

Deporte juvenil: desarrollo, participación y necesidades

El deporte juvenil es la participación de niños y jóvenes en prácticas deportivas durante períodos de desarrollo físico, cognitivo, emocional y social.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Desarrollo, deporte juvenil y familia

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 26 min · 5615 palabras de cuerpo

Resumen

El deporte juvenil reúne participación, aprendizaje y relaciones durante períodos de desarrollo. Esta lectura organiza las diferencias entre seguir practicando, cambiar de modalidad y dejar el deporte, y examina cómo las expectativas adultas pueden orientar la experiencia. Explica la diversidad entre jóvenes, la continuidad de necesidades y la adaptación del lenguaje, las tareas y el apoyo. Distingue habilidades psicológicas de técnicas y separa rendimiento, bienestar y aprendizaje al revisar el entrenamiento mental. Las preguntas sobre actividad física futura, salud mental y transferencia de habilidades conservan su carácter de agenda de investigación. Un capítulo general del desarrollo aporta comparaciones y un pasaje deportivo situado; un libro para familias se utiliza como complemento. Ejemplos hipotéticos y figuras originales permiten comprender condiciones de participación sin atribuir resultados universales a la mera inscripción.

Palabras clave: deporte juvenil; desarrollo; participación deportiva; necesidades psicológicas; expectativas adultas; entrenamiento mental; habilidades para la vida

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/deporte-juvenil-desarrollo-participacion-y-necesidades.html>

La práctica pertenece a una vida en desarrollo

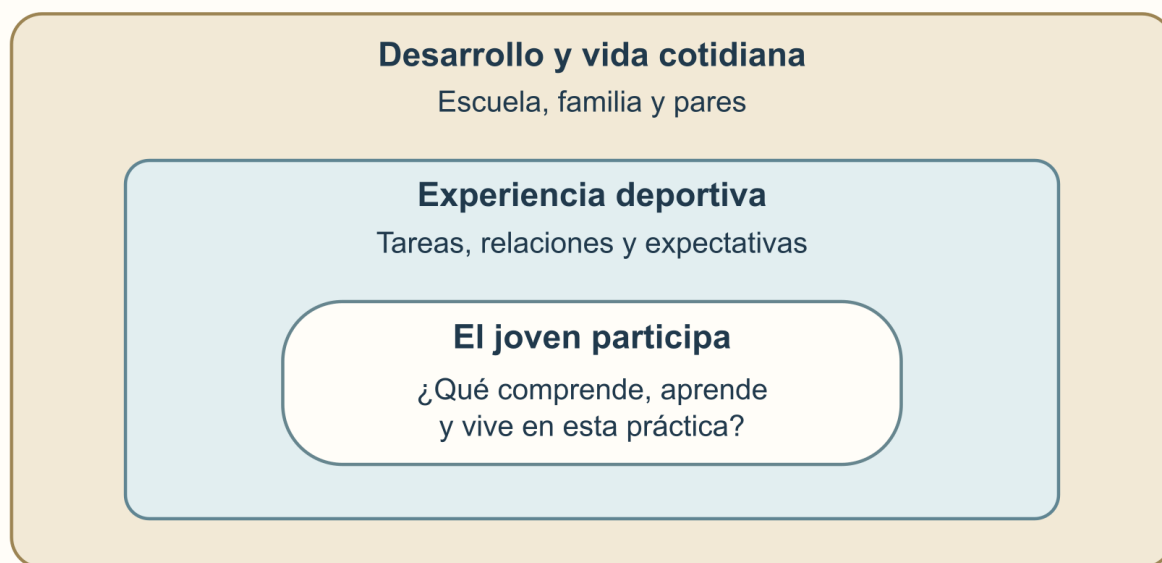


Figura original de EDUFISICA. Organización conceptual de las demandas deportivas de Gould y Mignano y McCarthy y McCann, con comparación general de Soenens y Vansteenkiste. Los recintos describen ámbitos relacionados; no predicen un resultado.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Daniel Gould y Michael Mignano (2021); Paul McCarthy y Bryan McCann (2021); Bart Soenens y Maarten Vansteenkiste (2023).

