

Cómo evaluar una intervención psicológica deportiva

La evaluación de una intervención psicológica deportiva es el proceso sistemático de contrastar sus objetivos, su aplicación y los cambios observados en el funcionamiento psicológico y deportivo, considerando el contexto y las explicaciones alternativas.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Métodos, evaluación e investigación

Nivel propuesto: Avanzado

Lectura estimada: 26 min · 5516 palabras de cuerpo

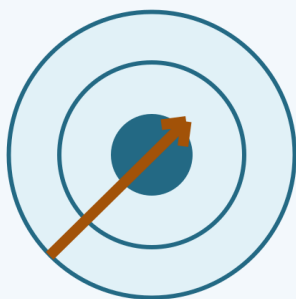
Resumen

Evaluar una intervención psicológica deportiva exige precisar qué cambio se buscaba, cómo se aplicó el trabajo y qué evidencias permiten valorar sus efectos. Esta monografía distingue el cambio psicológico, las conductas de rendimiento y la evaluación del proceso. Explica por qué ganar una competición o quedar satisfecho con una consulta no basta para establecer eficacia. A partir de Ezquerro García-Noblejas, Moran y Toner, y Collins y Richards, examina el seguimiento temporal, la aplicación de habilidades, el contexto, las relaciones profesionales y los límites de los diseños de investigación. Los ejemplos hipotéticos muestran cómo organizar preguntas e interpretar resultados parciales. Las propuestas de evaluación de procesos se presentan como argumentos de las fuentes, con sus condiciones de uso y sus límites de atribución causal.

Palabras clave: evaluación de intervenciones; cambio psicológico; rendimiento deportivo; evaluación de procesos; atribución causal; seguimiento; juicio profesional

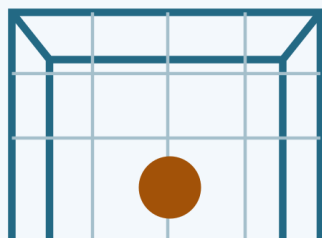
<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/como-evaluar-una-intervencion-psicologica-deportiva.html>

Tres planos que necesitan evidencias distintas



Cambio psicológico

¿Qué se modificó?



Conducta deportiva

¿Qué se ejecutó?



Proceso

¿Cómo se aplicó?

Una clasificación no responde las tres preguntas.
Los símbolos no representan resultados ni una escala de evaluación.

Figura original de EDUFISICA. Tres planos para examinar una intervención; esquema conceptual basado en Ezquerro García-Noblejas (2015, PDF 58-61) y Collins y Richards (2021, apartados sobre evaluación de procesos).

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Milagros Ezquerro García-Noblejas (2015); Dave Collins y Hugh Richards (2021).

Qué significa que una intervención haya funcionado

La evaluación de una intervención psicológica deportiva contrasta lo que se pretendía conseguir, lo que se hizo y los cambios observados, sin confundir esas tres cosas. La pregunta central es: ¿qué evidencia permite afirmar que el trabajo psicológico contribuyó a un cambio pertinente para este deportista, en estas condiciones? Ezquerro García-Noblejas presenta evaluación e intervención como procesos interdependientes: la información orienta objetivos y técnicas, mientras que las evaluaciones sucesivas permiten examinar su eficacia y modificar el planteamiento ante cambios imprevistos. La evaluación acompaña el trabajo, en lugar de aparecer únicamente al terminarlo.^[1]

Decir que una intervención «funcionó» deja varias preguntas abiertas. Puede significar que el deportista comprendió una habilidad, que la utilizó en entrenamiento, que afrontó mejor una dificultad o que ejecutó una acción deportiva con mayor precisión. También puede referirse a que encontró útil la relación profesional. Cada afirmación necesita evidencias diferentes. Collins y Richards

insisten en vincular los objetivos exactos con el diseño del trabajo y en considerar rendimiento, bienestar y desarrollo personal o deportivo. No ofrecen una única medida que sustituya esa decisión.^[3]

Ejemplo hipotético. Una nadadora realiza un trabajo psicológico para organizar su atención antes de competir. Después afirma que las sesiones fueron claras y obtiene una buena clasificación. Estos datos describen una valoración del servicio y un resultado competitivo; todavía no muestran cómo utilizó la habilidad ni si cambió su funcionamiento atencional. Si se dispone además de información pertinente sobre la preparación y la ejecución, la interpretación puede ser más precisa. La clasificación sigue teniendo interés, pero su significado depende de la pregunta que se intentaba responder.

En esta monografía se distinguen tres planos: cambio psicológico, conductas de rendimiento y proceso de intervención. La distinción desarrolla la doble evaluación propuesta por Ezquerro y la evaluación de procesos discutida por Collins y Richards. Se utiliza como organización didáctica, no como una nueva escala validada. Permite reconocer mejoras parciales sin convertirlas automáticamente en éxito global y examinar dificultades sin dar por inútil todo el trabajo. Evaluar consiste en formular afirmaciones de alcance ajustado a los datos disponibles.^{[1][3]}

Acordar objetivos y criterios antes de interpretar cambios

Un objetivo indica qué se pretende cambiar; un criterio señala qué información contará como evidencia pertinente. «Mejorar mentalmente» resulta demasiado amplio para valorar una intervención concreta. Collins y Richards proponen identificar objetivos exactos, tanto próximos, dentro de una sesión, como de mayor duración, dentro de un programa. También distinguen metas de resultado y de proceso, acordadas entre profesional y deportista. Esta formulación sitúa la evaluación dentro del diseño y evita decidir qué se considera éxito solo después de conocer el desenlace.^[3]

La propuesta inicial debe guardar relación con la comprensión del caso. En Ezquerro, los datos integrados permiten plantear hipótesis explicativas y, a partir de ellas, objetivos de intervención. Esta relación impide seleccionar una técnica únicamente porque es conocida o porque otra persona la encontró útil. El problema que se examina, los recursos del deportista y el entorno delimitan qué cambios tendría sentido buscar. El mismo procedimiento puede tener objetivos diferentes según la situación; por ello, mencionar su nombre no especifica qué se evalúa.^[1]

Ejemplo hipotético. Para un jugador que abandona su plan táctico tras un error, un objetivo podría centrarse en recuperar la atención sobre una señal relevante para la siguiente acción. La valoración necesitaría distinguir que conoce la señal, que puede emplearla y que vuelve a ejecutar la conducta deportiva prevista. También tendría

que registrar qué situaciones desencadenan la dificultad. Esta descripción ilustra la relación entre objetivo e información; no prescribe un tratamiento ni establece un criterio universal de rendimiento.

