

Memoria transactiva y coordinación en equipos

En el relato aplicado consultado, memoria transactiva nombra el conocimiento recíproco de lo que cada compañero espera de los demás. La coordinación exige además ajustar aportaciones en espacio y tiempo. Los capítulos teóricos relacionan sistemas de memoria transactiva y modelos mentales de equipo, sin presentarlos como términos idénticos.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Equipos, liderazgo y comunicación

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 25 min · 5282 palabras de cuerpo

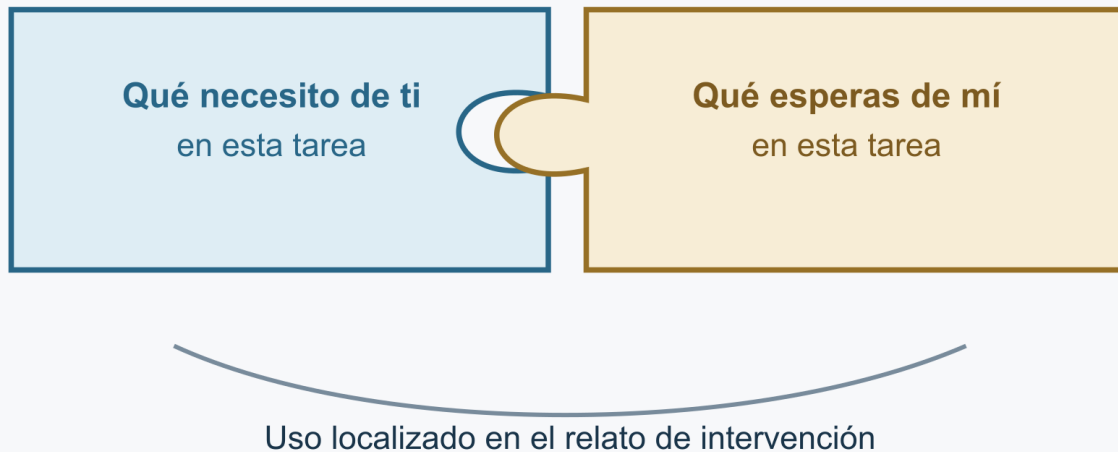
Resumen

La memoria transactiva aparece en el relato de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez como conocimiento de expectativas recíprocas entre compañeros. Esta lectura conserva ese uso y lo contrasta con los modelos mentales de equipo y la coordinación descritos por Filho y Leo. Distingue expresar necesidades, comprender aportaciones y ajustar acciones en espacio y tiempo, sin convertir estos aspectos en un único proceso. Examina conocimiento compartido y complementario, cambios de integrantes, ejercicios de resolución de problemas y posibilidades de evaluación. El recorrido semanal del caso se interpreta como exposición aplicada, no como demostración de que una sesión produjo la recuperación de resultados. Los ejemplos hipotéticos permiten formular preguntas concretas sobre tareas y relaciones. Las propuestas metodológicas de los capítulos de 2021 mantienen su carácter de agenda y sus diferencias de población.

Palabras clave: memoria transactiva; expectativas recíprocas; coordinación de equipo; modelos mentales; conocimiento compartido; conocimiento complementario; cognición de equipo; evaluación

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/memoria-transactiva-y-coordinacion-en-equipos.html>

Expectativas que se conocen en ambas direcciones



Representación conceptual original del uso de memoria transactiva en Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez. El encaje simboliza hacer explícitas expectativas, sin afirmar que se cumplan ni ofrecer una definición completa de sistemas de memoria transactiva.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Patricia Ramírez Loeffler y Zoraida Rodríguez Vílchez (2015).

Una definición localizada y dos preguntas diferentes

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez utilizan “memoria transactiva” en la semana quince de una exposición sobre intervención psicológica en concentraciones y competiciones de fútbol. El trabajo consiste en que cada jugador diga claramente qué espera de los demás y conozca lo que otros esperan de él. Las autoras lo relacionan con compromiso, conocimiento entre compañeros y funcionamiento conjunto. Esta es la definición localizada que permite el texto: expectativas recíprocas dentro de un grupo que trabaja en equipo. ^[1]

La localización importa porque el término aparece dentro de un relato aplicado, con problemas y sesiones que cambian durante la temporada. No se ofrece allí una escala, una descomposición del constructo ni un estudio que pruebe el efecto aislado de esa sesión. Las autoras explican una finalidad y una manera de orientar el trabajo. La lectura puede conservar esa aportación sin ampliarla hacia propiedades o resultados que el apartado no documenta. ^[1]

Filho menciona sistemas de memoria transactiva como un concepto similar a los modelos mentales de equipo al revisar relaciones entre procesos colectivos. Filho y Leo, por su parte, señalan una escala deportiva para estudiar esos sistemas y los sitúan entre variables de cognición de equipo. Sus capítulos ofrecen un contexto teórico y metodológico más amplio, pero la mención no convierte el uso del relato

aplicado en una definición exhaustiva del constructo ni hace idénticos los conceptos. [2][3]

De ahí surgen dos preguntas diferentes. Una se refiere a las expectativas: qué necesita una persona de otra para contribuir a una tarea. La otra se refiere a la acción coordinada: cómo se ajustan las aportaciones durante la ejecución. Filho explica que coordinarse exige conocimiento compartido y complementario, de modo que compañeros puedan actuar en el lugar y el momento adecuados. Expresar una necesidad aporta información relevante para esa relación; todavía queda por examinar cómo se incorpora al trabajo. [2]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Un defensor dice que necesita una indicación cuando pierde de vista a un rival. Su compañero comprende la petición, pero debe reconocer cuándo ocurre y cómo avisar sin abandonar otra tarea. La expectativa es explícita; la coordinación exige integrar percepción, oportunidad y acción. El ejemplo muestra por qué una conversación y una ejecución pueden estudiarse juntas sin tratarlas como el mismo hecho.