1. El deporte juvenil como experiencia de desarrollo

El deporte juvenil es la participación de niños y jóvenes en prácticas deportivas durante períodos de desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Esta definición de trabajo reúne el ámbito de Gould y Mignano con la atención de McCarthy y McCann a las necesidades de los deportistas jóvenes. No fija una frontera legal de edad ni supone que todas las experiencias sean equivalentes. El deporte puede ofrecer aprendizaje, relaciones y disfrute, pero también presenta demandas de entrenamiento, competición, lesión y selección que necesitan comprenderse dentro de la vida del participante.^{[1][2]}

La pregunta central es cómo organizar una experiencia deportiva atendiendo al desarrollo y a la participación del joven, sin confundir sus necesidades con las expectativas de los adultos. Gould y Mignano sitúan el deporte infantil y juvenil como un campo con consecuencias físicas, sociales y psicológicas diversas. Algunas son favorables y otras incluyen estrés, lesión o agotamiento. Su capítulo de 2021 ofrece una agenda de investigación: la oportunidad de influir positivamente en el desarrollo no constituye una descripción automática de lo que sucede en cada programa.^[1]

Ejemplo hipotético: dos niñas de la misma edad entrenan en una escuela deportiva. Una desea aprender con sus amigas; otra disfruta competir y necesita comprender cómo se decide su participación. [Inferencia] El nombre de la categoría no describe por sí solo sus motivos, capacidades o experiencia. Observar quién participa, qué tareas realiza y cómo vive las relaciones permitiría formular preguntas diferentes. Ambas pueden encontrar desafíos valiosos, pero los adultos tendrían que conocer cómo se relacionan esas demandas con sus condiciones concretas.

McCarthy y McCann examinan el entrenamiento mental de jóvenes en un contexto de apoyo que incluye padres, compañeros, entrenadores y, según el nivel, profesionales del deporte. Soenens y Vansteenkiste aportan una comparación general sobre necesidades a lo largo de la vida. Carson añade orientaciones para padres y entrenadores, utilizadas aquí como material complementario. Las funciones de estas fuentes son distintas: los capítulos académicos sostienen el análisis y sus límites; la presencia de una recomendación en el complemento permite identificar una propuesta, sin acreditarla por sí sola como eficaz. ^{[2][3][4]}

2. Participar, cambiar de deporte y dejar de participar

Participar no se describe adecuadamente con una única casilla de inscripción. Gould y Mignano destacan un estudio longitudinal australiano de Vella y colaboradores porque distingue abandonar por completo el deporte y pasar de una práctica a otra. La diferencia cambia la pregunta: quien deja una modalidad puede continuar siendo deportista. El capítulo también valora que ese estudio examine condiciones sociales y ambientales, lo que sitúa la participación en un contexto más amplio que una explicación basada exclusivamente en voluntad individual. ^[1]

[Inferencia] Al revisar una trayectoria, conviene distinguir qué práctica se dejó, cuál se mantiene y qué significó el cambio para el joven. Un traslado de club, una elección de otra modalidad y el cese de toda práctica no representan el mismo resultado. Tampoco se puede deducir el sentido del cambio observando sólo una lista de asistencia. Conocer las condiciones y la experiencia del participante permite describir la continuidad con mayor precisión antes de interpretar sus razones.