Conviene precisar el horizonte temporal del objetivo. Comprender una explicación al final de una sesión no equivale a mantener una habilidad durante semanas, y disponer de ella en un ejercicio controlado no demuestra su aplicación en competición. Los autores del capítulo sobre habilidades mentales plantean evaluar las intenciones iniciales frente al impacto posterior, con refinamientos y adaptaciones continuos. El criterio debe conservar su conexión con el objetivo cuando se revisa el programa, y las modificaciones han de quedar reconocidas como tales.^[3]

Como propuesta didáctica derivada de estas fuentes, puede expresarse cada pregunta evaluativa con cuatro elementos: cambio esperado, información pertinente, momento de valoración y condiciones de aplicación. Esta formulación hace visible lo que falta por conocer. No constituye un formulario estandarizado ni una demostración de causalidad. Su utilidad consiste en impedir que se atribuya a un dato una función que nunca se definió, por ejemplo usar una opinión favorable sobre la consulta como prueba de una mejora táctica.^{[1][3]}

Evaluar el cambio psicológico por su contenido

El primer plano examina el funcionamiento psicológico que se quería modificar. Ezquerro ejemplifica esta dimensión mediante el control atencional y emocional y la focalización de la atención. Pregunta en qué medida mejoraron estos aspectos y, de manera separada, cómo influyeron en el rendimiento. La separación es relevante porque una intervención puede producir un cambio psicológico que todavía no se traduzca en un resultado deportivo favorable. También puede ocurrir una victoria sin que se haya modificado la habilidad buscada.^[1]

La valoración debe corresponder al contenido específico del trabajo. Si el objetivo es sostener la atención sobre la tarea, una pregunta general sobre satisfacción personal no informa directamente de ese proceso. Ezquerro recuerda que muchos constructos psicológicos son abstracciones no observables y que los autoinformes aportan indicadores, susceptibles de sesgos. Aquí interesa la consecuencia evaluativa: la afirmación de cambio necesita explicar qué indicador se utilizó y por qué es pertinente, sin presentar una respuesta como acceso directo y completo al funcionamiento mental.^[1]

Las fuentes tampoco autorizan definir una cualidad psicológica mediante el resultado que se pretende explicar. Moran y Toner cuestionan, al discutir la resistencia mental, el riesgo de una definición circular basada en ganar. Si se concluyera que un deportista tiene mejor atención porque vence y luego se explicara su victoria por esa atención, faltaría un índice independiente. La evaluación de intervenciones necesita

distinguir la descripción del cambio psicológico de la explicación del desenlace deportivo.^[2]

Ejemplo hipotético. Un corredor comunica que identifica con mayor facilidad cuándo se distrae y que utiliza una señal acordada para volver a la tarea. Esos relatos pueden orientar la evaluación de conciencia y aplicación de la habilidad. No establecen por sí solos que aumentó su velocidad ni que disminuyeron todas las distracciones. La información sobre los momentos en que la señal no se utilizó también resulta pertinente: delimita el cambio observado, en lugar de ser un dato que deba descartarse para conservar una conclusión favorable.

El bienestar o el desarrollo personal pueden ser objetivos pertinentes, según Collins y Richards, junto con el rendimiento. Por eso, el cambio psicológico no ha de reducirse siempre a una herramienta para ganar. La evaluación necesita conservar el objetivo acordado: si el trabajo pretendía ayudar al deportista a desenvolverse mejor ante una transición, corresponde examinar ese propósito. Presentarlo luego como intervención para mejorar marcas introduciría un objetivo diferente y exigiría evidencias que quizá no se recogieron.^[3]

Distinguir la conducta deportiva del resultado de la competición

El segundo plano se refiere al desempeño deportivo. Ezquerro advierte que su evaluación no debe limitarse a una valoración global del resultado competitivo. Un deportista puede mejorar su funcionamiento psicológico sin alcanzar éxito constante; también puede perder frente a un rival superior y mostrar una ejecución satisfactoria. Resultado y rendimiento se relacionan, pero no son términos intercambiables. La clasificación recoge un desenlace en el que intervienen otras personas y condiciones, además de las acciones del deportista.^[1]

La autora propone establecer criterios de rendimiento con la colaboración del entrenador. Sus ejemplos incluyen errores no forzados, decisiones tácticas adecuadas y acciones oportunas neutralizadas por el rival. La idea central no es adoptar esos indicadores para cualquier deporte, sino seleccionar conductas vinculadas directamente al contenido de la intervención. Cuando el trabajo psicológico busca modificar una forma de preparación, la medida deportiva ha de expresar una consecuencia plausible de esa preparación y no una mejora genérica escogida por conveniencia.^[1]

Ejemplo hipotético. Un equipo trabaja una forma de recuperar el foco después de una pérdida de balón. Gana el siguiente encuentro, pero la grabación y los registros pertinentes muestran que la conducta acordada se ejecutó de manera irregular. La victoria no sustituye esa valoración. En otra ocasión, el equipo puede perder y aplicar

de forma más consistente el comportamiento buscado. Ambos casos permiten separar el resultado final de la conducta específica; ninguno demuestra, por sí solo, cuánto aportó la intervención al marcador.

