



Cuando ya crees que lo sabes todo (en el deporte y en la empresa)

Descripción

Una historia real (o casi)

Hershey, Pensilvania. 2 de marzo de 1962. Quedan menos de cincuenta segundos y el partido hace rato que ha dejado de ser un partido. Los Philadelphia Warriors buscan a un solo hombre. Los New York Knicks saben perfectamente a quién. Wilt Chamberlain recibe cerca del aro, anota y el pabellón estalla. Cien puntos. No noventa y nueve. Cien.

La cifra terminará convirtiéndose en uno de esos números que sobreviven a la persona que los consiguió. Aquella noche Chamberlain jugó los 48 minutos, capturó 25 rebotes y lanzó 63 veces a canasta. Pero hay un detalle mucho menos recordado: anotó 28 de sus 32 tiros libres. Un 87,5 % para un jugador que acabaría su carrera con apenas un 51,1 % desde la línea (NBA.com Staff, 2026).

En aquella época Chamberlain había experimentado con el lanzamiento de tiro libre por debajo de la cintura, el estilo que décadas después seguiríamos llamando, de forma bastante poco elegante, “a cuchara”. Fuentes de la época describen que lo utilizó aquella noche. No sabemos cuánto de aquel extraordinario 28 de 32 se debió a la técnica y cuánto a una actuación irrepetible. Conviene no convertir una anécdota en un experimento científico. Sí sabemos algo más importante: la temporada 1961-62 terminó siendo la mejor de su carrera desde el tiro libre, con un 61,3 %, y años después él mismo reconoció en su autobiografía que se sentía ridículo lanzando así y que, aun sabiendo que podía estar equivocado, no consiguió mantenerlo (Chamberlain & Shaw, 1973).

Wilt no era un jugador desesperado buscando una manera de sobrevivir en la NBA. Aquel curso promedió 50,4 puntos y 25,7 rebotes. Ya era una superestrella y estaba construyendo una carrera que terminaría con cuatro MVP, dos campeonatos y algunos de los récords más extraordinarios del deporte (NBA.com, 2021).

Pero el mayor obstáculo para cambiar no siempre aparece cuando algo sale mal, a veces aparece cuando lo que hacemos ya funciona lo suficiente.

Introducción

Hay un momento extraño en la formación de un jugador joven. Al principio acepta casi cualquier ayuda. No domina el bote, el tiro se le queda corto, entra siempre mirando el balón y cada defensor parece plantearle un problema nuevo. El error es tan evidente que no necesita que nadie le convenza de que debe aprender.

Después empieza a acertar. El tiro entra. Su cambio de mano supera rivales. Descubre una finalización que le funciona. Aprende a sacar ventaja con su velocidad. De pronto aparece una sensación nueva y necesaria: competencia. Ya no está intentando jugar al baloncesto. Empieza a sentir que sabe jugar.

Y entonces el entrenador le propone modificar algo. “Sube antes el balón.” “Cambia el apoyo.” “Prueba a finalizar con la izquierda.” “No hagas siempre el mismo cambio.” “Necesitamos que tires más rápido.” Pero la respuesta suele contener la misma idea. ¿Para qué voy a cambiar algo que ya funciona?

No es necesariamente arrogancia. Tampoco es, en sentido estricto, el famoso efecto Dunning-Kruger. El jugador puede saber perfectamente que aún tiene muchísimo que aprender. El problema es que cambiar exige renunciar temporalmente a una solución que ya le proporciona éxito, seguridad y reconocimiento para entrar de nuevo en un territorio donde volverá a equivocarse.

Ese territorio es incómodo para cualquier adulto. Para un adolescente que está construyendo su identidad delante de compañeros, entrenadores y familias puede serlo todavía más.

Wilt Chamberlain llevó esa contradicción al extremo. Nacido en Filadelfia en 1936, fue una figura nacional desde el instituto, llevó a Kansas hasta la final de la NCAA de 1957 y, antes de llegar a la NBA, pasó una temporada con los Harlem Globetrotters. En la liga acabaría siendo uno de los jugadores más dominantes de la historia: dos veces campeón, cuatro

veces MVP y líder histórico de la NBA en rebotes, con 23.924 (NBA.com, 2021).

Imaginemos ahora lo difícil que debe resultar decirle a alguien así que tiene que cambiar.