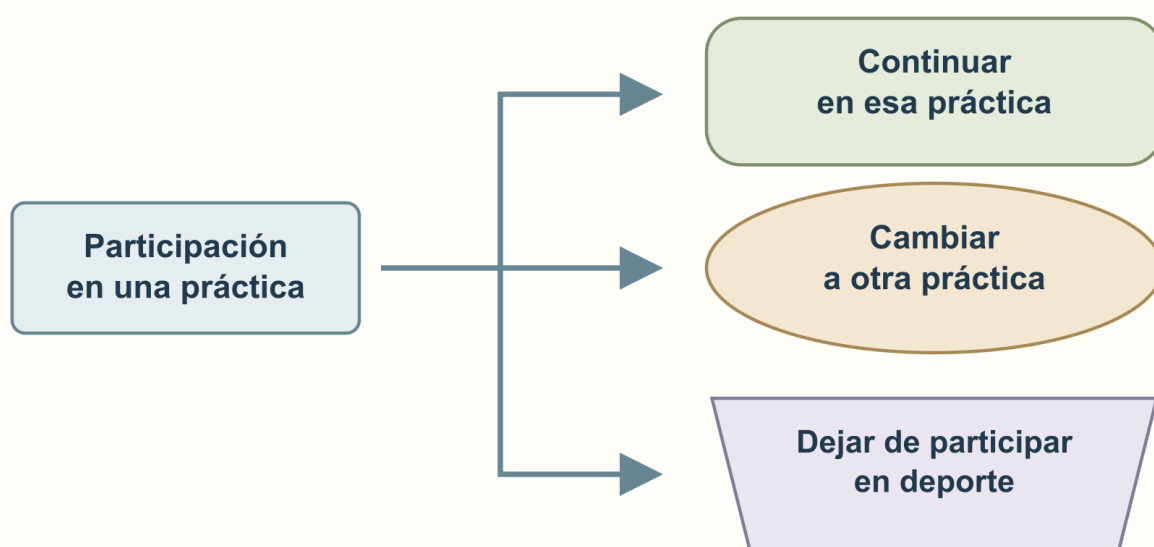
El disfrute ocupa un lugar propio en esta discusión. Gould y Mignano incluyen el estudio de Vissek y colaboradores por examinar cómo se define la diversión en el deporte juvenil y desarrollar una teoría de integración de sus componentes. La tabla del capítulo describe entre sus temas aprender, mejorar, esforzarse y experimentar relaciones positivas. Por tanto, el interés por divertirse no queda reducido en esa exposición a ausencia de esfuerzo. Se trata de conocer qué hace valiosa la experiencia para sus participantes, con diferencias entre actividades y contextos. ^[1]

Ejemplo hipotético: un joven deja un equipo de baloncesto y empieza a practicar atletismo. Un adulto interpreta la decisión como falta de perseverancia; el joven

explica que quería explorar otra actividad y que disfruta aprender nuevas tareas. [Inferencia] La descripción permite reconocer un cambio de práctica antes de atribuirle un abandono global. No demuestra que la decisión sea siempre favorable ni que exista una causa única; muestra por qué el recorrido necesita escucharse y registrarse con suficiente detalle.

La participación puede revisarse también a través de la experiencia que ofrece el programa. [Inferencia] Tiempo de actividad, oportunidades de aprender, relaciones y expectativas son dimensiones diferentes de esa descripción. Un balance de victorias no informa por sí solo de todas ellas. Esta lectura deriva de la variedad de consecuencias y preguntas que organiza Gould y Mignano: comprender una trayectoria juvenil requiere conservar tanto lo que la persona hace como el contexto en el que lo hace.^[1]

Una salida de una modalidad no describe todo el recorrido



Ramas descriptivas; sin causas ni frecuencias asignadas

Figura original de EDUFISICA. Distinción destacada en el capítulo de Gould y Mignano al comentar el estudio longitudinal de Vella y colaboradores. La forma de las ramas es una síntesis didáctica; no representa su modelo estadístico.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Daniel Gould y Michael Mignano (2021).

3. Cuando las prioridades adultas organizan la experiencia

Gould y Mignano denominan profesionalización del deporte juvenil a una perspectiva en la que padres y entrenadores adoptan, a menudo de manera implícita, un modelo de deporte de élite y espectáculo. En su descripción, el énfasis recae en éxito competitivo, especialización temprana, entrenamiento intenso y recompensas externas como trofeos o posiciones en clasificaciones. La expresión identifica una forma de orientar la experiencia juvenil; no indica que cada competición, premio o deseo de mejorar constituya por sí mismo ese modelo.^[1]