Además, los deportistas suelen continuar sus entrenamientos físicos, técnicos y tácticos durante la intervención. Ezquerro señala que ese progreso paralelo complica atribuir una mejora al trabajo psicológico. Para interpretar un aumento de aciertos habría que examinar condiciones como dificultad de los rivales, minutos de participación y cambios en entrenamiento. No basta con que la mejora ocurra después de introducir una técnica. La coincidencia temporal inicia una pregunta causal, pero no la resuelve.^[1]

Esta distinción permite comunicar resultados con precisión. «Se observó una ejecución más consistente de la conducta acordada» tiene un alcance distinto de «la intervención produjo la victoria». La primera formulación describe un cambio pertinente si los datos lo apoyan; la segunda necesita controlar explicaciones adicionales. En términos evaluativos, conservar las dos preguntas evita tanto exagerar el efecto del trabajo psicológico como ignorar una mejora porque el desenlace competitivo fue desfavorable. El criterio deportivo debe permanecer ligado al objetivo psicológico y a las condiciones observadas.^[1]

Reacciones, aprendizaje, conducta y resultados

Collins y Richards introducen una propuesta procedente de la evaluación de formación organizacional: examinar reacciones, aprendizaje, conducta y resultados. La presentan mediante la revisión de Salas y colaboradores del modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick. También reconocen una crítica a su estructura ordinal, que puede sugerir que los niveles se suceden necesariamente. La recomendación que recogen es valorar los cuatro aspectos con medidas vinculadas al objetivo, sin convertirlos en una secuencia automática que explique todos los cambios.^[3]

Las reacciones recogen cómo se valoró la experiencia. El aprendizaje pregunta qué se comprendió o adquirió. La conducta examina qué se utiliza en situaciones pertinentes. Los resultados se refieren a consecuencias vinculadas al propósito del trabajo. Estas distinciones aportan preguntas útiles para una evaluación, pero no constituyen cuatro pruebas intercambiables de eficacia. Una valoración positiva puede coexistir con poca aplicación, y una habilidad utilizada puede no tener el efecto esperado en un contexto concreto.^[3]

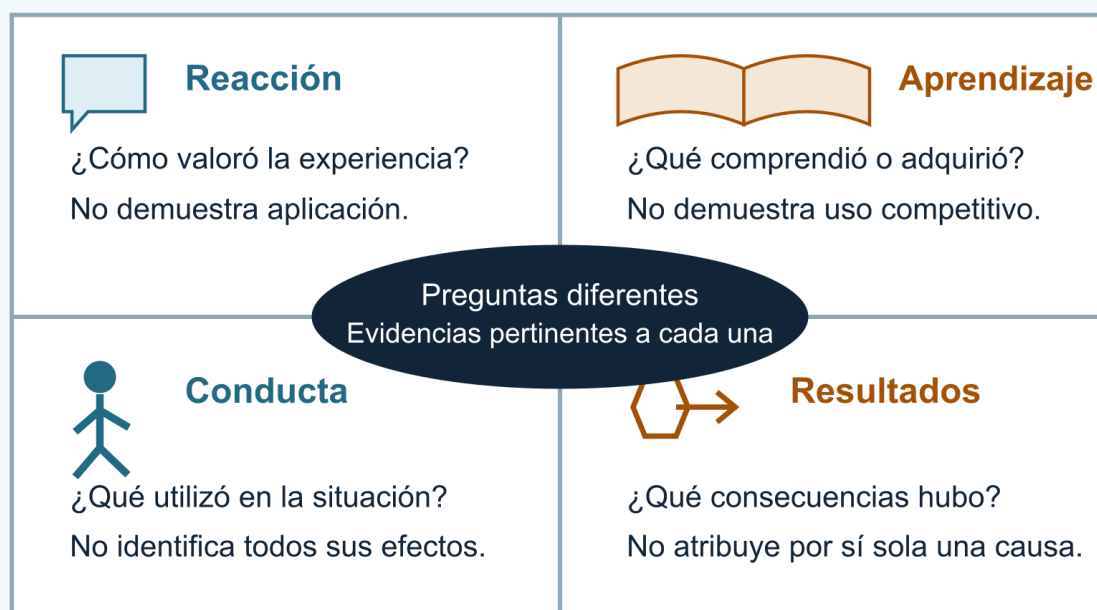
Preguntas didácticas originales para cuatro aspectos de la evaluación; no representan una escala validada.

Aspecto	Pregunta pertinente	Límite de la respuesta
Reacción	¿Cómo valoró el deportista el trabajo realizado?	La satisfacción no demuestra aplicación.
Aprendizaje	¿Qué comprendió o pudo realizar en la situación de aprendizaje?	La adquisición no demuestra uso competitivo.
Conducta	¿Qué utilizó en las situaciones relevantes?	La aplicación no identifica todos sus efectos.
Resultados	¿Qué consecuencias pertinentes se observaron?	La consecuencia no atribuye por sí sola una causa.

Ejemplo hipotético. Un taller puede recibir opiniones favorables porque explica una habilidad con claridad. Si los participantes comprenden la explicación, existe información adicional sobre aprendizaje. Todavía queda por valorar si pueden utilizarla cuando cambia la situación deportiva y qué ocurre entonces. Esta diferencia no invalida la satisfacción ni la comprensión: les devuelve su significado específico. La tabla organiza preguntas que proceden de la discusión de Collins y Richards, sin añadir datos empíricos sobre un taller real. ^[3]

Moran y Toner describen una herramienta histórica de valoración del consultor, ACE, y plantean preguntas sobre sinceridad de respuestas, validación y otras formas de evaluar los servicios. Aquí se conserva esa función crítica sin reproducir sus reactivos. Valorar escucha o claridad puede informar de la prestación del servicio, pero no sustituye las medidas del cambio buscado. La evaluación resulta más completa cuando declara qué plano representa cada dato y evita agrupar todo bajo una calificación general de éxito. ^[2]

Cuatro preguntas, sin una cadena obligatoria



Plano conceptual: no es una prueba ni un modelo de puntuación.

Figura original de EDUFISICA. Preguntas sobre reacciones, aprendizaje, conducta y resultados, sin orden obligatorio. Base conceptual: Collins y Richards (2021), discusión de la evaluación de formación y crítica a la estructura ordinal del modelo.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Dave Collins y Hugh Richards (2021).