Qué ocurre antes de la semana quince

La exposición de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez se organiza alrededor de un primer equipo de fútbol con competición semanal. Las sesiones grupales e individuales se eligen según necesidades psicológicas, resultados anteriores, rivales, directrices del entrenador y peticiones de jugadores. El calendario representa un trabajo que se adapta a acontecimientos, en lugar de un experimento donde sólo varía una técnica. Leer el apartado de memoria transactiva exige conservar esa organización del capítulo. [1]

En la semana trece, las autoras describen una preocupación expresada por capitanes: algunos jugadores no trabajan con la misma intensidad en entrenamientos y partidos. La sesión se orienta al trabajo en equipo y a responsabilidades. En la siguiente página proponen expresar qué se necesita del compañero, evitando convertir el encuentro en una enumeración pública de defectos. Este antecedente explica por qué después interesa conocer expectativas: el problema relatado es cómo se sostienen aportaciones interdependientes. [1]

La semana catorce introduce un juego inspirado en Pasapalabra para recordar valores y elaborar mensajes relacionados con el partido. El grupo puede organizarse por tareas deportivas, aunque las autoras aclaran que no es una charla táctica y que un jugador puede elegir dónde sentarse. En la semana quince, el relato pasa a expresar con claridad lo que cada uno espera de los demás. El capítulo conecta experiencias previas de responsabilidad y valores con una nueva conversación sobre necesidades. [1]

El encabezado de esa semana añade que se recuperan los resultados. Ese dato pertenece a la narración y no acredita, por sí solo, que la recuperación se deba a la memoria transactiva. El capítulo no presenta allí puntuaciones de esa variable, una comparación de equipos, un criterio cuantitativo de recuperación ni una intervención aislada. La secuencia incluye otros contenidos y partidos. La lectura responsable distingue lo que se cuenta, lo que se propone hacer y la explicación causal que requeriría más información. ^[1]

[Inferencia] Puede leerse el recorrido como una serie de preguntas prácticas: qué problema motiva una sesión, qué información aparece y cómo se utiliza después. Así, el valor del relato no depende de convertirlo en una prueba controlada. Permite reconocer una intervención situada y examinar sus decisiones. Si se quiere evaluar el efecto específico de expresar expectativas, habría que diseñar una investigación con medidas y comparaciones que el pasaje no ofrece.

Expectativas recíprocas: contenido, destinatario y situación

En el apartado de memoria transactiva, las autoras señalan que puede emerger información previamente desconocida, como descubrir que un compañero necesita palabras de aliento. También plantean que expresar expectativas en el grupo puede generar un compromiso más formal. El contenido combina una necesidad, una relación y una forma de hacerla explícita. La información no se limita a una asignación táctica; puede incluir apoyos que una persona considera relevantes para participar en la tarea. ^[1]

La reciprocidad evita mirar únicamente lo que se pide a otros. El jugador también necesita saber qué se espera de él. [Inferencia] Para comprender una petición puede distinguirse quién la formula, a quién se dirige y en qué momento sería pertinente. “Necesito ayuda” expresa menos información que describir una situación concreta y la aportación requerida. La precisión permite discutir si el compañero dispone de conocimientos, tiempo y posibilidades para responder, en lugar de suponer que toda expectativa verbalizada es realizable.

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Una jugadora solicita que otra le avise cuando el atacante cambia de lado. La compañera responde que puede hacerlo mientras conserva una visión del espacio, pero que en otra situación necesita que el aviso proceda de una tercera persona. La conversación cambia una expectativa unilateral por un conocimiento de condiciones. Las participantes no prometen cubrir cualquier necesidad: identifican una dependencia de la acción y una alternativa cuando la primera opción no está disponible.

Filho define los modelos mentales de equipo mediante conocimientos sobre compañeros, tareas, equipo y contexto. Desde ese marco, conocer una expectativa es una parte posible del conocimiento relevante, pero no agota lo que los integrantes

necesitan comprender. También interesa saber cuándo ocurre una situación, cómo actuar y por qué se elige una respuesta. La definición teórica dirige la mirada hacia cantidad y calidad de conocimientos que apoyan la coordinación. [2]

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez piden cautela para que la sesión no genere conflictos y buscan cohesión y compromiso. [Inferencia] Esa finalidad puede trasladarse a una pregunta de contenido: si una petición permite entender una necesidad o si se convierte en una acusación difícil de responder. “Necesito una indicación en esta jugada” describe una relación de trabajo. Atribuir un defecto permanente a otro jugador desplaza la atención hacia una valoración personal. Distinguir ambos formatos conserva la orientación concreta del relato sin convertirla en una garantía de acuerdo. [1]

Compartir conocimiento y conservar aportaciones diferentes

Filho expone los modelos mentales de equipo como un constructo que incluye modelos compartidos y complementarios. Ambos se relacionan con coordinación. Compartir conocimiento permite reconocer una tarea o un plan; la complementariedad permite integrar capacidades y perspectivas diferentes. El equipo necesita una base para relacionar contribuciones, sin que todos sus integrantes posean exactamente las mismas habilidades ni intervengan de la misma manera en cada situación. [2]

La distinción ayuda a interpretar expectativas. [Inferencia] Para que una petición se entienda, puede hacer falta un conocimiento común de señales, objetivos o situaciones. Para responder, puede hacer falta un conocimiento propio de una función. En un relevo, quienes participan conocen el propósito y las condiciones del intercambio, pero ejecutan aportaciones diferentes. La relación entre lo común y lo distinto es el objeto de la coordinación: no basta con añadir capacidades individuales sin precisar cómo se encuentran en una tarea conjunta.