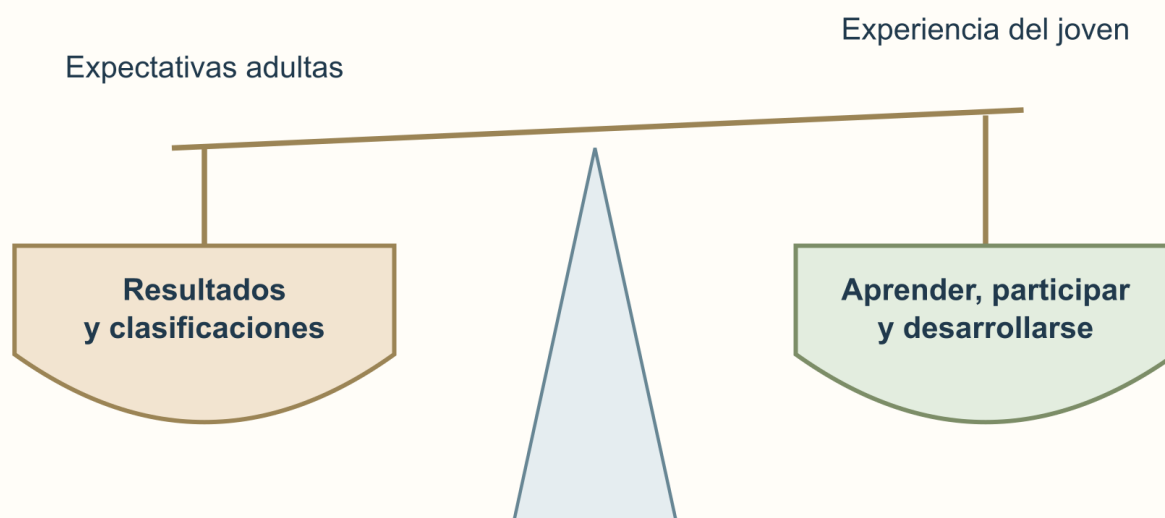
Los autores contrastan esa perspectiva con una visión centrada en el desarrollo físico, psicológico y social del niño. Sus metas incluyen experiencia positiva, actividad física, aprendizaje de habilidades y valores, y disfrute. La diferencia concierne a qué se considera prioritario y cómo se organizan las oportunidades. [Inferencia] Si el valor de una sesión se mide sólo por preparar resultados inmediatos, las necesidades del participante pueden recibir una interpretación diferente de la que tendrían si aprender y mantener una experiencia valiosa fueran objetivos explícitos.^[1]

El capítulo relaciona la preocupación por profesionalización con comportamientos problemáticos: concentrar atención en los más hábiles, presionar para ganar o reaccionar de forma hostil ante errores y decisiones arbitrales. Los presenta como razones para estudiar e intervenir sobre una cuestión sociocultural. No reduce el problema a una característica aislada del niño. [Inferencia] La organización de expectativas puede incluir mensajes de adultos, reglas del programa y criterios de reconocimiento, además de lo que ocurre en una conversación concreta.^[1]

Ejemplo hipotético: un entrenador afirma que quiere que todos aprendan, pero la mayor parte de sus explicaciones y oportunidades se dirige a quienes ya resuelven mejor la tarea. [Inferencia] Comparar el objetivo declarado con la distribución real de atención permitiría identificar una tensión. La pregunta no sería si los jóvenes menos expertos deben sentir más ambición, sino qué experiencia se les ofrece y cómo pueden comprender y practicar lo que se espera de ellos. El ejemplo analiza prioridades, sin atribuir un efecto medido a esa distribución.

Gould y Mignano describen iniciativas estadounidenses que intentaron modificar ese modelo, incluidas adaptaciones de reglas y programas. En su balance de 2021 advierten que faltaba evaluar su eficacia y qué componentes podían producir los objetivos buscados. La existencia de una iniciativa y su orientación favorable son hechos distintos de una evaluación de resultados. Esta distinción mantiene su primera pregunta como agenda: cómo limitar la profesionalización requiere investigación situada, además de formular intenciones centradas en los niños.^[1]

¿Qué criterios organizan las oportunidades?



Revisar prioridades; la balanza no mide valor ni eficacia

Figura original de EDUFISICA. Contraste conceptual de prioridades en la profesionalización y la visión centrada en desarrollo de el capítulo de Gould y Mignano. La balanza es una metáfora editorial; no establece que necesidades y presión deban compensarse en igual medida.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Daniel Gould y Michael Mignano (2021).