Pero cambiemos la escala. No pensemos en un gigante de más de dos metros. Pensemos en un chico de trece años que lleva dos meses metiendo triples con una mecánica imperfecta. Para su cerebro, la pregunta es sorprendentemente parecida. ¿Cuánta evidencia necesita para convencerse de que lo que hace ya es suficientemente bueno?

A esa zona psicológica la llamaremos aquí, como recurso divulgativo y no como diagnóstico científico, la trampa de la competencia suficiente.

El cerebro que encuentra una solución deja de buscar con la misma intensidad

El cerebro no posee un interruptor que se active diciendo “ya sé suficiente”. Lo que ocurre es más interesante. El aprendizaje motor combina varios procesos: utilizamos los errores para ajustar movimientos, reforzamos acciones que producen resultados valiosos y, mediante la repetición, convertimos determinadas soluciones en cada vez más rápidas y automáticas. Corteza y circuitos de los ganglios basales participan de forma dinámica en esos procesos. Reducir el aprendizaje a una sola región sería una caricatura de cómo adquirimos habilidades (Ashby, Turner, & Horvitz, 2010).

La automatización es una conquista extraordinaria. Si un base tuviera que pensar conscientemente cuánto flexiona cada dedo cada vez que bota, no podría levantar la cabeza para leer la defensa. La experiencia libera recursos atencionales.

Pero esa eficiencia tiene un precio.

Du, Krakauer y Haith (2022) señalan que la automaticidad en las habilidades puede entenderse, en parte, como una ganancia de velocidad a costa de flexibilidad. Una solución bien aprendida aparece antes, exige menos deliberación y compite con ventaja frente a soluciones nuevas todavía torpes.

En términos de aprendizaje, el jugador pasa progresivamente de explorar a explotar.

James March (1991) utilizó precisamente esa distinción para explicar el aprendizaje de las organizaciones. Explorar significa buscar posibilidades, experimentar, asumir incertidumbre. Explotar significa utilizar lo que ya sabemos hacer, refinarlo y obtener rendimiento de ello. Ambas cosas son necesarias. El problema es que la explotación ofrece

beneficios rápidos y visibles, mientras que la exploración suele cobrar primero y pagar después.

Un niño lo vive en una sesión de tiro. Con su mecánica habitual mete siete de diez. Con el cambio que propone su entrenador mete cuatro. Su cerebro no ve el porcentaje dentro de tres años, sino que ve siete y cuatro.

Además, cada resultado satisfactorio refuerza la disponibilidad de la solución conocida. Los circuitos corticostriatales intervienen en el aprendizaje y en la selección de acciones: cuando una conducta conduce repetidamente a consecuencias valiosas, aumenta la probabilidad de volver a seleccionarla en contextos similares (Ashby et al., 2010). Eso no significa que una canasta “grave” para siempre un gesto. Significa que éxito, repetición, predicción y contexto van estabilizando patrones de acción.

Por eso una de las frases más importantes que puede pronunciar un joven jugador es también una de las más peligrosas. “Pero si las meto.” Y tiene razón. El problema es que está respondiendo a una pregunta distinta.

El entrenador no debería preguntarse únicamente si esa solución funciona hoy, debería preguntarse si seguirá funcionando cuando el defensor sea diez centímetros más alto, cuando llegue medio segundo antes, cuando el jugador crezca, cuando tenga que lanzar tras bote o cuando la competición elimine el espacio que ahora le sobra.

Chamberlain vivió durante toda su carrera una versión gigantesca de esta asimetría. Sus fortalezas eran tan extraordinarias que podían convivir con una debilidad evidente. Terminó con un 51,1 % en tiros libres y aun así fue cuatro veces MVP y dos veces campeón. El sistema completo funcionaba tan bien que una pieza defectuosa no impedía el éxito.



En formación ocurre constantemente. El niño rápido puede retrasar el aprendizaje del cambio de ritmo porque todavía gana corriendo. El alto puede posponer el juego de pies porque recibe por encima de todos. El habilidoso puede abusar de su mano dominante porque nadie consigue obligarle a usar la otra.

Hay defectos que permanecen ocultos no porque no existan, sino porque nuestras virtudes todavía los compensan.

Y eso también ocurre en la empresa. Un profesional puede dominar una metodología, una herramienta o una forma de vender y obtener buenos resultados durante años. Cada éxito refuerza el procedimiento. La frase “siempre lo hemos hecho así” no nace necesariamente de la estupidez. Muchas veces nace de una historia llena de recompensas.