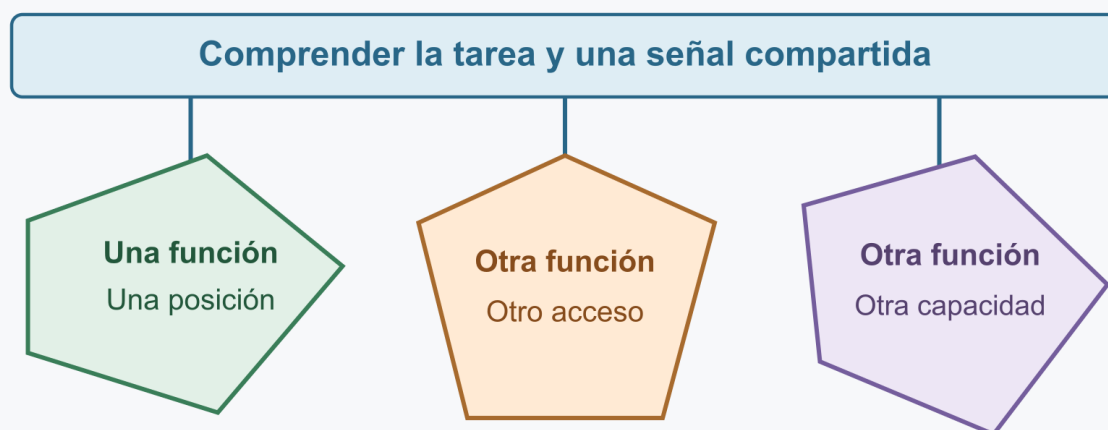
[Inferencia] Ejemplo hipotético. En una defensa de voleibol, varias jugadoras conocen una señal acordada de cobertura. Una observa la dirección del ataque desde la red y otra organiza el espacio posterior. La señal compartida vincula informaciones obtenidas desde lugares distintos. Si todas prestaran atención al mismo detalle y dejaran otra zona sin observar, la coincidencia de conocimiento sería insuficiente. Si cada una interpretara la señal de manera incompatible, la diferencia de funciones tampoco bastaría para actuar conjuntamente.

Filho y Leo incluyen la compatibilidad y variabilidad de recursos del grupo entre características que merecen investigación. Señalan que compañeros de diferentes trayectorias pueden aportar perspectivas a la resolución de problemas y plantean preguntas sobre diversidad y procesos de equipo. Es un motivo para examinar cómo se aprovechan recursos, con sus condiciones. La diversidad descrita no se convierte

en una regla de selección que asegure coordinación, ni exige que cualquier diferencia produzca una aportación útil. ^[3]

El contraste con el relato aplicado es concreto. Allí se busca conocer expectativas; en el marco de cognición de equipo interesa cómo se relaciona ese conocimiento con otros contenidos compartidos y complementarios. Una petición puede revelar una capacidad que se desconocía, una dependencia o una limitación. [Inferencia] Después debe examinarse su relación con la tarea: qué información necesita circular, qué debe conservar cada función y qué ocurre cuando cambian integrantes o situaciones. De esa manera, el concepto mantiene su alcance sin diluirse en una idea general de unión.

Una base común, aportaciones complementarias



Relacionar diferencias, sin exigir capacidades idénticas

Ilustración conceptual original basada en la distinción de Filho entre modelos compartidos y complementarios. Las piezas no representan factores de una escala ni niveles cuantificados; muestran que una base común puede relacionar aportaciones diferentes.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Edson Filho (2021); Edson Filho y Francisco Miguel Leo (2021).

Dónde, cuándo, qué, cómo y por qué

Filho distingue conocimientos sobre dónde, cuándo, qué, cómo y por qué actuar al describir modelos mentales de equipo. No son cinco técnicas independientes. Son contenidos que permiten preguntar por la calidad del conocimiento utilizado en una acción conjunta. La coordinación requiere relacionar esos contenidos con compañeros, tareas y contexto. Conocer una meta general no informa automáticamente sobre el momento o la manera de intervenir en una situación particular. ^[2]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Dos futbolistas acuerdan cubrir una salida de balón. “Dónde” se refiere al espacio que cada uno debe ocupar; “cuándo”, al momento de desplazarse; “qué”, a la acción elegida; “cómo”, a la forma de realizarla y comunicarse; “por qué”, al propósito de abrir una opción o evitar una pérdida. Si el primer jugador espera apoyo inmediato y el segundo cree que debe esperar una señal, la dificultad no se explica sólo diciendo que falta compromiso. Existe una diferencia en el conocimiento de la secuencia.