4. La edad orienta preguntas; la persona concreta orienta el ajuste

McCarthy y McCann destacan una variabilidad evolutiva más amplia entre deportistas jóvenes que entre adultos. Delimitan su discusión deportiva desde la infancia media, alrededor de seis años, hasta la adolescencia media, alrededor de diecisiete. Ese intervalo pertenece al alcance de su capítulo y no define toda juventud. Dentro de él, conocer desarrollo cognitivo, social, emocional, intelectual y físico es parte del trabajo necesario para adaptar servicios y formas de comunicación.^[2]

Gould y Mignano plantean estudiar el entrenamiento de manera evolutiva y contextual. Señalan que niños de edades diferentes no son iguales en dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, y que pocas investigaciones habían comparado sistemáticamente qué prácticas de entrenamiento resultaban pertinentes para edades y niveles de desarrollo distintos. La observación general de diferencias no proporciona por sí sola una receta para cada categoría. Su pregunta solicita investigar cómo interactúan edad, desarrollo y contexto deportivo.^[1]

[Inferencia] Dos participantes de la misma edad pueden tener experiencia distinta con una tarea, comprender de manera diferente una explicación y sentirse más o menos cómodos al preguntar. Un ajuste basado únicamente en fecha de nacimiento

podría pasar por alto esas diferencias. La categoría sirve para organizar parte del programa, mientras la comprobación de comprensión y la observación de lo que el joven puede realizar permiten describir necesidades particulares. La adaptación se relaciona con tareas y situaciones, además de con un marco de desarrollo.

Ejemplo hipotético: a un grupo se le pide escribir una reflexión extensa después de entrenar. Algunos participantes explican con facilidad lo ocurrido al conversar, pero encuentran difícil organizarlo por escrito. [Inferencia] Esa dificultad no demuestra desinterés por aprender. Cambiar la forma de explorar la experiencia permitiría conocer si el obstáculo está en la tarea de escritura, el lenguaje, el tiempo o la comprensión de la consigna. El ejemplo ilustra por qué una exigencia y el propósito que intenta cumplir pueden revisarse por separado.

Carson propone ajustar feedback y expectativas a las capacidades del joven y favorecer comunicación para conocer preocupaciones. Es una orientación complementaria que converge temáticamente con la adaptación descrita por McCarthy y McCann; no añade una validación independiente de las etapas o de un programa específico. [Inferencia] La comparación permite convertir una recomendación amplia, como ser apropiado para la edad, en preguntas observables: qué entiende el participante, qué apoyo necesita y cómo expresa su experiencia. Estas preguntas no forman una prueba diagnóstica del desarrollo. ^{[2][4]}

5. Necesidades que continúan y apoyos que cambian

Soenens y Vansteenkiste examinan desde la teoría de la autodeterminación el papel de autonomía, competencia y vínculo en el desarrollo psicosocial a lo largo de la vida. Su marco general plantea que el crecimiento requiere apoyo contextual y que las oportunidades de satisfacer necesidades cambian con el desarrollo. En los primeros años pesan especialmente figuras de cuidado y socialización; después, el contexto social se amplía y la persona participa más activamente en sus elecciones y relaciones. Esta perspectiva no consiste en asignar una necesidad exclusiva a cada edad. ^[3]

Los autores señalan que la calidez, el apoyo a autonomía y la estructura pueden ser importantes en distintas etapas, aunque su manifestación varíe. Por ejemplo, cambia la complejidad y el número de opciones que se ofrecen y los asuntos sobre los que se puede decidir. Es una comparación general del desarrollo. [Inferencia] En un programa deportivo, el concepto permite preguntar cómo se da una oportunidad de participar y comprender, pero la forma concreta necesita responder a tareas, contexto y evidencia deportiva, en vez de trasladar literalmente una práctica parental. ^[3]

El capítulo incluye también un pasaje deportivo explícito. Relata un estudio de Jõesaar, Hein y Hagger con preadolescentes y adolescentes tempranos: un clima de

pares orientado a aprender, mejorar y esforzarse predijo aumentos de motivación intrínseca deportiva a lo largo de un año, considerando además el apoyo a autonomía del entrenador. Se conserva el diseño longitudinal relatado y la población, sin convertir la relación predictiva en un experimento de causalidad ni atribuir el resultado a toda amistad deportiva. El estudio se conoce aquí mediante el capítulo, no mediante lectura de su artículo original.^[3]

Ejemplo hipotético: una joven siente que puede probar una solución y pedir ayuda, pero encuentra que sus compañeros ridiculizan errores durante la práctica.

