

Comunicación en el equipo y responsabilidades compartidas

La comunicación en el equipo comprende intercambios que permiten expresar necesidades, aclarar funciones y organizar acciones interdependientes. Compartir responsabilidades exige distinguir quién aporta, quién decide y qué información necesita cada persona. Un acuerdo verbal no demuestra por sí solo que el grupo haya comprendido o ejecutado su tarea.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Equipos, liderazgo y comunicación

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 24 min · 5158 palabras de cuerpo

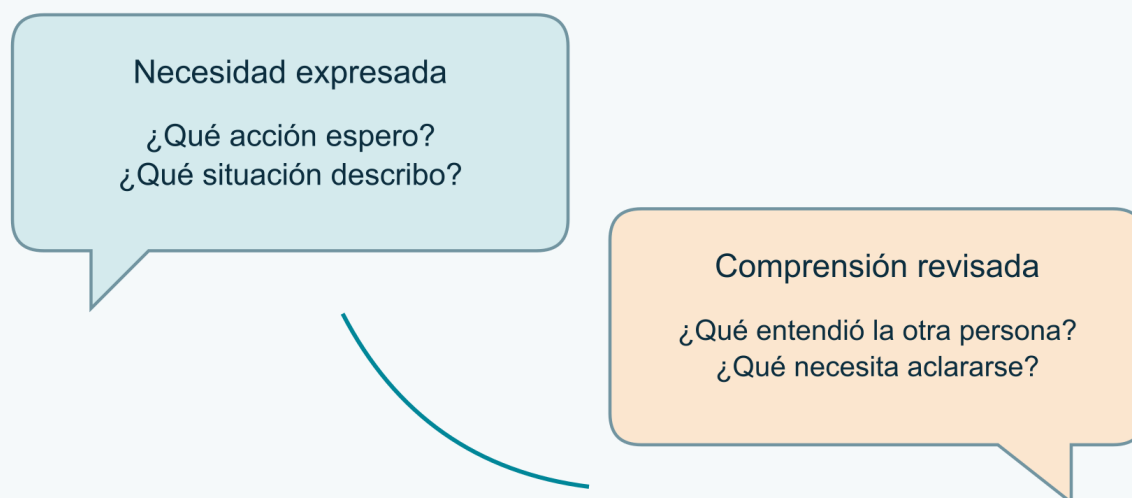
Resumen

Hablar dentro de un equipo tiene objetos y condiciones diferentes: explicar una tarea, comunicar una dificultad, ofrecer retroalimentación o revisar responsabilidades. Esta lectura relaciona el relato de intervención de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez con la teoría de dinámica de equipos de Filho. Examina funciones, conocimiento compartido y complementario, discrepancias, objetivos y evaluación del proceso. El libro juvenil de Carson aporta propuestas de diálogo, expresamente diferenciadas de evidencia científica de eficacia. Los casos hipotéticos permiten pensar cómo formular peticiones y registrar acuerdos sin reproducir instrumentos del corpus ni prometer resultados. También se distinguen conversaciones colectivas e individuales, acceso a la participación, cambios durante una temporada y límites del relato profesional. Cinco composiciones originales ayudan a situar interlocutores, tareas y momentos de revisión.

Palabras clave: Comunicación en equipos deportivos; Responsabilidades compartidas; Roles deportivos; Coordinación del equipo; Retroalimentación; Diálogo deportivo; Conocimiento compartido

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/comunicacion-en-el-equipo-y-responsabilidades-compartidas.html>

Expresar y comprobar comprensión



[Inferencia] Dos perspectivas de un intercambio hipotético.
Expresar y comprender no se registran como el mismo dato.

[Inferencia] Composición didáctica original sobre diálogo. Relaciona entrevistas del capítulo de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez con propuestas de escucha de Carson, sin atribuir eficacia comprobada a la reformulación.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Patricia Ramírez Loeffler y Zoraida Rodríguez Vílchez (2015); Riley Carson (2024).

1. Hablar sobre el equipo y organizar su actuación

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez describen una intervención psicológica desarrollada durante concentraciones y competiciones. Su relato ofrece conversaciones con deportistas, capitanes y entrenador sobre expectativas, confianza y responsabilidades. La comunicación aparece vinculada a necesidades que cambian durante una temporada. El interés de esta fuente para estudiar equipos reside en mostrar objetos concretos de intercambio: qué espera una persona de otra, cómo interpreta una función y qué dificultades necesita plantear. La presencia de una conversación dentro del relato no demuestra por sí sola que haya producido un cambio en el rendimiento.^{[1][2]}

Filho permite situar esos intercambios dentro de una explicación colectiva. Su teoría de dinámica de equipos relaciona cohesión, modelos mentales, coordinación y eficacia colectiva. Los modelos mentales comprenden conocimientos sobre integrantes, tareas, equipo y contexto. Coordinar exige organizar aportaciones que pueden depender unas de otras. Una conversación puede tratar conocimientos o

expectativas, pero los constructos conservan diferencias: hablar, comprender una organización y ejecutarla son registros distintos, incluso cuando forman parte de la misma experiencia.^{[1][2]}

[Inferencia] En una situación hipotética, una jugadora explica que cubrirá una zona y su compañera responde que ha entendido. Esa respuesta permite conocer que se expresó un acuerdo. Si ambas cubren el mismo espacio durante la acción siguiente, aparece otra información: el acuerdo no se realizó como se esperaba o su significado no era común. Conviene revisar la tarea, la señal y la interpretación, antes de atribuir la dificultad a falta de voluntad. La explicación verbal y la actuación ofrecen perspectivas que pueden contrastarse.^{[1][2]}

