

# Aprendizaje experiencial y programas de aventura para equipos

Programación de experiencias cooperativas en las que la preparación, la acción y la reflexión se relacionan con metas individuales y del equipo, y cuyos resultados fuera de la actividad deben examinarse por separado.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Equipos, liderazgo y comunicación

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 24 min · 5187 palabras de cuerpo

## Resumen

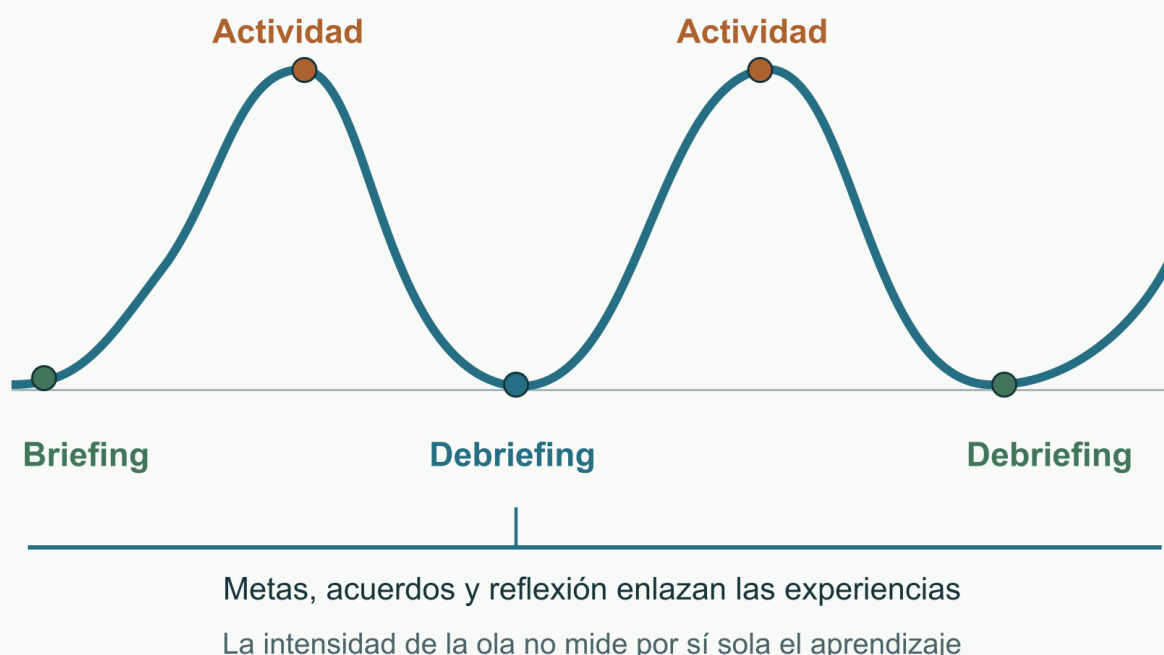
Los programas de aventura para equipos combinan actividades cooperativas, preparación y reflexión sobre lo sucedido. Esta lectura examina la propuesta de Anglada Monzón y Ruiz Barquín: valoración previa, elección voluntaria del desafío, acuerdos de convivencia, reuniones iniciales y puesta en común posterior. Contrasta esa programación con las intervenciones de construcción de equipos descritas por Tod y con las propuestas de Filho sobre conocimiento compartido y complementario. Distingue las metas educativas de los resultados comprobados y conserva los contextos de los estudios reseñados, incluidos participantes de programas educativos y equipos de dirección empresarial. Desarrolla un caso hipotético de coordinación para mostrar cómo relacionar una experiencia con situaciones del entrenamiento. La transferencia a la competición se plantea como un resultado que necesita seguimiento y evaluación específicos.

Palabras clave: aprendizaje experiencial; programas de aventura; Adventure Based Counseling; construcción de equipos; briefing; debriefing; transferencia

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/aprendizaje-experiencial-y-programas-de-aventura-para-equipos.html>

## La experiencia tiene cambios de ritmo

Preparación, acción y análisis forman una secuencia.



Esquema conceptual de la «ola de aventura»: cambios de ritmo dentro de una programación reflexiva. La altura de la curva es ilustrativa, sin escala de intensidad ni efecto. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Pablo Anglada Monzón y Roberto Ruiz Barquín (2015).

### 1. Una experiencia organizada alrededor del aprendizaje

Una actividad compartida puede dejar recuerdos intensos, pero un programa de aprendizaje experiencial se organiza alrededor de otra pregunta: qué se pretende aprender mediante esa actividad y cómo se trabajará después sobre lo ocurrido. Anglada Monzón y Ruiz Barquín describen una metodología en la que la acción del participante y sus relaciones con los demás forman parte de un proceso reflexivo continuado. Juegos, problemas cooperativos y retos en la naturaleza ofrecen situaciones para observar cómo un grupo decide, escucha, distribuye tareas o responde ante una dificultad. La finalidad se encuentra en esos procesos y en las metas acordadas para los participantes.<sup>[1]</sup>

El término aprendizaje experiencial designa aquí la relación entre actuar, examinar la experiencia y extraer aprendizajes pertinentes. Dentro de la propuesta del capítulo, Adventure Based Counseling, o asesoramiento basado en la aventura, es una programación de actividades planificadas que busca trabajar capacidades personales y de equipo. El nombre no convierte cualquier salida al aire libre en asesoramiento psicológico. Los autores sitúan la metodología en ámbitos educativos, empresariales,

terapéuticos y deportivos, con intenciones distintas. El objetivo específico y la competencia del profesional responsable importan para interpretar lo que se está ofreciendo.<sup>[1]</sup>

La aventura tampoco se identifica exclusivamente con instalaciones de cuerdas o con una actividad a gran altura. El capítulo contempla recursos materiales y entornos variados, y señala que las cuerdas amplían posibilidades sin constituir un requisito indispensable. Esa distinción desplaza la atención desde el atractivo del dispositivo hacia el problema que el grupo debe afrontar. Un recurso vistoso puede estar mal relacionado con las necesidades del equipo; una tarea menos espectacular puede hacer visibles dificultades relevantes para una meta educativa.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Para un equipo deportivo, la primera decisión consiste en formular la relación buscada entre la experiencia y su trabajo habitual. Si interesa comprender cómo se comunica una decisión, la actividad debe permitir observar esa comunicación. Si interesa reconocer aportaciones de distintos compañeros, debe haber oportunidades para que esas aportaciones aparezcan. La elección concreta se fundamenta en la valoración del grupo y en el propósito del programa, antes de seleccionar la experiencia.