[Inferencia] La experiencia de aprendizaje podría depender de más de una relación del entorno. Preguntar sólo por las instrucciones del entrenador dejaría fuera cómo se vive el contacto con pares. El ejemplo concreta la ampliación del contexto social, sin deducir de ella un nivel de motivación o bienestar.

En esta lectura, las necesidades sirven para comprender experiencia y condiciones, mientras el desarrollo completo del ciclo vital permanece en la fuente general.

[Inferencia] Importa conocer qué significa para un joven sentirse capaz, tener una voz reconocible y experimentar conexión en una actividad. Esas preguntas pueden acompañar las de McCarthy y McCann sobre ajuste de apoyo y las de Gould y Mignano sobre calidad de participación, conservando los alcances de cada evidencia.^{[1][2][3]}

6. El joven participa en una red y en su propia experiencia

McCarthy y McCann sitúan a los deportistas jóvenes dentro de relaciones con familiares, compañeros, entrenadores y profesionales. Las demandas de entrenamiento, lesión, pérdidas competitivas y selección se viven con ese apoyo, no en aislamiento. Los autores describen la relación de trabajo con el psicólogo como un espacio en el que el deportista ocupa un papel central. El contenido que trae, sus experiencias y la manera en que se desarrolla la interacción importan junto con las técnicas disponibles.^[2]

Gould y Mignano proponen comprender prácticas de entrenamiento según edad y contexto. Parte de esa agenda pregunta por estilos y conductas que los jóvenes perciben, con métodos distintos según capacidades y situación. [Inferencia] Escuchar al participante permite conocer cómo interpreta una experiencia; observar las condiciones permite describir otras partes de lo ocurrido. Ninguna de las dos vías reemplaza automáticamente a la otra. Una intención adulta de ayudar y una percepción juvenil de presión pueden coexistir como datos que necesitan comprenderse en relación.^[1]

Ejemplo hipotético: un adolescente quiere continuar entrenando, pero teme explicar que una tarea le resulta confusa porque cree que pedir ayuda será interpretado como falta de compromiso. [Inferencia] La dificultad no está descrita sólo por la cantidad de

entrenamiento. La pregunta comprende qué entiende, qué expectativa percibe y cómo puede comunicarlo. Una conversación en la que se aclara el propósito puede aportar información distinta de exigir que repita una frase de motivación. El ejemplo no informa de una intervención evaluada; distingue aspectos de la relación y del aprendizaje.

Soenens y Vansteenkiste describen a la persona como participante cada vez más activo de su desarrollo: elige contextos y metas e influye en sus relaciones. En su marco general, esa agencia convive con la importancia continuada del apoyo de otros. [Inferencia] Considerar la voz del deportista juvenil no equivale a pedirle que resuelva por sí mismo toda dificultad. Implica reconocer que sus preferencias, experiencias y comprensión forman parte de la situación que los adultos están intentando organizar.^[3]

Los adultos tampoco tienen funciones idénticas. [Inferencia] Acompañar, enseñar una tarea deportiva y ofrecer atención psicológica especializada requieren contribuciones distintas. La red puede colaborar sin suponer que cualquier persona cercana debe aplicar todos los recursos. McCarthy y McCann recuerdan que la presencia de estrés no significa automáticamente necesidad de tratamiento y que tener modelos disponibles no basta para decidir su uso. Ese límite permite comprender apoyo y participación sin transformar cada desafío juvenil en una indicación clínica.^[2]

7. Habilidades, técnicas y propósitos del entrenamiento mental

McCarthy y McCann distinguen habilidades psicológicas y técnicas psicológicas. Las habilidades son capacidades que ayudan al deportista a responder a demandas de una tarea, como dirigir atención o regular activación. Las técnicas son procedimientos utilizados para desarrollar esas capacidades, entre ellos establecimiento de metas, autodiálogo, imaginación y relajación. La distinción relaciona un modo de trabajar con lo que se pretende aprender; una lista de ejercicios no describe por sí sola los resultados buscados.^[2]