El diálogo deportivo tiene destinatarios y finalidades. Una indicación técnica durante una práctica, una petición de ayuda después de un error y una entrevista individual no cumplen la misma función. Las autoras de la intervención organizan reuniones y entrevistas según lo que requieren jugadores y entrenador. Filho, por su parte, conserva el contexto de actuación en los conocimientos que propone estudiar. Relacionar ambas exposiciones permite preguntar para qué se habla y qué información necesita circular, sin suponer que una sola forma de conversación sirve para todo.^{[1][2]}

[Inferencia] La unidad de análisis puede ser un intercambio concreto: quién comunica qué, a quién, en qué momento y para qué tarea. Esta descripción evita que buena comunicación se convierta en una valoración global imposible de revisar. Si se busca aclarar responsabilidades, interesa conocer qué función quedó definida. Si se intenta comprender una dificultad, importa cómo la persona la describió y qué respuesta recibió. El objeto del intercambio orienta qué observación sería pertinente, sin imponer un cuestionario nuevo ni una medida universal.^{[1][2]}

2. Interlocutores distintos y expectativas que no coinciden

En el capítulo de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez, la posición del psicólogo cambia según su relación con el club y con el entrenador. Las autoras diferencian formas de vinculación y describen necesidades del cuerpo técnico y de los jugadores. Su exposición corresponde al contexto profesional que presentan en 2015. Permite reconocer que las personas llegan a una reunión desde responsabilidades diferentes; no establece una organización contractual vigente para todos los clubes ni una obligación general de incorporar el mismo dispositivo de intervención.^{[1][3]}

Las entrevistas de pretemporada que reseñan preguntan por expectativas sobre la temporada, motivos personales, relaciones y percepción de capacidades. Entre los contenidos aparecen el papel que el deportista se asigna y el que interpreta que le atribuye el entrenador. Esa diferencia puede ser relevante para entender una conversación: la persona puede creer que se espera de ella una actuación distinta de

la que se le ha explicado. Conocer ambas perspectivas requiere escucharlas, en lugar de tomar una como expresión completa de la otra.^{[1][3]}

[Inferencia] Una deportista hipotética entiende que su función es avanzar hacia la portería, mientras el entrenador espera que mantenga apoyo detrás de la jugada. Si cada uno evalúa una acción según su propia expectativa, puede interpretar el mismo desplazamiento de manera diferente. La conversación no comienza necesariamente con quién tiene razón; puede empezar por precisar qué tarea estaba definida y qué información recibió cada persona. Después será posible revisar el acuerdo con los criterios del juego y las decisiones del responsable técnico.^{[1][3]}

Carson propone reuniones que incluyan entrenadores, familias y jóvenes para expresar preocupaciones y objetivos. Es una recomendación de su libro juvenil de 2024, cuya editorial académica y revisión científica no están verificadas en el corpus. Aquí se utiliza como contraste práctico, no como demostración de que reunir a todos mejora el rendimiento. Su aporte consiste en ampliar la atención a interlocutores que pueden interpretar de forma diferente una experiencia deportiva y a la necesidad de aclarar el propósito de los encuentros.^{[1][3]}

[Inferencia] Incluir perspectivas tampoco obliga a tratar todos los asuntos delante del grupo completo. Una familia puede necesitar información sobre organización; un joven puede preferir un espacio individual para explicar una dificultad. Antes de decidir asistentes, conviene precisar el asunto, la relación con la tarea y lo que la persona quiere comunicar. Esta distinción permite pensar sobre participación sin convertir una reunión colectiva en requisito de exposición personal. Los capítulos consultados orientan preguntas de trabajo; no sustituyen las normas aplicables a cada institución.^{[1][3]}

3. Aclarar funciones conserva quién decide y quién actúa

Filho incluye claridad de roles y normas entre las orientaciones para desarrollar cohesión, y relaciona el conocimiento sobre compañeros con la coordinación. La función de un integrante tiene sentido dentro de una tarea colectiva: qué aporta, cómo se conecta con otras acciones y qué conoce el resto del equipo sobre esa aportación. La teoría no reduce el equipo a cargos aislados. Tampoco afirma que poner una etiqueta a cada deportista baste para que sus decisiones se ajusten durante situaciones cambiantes.^{[1][2]}

El relato de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez incorpora una dificultad comunicada por los capitanes: algunos jugadores perciben que otros eluden responsabilidades. Las autoras describen un trabajo centrado en expresar lo que se necesita de los compañeros. El cambio de foco permite hablar sobre una contribución esperada en lugar de presentar una lista de defectos personales. Se trata de una práctica dentro

de la intervención relatada, con su contexto; no de un procedimiento cuya eficacia causal esté establecida por el capítulo.^{[1][2]}

[Inferencia] Una petición hipotética puede distinguir la acción esperada de la evaluación de la persona. Necesito que avises cuando cambies de posición específica un intercambio relacionado con coordinación. Eres irresponsable atribuye una característica global y deja sin precisar qué debería ocurrir. La primera formulación aún requiere revisar si la petición es comprensible, posible y coherente con la tarea. Ser concreta no la convierte automáticamente en justa ni demuestra que el interlocutor disponga de las condiciones para cumplirla.^{[1][2]}