Observar el curso temporal y la estabilidad del cambio

La evaluación temporal permite distinguir una diferencia entre dos momentos de un patrón de cambio. Ezquerro advierte que limitarse a medidas anteriores y posteriores puede ser demasiado simplista en muchos casos. Su ejemplo de estados de ánimo durante un programa de ejercicio muestra que los valores registrados en días diferentes pueden estar influidos por múltiples variables. La crítica no prohíbe las comparaciones antes y después; exige examinar qué preguntas pueden responder y qué condiciones quedan sin valorar.^[1]

En un trabajo deportivo prolongado, el momento de registro forma parte de la interpretación. Una información recogida antes de competir puede no describir el funcionamiento durante la tarea; otra obtenida después puede reflejar también la valoración del resultado. La evaluación, según Ezquerro, precede y acompaña la intervención e incluye en muchos casos seguimiento para valorar la estabilidad. Por tanto, tiene sentido diferenciar aprendizaje inicial, aplicación durante el programa y mantenimiento posterior, sin suponer que estos momentos producen necesariamente el mismo tipo de información.^[1]

Collins y Richards señalan que los profesionales deportivos pueden establecer relaciones prolongadas, incluso como integrantes de equipos de apoyo. Esta duración reclama investigación longitudinal y formas de evaluación que superen un cuestionario simple sobre el consultor. Los objetivos y la comprensión inicial del caso se contrastan con el impacto eventual, pero también con refinamientos continuos. El seguimiento no es únicamente una repetición del primer registro: necesita considerar si cambiaron las tareas, los objetivos y las circunstancias del trabajo.^[3]

Ejemplo hipotético. Una atleta aprende una habilidad durante un periodo de entrenamiento y la aplica en una primera competición. Semanas después participa en otro evento con mayor presión percibida. Si disminuye su uso de la habilidad, la evaluación puede preguntar qué cambió: su dominio, la preparación, la forma de aplicación o las condiciones competitivas. Concluir que «perdió todo el aprendizaje» sería más amplio que la evidencia. También sería insuficiente afirmar mantenimiento solo porque la primera experiencia fue favorable.

Como propuesta de organización, conviene conservar la secuencia de momentos y los acontecimientos relevantes junto a cada medida. Esta información ayuda a valorar estabilidad y variabilidad, que no son la misma pregunta. Un seguimiento puede mostrar que el cambio aparece bajo ciertas condiciones y requiere ajustes en otras. La figura asociada ofrece un equivalente visual de esta lectura temporal: el recorrido distingue preparación, aplicación y revisión, mientras que el contexto acompaña todo el proceso. No muestra una trayectoria estadística ni resultados observados.^{[1][3]}

Seguir el cambio también exige seguir el contexto

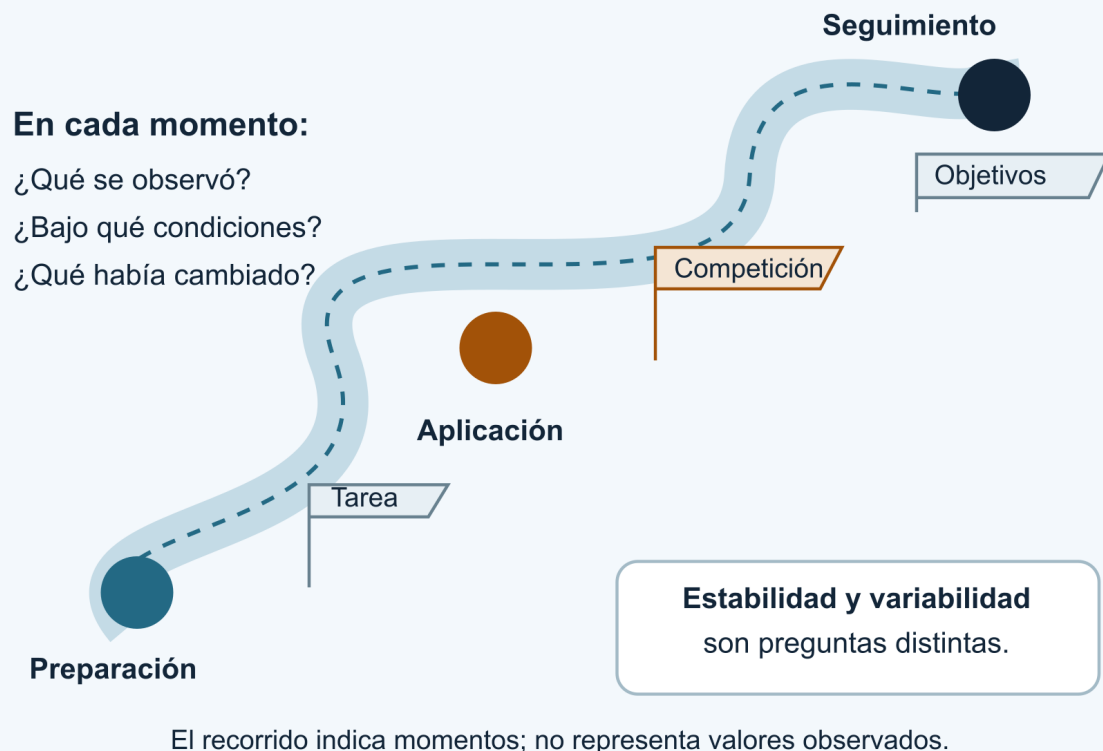


Figura original de EDUFISICA. El seguimiento conserva momentos y condiciones, sin dibujar una mejora supuesta. Base conceptual: Ezquerro García-Noblejas (2015, PDF 32 y 34) y Collins y Richards (2021, evaluación longitudinal).

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Milagros Ezquerro García-Noblejas (2015); Dave Collins y Hugh Richards (2021).