## 2. Acción, pensamiento y sentimiento dentro de una secuencia

Anglada Monzón y Ruiz Barquín presentan una metodología que integra sentimiento, pensamiento y acción. La actividad pone al participante en movimiento y le plantea decisiones; la relación con los compañeros puede suscitar confianza, inquietud, disfrute o frustración; la reflexión permite examinar cómo se enlazaron esas experiencias. La integración es una intención de la programación. No exige que todos los participantes sientan lo mismo ni que una emoción intensa corresponda al aprendizaje previsto por quien dirige.<sup>[1]</sup>

La secuencia básica alterna una reunión previa, la actividad y una reunión posterior. El capítulo utiliza la imagen de la «ola de aventura» para describir ese movimiento: preparación y negociación, acción y emoción, análisis y recuento. Cuando termina una experiencia puede comenzar otra, aprovechando lo que el grupo acaba de reconocer. La imagen ayuda a entender que la programación tiene cambios de ritmo. La reunión es parte del trabajo, aunque durante ella no haya una ejecución física que llame la atención.<sup>[1]</sup>

El briefing es la reunión previa que presenta orientación, metas, acuerdos e información necesaria. El debriefing es la puesta en común posterior que examina la actividad y sus significados. Entre ambos, las decisiones del grupo generan material para la reflexión. Esa relación explica por qué el capítulo aconseja preparar lo que se tratará en las reuniones y disponer de alternativas si las actividades avanzan de

manera distinta a lo previsto. La preparación abarca la conversación y la acción, además de los recursos materiales.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Si un grupo resuelve un problema muy deprisa, la programación puede aprovechar ese resultado para investigar cómo lo consiguió, en lugar de añadir dificultad de forma automática. Si queda bloqueado, puede ser útil reconstruir la información que cada participante tenía y las alternativas que se descartaron. En ambos casos, el dato educativo es la experiencia concreta. Un relato impuesto de antemano, como afirmar que todo éxito demuestra confianza y todo bloqueo falta de compromiso, reduciría el espacio para comprender diferencias entre participantes.

### 3. Qué investigaciones reseña el capítulo y en qué poblaciones

El estado de la investigación presentado en 2015 reúne trabajos con propósitos y poblaciones diferentes. Los autores reseñan experiencias en alumnado, participantes de programas educativos de aventura y grupos laborales. Esa diversidad permite reconocer campos de aplicación, pero obliga a conservar el contexto de cada resultado. «Trabajo en equipo» puede referirse a relaciones escolares, a la colaboración de directivos o a acciones coordinadas en una competición; compartir el término no hace equivalentes las tareas ni sus criterios de éxito.<sup>[1]</sup>

La reseña de Goldenberg y Soule de 2011 se refiere a un estudio cualitativo longitudinal con 345 personas que participaron en cursos de NOLS de distintas ediciones entre 2006 y 2010. El capítulo describe repercusiones percibidas en relaciones, capacidades personales y trabajo en grupo, con referencias a liderazgo, comunicación, confianza y resolución de conflictos. Se trata de una lectura secundaria de participantes en esos cursos, no de una muestra identificada como deportistas de competición. Las experiencias recordadas y su importancia personal tampoco son una medida directa del rendimiento de un equipo.<sup>[1]</sup>

En el ámbito español, el capítulo menciona un trabajo sobre rendimiento en un equipo juvenil de waterpolo y otros estudios vinculados a formación y metodología. Reseña además una investigación de Anglada y colaboradores de 2012 con equipos de dirección empresarial, que empleó un inventario adaptado a ese ámbito para valorar competencias de trabajo en equipo. Los resultados descritos abarcan participación, colaboración, flexibilidad y otras capacidades. La población empresarial y la forma de evaluación deben permanecer unidas a esa descripción; el capítulo no permite trasladar esas mejoras como cifras de eficacia deportiva.<sup>[1]</sup>

La propia revisión recoge trabajos que señalan dificultades para transferir y mantener cambios después de la experiencia. Esta cuestión afecta al núcleo de la propuesta: una persona puede reconocer algo importante durante un curso y encontrar luego un entorno que responde a otras reglas. La utilidad de una investigación para el deporte depende de sus participantes, de la actividad realizada, de las medidas empleadas y

del seguimiento. Aquí se examinan las reseñas del capítulo, sin añadir los artículos citados por sus autores como si se hubieran consultado directamente.<sup>[1]</sup>

## 4. Valorar necesidades antes de contratar o diseñar la actividad

La valoración previa es uno de los dos elementos que Anglada Monzón y Ruiz Barquín consideran necesarios para programar, junto con un plan escrito. Proponen recoger información mediante entrevistas informales con personas clave, cuestionarios, observación del grupo en funcionamiento y reuniones con sus integrantes. La combinación permite contrastar lo que una organización espera con lo que los participantes experimentan. Ver cómo trabaja el grupo aporta información distinta de preguntar qué le gustaría hacer durante una jornada de aventura.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] En un equipo deportivo, «necesitamos unirnos» puede ser el comienzo de la conversación, pero todavía deja abiertas varias posibilidades. Quizá hay problemas para escuchar a quienes entran desde el banquillo, dudas sobre responsabilidades o discusiones cuando cambia el plan de juego. Cada problema orienta a oportunidades de aprendizaje diferentes. Una valoración útil busca episodios, participantes y circunstancias, y pregunta también qué funciona: un equipo puede comunicarse bien durante el entrenamiento y perder esa coordinación cuando interpreta un error como una acusación personal.