En el relato aplicado, expresar qué se espera del otro puede hacer visible ese tipo de diferencia. Las autoras señalan que surge información antes desconocida y que la reciprocidad facilita el compromiso con expectativas. [Inferencia] Para examinar una petición conviene distinguir el objetivo y las condiciones de respuesta. Saber que un compañero quiere un pase no informa todavía sobre la trayectoria, el momento o la posición disponible. El paso desde expectativa a coordinación exige situar la información en el desarrollo de la tarea. ^[1]

El “por qué” tampoco debe confundirse con imponer una justificación idéntica para toda persona. En el marco de Filho se refiere al conocimiento de razones que orientan la acción del equipo. [Inferencia] En una práctica puede ayudar a identificar si integrantes entienden la función de una decisión: atraer a un rival, conservar una cobertura o crear tiempo para reorganizarse. Si la razón cambia por condiciones de juego, una explicación anterior puede requerir revisión. Conocer el propósito permite examinar una respuesta más allá de repetir una consigna.

Esta organización hace más precisa la observación. [Inferencia] Un error puede implicar un lugar equivocado, una entrada anticipada, una interpretación distinta de la tarea o una ejecución técnica inadecuada. Las posibilidades no son equivalentes y podrían necesitar respuestas diferentes. El esquema no diagnostica automáticamente el origen del fallo. Ofrece preguntas para contrastar lo que se esperaba, lo que se comprendió y lo que ocurrió, manteniendo cerca la información verbal y la acción concreta.

De las declaraciones a la acción coordinada

Filho resume la coordinación mediante actuar en el lugar y el momento adecuados, haciendo lo pertinente de la manera apropiada. La relaciona con modelos mentales compartidos y complementarios. Filho y Leo también describen la cognición de equipo como una línea para comprender cómo integrantes aprenden a coordinarse en espacio y tiempo. El conocimiento se estudia por su relación con acciones interdependientes, no sólo por la capacidad de explicar un plan durante una conversación. ^{[2][3]}

[Inferencia] La distinción permite separar tres observaciones. Una persona puede formular una expectativa; otra puede explicar cómo la entendió; después puede

observarse lo que ambas hacen. La concordancia verbal es relevante, pero la ejecución añade condiciones de percepción, tiempo y movimiento. Si algo cambia durante el juego, el acuerdo previo puede resultar insuficiente o necesitar una adaptación. Esta separación evita deducir coordinación efectiva únicamente del hecho de que integrantes hayan asistido a la misma charla.

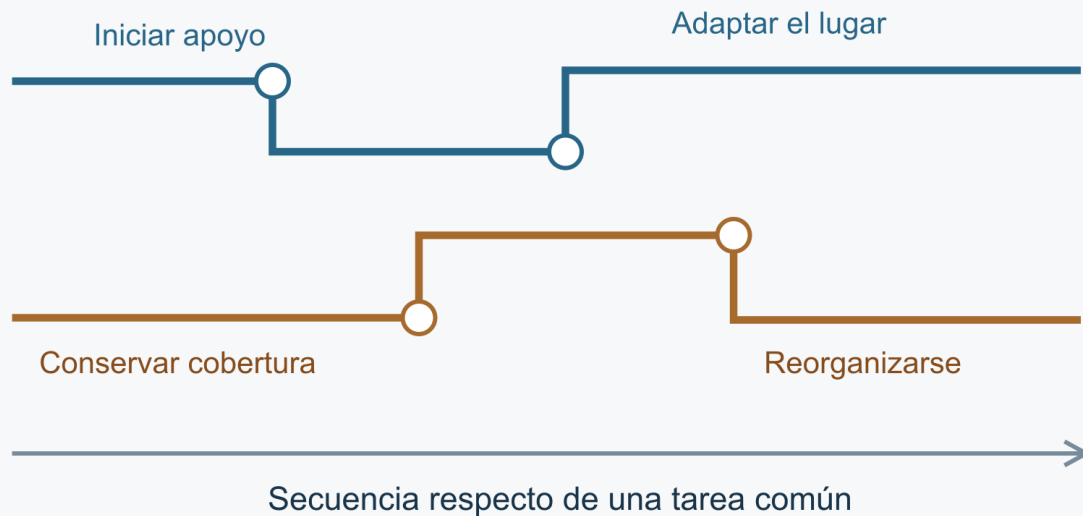
[Inferencia] Ejemplo hipotético. Dos jugadoras de baloncesto describen de forma parecida una ayuda defensiva. En la práctica, una llega tarde porque empieza a moverse sólo cuando el pase ya está en el aire, mientras que la otra esperaba que reaccionara al desplazamiento del atacante. Ambas conocen el objetivo general, pero utilizan referencias temporales distintas. La revisión del episodio puede mostrar dónde se produce la divergencia y si una señal o una experiencia de práctica cambia su comprensión.

Filho propone ejercicios de resolución de problemas para que compañeros aprendan a describir, explicar y predecir pensamientos y acciones de otros. Incluye pensar en voz alta, desarrollar jugadas y elaborar señales no verbales. Esas propuestas vinculan conocimiento y trabajo conjunto. Se interpretan como recomendaciones del capítulo que pueden orientar tareas situadas; no acreditan que cualquier conversación, señal o ejercicio produzca por sí solo coordinación óptima en todos los contextos. ^[2]

La observación necesita conservar la tarea. [Inferencia] Llegar al mismo lugar puede ser útil en una acción y perjudicial en otra donde se requiere cubrir espacios distintos. Moverse al mismo tiempo tampoco equivale siempre a coordinarse: una secuencia puede exigir que una persona empiece después de la otra. La coordinación describe el ajuste de aportaciones respecto del propósito y las condiciones, de modo que semejanza de movimientos y funcionamiento conjunto no sean tratados como sinónimos.