Los autores sitúan el entrenamiento mental en aprendizaje y aplicación sistemática de recursos para rendimiento y bienestar. La definición que discuten incluye disfrute y satisfacción con deporte y actividad física. Por tanto, su finalidad no queda agotada por ganar una competición. También señalan que se conoce menos sobre cómo funcionan paquetes completos en la práctica que sobre algunos componentes, y que sigue siendo limitada la investigación específica con niños y adolescentes. La orientación favorable de la síntesis convive con esas preguntas de ajuste y evaluación.^[2]

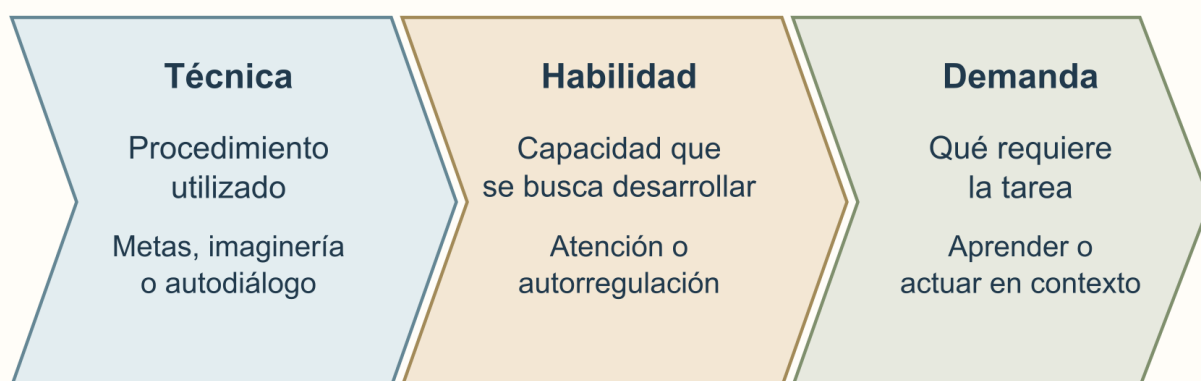
Ejemplo hipotético: un entrenador propone a un joven anotar una meta para la próxima sesión. [Inferencia] El procedimiento puede describirse con facilidad, pero todavía falta comprender qué habilidad intenta desarrollar, si el joven conoce el

propósito y qué cambio se observaría. Escribir una frase no demuestra por sí solo que la persona aprendió a planificar o revisar su participación. Distinguir procedimiento y capacidad permite preguntar por el proceso de aprendizaje, en vez de considerar la tarea completada como prueba de eficacia.

El capítulo describe capacidades amplias, incluidas comunicación, afrontamiento y recuperación, además de atención o confianza. [Inferencia] Esta amplitud permite revisar si la elección de técnicas responde a necesidades del participante o simplemente a un repertorio disponible. Un objetivo de comprender mejor una tarea puede requerir un ajuste de explicación; una preocupación relacional puede necesitar exploración de cómo se vive el contexto. La definición de entrenamiento mental no convierte todos esos asuntos en el mismo problema ni autoriza a escoger una técnica antes de conocerlos.^[2]

La relación entre capacidades y procedimientos también permite mantener una diferencia con expectativas adultas. [Inferencia] Si el propósito se formula únicamente como producir una ejecución inmediata, podría perderse de vista qué está aprendiendo el joven y cómo puede usarlo con autonomía en otras ocasiones. McCarthy y McCann destacan aprender, practicar, reflexionar y refinar recursos según cuestiones presentes. Esta organización conserva el entrenamiento mental como proceso y permite discutirlo junto con desarrollo y participación, sin presentar un catálogo de ejercicios como programa universal para todas las edades.^[2]

Procedimiento, capacidad y demanda



Completar un procedimiento no demuestra dominar una capacidad

Figura original de EDUFISICA. Distinción entre habilidades y técnicas de McCarthy y McCann. Las piezas conectan preguntas de propósito; no representan una cadena causal validada ni un ejercicio obligatorio. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul McCarthy y Bryan McCann (2021).