Examinar qué intervención se aplicó realmente

Una evaluación necesita saber qué recibió y qué hizo el deportista. Collins y Richards distinguen la descripción del protocolo de la información sobre implementación: entrega, formación, materiales y recursos. Añaden fidelidad, dosis y adaptaciones. La fidelidad se refiere a la aplicación conforme a lo previsto; la dosis describe intensidad, frecuencia y duración de las sesiones; las adaptaciones identifican cambios destinados a ajustar la intervención a necesidades y contexto. Estos términos permiten examinar el trabajo realizado sin deducirlo únicamente del programa escrito.^[3]

Ezquerro destaca que, aunque una habilidad se haya enseñado, el deportista puede olvidarse de aplicarla o utilizarla de manera incompleta o incorrecta. También menciona problemas de confianza en su utilidad, sobrecarga de tareas o dominio insuficiente. Esta observación cambia la interpretación de un resultado limitado: antes de afirmar que la habilidad carece de utilidad, hace falta valorar si fue

aprendida y aplicada de la manera pertinente. La dificultad puede localizarse en distintos puntos del trabajo, con consecuencias diferentes para su revisión.^[1]

Ejemplo hipotético. Un programa prevé practicar una habilidad en determinadas situaciones, pero durante varias semanas el horario impide realizar esas oportunidades. El deportista acude a las reuniones y expresa satisfacción, aunque apenas aplica el procedimiento. Si el resultado esperado no aparece, describir solo el número de reuniones ocultaría una parte relevante de la implementación. La evaluación tendría que distinguir presencia, práctica efectiva y uso en las condiciones para las que se diseñó el trabajo. Ninguna de estas descripciones establece por sí sola la eficacia potencial del procedimiento.

Adaptar tampoco equivale automáticamente a deteriorar la intervención. En el capítulo de Collins y Richards, la adaptación forma parte de la atención al contexto. Sin embargo, necesita reconocerse para interpretar qué se evaluó. Si el programa cambia de contenido, duración o modo de entrega, los resultados pertenecen a esa versión aplicada. Como consecuencia metodológica, una descripción transparente conserva qué se mantuvo, qué se modificó y por qué, en lugar de presentar todas las variaciones como un único procedimiento idéntico.^[3]

La revisión de implementación también puede ayudar a decidir si conviene mantener el programa o introducir cambios. Ezquerro considera crucial localizar dónde fallan las técnicas para orientar la actuación del profesional y la colaboración del deportista. El dato útil no es siempre una puntuación final: puede ser información que permite distinguir comprensión insuficiente, falta de práctica y dificultad para aplicar lo aprendido. La figura de esta sección separa esos elementos con objetos distintos, sin representarlos como una escala cuantitativa.^[1]

Examinar la aplicación real del programa

Fidelidad

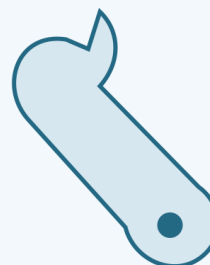


Dosis

Frecuencia y duración



Adaptación



Qué se modificó

¿Qué recibió y qué utilizó el deportista?

Presencia, comprensión, práctica y uso no son el mismo dato.

Objetos conceptuales: no representan una lista de puntuación validada.

Figura original de EDUFISICA. Fidelidad, dosis y adaptación se representan con objetos de trabajo distintos. Base conceptual: Collins y Richards (2021, implementación) y Ezquerro García-Noblejas (2015, PDF 59).

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Milagros Ezquerro García-Noblejas (2015); Dave Collins y Hugh Richards (2021).

Preguntar cómo pudo producirse el cambio

La evaluación de procesos presentada por Collins y Richards considera mecanismos de impacto: las vías propuestas para explicar cómo una intervención produce efectos. Los autores ejemplifican la pregunta mediante una rutina previa al rendimiento: sus beneficios podrían depender de cambios en autoeficacia, en lugar de un efecto específico de preparación. La finalidad es contrastar la explicación, no asumirla porque el resultado fue favorable. Esta dimensión complementa la valoración de implementación y los cambios observados.^[3]

El mecanismo propuesto debe diferenciarse del dato que lo apoya. Observar una mejora después del trabajo psicológico describe una secuencia; identificar por qué ocurrió exige información adicional. Moran y Toner recuerdan que una correlación entre variables no implica que una sea causada por otra. Si el uso de una habilidad y el rendimiento aumentan juntos, puede haber una relación pertinente, pero todavía se deben considerar la dirección y las explicaciones alternativas. La palabra «mecanismo» no transforma una asociación en demostración.^[2]

Ejemplo hipotético. Un deportista utiliza una rutina y comunica mayor confianza antes de ejecutar una acción. También mejora su preparación técnica durante el mismo periodo. Podría plantearse que la rutina ayudó a organizar la atención, que aumentó la confianza o que la mejora técnica facilitó ambos cambios. La evaluación debe mantener esas posibilidades distinguibles. Atribuir todo a la atención porque era el objetivo inicial sería confirmar la intención con el resultado, sin examinar las vías reales del cambio.

Collins y Richards incluyen entre las respuestas a la intervención el compromiso, la adherencia y la adopción de habilidades mentales. Estas respuestas pueden aportar información sobre el recorrido del programa. Aun así, no tienen el mismo significado que una consecuencia deportiva: mantenerse implicado indica una forma de participación, mientras que ejecutar mejor una acción describe otro plano. Vincularlos requiere explicar qué relación se propuso y qué evidencias se recogieron para examinarla, sin convertir la participación favorable en prueba suficiente del mecanismo.^[3]

Como criterio de lectura, conviene separar tres formulaciones: «se observó este cambio», «este cambio es compatible con la explicación propuesta» y «el diseño permite atribuirlo a esta vía». Cada una tiene exigencias diferentes. Esta distinción desarrolla la invitación de Moran y Toner a examinar evidencia y teorías rivales. Permite conservar una hipótesis útil mientras se reconoce lo que todavía no está establecido. En una evaluación aplicada, una explicación provisional puede orientar ajustes, siempre que se comunique su condición y no se presente como un hecho demostrado.^[2]

Incluir las condiciones que acompañan al trabajo psicológico

El contexto no es un fondo inmóvil. Ezquerro explica que la conducta se manifiesta en situaciones concretas y que la interacción entre características personales y ambientales constituye un aspecto central de la evaluación. En el deporte, la sucesión de acontecimientos puede modificar el funcionamiento psicológico y el proceso de cambio. Por eso, comparar dos ejecuciones necesita examinar qué situaciones acompañaron a cada una. La información contextual ayuda a interpretar diferencias que, de otro modo, podrían atribuirse de manera demasiado amplia a la intervención.^[1]