Coordinar puede exigir acciones distintas y sucesivas

Ejemplo hipotético de dos aportaciones



Ejemplo conceptual hipotético original para distinguir coordinación de semejanza de movimientos. Los trayectos no son datos ni registros de posiciones. Se apoyan en la relación entre conocimiento y ajuste en espacio y tiempo descrita por Filho.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Edson Filho (2021).

El conocimiento se desarrolla y también necesita actualizarse

Filho describe los modelos mentales de equipo como un constructo más próximo a rasgo que a estado, que necesita tiempo para desarrollarse. Su exposición relaciona la continuidad de integrantes y entrenadores con oportunidades para aprender fortalezas, dificultades y formas de actuar de compañeros. También propone un equilibrio entre conservar conocimiento conjunto e incorporar personas con capacidades compartidas y complementarias. La continuidad se interpreta como condición de aprendizaje, no como prohibición universal de cambiar una plantilla. ^[2]

El capítulo reseña un análisis de equipos profesionales de béisbol durante dieciséis años que relacionaba porcentaje de victorias con permanencia de jugadores por al menos tres años. También menciona investigación sobre cambios de entrenador en fútbol profesional. Esos antecedentes conservan su población y su relación con resultados. No establecen que cada equipo deba mantener a todos sus integrantes durante un plazo fijo ni que la estabilidad permita atribuir causalidad a cualquier mejora de coordinación. ^[2]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Una pareja de jugadores aprende a reconocer las preferencias de pase del otro durante entrenamientos. Al incorporarse un tercer compañero, esas expectativas pueden no coincidir con su modo de leer la jugada. La revisión no exige que el nuevo integrante copie todo; requiere identificar qué

conocimiento debe compartir y qué aportación diferente trae. También puede revelar que una expectativa antigua dejó de ajustarse a una tarea que el entrenador modificó.

Filho y Leo sitúan la integración de nuevos jugadores y la competencia entre personas con un mismo rol entre preguntas de estructura de equipo. Destacan el inicio de temporada porque allí se establecen funciones. La propuesta permite relacionar adaptación de integrantes y evolución del conocimiento colectivo sin reducir la cuestión a amistad. [Inferencia] Una persona puede estar socialmente integrada y todavía necesitar información sobre señales o contingencias; otra puede comprender una tarea y no conocer a quién dirigir una necesidad. [3]

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez también recuerdan bajas y fichajes al hablar de conocimiento entre jugadores en la temporada. Su relato recoge una tarea de reconocer quiénes son los compañeros y qué necesitan. [Inferencia] La actualización de expectativas puede atender cambios de función, disponibilidad o situación, conservando que saber algo de un integrante en un momento no equivale a conocerlo para todas las tareas futuras. La pregunta temporal es qué permanece útil y qué necesita comprobarse otra vez. [1]

Descubrir necesidades sin convertirlas en reproches

El ejemplo de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez sobre un compañero que necesita palabras de aliento señala una información que puede pasar inadvertida. No todos requieren la misma aportación para realizar una tarea. Conocer lo que esperan permite revisar una relación de trabajo, en vez de deducir necesidades a partir de una impresión global sobre su carácter. Las autoras vinculan esa información con compromiso y conocimiento entre integrantes, y advierten que la sesión debe evitar generar conflictos. [1]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Una jugadora necesita que le aclaren una modificación táctica antes de comenzar la práctica. Otra considera útil recibir una indicación breve después de una acción. Si el equipo presupone que las dos requieren un discurso motivador, puede ofrecer una respuesta que no atienda ninguna petición. La conversación sobre expectativas permite distinguir información, momento y destinatario. También permite decir que un apoyo pedido no está disponible y buscar quién puede ofrecerlo.

En la semana trece, las autoras orientan el trabajo hacia qué se necesita del compañero y evitan centrarlo en defectos. La distinción no exige renunciar a examinar un problema de ejecución. Separa la descripción de una contribución necesaria de una valoración personal que puede quedar como reproche. [Inferencia] Si un defensor necesita un aviso, puede describir la situación en que falta. Decir que

otro “nunca ayuda” no indica cuándo ocurrió ni qué respuesta permitiría comprobar una mejora. ^[1]

La reciprocidad tiene límites de pertinencia y participación. Al comienzo del capítulo, las autoras establecen una relación de confianza y señalan que la información personal se comparte si el jugador desea hacerlo y si se relaciona con el trabajo planteado. [Inferencia] Conocer necesidades para coordinarse no obliga a revelar experiencias privadas. Una persona puede explicar que necesita determinada información sin justificar públicamente toda su historia. El contenido útil para la tarea debe distinguirse de una exigencia de exposición personal. ^[1]

Filho sitúa el conocimiento de integrantes junto al de tareas y contexto. Esa combinación ayuda a conservar el propósito del intercambio. [Inferencia] Una expectativa puede revisarse preguntando qué acción facilita y cómo se relaciona con otras responsabilidades. La atención a una necesidad individual no elimina la tarea conjunta; la tarea conjunta tampoco vuelve irrelevante la forma de participar de una persona. Lo que debe examinarse es cómo se integra una aportación posible, comprendida por quienes necesitan coordinarse. ^[2]