El peligro comienza cuando confundimos una solución eficaz con una solución definitiva.

Cuando una solución buena impide ver una mejor

En psicología cognitiva existe un fenómeno especialmente útil para entender esta trampa: el efecto Einstellung. Describe la tendencia a quedar condicionados por una solución conocida, incluso cuando existe otra mejor.

Bilalić, McLeod y Gobet (2008) lo estudiaron con ajedrecistas expertos. Presentaron posiciones en las que existía una solución familiar y válida, pero también otra superior.

Encontrar rápidamente la primera podía dificultar descubrir la segunda. Lo fascinante llegó cuando analizaron los movimientos de los ojos. Los jugadores afirmaban seguir buscando alternativas, pero su atención continuaba regresando a los elementos del tablero relacionados con la solución que ya habían encontrado.

Podemos creer que seguimos buscando mientras miramos el problema desde el punto de vista de siempre.

En la pista ocurre de manera menos sofisticada pero reconocible. El jugador dice que está trabajando nuevas finalizaciones, aunque todas terminan con su mano dominante. Dice que practica creación de ventaja, pero ante la presión vuelve al mismo crossover. Asegura que está mejorando el tiro, pero únicamente repite cientos de lanzamientos desde su zona cómoda.

No está fingiendo necesariamente. Su solución conocida posee una enorme ventaja competitiva dentro de su propio sistema motor.

La historia de Wilt ayuda a visualizarlo sin necesidad de convertirla en una ley. Durante su carrera probó diferentes maneras de lanzar los tiros libres. La técnica a cuchara fue una de ellas y la noche de los 100 puntos coincidió con una eficacia extraordinaria. Sería exagerado afirmar que había encontrado “la solución definitiva”. Una temporada no demuestra causalidad y su 61,3 % seguía estando lejos de la élite, pero su propio relato añade algo psicológicamente más interesante. Había una alternativa que se atrevió a utilizar, sabía que podía ser válida y, aun así, el coste de sentirse extraño delante de los demás pesó sobre su decisión (Chamberlain & Shaw, 1973).



El aprendizaje no ocurre en un laboratorio vacío. Un jugador de catorce años no cambia su tiro delante de una pared, lo cambia delante de compañeros que saben que antes metía las canastas, delante de un entrenador que decide cuántos minutos jugará, delante de sus padres que cuentan los fallos cuando sale del partido. Tal vez lleva dos temporadas siendo “el tirador” del equipo. Si durante tres semanas deja de parecerlo, la modificación técnica no amenaza solo su porcentaje: amenaza una pequeña parte de su identidad.

Aquí aparece otro error frecuente del entrenador. Interpretar toda resistencia como falta de humildad.

A veces sí existe ego. Pero otras veces estamos viendo algo mucho más humano, la protección de la competencia percibida. La sensación de ser competente es motivacionalmente importante y, en adolescentes, el clima que crea el entrenador modifica la manera en que se vive el error. Curran, Hill, Hall y Jowett (2015), estudiando 260 futbolistas adolescentes, encontraron que un clima de maestría, centrado en esfuerzo, aprendizaje y mejora se asociaba positivamente con confianza, dedicación, entusiasmo y vigor.

La consecuencia práctica es enorme. Si cada fallo durante una reconstrucción técnica se interpreta como descenso de nivel, el jugador hará lo lógico y volverá a la técnica vieja. Si, en cambio, el entrenador consigue que durante una fase concreta el criterio de éxito sea ejecutar el nuevo patrón, aunque el balón no entre, protege el espacio psicológico necesario para aprender.

Esto también debería preocupar a los adultos. Cuanto más prestigio acumulamos, más caro puede parecernos volver a ser principiantes. Al directivo experto le cuesta preguntar algo básico. Al profesional reconocido le incomoda que una persona más joven le enseñe una herramienta. Al profesor le cuesta abandonar una metodología que domina por otra que todavía le hace sentir torpe.

El conocimiento da libertad, pero también puede convertirse en una jaula muy confortable.

Para seguir mejorando hay que aceptar volver a ser malo durante un tiempo

Aquí aparece probablemente la confusión más importante de todas: rendimiento no es sinónimo de aprendizaje.