Tod organiza las intervenciones de construcción de equipos mediante objetivos, estrategias y evaluación. Antes de seleccionar una estrategia, propone precisar qué se quiere desarrollar y considerar los recursos disponibles. Su ejemplo de un conjunto amateur reconoce que el responsable no tiene libertad ilimitada para modificar tamaño o cambios de plantilla. Una programación que ignore esas condiciones puede pedir al equipo una estabilidad que su entorno no permite. La valoración incluye por ello las posibilidades reales de continuar el trabajo.<sup>[2]</sup>

[Inferencia] La información inicial también puede mostrar que la experiencia de aventura no es la opción más pertinente. Si la dificultad principal es la falta de tiempo para coordinar horarios, conviene estudiar ese problema antes de atribuirlo a una relación deficiente. Si existen expectativas diferentes entre jugadores y responsable, el programa necesita aclararlas. La propuesta se vuelve concreta cuando explica qué necesidad atenderá, a quién corresponde actuar y qué observación posterior permitiría apreciar un cambio. Ese trabajo da sentido a la actividad escogida.

## 5. Un plan escrito relaciona razones, objetivos y recursos

En la propuesta de Anglada Monzón y Ruiz Barquín, la programación escrita incluye justificación, objetivos, recursos y temporalización, plan de actividades y evaluación. La justificación relaciona la valoración con los motivos para intervenir. Los objetivos aclaran qué resultados se esperan y si es realista formularlos. Recursos y temporalización permiten estudiar duración, presupuesto y medios. El plan distribuye tareas, tiempos y responsables, mientras que la evaluación debe tener una estrategia practicable. Son componentes de una decisión profesional, no detalles administrativos añadidos al final.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Escribir el programa obliga a resolver ambigüedades que una presentación atractiva puede ocultar. «Mejorar la comunicación» necesita precisar en qué situaciones interesa escuchar, qué información debería circular y quién tendrá oportunidad de expresar su punto de vista. «Aumentar la confianza» requiere distinguir la confianza en una capacidad personal de la confianza en que los compañeros respetarán acuerdos. Es posible conservar ambas metas, pero entonces la programación debe mostrar cómo las tratará y cómo distinguirá sus resultados.

El capítulo describe actividades y cantidades orientativas dentro de su metodología. Esas indicaciones pertenecen a la propuesta de 2015 y a sus contextos de aplicación. Para un equipo concreto, la organización necesita considerar características de los participantes y medios humanos y materiales, tal como los autores subrayan en su cierre. La preparación detallada incluye también alternativas cuando alguna circunstancia cambia. La flexibilidad tiene una base escrita: permite revisar decisiones y comprender qué parte del plan se adaptó.<sup>[1]</sup>

Tod añade una pregunta sobre los costes y beneficios previsibles, porque las intervenciones consumen tiempo, esfuerzo y dinero. También señala que las estrategias pueden integrarse en la vida habitual del equipo, sin exigir eventos separados o caros. [Inferencia] Comparar una actividad de aventura con una alternativa dentro del entrenamiento ayuda a elegir por su relación con el problema. La decisión puede favorecer la experiencia externa, pero necesita explicar su aportación específica y reservar recursos para dar continuidad a lo que el grupo acuerde.<sup>[2]</sup>

## La programación como plano de trabajo

Seleccionar la actividad exige relacionar varios componentes.

|                                                                                                                                                      |                                                                 |                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Justificación</b><br>Necesidad del grupo<br>y razón de la actividad                                                                               | <b>Objetivos</b><br>Qué se busca aprender<br>y cómo reconocerlo | <b>Recursos</b><br>Personas, medios<br>y tiempo disponible                                                                                                 |
| <b>Plan de actividades</b><br>Tareas y responsabilidades<br>Reuniones de reflexión<br>Alternativas ante cambios<br><br>Preparación antes de ejecutar |                                                                 | <b>Evaluación</b><br>Experiencia de participantes<br>Aprendizaje relacionado con metas<br>Seguimiento fuera del programa<br><br>Revisión de las decisiones |

Un plan escrito permite relacionar y revisar estos componentes

Componentes de la programación escrita descrita por Anglada Monzón y Ruiz Barquín. Las divisiones representan relaciones del plan, sin proporciones de tiempo o presupuesto. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Pablo Anglada Monzón y Roberto Ruiz Barquín (2015); David Tod (2022).

## 6. Metas de actividad, metas personales y metas del equipo

El capítulo distingue metas de actividad, formuladas en el contexto del grupo de actividades, y metas personales, relacionadas con el desarrollo fuera de ese contexto. Dentro de la propia experiencia conviene considerar lo que cada participante intenta hacer y lo que el grupo busca conseguir. La distinción evita que una meta colectiva absorba las necesidades individuales. Permite también ordenar la conversación: primero qué ocurre en esta tarea y, después, qué relación podría tener con otros momentos de la vida del participante.<sup>[1]</sup>

Las características propuestas para las metas incluyen que sean concebibles, creíbles, controlables, medibles, deseables y precisas. Su formulación implica analizar capacidades y limitaciones. El capítulo entiende el establecimiento de metas como una oportunidad para que la persona participe en la orientación de su experiencia, conozca la meta general y encuentre pasos para avanzar. Esa participación importa cuando una actividad despierta expectativas o inquietudes que no son iguales para todos.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] En una tarea cooperativa, el grupo puede proponerse elaborar una solución utilizando información de todos sus integrantes. Un participante puede centrarse en expresar una observación relevante; otro, en esperar la explicación de un compañero antes de corregirlo. Estas metas se relacionan sin ser idénticas. El resultado global permite examinar la solución, mientras que los objetivos personales permiten reconocer aportaciones que quedarían ocultas si únicamente se contara si la tarea terminó o cuánto duró.