Comprensión compartida no significa acuerdo total

Los modelos compartidos y complementarios descritos por Filho permiten conservar diferencias dentro de una comprensión común. El conocimiento del equipo incluye tareas, personas y contexto, y su valor depende también de calidad y precisión. Saber que compañeros tienen perspectivas distintas puede ser relevante para coordinar aportaciones. Un grupo que expresa acuerdo general todavía necesita examinar si sus integrantes entienden de manera compatible lo que deben hacer. ^[2]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Dos jugadores dicen estar de acuerdo con “presionar juntos”. Uno entiende que debe avanzar al recibir una señal del capitán; otro interpreta que debe hacerlo al observar un pase hacia atrás. La expresión compartida oculta referencias distintas. Al describir una jugada concreta pueden identificar qué información necesita compartir el equipo y qué decisiones conserva cada posición. La revisión no pide opiniones idénticas sobre todo: busca compatibilidad en la acción relevante.

También puede ocurrir lo contrario. [Inferencia] Compañeros discrepan al elegir una alternativa, pero comprenden cuál se adoptó y qué responsabilidades implica. El desacuerdo previo no demuestra ausencia de conocimiento conjunto. Después interesa observar si pueden ejecutar la tarea y revisar sus consecuencias. Esta distinción mantiene separadas deliberación, comprensión y coordinación, de modo que una petición de claridad no se convierta automáticamente en una demanda de conformidad.

Filho y Leo señalan que la dinámica integra factores individuales, grupales y contextuales y que falta contrastar modelos de sus relaciones. Su exposición invita a diferenciar procesos. La cohesión describe un vínculo y los modelos mentales describen contenidos cognitivos; ninguno puede deducirse simplemente de un gesto de acuerdo. [Inferencia] Si se estudia conocimiento compartido, interesa preguntar por el contenido y contrastarlo con situaciones. Si se estudia una expectativa, interesa saber qué necesita una persona y qué entiende su compañero. [3][2]

En el relato de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez, la finalidad de expresar expectativas es facilitar conocimiento y compromiso. La sesión no se define como obtener una respuesta uniforme de todos los jugadores. [Inferencia] Una diferencia puede aportar información sobre necesidades o funciones que estaban ocultas. La cuestión práctica es qué diferencia afecta a la tarea y cómo se responde a ella, sin suponer que el grupo funcionará mejor sólo porque dejó de expresar discrepancias. [1]

Problemas de práctica para hacer visible el conocimiento

Filho propone resolución de problemas para que compañeros aprendan a describir, explicar y anticipar las acciones de otros. Menciona pensar en voz alta, generar jugadas, elaborar señales, practicar funciones distintas y revisar vídeo. El interés para esta lectura es hacer visible el conocimiento que se utiliza y la relación entre aportaciones. Las propuestas no sustituyen la definición de una tarea ni se presentan como un protocolo único de memoria transactiva. [2]

El autor diferencia formas de razonamiento que pueden orientar problemas. La inducción aparece al generar alternativas ante una misma situación; la deducción, al trabajar desde planes y contingencias; la abducción, al utilizar información adicional para elaborar nuevas comprensiones. El capítulo relaciona estas posibilidades con adaptación y conocimiento del equipo. Su utilidad se examina dentro del contexto de ejecución, donde las demandas y las oportunidades de práctica pueden ser diferentes. [2]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Un equipo de balonmano revisa una salida ante presión. Los jugadores explican qué creen que observa su compañero y proponen dos respuestas posibles. Después realizan la tarea y comparan la explicación con el movimiento. Una jugadora puede descubrir que esperaba una señal que otra no conocía. Otra puede advertir que su posición le permite ver una alternativa que desde el lugar del compañero resulta invisible. La tarea ofrece material para revisar expectativas y conocimiento, sin atribuir eficacia a la actividad por el hecho de realizarla.

El cambio de función puede facilitar otra pregunta. [Inferencia] Si un integrante observa o ensaya temporalmente una responsabilidad distinta, puede reconocer qué

información se necesita desde esa posición. No se trata de sustituir la formación específica de cada rol ni de exigir dominio de todas las funciones. El ejercicio sirve para contrastar una expectativa con las condiciones de quien debería responder. Una petición puede modificarse al comprobar que compite con otra tarea o llega demasiado tarde.

El relato aplicado de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez utiliza actividades participativas y elige contenidos según necesidades que surgen. Su ejemplo de la semana quince no detalla fichas ni procedimientos completos, aunque menciona que existen ejercicios para obtener información. Por eso, la escena anterior es una elaboración hipotética apoyada en preguntas del corpus. Distingue la selección de una tarea, la información que puede revelar y la evaluación de lo que ocurre después. [1]

Evaluar expectativas, conocimiento y coordinación por separado

La sesión de la semana quince no incluye una medida presentada de memoria transactiva. Filho y Leo sí mencionan una escala deportiva de sistemas de memoria transactiva y citan un trabajo de adaptación y validación. Esta información documenta la existencia de una línea de medición en el capítulo consultado. No aporta allí todos los reactivos, reglas de puntuación, propiedades por población o umbrales que permitirían administrar e interpretar el instrumento. [1][3]

La diferencia entre instrumento mencionado y medida utilizada es decisiva.