La autora ofrece condiciones específicas para valorar cambios de rendimiento: dificultad de rivales, modificaciones del entrenamiento y tiempo de participación. También interesa la relación directa entre la conducta deportiva evaluada y el contenido del trabajo psicológico. Esta combinación evita utilizar cualquier mejora disponible como evidencia. Si la persona ha cambiado de función dentro del equipo o se enfrenta a tareas diferentes, el mismo número puede representar condiciones

distintas. La evaluación debe explicar la comparación que realiza, no limitarse a presentar dos valores.^[1]

Collins y Richards amplían la atención al contexto social y cultural. Señalan que «cultura» puede referirse a escalas muy diferentes, desde país o religión hasta grupo de entrenamiento o relación entre entrenador y atleta. Las modalidades deportivas, los objetivos del entorno y las normas del equipo también pueden influir en la entrega de habilidades mentales. Los autores reconocen que se necesita más evidencia específica para explicar cómo atender a esas dimensiones mejora su desarrollo; su importancia práctica no constituye una prueba universal de efecto.^[3]

Ejemplo hipotético. Una habilidad se aplica de forma regular en entrenamiento, donde se permite detener la tarea y pedir aclaraciones. Durante la competición, el deportista encuentra menos oportunidades y recibe indicaciones distintas. La evaluación puede examinar esa diferencia de condiciones antes de interpretar la menor aplicación como falta de voluntad. La explicación sigue siendo una hipótesis por contrastar; el ejemplo muestra por qué registrar oportunidades y barreras puede ser más informativo que atribuir el resultado a una sola característica personal.

En la propuesta de evaluación de procesos, las oportunidades y barreras contextuales se consideran junto a implementación y mecanismos para interpretar efectos y valorar generalización. Generalizar significa examinar hasta dónde una conclusión puede extenderse a otras situaciones, no declarar que un procedimiento funcionará del mismo modo en todos los deportes. Una descripción precisa del contexto facilita juzgar similitudes y diferencias. También puede mostrar que una adaptación fue necesaria para aplicar el trabajo, de modo que la evaluación conserve la intervención y las condiciones reales.^[3]

Ajustar la atribución causal al diseño de evaluación

Moran y Toner distinguen investigaciones descriptivas, correlacionales y experimentales por su propósito. La descripción registra y analiza conducta; la correlación examina asociaciones; el experimento busca relaciones de causa y efecto mediante manipulación y control. Esta clasificación ofrece una guía para leer evaluaciones de intervención: el tipo de información recogida condiciona qué afirmaciones se pueden sostener. Un relato detallado de mejora puede ser valioso sin tener el mismo alcance causal que un diseño que contrasta sistemáticamente otras explicaciones.^[2]

Los ensayos aleatorizados reciben una valoración matizada en Collins y Richards. Reconocen su credibilidad para examinar efectos con menor sesgo cuando puede aplicarse un tratamiento estandarizado. A la vez, discuten dificultades de asignación, grupos de comparación y cegamiento en situaciones deportivas reales, así como los límites de valorar una intervención multifactorial, longitudinal y dependiente de

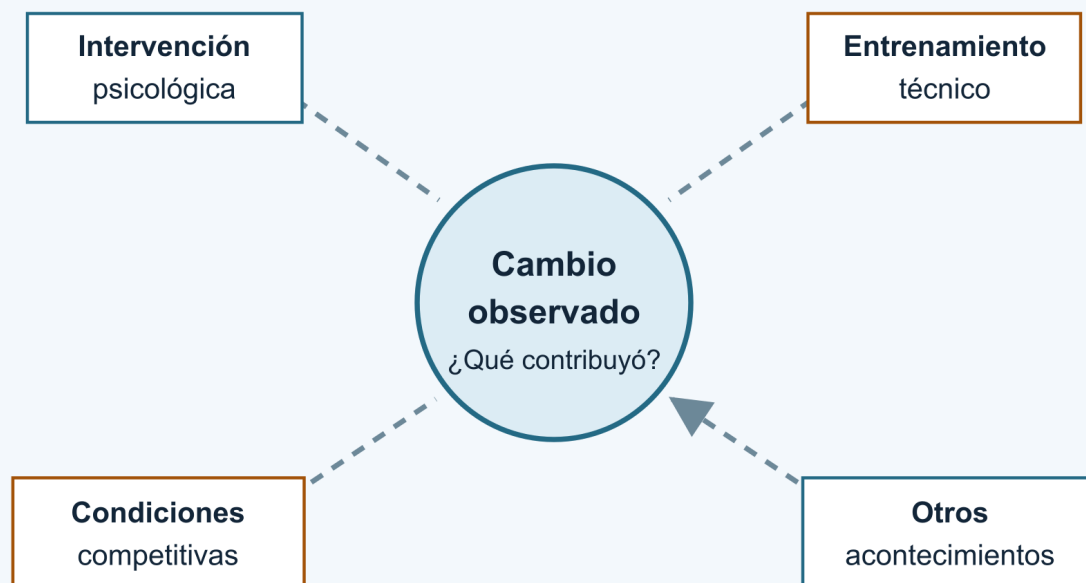
relaciones profesionales mediante un protocolo reducido. Se trata de su argumento metodológico sobre habilidades mentales, no de una demostración de que los ensayos carezcan de valor.^[3]

La pregunta útil es si el diseño corresponde a lo que se quiere evaluar. Un estudio controlado puede investigar el efecto de un componente sobre un resultado específico. Un programa aplicado prolongado puede requerir además información sobre necesidades, entrega, relación profesional y adaptaciones. Collins y Richards presentan ejemplos de estudios estandarizados y reconocen su contribución, pero señalan dimensiones del servicio que no examinan. La evaluación de procesos se propone para complementar ese conocimiento, en lugar de convertir cualquier experiencia práctica en evidencia causal suficiente.^[3]

Ejemplo hipotético. Si se comparan dos grupos que practican procedimientos diferentes bajo condiciones controladas, la pregunta podría centrarse en su efecto relativo sobre una ejecución definida. Si se sigue a una deportista durante una temporada con ajustes continuos, la pregunta incluye qué cambió, cómo se aplicó el trabajo y qué acontecimientos acompañaron el proceso. Ambos diseños pueden aportar información pertinente. Presentar la temporada como si fuera el mismo tipo de prueba que la comparación controlada ocultaría sus condiciones y sus límites.