Filho propone ayudar a los compañeros a establecer metas sociales y de tarea, normas y roles identificables. Lo presenta dentro de su teoría de dinámica de equipos y de sus implicaciones aplicadas. [Inferencia] Ese marco permite preguntar por la relevancia deportiva de lo aprendido: qué acuerdo de la actividad corresponde a una necesidad de coordinación del equipo, qué responsabilidad tendría cada integrante y en qué situación se revisaría. La relación entre metas da dirección al seguimiento; la solución del reto de aventura constituye un dato del programa, mientras que el cumplimiento posterior de acuerdos deportivos constituye otro. <sup>[3]</sup>

## 7. Elección del desafío, confianza y experiencia intensa

El desafío elegido por el participante, identificado en el capítulo como challenge by choice, significa que la persona decide voluntariamente implicarse en una actividad. Los autores destacan esta condición cuando alguien percibe un reto como arriesgado. La percepción del desafío depende del participante: una tarea aparentemente sencilla para otros puede producir inquietud, mientras que una ejecución físicamente exigente puede resultarle familiar. La programación debe atender esa experiencia sin equiparar voluntariedad con una obligación de demostrar valentía. <sup>[1]</sup>

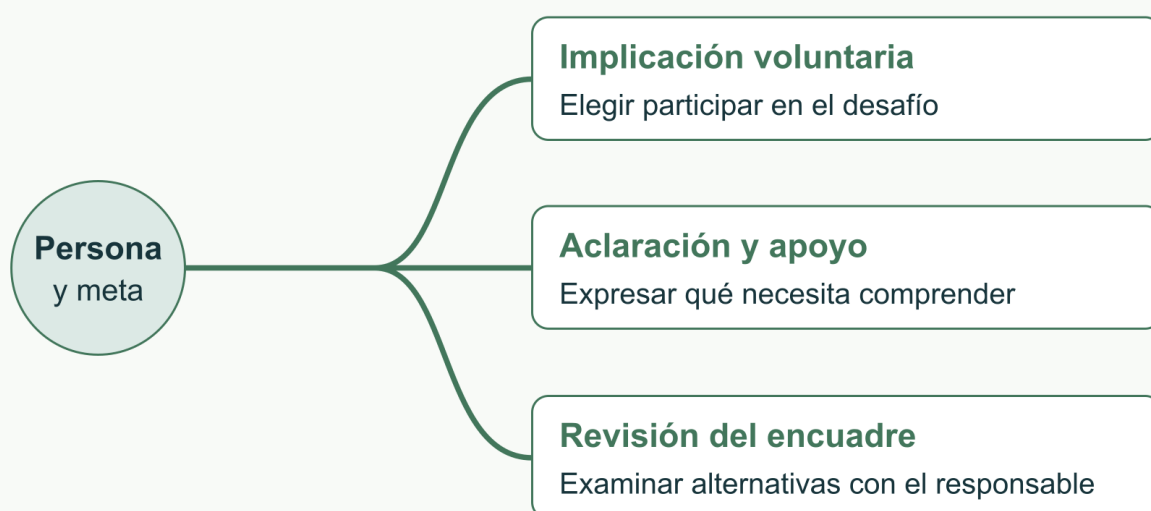
El desarrollo de confianza aparece como un fundamento del modelo. El capítulo distingue confiar en las propias posibilidades y confiar en otras personas; propone una progresión hacia formas más complejas de interacción. Su sentido educativo se entiende en relación con compartir, aceptar y apoyar. [Inferencia] Una muestra de cooperación puede consistir en respetar la decisión de alguien, escuchar qué apoyo solicita o cumplir una responsabilidad asumida. Son comportamientos observables que permiten discutir la confianza sin exigir una demostración peligrosa ni hacer depender la aceptación de superar un reto.

La experiencia cumbre se define en esta programación como la culminación de una secuencia en una actividad de especial intensidad o impacto. Los autores relacionan su elección con el grupo y con los medios disponibles. El concepto describe un lugar dentro del programa y el significado que puede adquirir la experiencia. Una emoción intensa no es una unidad de aprendizaje, y dos personas pueden interpretar de manera distinta el mismo momento. El análisis posterior debe conservar esa diferencia. <sup>[1]</sup>

[Inferencia] Para un equipo que desea aprender a pedir y ofrecer ayuda, el indicador central podría ser cómo se formula una necesidad y cómo responden los demás. Aumentar la intensidad porque una actividad produjo entusiasmo cambiaría el criterio de selección hacia la búsqueda de impacto. El desafío cobra sentido cuando permite trabajar la meta con participación voluntaria y bajo la responsabilidad de un profesional competente. La elección del participante y la preparación del responsable cumplen funciones diferentes dentro de esa relación.

## Elegir un desafío requiere un marco comprensible

La participación se relaciona con metas, apoyo y responsabilidad.



La elección del participante y la responsabilidad profesional cumplen funciones diferentes

[Inferencia] Representación educativa del principio de desafío elegido y de conversaciones posibles sobre participación. Las ramas no son categorías diagnósticas ni un protocolo de actividades. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Pablo Anglada Monzón y Roberto Ruiz Barquín (2015).

## 8. Resolver un problema juntos y reconocer maneras de colaborar

Las «iniciativas» o desafíos cooperativos presentan al grupo un problema con parámetros y condiciones para buscar una solución. Anglada Monzón y Ruiz Barquín señalan que normalmente puede haber más de una forma de resolverlo. La actividad ofrece oportunidades para comunicarse, compartir una meta y experimentar dificultades que dependen de las respuestas de varios integrantes. Intentar soluciones y reflexionar sobre ellas forma parte del aprendizaje propuesto. La conclusión personal puede variar según el papel que cada participante desempeñó.<sup>[1]</sup>

La secuencia de actividades descrita en el capítulo incluye ocasiones para conocerse, desinhibirse, trabajar confianza y empatía, comunicar, tomar decisiones y abordar responsabilidades sociales y personales. Cada familia de tareas orienta hacia procesos diferentes. En las actividades de comunicación puede interesar la escucha y la expresión; en las de resolución de problemas, la relación entre alternativas, cooperación y decisiones. La variedad tiene sentido cuando acompaña una programación y no cuando se usa únicamente para llenar tiempo.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Un problema compartido permite reconstruir quién detectó una información, quién propuso una alternativa, qué se aceptó sin discutir y qué idea cambió después de probarla. Esa reconstrucción hace visibles aportaciones diferentes del liderazgo más llamativo. También permite preguntar si alguien tenía una idea que el grupo no llegó a conocer. El aprendizaje sobre colaboración puede comenzar en esas pequeñas decisiones, sin reducir la experiencia a identificar un líder o clasificar a los participantes como buenos o malos miembros del equipo.