[Inferencia] Una ficha donde compañeros escriben expectativas puede ser un recurso de trabajo sin ser una escala validada. Si se usa para recoger información, conviene decir qué se preguntó y con qué finalidad. Nombrarla con un término científico no establece sus propiedades. Si se pretende estudiar un constructo mediante un instrumento, se requieren contenidos y evidencia correspondientes a esa medida y a la población en que se utilizará.

La evaluación también necesita distinguir conocimiento y actuación. Filho describe los modelos mentales por cantidad y calidad de conocimientos, y relaciona esos modelos con coordinación. [Inferencia] Una entrevista puede informar qué entiende un jugador; un registro de práctica puede informar dónde y cuándo actuó. Ninguno reemplaza automáticamente al otro. Si existe una discrepancia, puede examinarse si el problema estaba en la comprensión, en una condición de ejecución o en una tarea diferente de la que se describió inicialmente. [2]

El nivel de análisis añade otra condición. Filho centra su marco en procesos del equipo y advierte que emergen de la totalidad de relaciones, no de una suma simple de individuos. Una persona puede sentirse vinculada aunque el grupo tenga poco

vínculo conjunto. [Inferencia] De manera análoga, una expectativa clara para un compañero no demuestra que todas las relaciones del equipo sean claras. Antes de concluir algo sobre el grupo, interesa saber qué personas, relaciones y tareas fueron examinadas. [2]

Filho y Leo consideran importante discriminar propiedades de procesos colectivos y contrastar sus relaciones. [Inferencia] La pregunta de evaluación puede formularse con precisión: si se quiere conocer una necesidad, se recoge su contenido; si se quiere estudiar comprensión, se contrasta qué entendieron quienes participan; si se quiere estudiar coordinación, se observan aportaciones en una tarea. Relacionar los registros permite investigar conexiones, conservando que tienen objetos distintos y que una victoria no mide por sí sola cada uno de ellos. [3]

Relaciones entre procesos: modelos que requieren contraste

Filho presenta una red teórica que vincula cohesión, modelos mentales, coordinación, eficacia colectiva y resultados. En su revisión, menciona investigaciones donde cohesión se representa como antecedente de modelos mentales y eficacia. A continuación reseña otra investigación donde los sistemas de memoria transactiva se sitúan antes de cohesión dentro del modelo y covarían con eficacia colectiva. El contraste muestra que conceptos similares y modelos distintos no deben unificarse sin examinar qué relación se estudió. [2]

La palabra “antecedente” en una representación teórica no convierte automáticamente un resultado estadístico en demostración temporal o causal. [Inferencia] Un modelo puede organizar variables según una hipótesis y ajustarse a datos, mientras otros modelos describen relaciones alternativas. Para decidir entre explicaciones interesa conservar diseño, mediciones y condiciones. El propio capítulo de Filho reclama contrastar modelos equivalentes y no equivalentes y realizar investigaciones experimentales sobre relaciones específicas. [2]

Filho y Leo formulan una pregunta sobre el modelo que mejor conecta procesos y resultados. Entre sus posibilidades plantean si variables cognitivas del equipo preceden a eficacia colectiva o si se desarrollan simultáneamente. También proponen examinar moderadores vinculados con diferentes niveles de análisis. La confianza colectiva se conserva aquí como una variable relacionada, sin desarrollar toda su teoría. La pregunta relevante es qué orden y qué relación cuentan con respaldo en las condiciones estudiadas. [3]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. Un equipo comprende mejor sus tareas y se siente más confiado después de varias sesiones y partidos favorables. La secuencia permite formular varias explicaciones: el conocimiento pudo contribuir a confianza; experiencias de ejecución pudieron favorecer ambas; la confianza pudo influir en cómo los jugadores valoran su comprensión. Medirlas sólo al final no permite ordenar

todas esas posibilidades. La revisión del relato de una sesión debe conservar esa misma diferencia entre coincidencia, secuencia y explicación.

El capítulo de Filho mantiene la posibilidad de que relaciones entre procesos varíen según tarea y contexto. Filho y Leo piden estudios con varias mediciones, crecimiento longitudinal y comparaciones entre equipos para conocer cambios y diferencias contextuales. Estas propuestas permiten investigar una conexión concreta entre expectativas, conocimiento y coordinación. No exigen asumir que toda propiedad del equipo aumenta al mismo tiempo ni que una modificación aislada producirá una cadena fija de beneficios. ^{[2][3]}



Síntesis original de la secuencia de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez. La recuperación aparece en el encabezado, pero el pasaje no documenta mediciones ni comparación que identifiquen un efecto aislado de la sesión. No es una cronología de datos de rendimiento.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Patricia Ramírez Loeffler y Zoraida Rodríguez Vílchez (2015).

Registros de acciones y límites de interpretar sincronía

Filho y Leo proponen utilizar registros de posición, vídeo, datos de ejecución e información fisiológica para estudiar procesos y resultados. Para la coordinación, estos recursos pueden describir movimientos y relaciones durante una tarea. Los autores subrayan que los datos recogidos en la práctica deben estar sincronizados en el tiempo y distinguirse de registros anteriores o posteriores. Es una condición de observación: relacionar aportaciones exige conocer a qué momento corresponde cada registro. ^[3]

[Inferencia] Ejemplo hipotético. En una revisión de jugada, el vídeo muestra que un jugador se desplazó antes de que su compañero dispusiera de una opción de pase. Una entrevista posterior recoge que esperaba recibir el balón inmediatamente. La comparación ofrece información sobre acción y expectativa. Si los registros de ambos movimientos procedieran de momentos diferentes, una aparente coincidencia podría ser producto del montaje. La interpretación necesita preservar la secuencia real de la tarea.