La prudencia causal no consiste en evitar cualquier conclusión. Consiste en expresar su grado de apoyo. Moran y Toner señalan ventajas del control experimental y limitaciones de generalización y sesgos. Collins y Richards subrayan la complejidad del trabajo aplicado. Leídas conjuntamente, estas fuentes permiten distinguir evidencia de un efecto específico, información del proceso y observación de cambios en contexto. La figura de esta sección muestra rutas alternativas hacia un desenlace; es un esquema conceptual, sin estimar probabilidades ni tamaño de efectos.^{[2][3]}

Observar un cambio abre una pregunta causal



La secuencia temporal no identifica por sí sola una causa.
Rutas posibles para contrastar, sin pesos ni probabilidades.

Figura original de EDUFISICA. Rutas alternativas hacia un cambio observado, sin estimaciones de efectos. Base conceptual: Ezquerro García-Noblejas (2015, PDF 60–61), Moran y Toner (2018, PDF 23 y 30–32) y Collins y Richards (2021, métodos de evaluación). Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Milagros Ezquerro García-Noblejas (2015); Aidan Moran y John Toner (2018); Dave Collins y Hugh Richards (2021).

Qué aporta seguir a un caso y qué sigue sin demostrar

Trabajar con una persona no elimina la necesidad de un diseño. Moran y Toner describen los diseños de caso único como un grupo de métodos cuasiexperimentales procedentes del análisis aplicado de la conducta. Se utilizan para estudiar el efecto, el curso temporal o la variabilidad de una variable independiente sobre resultados designados. Esta descripción distingue un diseño de caso único de la simple narración de una experiencia individual: el interés no se limita a que haya un solo deportista, sino a cómo se organiza el examen de la intervención.^[2]

El capítulo también presenta los estudios de caso como análisis intensivos que aportan información detallada a través del tiempo, con dificultades para generalizar los hallazgos. Es importante conservar ambas categorías. Un estudio puede explicar con riqueza qué ocurrió y cómo lo vivieron las personas sin disponer de controles que permitan atribuir el cambio a una causa. Otro puede organizar una valoración cuasiexperimental de variables específicas. El número de participantes, por sí solo, no permite decidir el alcance de la evidencia.^[2]

Ejemplo hipotético. Un informe reúne la evolución de un deportista, las decisiones tomadas y las circunstancias competitivas. Esa información puede hacer comprensible el proceso y sus dificultades. Si el informe solo compara una impresión inicial y otra final, no se convierte por ello en un diseño de caso único capaz de valorar el curso o la variabilidad con detalle. Para examinar esa pregunta se necesita una organización metodológica pertinente. Aquí no se ofrece un protocolo técnico de diseño ni se añaden fases que las fuentes leídas no desarrollan.

Collins y Richards plantean evaluar la comprensión inicial del caso y sus objetivos frente al impacto eventual, incorporando necesidades, enfoques de intervención y opciones alternativas. Esta propuesta da importancia a las decisiones del profesional. Conservar su razonamiento ayuda a entender por qué se eligió una actuación y por qué se modificó. No transforma automáticamente el razonamiento en prueba de eficacia: permite examinar su relación con la evidencia obtenida y hacer revisables las decisiones que antes podían quedar implícitas.^[3]

El alcance debe expresarse en el informe. Una conclusión puede referirse a una conducta concreta, en determinados momentos y condiciones, de este deportista. Extenderla a otras personas requiere argumentos adicionales. También conviene reconocer qué no se midió: un cambio en la aplicación de una habilidad no informa de todos los aspectos del bienestar ni del rendimiento. Esta delimitación no reduce el valor de una evaluación individual; permite apreciar su aportación sin atribuirle respuestas que su diseño no buscó o no pudo obtener.^{[2][3]}

Relacionar datos de cambio, proceso y experiencia

La evaluación puede combinar información numérica y cualitativa si cada una responde a preguntas pertinentes. Moran y Toner distinguen medidas de cantidad y análisis de significados de eventos, situaciones y acciones para quienes participan. En una intervención, contar una conducta puede informar de su frecuencia; examinar la experiencia del deportista puede ayudar a comprender condiciones de aplicación. Esta complementariedad no convierte los relatos en cifras ni hace que una cifra explique por sí sola cómo se vivió el trabajo.^[2]

Collins y Richards proponen una triangulación que conecte análisis de necesidades, comprensión del caso, enfoques de intervención y consideración de alternativas. Triangular no significa acumular información indiscriminadamente. En este contexto, permite examinar la coherencia entre lo que se buscaba, las decisiones tomadas y los datos de impacto. Si las fuentes discrepan, la diferencia forma parte de la evaluación. No debe resolverse automáticamente por mayoría de opiniones ni descartando la información menos favorable.^[3]

Ejemplo hipotético. Un deportista comunica que utiliza una habilidad con más confianza; los registros muestran aplicación en entrenamiento, pero menor uso

competitivo. El entrenador observa una mejora en una conducta táctica diferente de la prevista. La evaluación puede conservar los tres datos y preguntar por su relación: si se refieren a momentos equivalentes, si el objetivo cambió o si apareció una consecuencia no prevista. Presentarlos como una mejora global uniforme eliminaría diferencias que podrían orientar una revisión del programa.