Filho propone ejercicios de resolución de problemas para desarrollar conocimiento sobre compañeros, tareas y contexto de actuación. Entre sus recomendaciones aparecen explicar decisiones en voz alta, elaborar jugadas y desarrollar señales de comunicación. [Inferencia] La relación con la aventura se sitúa en el proceso de explicitar información y comprender acciones, aunque las tareas tengan exigencias distintas. Una solución adecuada fuera del terreno de juego no sustituye el conocimiento táctico. Puede ofrecer material para estudiar cómo se comparte ese conocimiento durante el trabajo deportivo.<sup>[3]</sup>

## 9. Humor, disfrute y participación sin devaluación

El capítulo incorpora humor y diversión a la programación y distingue un humor de apoyo de formas negativas o sarcásticas dirigidas contra compañeros. Esa distinción resulta pertinente para comprender el clima de una actividad: reír con otros y convertir a alguien en objeto de burla tienen significados relacionales diferentes. Una reacción visible de risa tampoco informa por sí sola de cómo se sintió cada participante. La propuesta incluye además acuerdos orientados a que los miembros no se devalúen a sí mismos ni a los demás.<sup>[1]</sup>

Los autores sitúan el disfrute entre los cuatro acuerdos de su contrato de valores, junto con juego limpio, entrega y seguridad. El humor se entiende así dentro de un marco de responsabilidad compartida. La misma actividad puede ser agradable para algunos y incómoda para otros, sobre todo si expone una dificultad o una diferencia de habilidad. El responsable necesita atender a esas respuestas en lugar de convertir el tono animado del conjunto en una lectura uniforme de la experiencia.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] En un reto de comunicación, un error puede generar una risa breve sin convertirse en humillación. Si se repite como apodo o si alguien deja de proponer

ideas después del comentario, la reunión posterior puede examinar ese episodio concreto. Interesa reconstruir el comportamiento y sus efectos percibidos: qué se dijo, cómo se recibió y qué acuerdo permitiría continuar. No hace falta atribuir una intención hostil para reconocer que una intervención pudo dificultar la participación.

[Inferencia] El disfrute también necesita un lugar adecuado en la evaluación. Puede aportar información sobre aceptabilidad y disposición para continuar, mientras que los cambios de comunicación o coordinación requieren otras observaciones. Un grupo que se divirtió puede conservar conflictos sin resolver. Tod ofrece un contraste útil mediante su ejemplo de una reunión social: pasar tiempo juntos tiene posibles ventajas, pero una actividad aislada y sin estructura puede ser insuficiente para tratar el conflicto del equipo. La experiencia agradable y el trabajo sobre una dificultad deben describirse por separado.<sup>[2]</sup>

## 10. La reunión previa aclara el marco y las responsabilidades

La reunión inicial permite comprobar cómo se adapta el plan a las circunstancias y a los participantes. Anglada Monzón y Ruiz Barquín le atribuyen funciones de orientación, establecimiento de acuerdos y clarificación de expectativas. En ella distinguen dos niveles de información: las instrucciones de seguridad dadas por el responsable y el intercambio de información sobre objetivos y marco de la actividad. La participación del grupo en las metas no sustituye la responsabilidad profesional en aspectos que requieren control.<sup>[1]</sup>

El capítulo conserva una autoridad final del profesional, aun cuando la metodología otorgue autonomía al grupo para resolver problemas. Esa autoridad abarca preparación y seguridad. Seleccionar actividades, organizar recursos, prever alternativas y observar durante la acción forman parte del trabajo del responsable. Una situación en la que los participantes parecen desenvolverse solos puede sostenerse en una preparación extensa. La autonomía para decidir una solución y la delegación de responsabilidades profesionales son cuestiones distintas.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Para un grupo deportivo, la reunión puede aclarar quién conducirá la experiencia y cuál será el papel del entrenador. Si el entrenador participa como integrante, la posición habitual de autoridad puede influir en cómo se expresan los jugadores. Aclarar el encuadre permite que sepan cuándo están proponiendo una solución, cuándo están comentando una experiencia y a quién corresponde intervenir sobre las condiciones de la actividad. El propósito es hacer comprensible la organización, sin suponer que una presentación elimina todas las asimetrías.

[Inferencia] Durante la reunión conviene diferenciar la meta del aprendizaje, el problema que se resolverá y la forma de participación. Un participante puede comprender las reglas materiales y seguir sin saber por qué se escogió la tarea. Otro puede conocer el objetivo y necesitar aclaraciones sobre su papel. Escuchar esas

preguntas aporta información para ajustar la explicación. La reunión previa no tiene valor por su duración aislada, sino por la orientación que ofrece y por lo que permite verificar antes de actuar.

## 11. Encuadrar y volver a encuadrar una experiencia

El encuadre de la experiencia reúne explicaciones sobre lo que ocurrirá, cómo se organizará y qué se espera de ello. Los autores señalan que los participantes pueden llegar con ideas formadas por comentarios ajenos o información casual. El responsable intenta clarificarlas y ofrecer un marco común. Una actividad que alguien imagina como una prueba para llevarlo al límite puede tener una finalidad centrada en toma de decisiones y apoyo mutuo. La diferencia debe hacerse comprensible.<sup>[1]</sup>

El capítulo propone volver a encuadrar cuando surge confusión. Repetir una idea relevante, ralentizar el proceso y contemplar la tarea desde otra perspectiva puede formar parte del trabajo. El encuadre incluye descripción de la experiencia, atención a lo que sucede en el presente, sensación de novedad, preparación imaginada, lenguaje adaptado y tiempo para prepararse. Esas herramientas se presentan como propuestas de conducción de la actividad. Su uso necesita corresponder a las características del grupo y al propósito que se acordó.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Si una tarea cooperativa se interpreta como un concurso entre compañeros, el responsable puede recuperar la meta compartida y preguntar qué cambió en la manera de actuar. No se trata de borrar la experiencia competitiva que apareció, sino de reconocerla y decidir cómo continuar. Un nuevo encuadre puede explicar que interesa utilizar las aportaciones del grupo, aunque una idea inicial provenga de una sola persona. Esa explicación permite revisar el significado de lo ocurrido sin atribuir a cada participante un rasgo permanente.