Compartir responsabilidades no significa que todas las personas decidan lo mismo. Filho aborda conocimientos compartidos y complementarios: los integrantes pueden necesitar referencias comunes y aportar información diferente. Las funciones también pueden distribuir actuaciones distintas. [Inferencia] En una tarea hipotética, una persona conduce una explicación, otra observa una señal y otra ejecuta una cobertura. Aclarar la relación entre ellas permite preguntar quién debe informar, quién modifica la tarea y quién responde por una decisión. La distribución exige conexión, no igualdad de actuaciones.^{[1][2]}

[Inferencia] Una definición de función puede conservar cuatro contenidos: aportación a la tarea, información requerida, interlocutores y situación de revisión. Son preguntas editoriales para analizar un acuerdo, no componentes de una escala validada. Si cambia la tarea, la definición puede necesitar ajuste. El objetivo de este registro sería hacer visible la organización que se está utilizando, en lugar de valorar cumplimiento con expectativas que aparecen únicamente después del resultado. La claridad se examina en palabras y acciones, manteniendo el contexto de la decisión.^{[1][2]}

4. Compartir referencias y aportar conocimientos diferentes

Los modelos mentales de equipo en la exposición de Filho reúnen conocimientos sobre quiénes participan, qué tareas realizan, cómo funciona el equipo y en qué contexto actúa. El autor distingue conocimientos compartidos y complementarios. Los primeros ofrecen referencias comunes; los segundos permiten que distintas capacidades o perspectivas se articulen. La diferencia resulta útil para comprender comunicación: no toda información necesita ser idéntica en todos los integrantes, pero hace falta conocer cómo se conectan sus aportaciones para resolver la tarea.^{[1][2]}

Filho propone ejercicios de resolución de problemas, explicar decisiones en voz alta, elaborar jugadas y desarrollar señales de comunicación no verbal. También menciona entrenamiento entre funciones, representación de papeles y videoanálisis para comprender tareas, fortalezas y debilidades de los compañeros. Son orientaciones

aplicadas de su marco teórico. El capítulo conserva una agenda para examinar relaciones e intervenciones, de modo que su presencia no demuestra que cualquier reunión produzca automáticamente coordinación. La explicación exige atender qué conocimiento se pretende construir y de qué manera se relaciona con decisiones observables durante la actividad.^{[1][2]}

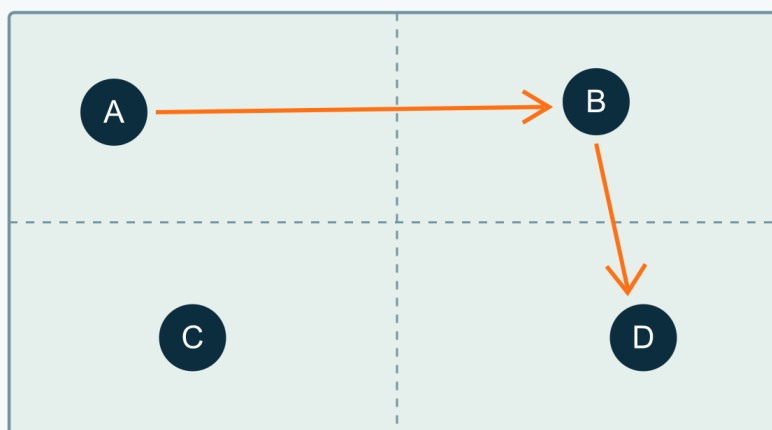
[Inferencia] En un equipo hipotético de orientación, todos conocen la meta y la señal para detenerse, pero cada integrante dispone de información distinta sobre un tramo del recorrido. Una persona identifica referencias visuales; otra recuerda la secuencia de puntos; otra controla el tiempo acordado. Coordinarse requiere referencias comunes y mecanismos para usar esas diferencias. Si se obliga a repetir la misma frase sin escuchar qué observa cada una, puede conservarse un acuerdo superficial mientras se pierde información útil para decidir.^{[1][2]}

La cantidad de palabras no equivale a comprensión del trabajo. El marco de Filho dirige la mirada a conocimientos y coordinación, no a premiar a quien habla más.

[Inferencia] Un mensaje breve puede ser suficiente si su significado es común, mientras una explicación extensa puede mantener una ambigüedad. El análisis puede preguntar qué entendió cada persona sobre la tarea y cómo utilizó la información. Esta propuesta no establece una frecuencia óptima de mensajes ni un volumen de comunicación válido para deportes distintos.^{[1][2]}

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez utilizan la denominación memoria transactiva al describir una sesión sobre lo que los compañeros necesitan entre sí. Su relato permite reconocer un trabajo de expectativas mutuas. No autoriza a considerar que expresar esas necesidades haya medido un sistema completo de conocimiento del equipo. La lectura específica sobre memoria transactiva examina esa distinción con más detalle. Aquí se conserva la relación concreta con diálogo y responsabilidades, evitando que una etiqueta teórica sustituya la observación de qué información se conoce y se utiliza.^{[1][2]}

Una función necesita interlocutores



Quién informa → quién utiliza la señal

[Inferencia] Distribución ficticia para analizar interlocutores.
Las líneas son mensajes posibles, no trayectorias ni eficacia medida.

[Inferencia] Ejemplo original basado en conocimientos compartidos y complementarios de Filho. Las posiciones y mensajes son ficticios; no representan un equipo estudiado ni un patrón táctico prescrito. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Edson Filho (2021).