Kantak y Winstein (2012) revisaron esta distinción en aprendizaje motor. Lo que una persona hace al final de una sesión puede reflejar un buen rendimiento inmediato sin demostrar que la habilidad se haya aprendido de forma estable. Para valorar aprendizaje necesitamos observar retención y transferencia: qué queda después y qué sucede cuando cambia la situación.

Esta idea cambia por completo la mirada sobre un entrenamiento.

Un jugador puede meter cien tiros prácticamente idénticos desde el mismo punto y acabar sintiéndose fantástico. Otro puede trabajar diferentes recepciones, velocidades, distancias y restricciones, fallar bastante más y salir frustrado. La fotografía de esa tarde puede hacer parecer mejor al primero. La pregunta relevante aquí es quién dispondrá de una solución más resistente cuando cambie el defensor, el espacio o la presión.



Guadagnoli y Lee (2004) formularon el Challenge Point Framework: la dificultad funcional óptima depende del nivel de habilidad y de la complejidad de la tarea. Lo que desafía a un principiante puede aportar muy poca información a un jugador avanzado. Aprender exige que el reto crezca con nosotros.

Aquí se esconde la trampa de la competencia suficiente.

El joven domina una solución y su entorno continúa permitiéndole utilizarla. Como sigue obteniendo buenos resultados, nadie fuerza el siguiente problema. Deja de recibir la cantidad de información que necesitaría para reorganizar su juego.

Un entrenador de formación debería detectar precisamente ese instante. No para desmontar todo lo que funciona ni para convertir cada gesto en una obsesión biomecánica. La técnica deportiva no tiene una única forma universal y las diferencias individuales importan. Corregir por corregir también puede destruir soluciones funcionales.

La pregunta que debe hacerse es si esa estrategia amplía o reduce las posibilidades futuras del jugador. Si una mecánica le obliga a disponer de demasiado tiempo para tirar, si solo puede finalizar con una mano, si cada cambio de dirección necesita bajar la mirada o si una ventaja física evita que aprenda a leer, entonces el éxito actual puede estar financiando una deuda futura.

¿Cómo se trabaja esto con un joven?

Primero, separando momentos de rendimiento y momentos de aprendizaje. En competición utilizará muchas veces su mejor solución disponible. En determinados entrenamientos debe recibir permiso explícito para explorar otra. Después, cambiando durante esa fase la definición de acierto. Un tiro técnicamente mejor ejecutado puede ser una buena repetición, aunque falle; uno convertido recuperando el patrón que queremos modificar puede no serlo. También conviene introducir dificultad de manera progresiva. No se trata de quitarle de golpe la habilidad que le da confianza, sino de construir una alternativa hasta que pueda competir con ella. Y, sobre todo, hay que explicar el porqué. Un adolescente acepta mucho mejor sentirse temporalmente peor cuando comprende qué problema futuro está intentando resolver.

La frase del entrenador debería dejar de ser “esto lo haces mal” y pasar a algo como “esto te funciona ahora., pero vamos a conseguir que también te funcione en el siguiente nivel.”

La diferencia parece pequeña, pero psicológicamente es enorme.

En una empresa sucede igual. La innovación no exige abandonar cada proceso que funciona. Exige reservar una parte del tiempo, del presupuesto y de la identidad para experimentar antes de que el entorno obligue a hacerlo. March (1991) advirtió que los sistemas adaptativos pueden volverse muy eficientes explotando lo conocido y, precisamente por eso, perjudicarse a largo plazo si dejan de explorar.

El profesional que quiere seguir creciendo necesita una habilidad incómoda: detectar aquello en lo que ya es competente y preguntarse periódicamente si esa competencia sigue ampliando su futuro o únicamente protege su presente.

Conclusión

Wilt Chamberlain murió en 1999 convertido en una figura casi mitológica. Había sido campeón, MVP, máximo anotador, máximo reboteador y protagonista de números que todavía parecen errores tipográficos. En 1961-62 promedió 50,4 puntos por partido y 48,5 minutos en una liga cuyos encuentros duraban 48. El 2 de marzo de 1962 anotó cien puntos y metió 28 tiros libres.

No necesitamos convertir su lanzamiento a cuchara en una fábula perfecta. De hecho, sería contrario al mensaje del artículo hacerlo. No sabemos qué habría ocurrido si hubiese mantenido aquella técnica ni podemos afirmar que una sola modificación hubiese resuelto definitivamente sus problemas desde la línea.

Lo que sí sabemos es suficiente.