[Inferencia] También importa el lenguaje usado al relacionar la experiencia con el deporte. Hablar de «apoyar» puede significar orientar, escuchar, confirmar una información o asumir una función diferente. Preguntar por ejemplos concretos ayuda a que el grupo comparta un significado suficiente para actuar. La novedad de la actividad puede abrir una conversación, pero las palabras necesitan conectarse con comportamientos identificables. Cuando el grupo regrese al entrenamiento podrá reconocer con mayor precisión qué acuerdo desea poner a prueba.

## 12. El contrato de valores como acuerdo educativo

El contrato de valores es el acuerdo de funcionamiento que la propuesta denomina full value contract. Los autores lo resumen mediante juego limpio, entrega, seguridad y disfrute. Su función es establecer formas de interacción y una responsabilidad compartida para la acción del grupo. Se trata de un marco educativo de la metodología, no de una garantía jurídica ni de una explicación completa de los requisitos profesionales de una actividad de aventura.<sup>[1]</sup>

Juego limpio se refiere a aceptar y respetar reglas; entrega, a implicarse en lo que cada persona puede aportar; seguridad, al cuidado de aspectos físicos y psicológicos; disfrute, a un clima adecuado para participar. El capítulo vincula el feedback con respeto y pide atención a opiniones o comentarios que puedan molestar. La elaboración del acuerdo permite traducir valores generales en referencias para revisar una experiencia concreta. Sin esa traducción, «respetarnos» puede tener interpretaciones demasiado distintas entre integrantes.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] En un equipo, el acuerdo puede especificar que se explicará una propuesta antes de descartarla, que se comentarán acciones sin usar etiquetas personales y que se escuchará una petición de pausa. Estas formulaciones son ejemplos de elaboración educativa, no normas universales añadidas al capítulo. Su pertinencia depende de las dificultades reconocidas por el grupo. La implicación voluntaria sigue siendo relevante: interpretar entrega como obligación de aceptar todos los desafíos contradiría el principio de elección descrito por los autores.

Tod propone que los jugadores participen en la identificación de normas y valores del equipo. También destaca la claridad de roles. [Inferencia] El contrato de la experiencia puede compararse con esas normas habituales: cuáles son coincidentes, cuáles necesitan adaptación y cuáles corresponden sólo a la actividad realizada. La responsabilidad compartida se concreta en conductas de los participantes, mientras que el responsable mantiene sus funciones propias. De ese modo, los acuerdos sirven para analizar decisiones sin convertir la autonomía del grupo en ausencia de conducción profesional.<sup>[2]</sup>

## 13. Una puesta en común apoyada en lo que sucedió

La puesta en común posterior requiere un marco en el que el grupo acepte discutir su experiencia. El capítulo propone límites, permiso, propósito, enfoque, responsabilidad, estructura y cierre. Los límites remiten a los acuerdos previos; el permiso, a la disposición de los participantes a hablar; el propósito, a una meta para la conversación. El enfoque mantiene atención en la experiencia directa. La responsabilidad incluye que los miembros elaboren sus ideas, con un profesional que facilite el aprendizaje en vez de dictar una conclusión única.<sup>[1]</sup>

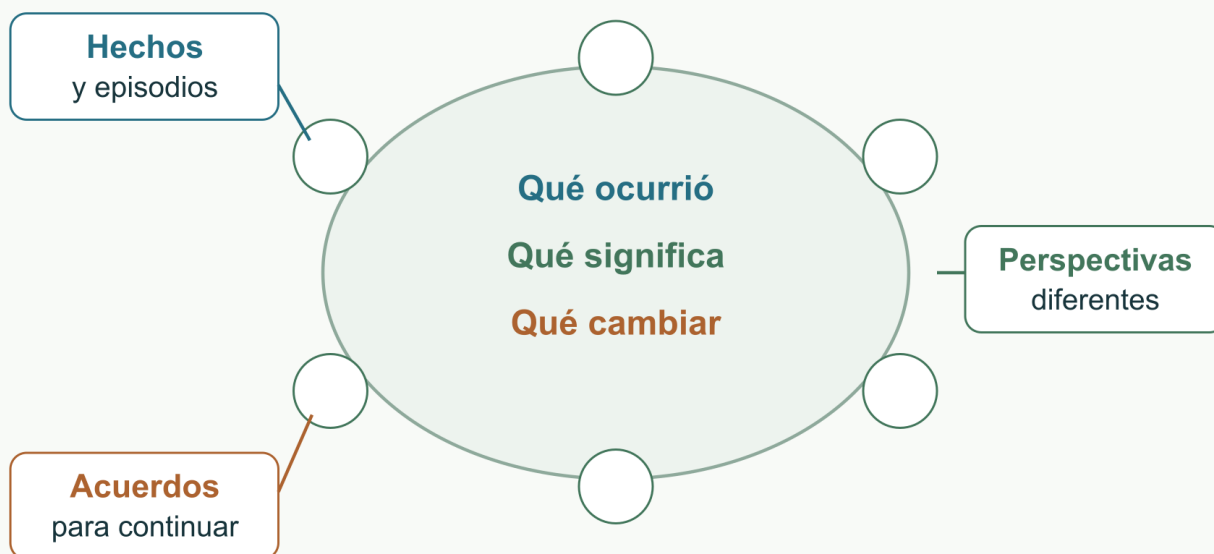
La estructura propuesta comienza con hechos, examina consecuencias y contempla cambios para el futuro. El capítulo los presenta mediante tres momentos: qué ocurrió, qué significa y qué hacer ahora. Inicialmente aconseja una conversación sencilla, breve y concentrada en pocos temas. El cierre permite continuar, incluso si quedan problemas abiertos. Así, terminar la reunión y resolver un desacuerdo son resultados diferentes. Esa distinción da espacio a aprendizajes que necesitan más de una experiencia para elaborarse.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] Una reconstrucción puede comenzar por un episodio verificable dentro de la actividad: dos personas dieron instrucciones distintas y el grupo cambió de estrategia. Después, los participantes pueden explicar qué información tenían y cómo interpretaron esas instrucciones. La conversación pasa entonces a consecuencias concretas, como pérdida de tiempo, aclaración de un error o reconocimiento de una alternativa mejor. El siguiente paso puede ser un acuerdo para hacer visible quién organiza la comunicación cuando vuelve a aparecer un problema semejante.