5. Escuchar una necesidad y comprobar qué se entendió

Las entrevistas que describen Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez ofrecen un espacio para conocer objetivos, expectativas y relaciones. Después, la intervención atiende a necesidades que jugadores y entrenador expresan durante la temporada. El contenido no siempre aparece de manera clara desde el inicio. Las autoras muestran cómo una demanda puede requerir conversación antes de organizar una sesión. Esa exposición permite estudiar escucha como trabajo de comprensión situada, sin presentar un relato profesional como prueba de un mecanismo universal de cambio.^{[1][2][3]}

Carson recomienda escuchar sin interrumpir, formular preguntas abiertas y reformular lo dicho para comprobar comprensión. Incluye también conductas no verbales como ejemplos de atención. Son propuestas prácticas del complemento juvenil. No se atribuye al capítulo una validación de estas conductas ni una forma corporal obligatoria de escuchar. El criterio relevante para esta lectura es la oportunidad de que la persona explique su perspectiva y conozca cómo fue entendida, conservando la diversidad de formas de comunicación.^{[1][2][3]}

[Inferencia] En una conversación hipotética, un joven dice que no entiende cuándo debe cambiar de posición. El entrenador podría reformular: estás pidiendo que aclaremos la señal para el cambio. Si el joven corrige esa interpretación y explica que reconoce la señal pero desconoce la nueva función, aparece una diferencia importante. La reformulación sirve como ocasión de comprobación, no como prueba de que el adulto haya captado inmediatamente la necesidad. La respuesta de quien habló conserva autoridad sobre lo que intentaba expresar.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Escuchar tampoco significa aceptar cualquier explicación como descripción completa de la acción. Una persona puede informar lo que sintió o comprendió, mientras otra observó algo diferente. El intercambio puede conservar ambas perspectivas y contrastarlas con la tarea. Si se descarta de inmediato una voz por no coincidir con la interpretación del entrenador, se pierde información sobre comprensión. Si se acepta una sola versión sin revisión, puede quedar oculta otra parte del proceso. Escucha y contraste cumplen funciones relacionadas, aunque distintas.^{[1][2][3]}

El marco de Filho ayuda a vincular estas diferencias con conocimiento de compañeros y tareas. La información que una persona posee puede ser complementaria a la de otra. [Inferencia] Por ello, una pregunta puede dirigirse a lo que cada integrante pudo observar desde su posición, en lugar de exigir que todos recuerden exactamente lo mismo. El propósito sería construir una descripción de la situación y decidir qué referencia necesita hacerse común. No se trata de convertir toda práctica en entrevista ni de fijar un tiempo estándar de conversación.^{[1][2][3]}

6. Retroalimentación: acción concreta, interpretación y posibilidad de ajuste

Filho sitúa la retroalimentación instructiva entre las orientaciones para trabajar procesos colectivos y preparación. El contenido de un comentario puede aportar información sobre una tarea y sobre cómo se articula con el equipo. Esa función no coincide necesariamente con expresar aprobación. Un mensaje favorable puede animar, pero todavía interesa qué permite comprender. La teoría propone relacionar feedback, conocimientos y confianza dentro de una dinámica colectiva; no ofrece una proporción universal entre elogios y correcciones ni una garantía de mejora.^{[1][2][3]}

Carson recomienda retroalimentación específica y aplicable, con atención a esfuerzos y aspectos que pueden revisarse. También presenta una manera de combinar comentarios positivos y crítica. Estas recomendaciones se conservan como propuestas del texto juvenil, sin tratarlas como fórmula científicamente demostrada. La estructura de un comentario no permite deducir cómo lo recibe una persona ni qué hará después. Para esta lectura interesa distinguir lo observado, la interpretación del adulto y la acción que se propone examinar, antes de atribuir efectos.^{[1][2][3]}

[Inferencia] En una escena hipotética, durante una secuencia de pases una jugadora cambia de lugar antes de que su compañera reconozca la señal. El comentario puede describir ese momento y preguntar cómo se entendió el acuerdo. La propuesta de ajuste sería revisar cuándo emitir la señal y quién la confirma. Es diferente de afirmar que la jugadora carece de compromiso. El ejemplo no prescribe una técnica para un deporte determinado: muestra cómo un problema de coordinación puede transformarse en una pregunta sobre información y funciones.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Una corrección específica aún puede estar mal situada. Si se ofrece cuando el destinatario no puede detenerse, si se refiere a una acción que no controla o si desconoce el acuerdo previo, su contenido necesita revisión. El registro puede conservar momento, destinatario y tarea, además de palabras. Esto permite entender por qué dos mensajes de redacción parecida no constituyen necesariamente la misma intervención. El contexto del intercambio forma parte de lo que se está evaluando.^{[1][2][3]}

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez describen revisiones de puntos fuertes y responsabilidades durante la temporada. Su relato sirve para comprender cómo las autoras adaptan contenidos según lo ocurrido y lo comunicado por el equipo.

[Inferencia] Una retroalimentación puede retomar lo que se intentó, lo que se observó y lo que necesita comprobarse después. Ese orden no es un protocolo validado del corpus. Es una propuesta de organización que conserva la diferencia entre dato, explicación y siguiente decisión, sin prometer que toda revisión produzca el efecto deseado.^{[1][2][3]}

7. Comunicar objetivos sin reducir el proceso al marcador

Las autoras del capítulo de intervención diferencian objetivos relacionados con rendimiento y con resultados. El resultado de una competición depende también de otras condiciones y de lo que hace el oponente. Los objetivos de actuación orientan la atención a tareas que el deportista intenta realizar. Su exposición permite examinar qué se comunica como meta, aunque algunas explicaciones del capítulo deben conservarse como postulados de las autoras. Escribir un objetivo no demuestra un mecanismo cerebral de compromiso ni permite atribuirle por sí solo una mejora.^{[1][2]}