Los capítulos también describen investigaciones fisiológicas y neurales en acciones conjuntas. Filho y Leo mencionan canto cooperativo, dúos de guitarra y malabarismo en parejas; Filho revisa además otros ámbitos de actuación conjunta. Estas comparaciones conservan sus tareas y poblaciones. Una relación entre actividad de participantes y coordinación en un paradigma no convierte una señal corporal en medida directa de memoria transactiva de un equipo deportivo. Los autores presentan la identificación de marcadores como una línea de investigación. [\[3\]](#)[\[2\]](#)

La sincronía exige interpretación respecto de la tarea. [Inferencia] Compartir un ritmo puede ser pertinente para una acción y no para otra que exige respuestas alternadas. Si dos compañeros miran la misma zona, todavía queda por saber qué información utilizan y qué esperan de los demás. Una coincidencia observable puede ayudar a formular hipótesis; no responde por sí sola a preguntas sobre contenido cognitivo, comprensión o expectativas. Esos aspectos necesitan medidas que correspondan al objeto investigado.

Filho y Leo sitúan métodos de registro cerebral simultáneo dentro de una agenda de contrastar procesos, tareas, experiencia conjunta y presión contextual. Para este artículo, el alcance es reconocer la diferencia entre observar acciones, estudiar correlatos y explicar un constructo. La evaluación de expectativas puede relacionarse con registros de práctica, sin presentar una tecnología como solución universal ni afirmar que ya permite leer el conocimiento compartido de todos los integrantes. [\[3\]](#)

Relacionar registros sin confundir sus objetos



La medida y la conclusión deben conservar la pregunta

Composición original que reúne las diferencias de información del relato aplicado y la agenda metodológica de Filho y Leo. Los símbolos no equivalen a escalas o instrumentos. Relacionar registros puede ayudar a contrastar preguntas, sin convertirlos en una medida única de memoria colectiva. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Patricia Ramírez Loeffler y Zoraida Rodríguez Vílchez (2015); Edson Filho (2021); Edson Filho y Francisco Miguel Leo (2021).

Un caso hipotético para revisar la relación completa

[Inferencia] Caso hipotético integrador. Un equipo de fútbol detecta dificultades al reorganizarse después de perder el balón. El entrenador describe la tarea y varios jugadores explican qué esperan de compañeros: aviso, cobertura o una opción para recuperar posición. Una persona expresa que interpreta una señal como petición de avanzar; otra la entiende como orden de conservar su lugar. La revisión identifica una diferencia concreta de conocimiento, en lugar de reducir todo el episodio a falta de voluntad.

El equipo puede distinguir lo compartido de lo complementario. Todos necesitan comprender una señal y el propósito de reorganización; cada posición conserva información y responsabilidades distintas. Esa distinción procede del marco de Filho sobre modelos mentales. La conversación sobre necesidades remite al uso de memoria transactiva del relato aplicado. El caso integra preguntas de ambos textos, manteniendo su diferencia: expresar expectativas es una actividad y coordinar acciones es una relación que se observa durante la tarea. ^{[2][1]}

[Inferencia] Una práctica posterior puede variar situaciones y recoger cómo responden los integrantes. Interesa conservar qué entendieron, qué hicieron y qué condiciones cambiaron. Si una petición no puede atenderse porque el compañero

está cubriendo otra acción, la revisión puede formular una alternativa. Si una señal sigue interpretándose de dos maneras, hace falta examinar su contenido. El objetivo de registro es localizar un problema específico, no producir una etiqueta global de equipo coordinado o descoordinado a partir de un único episodio.

Las mediciones sucesivas permiten estudiar si el conocimiento y las acciones cambian. Filho y Leo proponen seguimiento temporal y comparaciones para contrastar relaciones entre procesos. [Inferencia] En el caso hipotético, una mejora en una tarea sería un resultado delimitado. Para atribuirlo a una actividad concreta habría que considerar práctica acumulada, instrucciones, cambios de jugadores y condiciones del ejercicio. Ganar el partido siguiente incorporaría todavía otras variables y no validaría por sí solo toda la interpretación. ^[3]

El relato de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez puede conservarse con esa misma precisión. Las autoras presentan trabajo semanal, una finalidad de conocimiento y compromiso y una recuperación de resultados en el encabezado. No aportan en ese pasaje una demostración causal aislada. Su contribución permite preguntar qué esperan los compañeros y cómo se utiliza esa información. El contraste con Filho y Leo añade preguntas sobre contenidos compartidos, aportaciones complementarias, tiempo, unidad de análisis y coordinación, para estudiar lo que ocurre entre expectativas y acciones. ^{[1][2][3]}

Referencias bibliográficas

1. Ramírez Loeffler, P., & Rodríguez Vílchez, Z. (2015). La intervención del psicólogo durante las concentraciones y competiciones. En A. García-Naveira Vaamonde & L. Locatelli Dalimier (Coords.), *Avances en psicología del deporte* (cap. 13). Editorial Paidotribo.

13. La intervención del psicólogo durante las concentraciones y competiciones

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

7. Team Dynamics Theory: Implications for the Development of High-Performing Teams

3. Filho, E., & Leo, F. M. (2021). Group dynamics. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field* (cap. 11). Oxford University Press.

11. Group Dynamics

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html