[Inferencia] Las diferencias entre relatos merecen conservarse. Quien creyó estar ayudando puede escuchar que su intervención interrumpió una idea todavía incompleta; quien permaneció en silencio puede explicar que necesitaba más información. El profesional puede ayudar a distinguir hechos compartidos y significados personales, además de atender a los acuerdos de respeto. La puesta en común se vuelve útil cuando transforma la experiencia en material que el grupo puede examinar. Una explicación genérica sobre «la importancia del equipo» aportaría menos que ese trabajo situado.

## Una conversación sobre la experiencia concreta

Los participantes elaboran significados bajo acuerdos de respeto.



Cerrar la reunión puede dejar cuestiones abiertas

La puesta en común toma la experiencia directa como punto de partida. La composición sintetiza la estructura propuesta por el capítulo, sin atribuir una respuesta uniforme al grupo.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Pablo Anglada Monzón y Roberto Ruiz Barquín (2015).

## 14. Del programa a las tareas deportivas: una relación por construir

La transferencia del aprendizaje consiste aquí en utilizar fuera de la experiencia capacidades o acuerdos trabajados durante ella. El capítulo recoge la dificultad de mantener cambios cuando termina la actividad. Tod ofrece un argumento complementario: los participantes pueden percibir que las ideas y el espíritu generado en una actividad aislada se olvidan al volver a sus rutinas, especialmente cuando cambian personas y circunstancias. Por eso propone prever maneras de revisar y mantener el progreso.<sup>[1][2]</sup>

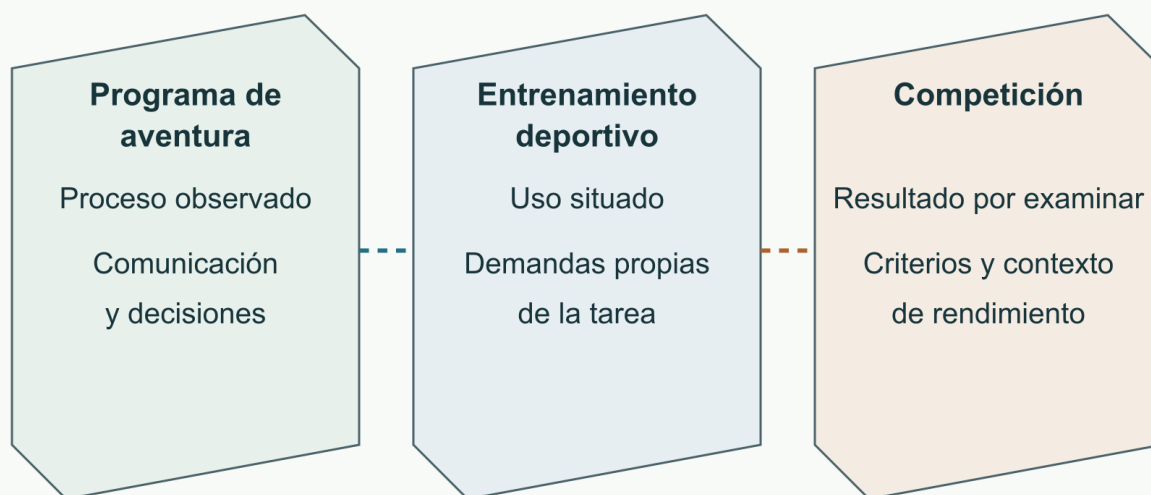
La construcción de equipos, según Tod, puede incluir actividades puntuales o procedimientos habituales, como reuniones de revisión del rendimiento. Su exposición relaciona la intervención con regulación de tareas y mantenimiento de las relaciones del grupo. Reseña una síntesis de 2009 que favorece intervenciones sostenidas frente a eventos aislados y destaca propuestas basadas en metas y aventura. Son resultados de la literatura que él presenta; no convierten una duración citada en una dosis universal ni en una promesa para cualquier equipo.<sup>[2]</sup>

Filho recomienda ejercicios de resolución de problemas adaptados al contexto de rendimiento y formas de desarrollar conocimientos compartidos y complementarios. En su capítulo reconoce como línea abierta los ensayos que prueben intervenciones de equipo basadas en los postulados de su teoría. [Inferencia] Esta combinación ayuda a construir un puente de trabajo: identificar el proceso observado en la aventura, localizar una tarea deportiva donde ese proceso tenga sentido y estudiar qué adaptación requiere. La semejanza debe explicarse en relación con decisiones y responsabilidades concretas.<sup>[3]</sup>

[Inferencia] Un acuerdo para confirmar información antes de actuar puede trasladarse a un ejercicio de entrenamiento en el que cambian consignas. El problema deportivo incorpora señales, tiempos y demandas que la experiencia externa quizá no tenía. El grupo necesita ensayarlo en esas condiciones y revisar cuándo fue útil. La transferencia se aprecia en ese uso, y su efecto sobre el rendimiento competitivo necesita un criterio adicional. Aprender una forma de coordinación, usarla durante una práctica y mejorar un resultado de competición son etapas que requieren observaciones distintas.