[Inferencia] En un equipo hipotético, ganar el encuentro es una meta de resultado, mientras reconocer una señal y coordinar una cobertura son objetos de actuación más precisos. La diferencia no vuelve controlable todo aspecto del desempeño: pueden intervenir decisiones del rival, condiciones materiales o cambios del juego. Conviene describir qué pretende realizar el equipo y bajo qué circunstancias. Así se evita que una dificultad se interprete como incumplimiento voluntario sólo porque el objetivo fue expresado antes de competir.^{[1][2]}

Filho relaciona metas, normas y claridad de roles con trabajo colectivo. La comunicación puede hacer visible cómo una aportación se conecta con el propósito del grupo. [Inferencia] Si se pide a un integrante que informe una señal, debe conocer para qué decisión se usará esa información y quién la necesita. Un objetivo común puede requerir contribuciones distintas. Repetir la misma consigna para todos no demuestra que cada persona sepa su responsabilidad ni que comparta los criterios para valorar la ejecución. ^{[1][2]}

[Inferencia] Un acuerdo escrito puede funcionar como referencia organizativa: registra qué se decidió, quién participa y cuándo se revisará. Su utilidad habría que examinarla en el equipo concreto. Si el registro aparece después de la actuación como criterio que nadie conocía, no permite valorar comprensión previa. Si se conserva sin revisión mientras cambian las condiciones, puede dejar de representar la tarea. La escritura facilita una posibilidad de consulta; no reemplaza conversación, comprensión ni observación. ^{[1][2]}

Las necesidades de la temporada en el relato de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez modifican contenidos de las sesiones. Ese carácter situado permite preguntar por cambios de objetivo y por la información que los acompaña. [Inferencia] Cuando una función se ajusta, interesa comunicar qué se conserva y qué cambia, además de conocer cómo lo interpreta el destinatario. La evaluación posterior puede contrastar el acuerdo actualizado con la actuación. Se mantiene así una relación entre meta y tarea sin convertir cada resultado competitivo en sentencia sobre actitud o cohesión. ^{[1][2]}

8. Una discrepancia puede referirse a acciones, criterios o relaciones

El relato de intervención ofrece una discrepancia concreta sobre reparto de responsabilidades. Los capitanes señalan que algunos jugadores no aportan como el grupo espera. Las autoras organizan un trabajo para expresar necesidades entre compañeros. Su exposición muestra un tránsito desde una valoración general hacia contenidos de relación y tarea. No informa una comparación experimental que permita establecer que ese formato sea superior a otros, ni autoriza a clasificar cualquier desacuerdo como ausencia de compromiso de quienes son criticados. ^{[1][3]}

Carson propone escuchar perspectivas, expresar experiencias personales y buscar puntos de acuerdo. Presenta también mediación y ensayo de conversaciones como recursos prácticos para conflictos juveniles. Estos contenidos pertenecen al complemento no verificado académicamente; no se usan como único fundamento científico de eficacia. Permiten discutir formas posibles de organizar diálogo, siempre que se distinga una propuesta de una demostración y que el contexto no se reduzca a una simple elección de palabras. ^{[1][3]}

[Inferencia] Una discrepancia hipotética sobre una cobertura puede contener problemas diferentes. Las personas pueden no haber entendido la misma señal; pueden conocer la señal y discrepar sobre quién debía actuar; o pueden compartir la función y encontrar una dificultad para realizarla. La misma expresión no ayudaste puede ocultar estas tres situaciones. Precisar qué acción se esperaba y qué ocurrió permite formular preguntas distintas. La descripción de un desacuerdo conserva información que una etiqueta personal suele dejar fuera. ^{[1][3]}

[Inferencia] Hablar en primera persona puede comunicar la propia experiencia, pero no vuelve correcto todo contenido. Sentí que no recibí apoyo informa una percepción; para examinar la actuación interesa conocer qué apoyo se esperaba y qué pudo observar cada integrante. Una persona puede expresar malestar sin tener una descripción completa del juego. Otra puede explicar su decisión sin borrar cómo fue vivida por la compañera. El diálogo permite conservar esas diferencias mientras se revisa la tarea, sin obligar a una coincidencia emocional. ^{[1][3]}

[Inferencia] La búsqueda de acuerdo tampoco debería confundirse con cerrar una conversación a toda costa. Si el asunto requiere información, intervención profesional o una decisión institucional, un compromiso rápido entre jugadores puede ser insuficiente. Esta lectura trata coordinación y diálogo cotidiano; no ofrece procedimientos para resolver cualquier conflicto ni sustituye responsabilidades de quienes conducen la actividad. El punto de trabajo es definir qué se puede examinar en la conversación y qué necesita otro espacio, sin presentar la cohesión como obligación de ocultar dificultades. ^{[1][3]}

9. Reuniones con un objeto y canales comprensibles

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez describen sesiones cuya frecuencia y contenido dependen de necesidades, partidos, resultados y conversaciones con el entrenador. Su programación relatada no constituye un calendario obligatorio para otros equipos. El ejemplo permite reconocer que el tiempo de intercambio debe relacionarse con lo que se intenta atender. Celebrar una reunión informa que existió un espacio, pero todavía interesa conocer qué asunto se planteó, quién participó y qué acuerdos se formularon. ^{[1][3]}

Carson propone definir medios y momentos de comunicación y reunir periódicamente a interlocutores del deporte juvenil. El capítulo contiene recomendaciones sobre frecuencia, que aquí se mantienen como propuestas, no como dosis validadas. Una reunión mensual no puede presentarse como respuesta universal para edades, instituciones y circunstancias diferentes. [Inferencia] La organización puede preguntarse qué información necesita circulación regular y qué situación requiere atención fuera del encuentro previsto. Esa diferencia evita confundir un canal disponible con una respuesta efectivamente recibida. ^{[1][3]}