Incluso uno de los deportistas más dominantes de la historia tuvo que convivir con soluciones imperfectas, con intentos de cambio y con la incomodidad de hacer algo de una manera que no encajaba con la imagen que tenía de sí mismo. Y dejó por escrito algo especialmente humano: sabía que podía estar equivocado y, aun así, no consiguió actuar siempre de acuerdo con ese conocimiento.

Eso es lo que un entrenador debería recordar cuando un niño responde “pero si así me sale”. Quizá no está desafiándole, quizá está defendiendo algo que le ha costado mucho conseguir: la sensación de que por fin sabe.

El aprendizaje inicial tiene una ventaja. El principiante no posee demasiado que perder. Sus fallos confirman que necesita ayuda. El jugador intermedio vive un problema más complejo. Ya dispone de soluciones, recibe recompensas por ellas y ha construido parte de su confianza alrededor de lo que sabe hacer. Para seguir creciendo debe aceptar que algunas de esas soluciones, aunque sean buenas, pueden no ser suficientemente buenas para el lugar al que quiere llegar.

Por eso formar talento no consiste únicamente en enseñar movimientos. Consiste en enseñar una relación saludable con la propia competencia.

Que el jugador aprenda a disfrutar cuando algo empieza a salirle, pero no a convertirlo en dogma. Que entienda que automatizar es necesario, pero que toda automatización puede revisarse. Que distinga el fallo que revela incompetencia del fallo que aparece porque está explorando una solución más exigente. Que no confunda sentirse cómodo con estar progresando.

Y que descubra algo que será todavía más importante fuera de la cancha: el día en que dejamos de sentirnos principiantes es precisamente el día en que debemos aprender a seguir comportándonos un poco como ellos.

Porque saber mucho no es el problema, el problema empieza cuando nuestro éxito nos proporciona pruebas suficientes para dejar de preguntar. En baloncesto, en una empresa o en la vida, hay una frase que debería encender una pequeña alarma cada vez que aparece, la de “ya sé hacerlo.” Tal vez sí, pero “¿qué tendrías que cambiar para hacerlo todavía mejor cuando el mundo cambie?”

Referencias

- Ashby, F. G., Turner, B. O., & Horvitz, J. C. (2010). Cortical and basal ganglia contributions to habit learning and automaticity. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(5), 208–215. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.02.001>
- Bilalić, M., McLeod, P., & Gobet, F. (2008). Why good thoughts block better ones: The mechanism of the pernicious Einstellung (set) effect. *Cognition*, 108(3), 652–661. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.05.005>
- Chamberlain, W., & Shaw, D. (1973). *Wilt: Just like any other 7-foot Black millionaire who lives next door*. Macmillan.
- Curran, T., Hill, A. P., Hall, H. K., & Jowett, G. E. (2015). Relationships between the coach-created motivational climate and athlete engagement in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(2), 193–198. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0203>
- Du, Y., Krakauer, J. W., & Haith, A. M. (2022). The relationship between habits and motor skills in humans. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(5), 371–387. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.02.002>
- Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: A framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 36(2), 212–224. <https://doi.org/10.3200/JMBR.36.2.212-224>
- Kantak, S. S., & Winstein, C. J. (2012). Learning-performance distinction and memory processes for motor skills: A focused review and perspective. *Behavioural Brain Research*, 228(1), 219–231. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2011.11.028>
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- NBA.com. (2021). Legends profile: Wilt Chamberlain. <https://www.nba.com/news/history-nba-legend-wilt-chamberlain>
- NBA.com Staff. (2026, March 11). Most points scored by a player in an NBA game. NBA.com. <https://www.nba.com/news/most-points-scored-by-a-player-in-an-nba-game>

Nota del autor

Las imágenes presentadas en este artículo han sido cuidadosamente seleccionadas a partir de partidos en vivo y grabaciones de libre difusión, con el objetivo de enriquecer el contenido y la comprensión del lector sobre los conceptos discutidos.

Este trabajo se realiza exclusivamente con fines de investigación y divulgación educativa, sin buscar ningún beneficio económico.

Se respeta plenamente la ley de derechos de autor, asegurando que el uso de dicho material se ajuste a las normativas de uso justo y contribuya positivamente al ámbito académico y público interesado en el estudio de la psicología en el deporte.

Si te ha gustado...



como esta en «De la Cancha a la Vida» de Editorial Sentir.

[Consíguelo aquí](#)