## Tres contextos, tres preguntas de observación

Aprender, usar y rendir requieren datos relacionados con cada tarea.



### La transferencia necesita adaptación, uso y seguimiento

Un resultado en un contexto no acredita el resultado en otro

[Inferencia] Mapa de tres contextos de observación. Las conexiones discontinuas representan relaciones que requieren adaptación y evaluación, sin efectos cuantificados ni transferencia automática. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Pablo Anglada Monzón y Roberto Ruiz Barquín (2015); David Tod (2022); Edson Filho (2021).

## 15. Un caso hipotético de coordinación y seguimiento

[Inferencia] Caso hipotético: un equipo amateur advierte que, ante cambios de consigna, varios jugadores intentan organizar la respuesta a la vez. La valoración inicial encuentra que las instrucciones se superponen y que algunos integrantes dejan de aportar información. El responsable propone una experiencia cooperativa para examinar cómo se comparten observaciones y cómo se acuerda una decisión. Su selección tendría que considerar participantes, medios y competencia profesional, de acuerdo con la programación descrita por Anglada Monzón y Ruiz Barquín.<sup>[1]</sup>

[Inferencia] El grupo acuerda una meta colectiva: elaborar una solución después de escuchar la información disponible. Las metas personales difieren. Una jugadora desea expresar una observación antes de retirarse de la discusión; otro participante quiere preguntar qué falta por conocer antes de insistir en su alternativa. En la reunión inicial se aclaran propósito, participación y acuerdos de respeto. Durante la actividad, el responsable observa episodios relevantes, sin anunciar que una solución rápida será interpretada necesariamente como mejor trabajo de equipo.

[Inferencia] En la puesta en común, el grupo reconoce que una propuesta inicialmente rechazada volvió a aparecer más tarde y resultó útil. Dos personas explican que no entendieron la primera formulación; otra admite que respondió antes de escucharla por completo. El grupo acuerda distinguir proponer, aclarar y elegir. El aprendizaje se describe mediante ese episodio y las interpretaciones de quienes participaron. El caso no necesita concluir que todos aumentaron confianza o cohesión en igual medida.

[Inferencia] Al regresar al entrenamiento, el responsable prepara oportunidades para estudiar el acuerdo en tareas deportivas pertinentes. Se observa si los jugadores aclaran información y si alguien puede aportar una alternativa sin quedar excluido. La revisión compara esos episodios con los reconocidos inicialmente y pregunta a los integrantes qué facilitó o dificultó el cambio. Si aparecen problemas nuevos, el acuerdo puede adaptarse. Este seguimiento desarrolla una propuesta compatible con la continuidad recomendada por Tod y con los ejercicios contextualizados de Filho; no representa un estudio realizado ni acredita un efecto competitivo.<sup>[2][3]</sup>

## 16. Evaluar lo vivido, lo aprendido y lo que permanece

El plan de Anglada Monzón y Ruiz Barquín incluye una estrategia de evaluación, y Tod incorpora evaluar resultados a la organización de una intervención de equipo. La evaluación empieza al precisar objetivos. De otro modo, una jornada satisfactoria puede terminar presentada como prueba de capacidades que nadie había definido. Conviene distinguir el desarrollo de la actividad, la experiencia de los participantes y los cambios relacionados con la necesidad inicial. Cada plano aporta información sobre una parte diferente del programa.<sup>[1][2]</sup>

[Inferencia] En la propia actividad se puede documentar si se realizaron las reuniones previstas, qué adaptaciones se hicieron y cómo participaron los integrantes. Las opiniones permiten conocer disfrute, incomodidad, comprensión y utilidad percibida. Para estudiar un aprendizaje sobre coordinación hacen falta además episodios relacionados con ese objetivo. Registrar que aumentó la participación en la conversación puede ser pertinente; registrar sólo que la mayoría recomendaría la jornada respondería a otra pregunta. Ambas observaciones pueden coexistir sin intercambiar su significado.

[Inferencia] Fuera del programa, el seguimiento necesita situaciones comparables con la dificultad inicial y atención a cambios del entorno. Una incorporación a la plantilla, una nueva responsabilidad o una modificación del entrenamiento pueden influir en lo que se observa. La persistencia de un acuerdo merece estudiarse a lo largo del tiempo, mientras que una comparación con otra forma de trabajo puede ayudar a examinar qué aportó la intervención. Atribuir cambios al programa exige un diseño adecuado a esa pregunta, además de la valoración positiva de los participantes.

Las fuentes delimitan una propuesta con componentes reconocibles: valoración, metas, desafío voluntario, conducción profesional, acuerdos, reflexión y continuidad. Sus investigaciones reseñadas y sus recomendaciones aplicadas tienen alcances distintos. El cierre del capítulo de 2015 pide adaptar los programas al grupo y a sus medios; Tod reclama planificación y mantenimiento; Filho sitúa intervenciones de equipo entre preguntas que requieren investigación experimental. La tarea deportiva concreta ofrece el lugar donde contrastar el aprendizaje: allí se podrá examinar qué se usa, en qué condiciones y con qué relación con los objetivos del equipo.<sup>[1][2][3]</sup>

## Referencias bibliográficas

1. Anglada Monzón, P., y Ruiz Barquín, R. (2015). Fundamentos de la mejora de la capacidad de trabajo en equipo a través del aprendizaje experiencial en programas de aventura. En A. García-Naveira Vaamonde y L. Locatelli Dalimier (Coords.), Avances en psicología del deporte. Paidotribo.

Capítulo 9. Fundamentos de la mejora de la capacidad de trabajo en equipo a través del aprendizaje experiencial en programas de aventura

2. Tod, D. (2022). Sport psychology: The basics (2nd ed.). Routledge.

7. Group processes

3. Filho, E. (2021). Team dynamics theory: Implications for the development of high-performing teams. En M. Bertollo, E. Filho y P. C. Terry (Eds.), Advancements in mental skills training (pp. 83–93). Routledge.

Team dynamics theory: Implications for the development of high-performing teams

Fuentes y criterios editoriales: [edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html](https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html)