[Inferencia] Una reunión hipotética antes de una tarea puede tener un objeto acotado: precisar la señal de inicio, las funciones y el modo de comunicar una duda. Una revisión posterior puede dirigirse a lo que sucedió y a la interpretación de cada integrante. Separar los objetos ayuda a conservar la relación con la actividad. La duración se decide según la tarea y las posibilidades del grupo; este ejemplo no fija minutos ni reproduce la secuencia de sesiones protegida del libro.^{[1][3]}

[Inferencia] Un canal también necesita destinatario y alcance. Un mensaje sobre horario puede requerir confirmación organizativa, mientras una explicación de malestar necesita una respuesta diferente. Anunciar que hay un canal abierto no demuestra que todas las personas puedan usarlo con la misma facilidad. La evaluación puede preguntar quién recibió información, cómo la comprendió y qué dificultad encontró para responder. Se trata de examinar acceso y funcionamiento, sin deducir confianza únicamente del número de mensajes o de asistentes a una reunión.^{[1][3]}

10. Diferenciar diálogo colectivo e información personal

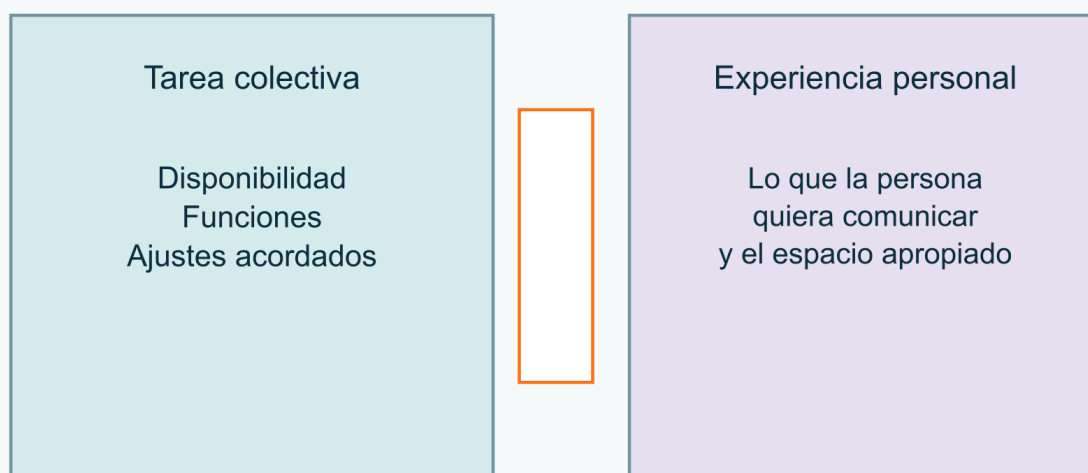
Las autoras de la intervención describen trabajo grupal y sesiones individuales. Al organizar la pretemporada, explican que la información personal se comparte según lo que el jugador desee comunicar y resulte pertinente. Su exposición permite reconocer una diferencia de espacios: conocer una necesidad individual y llevarla al grupo no son el mismo paso. El capítulo de 2015 contiene afirmaciones profesionales sobre confidencialidad que no se convierten aquí en una garantía jurídica actual ni en una descripción de toda institución.^{[1][3]}

[Inferencia] En una conversación hipotética, una deportista puede explicar que tiene dificultad para asistir a determinado horario sin querer detallar el motivo ante todos. El equipo necesita información suficiente para organizar la tarea, pero eso no convierte cada aspecto personal en contenido colectivo. Una revisión de responsabilidades puede tratar disponibilidad y ajustes sin exigir una exposición que la persona no solicitó. El propósito de la conversación orienta qué necesita circular; esta propuesta no sustituye acuerdos profesionales ni las normas que correspondan.^{[1][3]}

Carson presenta canales de opinión anónima como alternativa para quienes no se sienten cómodos al hablar directamente. Es una sugerencia práctica del complemento juvenil. No basta para afirmar que una herramienta sea anónima o segura: eso depende de cómo se organiza y qué información conserva. [Inferencia] Antes de ofrecer un canal, habría que describir lo que permite, quién recibe el contenido y cómo puede atenderse una necesidad. Prometer una protección que no se ha comprobado introduciría una certeza ajena a la fuente.^{[1][3]}

[Inferencia] El acceso a la voz puede examinarse sin obligar a participar de la misma forma. Hablar ante compañeros, escribir una duda o pedir un encuentro individual son opciones con demandas diferentes. Si el objetivo es comprender una tarea, interesa que exista una vía para plantear la dificultad y recibir respuesta. Esta distinción mantiene el trabajo colectivo relacionado con necesidades reales. La comunicación compartida no exige que todas las experiencias personales pasen a ser recursos de la reunión del equipo.^{[1][3]}

Objetos de conversación y espacios distintos



[Inferencia] Separar objetos de diálogo no certifica protección legal.
El esquema no define un protocolo de confidencialidad.

[Inferencia] Composición original para discutir qué información necesita la tarea y qué desea comunicar la persona. No representa una garantía legal de confidencialidad ni un procedimiento institucional validado.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Patricia Ramírez Loeffler y Zoraida Rodríguez Vílchez (2015); Riley Carson (2024).