La valoración del servicio merece un lugar propio. Moran y Toner discuten la evaluación de escucha y claridad del consultor, junto con dudas sobre sinceridad y validación de los instrumentos. Esta información puede examinar una dimensión de calidad de la relación o de comunicación. Collins y Richards, sin embargo, piden ir más allá de cuestionarios simples del consultor en relaciones prolongadas. La satisfacción aporta una perspectiva del participante; no reemplaza la información sobre aprendizaje, aplicación o consecuencias pertinentes.^{[2][3]}

Como propuesta de presentación derivada de estas fuentes, cada conclusión puede acompañarse de la evidencia que la apoya, el plano al que pertenece y sus límites. Por ejemplo, una observación respalda una afirmación sobre conducta registrada; una valoración del participante respalda lo que comunica sobre su experiencia. La integración conserva esos orígenes. Ezquerro recuerda que los indicadores de constructos han de contrastarse y no tratarse como verdades incuestionables. La evaluación necesita una interpretación argumentada, además de una colección de datos.^[1]

Evaluar la relación profesional y los sesgos del informe

La relación profesional puede influir en cómo se aplica y se valora el trabajo. Collins y Richards describen una alianza basada en metas acordadas, tareas pertinentes y un vínculo de confianza, respeto y comunicación. Aclaran que el vínculo no tiene que ser una amistad positiva: debe ser adecuado para los objetivos. La evaluación puede examinar si las tareas y metas fueron comprensibles y revisables, sin convertir la preferencia personal por el profesional en la única medida de calidad.^[3]

Los autores también señalan que el profesional puede tener que desafiar al cliente, promover cambios y ofrecer retroalimentación crítica. Buscar ser agradable no resume esa relación. Moran y Toner cuestionan un modelo que coloca en el experto toda la responsabilidad de «curar» los problemas y favorece dependencia. Para evaluar una intervención, esta discusión invita a considerar qué participación tuvo el deportista y cómo se entendió la responsabilidad del trabajo, además de preguntar si las sesiones resultaron satisfactorias.^{[2][3]}

La publicación de resultados introduce otro límite. Moran y Toner mencionan falta de tiempo, escasez histórica de herramientas y un posible sesgo hacia publicar únicamente intervenciones exitosas. Sus preguntas incluyen qué ocurre con fracasos o con recomendaciones que el cliente no siguió. La monografía conserva esa

advertencia como discusión de los autores, sin estimar la frecuencia actual del sesgo. Si los informes visibles seleccionan desenlaces favorables, una colección de casos positivos no equivale a una evaluación equilibrada de todas las aplicaciones.^[2]

Ejemplo hipotético. Un informe destaca una mejora en atención y omite que una parte del programa se suspendió por carga de tareas. Otro describe que no se alcanzó el resultado previsto, pero explica las dificultades de aplicación y los cambios introducidos. El segundo puede aportar información relevante para comprender el proceso, aunque no presente un desenlace favorable. La selección de datos debería responder a la pregunta evaluativa, no a la necesidad de mostrar que el programa tuvo éxito.

Moran y Toner proponen examinar explicaciones alternativas y evidencia contraria como parte del pensamiento crítico. Collins y Richards sugieren culturas de diálogo y crítica para fortalecer la práctica. Aplicadas a la lectura de una evaluación, estas orientaciones permiten preguntar qué datos cuestionan la conclusión, quién la formula y qué información quedó fuera. No son una garantía de ausencia de sesgos. Hacen más explícitas las condiciones del juicio y permiten revisar una interpretación sin confundir revisión con fracaso profesional.^{[2][3]}

Comunicar resultados parciales y decidir la revisión

Una evaluación termina en conclusiones delimitadas y decisiones revisables. Puede mostrar comprensión sin aplicación suficiente, aplicación sin la consecuencia esperada o una mejora deportiva cuya atribución permanece incierta. Estos desenlaces no necesitan agruparse bajo una etiqueta única. Ezquerro destaca la utilidad de localizar dificultades para mantener o modificar el programa; Collins y Richards proponen contrastar objetivos, diseño, refinamientos y resultados al alcanzar un punto de referencia. La evaluación conserva la relación entre cada conclusión y la evidencia que la respalda.^{[1][3]}

Ejemplo hipotético. Un informe podría concluir que el deportista comprendió la habilidad y la utilizó en entrenamiento, mientras que su aplicación competitiva fue variable. También podría señalar una mejora de ejecución coincidente con cambios técnicos y rivales de distinta dificultad. La decisión posterior sería examinar las condiciones de aplicación y continuar la valoración pertinente. Sería impropio afirmar que la intervención causó toda la mejora o que no aportó nada: ambas conclusiones excederían ese conjunto hipotético de datos.

Comunicar el proceso implica describir qué se pretendía, qué se aplicó, qué se adaptó y qué se observó. La información sobre implementación y mecanismos propuesta por Collins y Richards permite explicar por qué una misma etiqueta de programa puede corresponder a trabajos diferentes. También ayuda a reconocer cuándo se evaluó una versión modificada. La descripción no debe presentar una adaptación como si

siempre hubiera formado parte del diseño original, ni sustituir una medida que faltó con una explicación retrospectiva favorable.^[3]

Las limitaciones necesitan precisión. No basta con declarar que «faltan más estudios» si se puede indicar qué comparación no fue posible, qué condiciones variaron o qué plano no se examinó. Moran y Toner distinguen las fortalezas y límites de los métodos, y su propuesta de pensamiento crítico pide valorar evidencia contraria y teorías rivales. Esa lectura permite reconocer una aportación específica sin extenderla a todo el rendimiento, a todos los deportistas o a cualquier duración de la intervención.^[2]

El esquema desarrollado aquí organiza la evaluación en cambio psicológico, conducta deportiva y proceso. Su base combina una propuesta cognitivo-conductual de 2015, un manual introductorio de 2018 y un capítulo metodológico de 2021. Los estudios citados dentro de esas obras no se han consultado como investigaciones primarias independientes. La monografía explica sus argumentos y límites, sin presentar una revisión actual exhaustiva ni una pauta clínica individual. El resultado evaluativo más defendible es la afirmación concreta que los datos permiten sostener, junto con las preguntas que siguen abiertas.

Referencias bibliográficas

1. Ezquerro García-Noblejas, M. (2015). Evaluación conductual e intervención psicológica en el deporte. En A. García-Naveira Vaamonde & L. Locatelli Dalimier (Coords.), *Avances en psicología del deporte*. Editorial Paidotribo.

1. Evaluación conductual e intervención psicológica en el deporte

2. Moran, A., & Toner, J. (2018). *Psicología del deporte* (J. Cisneros Herrera, Trad.; 1.ª ed. en español). Editorial El Manual Moderno. (Edición original en inglés publicada en 2017)

Capítulo 1. Presentación de la psicología del deporte. Disciplina y profesión

3. Collins, D., & Richards, H. (2021). Mental skills. In E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field*. Oxford University Press.

5. Mental Skills

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