11. Lo que cambia durante una temporada necesita nuevas preguntas

En el capítulo de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez, la temporada incluye incorporaciones, resultados favorables, derrotas y demandas cambiantes. Las autoras ajustan contenidos según necesidades que aparecen y según conversaciones con el entrenador y los capitanes. El relato muestra una intervención situada en su secuencia, no una receta que deba repetirse semana por semana. Las respuestas observadas pertenecen a ese contexto y no indican cuánto cambiaría otro equipo al recibir una sesión parecida.^{[1][2]}

Filho describe procesos colectivos relacionados entre sí y propone examinarlos en el tiempo. Los conocimientos sobre tarea, compañeros y contexto pueden estudiarse junto con coordinación y creencias de capacidad. El marco ayuda a conservar preguntas diferentes cuando cambia la situación. Si se incorpora alguien al equipo, interesa qué información necesita para actuar; si cambia una tarea, importa cómo se actualizan referencias compartidas. La teoría orienta relaciones que necesitan evaluación, sin atribuir de antemano un efecto a la conversación.^{[1][2]}

[Inferencia] Un equipo hipotético mantiene una señal aprendida, pero una persona recién incorporada la interpreta de otro modo. La dificultad puede aparecer como falta de coordinación sin que el acuerdo anterior fuera incomprensible para quienes ya estaban. La nueva condición cambia quién dispone de conocimiento. Revisar el intercambio permitiría explicar la señal y conocer qué función entendió el nuevo integrante. El ejemplo invita a distinguir antigüedad y acceso a información, sin atribuir el error a una característica personal.^{[1][2]}

[Inferencia] También puede cambiar la utilidad de una función cuando cambian las demandas. Una responsabilidad que servía para una tarea conocida puede requerir otro reparto ante una situación diferente. El registro de acuerdos permite preguntar cuándo se definió la función y para qué condiciones. Si se evalúa todo mediante una expectativa antigua, puede perderse el contexto de la actuación. La revisión no borra responsabilidad; hace explícito el acuerdo con el que se está valorando una contribución concreta.^{[1][2]}

12. Evaluar acuerdos, comprensión y coordinación por separado

La teoría de Filho distingue procesos colectivos y contempla preguntas sobre su medición e intervención. El capítulo no identifica una sola cifra que represente todo el funcionamiento del equipo. Para estudiar comunicación y responsabilidades, esa distinción permite conservar referentes: conocimiento de la tarea, organización de acciones, vínculo entre integrantes y creencias sobre capacidad. Pueden relacionarse, pero una observación favorable de uno no certifica automáticamente los demás. La evaluación necesita decir qué se ha registrado y qué interpretación se propone.^[2]

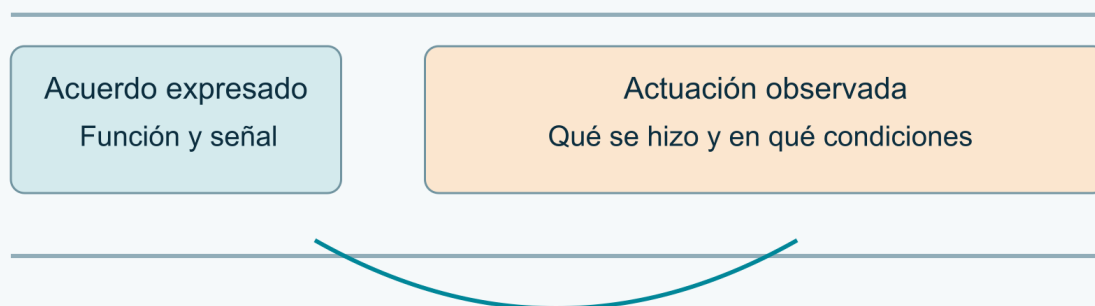
[Inferencia] Un registro editorial hipotético podría conservar tres momentos: acuerdo expresado, comprensión comunicada y actuación observada. En el primero se anota qué función se definió; en el segundo, cómo la explica cada persona; en el tercero, qué ocurrió durante la tarea. Son perspectivas para examinar una situación, no fases de un instrumento validado. La comparación ayuda a localizar preguntas: si el acuerdo fue ambiguo, si cambió la información disponible o si apareció una dificultad de ejecución pese a comprenderlo.^[2]

[Inferencia] También importa quién informa. El entrenador puede valorar que una indicación fue clara, mientras un deportista explica que no supo cuándo aplicarla. Un compañero puede observar una señal que otra persona no podía ver desde su posición. Conservar los puntos de vista evita convertir la percepción del adulto en representación automática de todo el equipo. Las diferencias no prueban que alguien mienta o se resista; primero describen registros con accesos y objetos que pueden ser distintos.^[2]

Filho mantiene abiertas preguntas sobre relaciones e impacto de intervenciones.

[Inferencia] Por ello, si después de una reunión se observa mejor coordinación, el registro puede describir esa secuencia sin atribuir causalidad completa. Pueden haber cambiado práctica, composición del grupo o condiciones de la tarea. La comparación temporal aporta información, pero necesita un diseño capaz de examinar explicaciones alternativas. El propósito de la evaluación es precisar qué cambió y cómo se conoció, en lugar de convertir una impresión favorable en prueba suficiente de eficacia.^[2]

Contrastar lo acordado con lo que ocurrió



¿Qué diferencia necesita explicación?

Comprensión, acceso a información o ejecución son preguntas distintas.
[Inferencia] Organización de revisión, sin escala ni umbrales.

[Inferencia] Organización editorial para comparar registros. Se apoya en la distinción de conocimientos y coordinación de Filho; no reproduce un instrumento ni demuestra causalidad.
Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Edson Filho (2021).

13. Caso hipotético: de una acusación a una responsabilidad comprobable

[Inferencia] El caso siguiente es una construcción didáctica original. No representa un equipo real ni resultados de una investigación. Un grupo escolar realiza una tarea de pases y ocupación de espacios. Tras varios intentos, una estudiante afirma que su compañero no ayuda. El docente detiene la revisión para precisar qué acción esperaba y qué ocurrió. La escena se apoya conceptualmente en la expresión de necesidades del relato de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez y en la distinción de conocimientos y coordinación de Filho.^{[1][2]}

[Inferencia] La estudiante explica que esperaba un aviso antes de que el compañero cambiara de lugar. Él responde que entendió que debía desplazarse cuando se abría un espacio, sin emitir otra señal. El problema descrito contiene una diferencia de expectativas, aunque todavía se necesita observar cómo se organiza la tarea. La conversación conserva ambas explicaciones y revisa qué regla se había comunicado. El docente no deduce falta de compromiso a partir de la acusación ni atribuye éxito a haber reunido a los participantes.^{[1][2]}

[Inferencia] El grupo acuerda ensayar una señal que todos puedan reconocer y define quién la emite y quién confirma. Antes de repetir, cada integrante explica su función con palabras propias. Durante la acción, el docente registra si se utilizó la señal y qué pasó después. Si aparece otra dificultad, la revisión pregunta por posición, oportunidad de percibir el aviso y decisión posterior. El acuerdo puede modificarse con la información recogida. Esta propuesta no contiene puntuaciones de personas ni una promesa de mejora inmediata.^{[1][2]}

[Inferencia] Al revisar, interesa separar lo que se expresó de lo que se observó. Puede haberse entendido mejor una función y persistir una dificultad de ejecución. Puede haberse utilizado la señal y fallar otra parte de la tarea. El resultado del juego no sustituye esa descripción. El caso ilustra cómo una responsabilidad adquiere contenido comprobable: acción, interlocutor, condiciones y revisión. Su valor es permitir preguntas de enseñanza; demostrar efectos exigiría una evaluación distinta de esta escena inventada.^{[1][2]}

14. Qué aporta un relato de intervención y qué queda por demostrar

Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez relatan cambios en ansiedad, trabajo grupal y resultados a lo largo de la intervención. El texto ofrece decisiones profesionales y testimonios de una experiencia, pero no proporciona en ese relato una comparación controlada que aíse el efecto de cada componente. La recuperación de resultados no permite atribuir causalidad a una sesión concreta. Tampoco autoriza a presentar como verificado que repetir la misma secuencia produciría el mismo recorrido en otro equipo o contexto deportivo.^{[1][2][3]}

La teoría de Filho aporta una organización conceptual que relaciona cohesión, conocimientos, coordinación y eficacia colectiva. El capítulo incluye orientaciones y una agenda de investigación. Leerlo junto con el relato de intervención permite conservar dos aportes: describir una práctica situada y preguntar por procesos que podrían estudiarse. No implica que la teoría haya validado retrospectivamente todas las explicaciones del caso. Una semejanza entre palabras o propósitos requiere todavía comprobar cómo se definieron y observaron los constructos en cada experiencia.^{[1][2][3]}

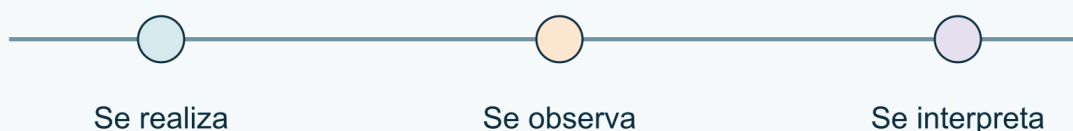
El texto de Carson amplía propuestas dirigidas a entrenadores, familias y jóvenes, como preguntas abiertas, canales claros y comentarios específicos. Su uso complementario conserva la ausencia de verificación académica de editorial y revisión. No se le atribuyen resultados experimentales que el capítulo no presenta. Las afirmaciones amplias sobre confianza, bienestar o éxito no se transforman en promesas de esta monografía. Su contribución aquí es ofrecer asuntos prácticos para

discutir, contrastados con el objeto de diálogo y coordinación que sostienen las otras fuentes.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Una lectura responsable puede distinguir descripción, interpretación y propuesta. La descripción informa qué se hizo o qué se relató; la interpretación ofrece una explicación; la propuesta organiza una posible aplicación. Para examinarlas interesa saber de dónde procede cada afirmación y qué información permitiría contrastarla. En comunicación de equipos, esa precisión mantiene la atención sobre personas, tareas y condiciones. Permite aprender de una experiencia sin convertirla en regla universal y formular acuerdos que puedan revisarse, conservando abiertas las preguntas que las fuentes no resuelven.^{[1][2][3]}

Relatar una secuencia y evaluar su explicación

Relato de una temporada



Pregunta de evaluación



Una secuencia relatada no aísla por sí sola el efecto de la intervención.

Síntesis gráfica original del límite entre relato de intervención y evaluación. Conserva el caso de Ramírez Loeffler y Rodríguez Vílchez como experiencia descrita y las preguntas de investigación de Filho como agenda abierta.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Patricia Ramírez Loeffler y Zoraida Rodríguez Vílchez (2015); Edson Filho (2021).

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.

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

3. Carson, R. (2024). Youth sports psychology: Tools for parents and coaches (cap. 4, Improving communication among coaches, parents, and athletes). Editorial no verificada.

4. Improving Communication Among Coaches, Parents, and Athletes

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