8. Adaptar exige comprobar comprensión y posibilidades

McCarthy y McCann recogen un estudio de Foster y colaboradores con doce consultores experimentados de psicología deportiva del Reino Unido. Los profesionales ajustaban contenido y entrega al apoyar a niños y adolescentes, pero esos cambios no se basaban en teorías evolutivas de la psicología. Las modificaciones descritas eran sociales, como establecer relación; cognitivas, como cambiar lenguaje; y humanísticas, como facilitar autodescubrimiento. La fuente presenta un modo de trabajar observado y una limitación, no una demostración de que cualquier adaptación intuitiva sea suficiente.^[2]

El capítulo propone ajustar lenguaje y duración y comprobar que el joven comprende y puede realizar las tareas. Sitúa como ejemplo que ciertas actividades se aprendan durante la consulta antes de pedir su realización posterior. Lo que interesa aquí es esa diferencia entre explicación, oportunidad de aprender y ejecución autónoma; las tareas de tratamiento no se convierten en instrucciones para padres o entrenadores. [Inferencia] Una consigna puede resultar breve para un adulto y seguir siendo difícil de interpretar para quien tiene menos experiencia con ella.^[2]

Ejemplo hipotético: una entrenadora utiliza una palabra abstracta para describir cómo quiere que el grupo atienda a una tarea. Un participante puede repetirla, pero no sabe mostrar qué hacer. [Inferencia] Pedir que explique con sus palabras o que señale el aspecto de la práctica al que se refiere permite observar comprensión. La respuesta puede orientar un cambio de lenguaje o de demostración. El ejemplo diferencia una comprobación del aprendizaje de una prueba de obediencia y no asigna al joven una capacidad estable a partir de una dificultad puntual.

McCarthy y McCann describen sencillez, diversión, relación y conexión con práctica física entre las modificaciones de consultores. También señalan que la orientación centrada en el deportista comprende desarrollo físico, social, emocional e intelectual. La adaptación, en ese planteamiento, no consiste sólo en reducir la extensión de una sesión adulta. [Inferencia] Puede implicar modificar cómo se presenta el propósito, qué oportunidad tiene el participante de preguntar y qué forma de expresar lo aprendido resulta accesible.^[2]

Carson recomienda feedback constructivo y específico, escucha y expectativas realistas. Es una propuesta complementaria que permite ilustrar el lenguaje de adaptación, sin sustituir los datos y límites de los capítulos académicos. [Inferencia] Para revisar una práctica concreta habría que conocer qué se pidió, qué entendió el joven, qué pudo realizar y qué apoyo recibió. Esta secuencia de preguntas es una organización editorial derivada de los conceptos expuestos, no un instrumento validado ni un protocolo de tratamiento.^{[2][4]}

9. Rendimiento, bienestar y relación requieren preguntas propias

McCarthy y McCann describen resultados favorables de intervenciones psicológicas y psicosociales sobre rendimiento, al tiempo que advierten sobre dificultades para evaluar de forma sensible el trabajo profesional y cambios de habilidades a lo largo del tiempo. La síntesis que citan no debe convertirse en una magnitud uniforme para todos los jóvenes. El propio capítulo mantiene limitada la investigación en niños y adolescentes y reclama conocer mejor qué apoyo beneficia a quién y cómo se produce ese beneficio.^[2]

Las experiencias de entrenamiento mental que revisan también tienen contextos particulares. El capítulo relata, por ejemplo, un programa con diez gimnastas de nivel nacional, con edad media de doce años, durante diez meses; se observaron mejoras de rendimiento durante el programa. Esta descripción se mantiene como un caso relatado por McCarthy y McCann. No informa por sí sola del efecto independiente de cada técnica ni permite trasladar el mismo resultado a cualquier modalidad, edad o organización de sesiones.^[2]

[Inferencia] Si un programa combina varios recursos y coincide con entrenamiento físico, crecimiento y práctica competitiva, observar un cambio invita a investigar qué contribuyó a él. Mejorar una ejecución, disfrutar más y comprender una técnica psicológica son resultados diferentes. Una evaluación que sólo recoja el resultado competitivo podría no captar esos otros aspectos; una valoración positiva del joven tampoco demuestra automáticamente mejora técnica. La variedad de propósitos exige describir qué se pretende conocer y cómo se obtiene información relevante.

La relación de trabajo ocupa además un lugar sustantivo en McCarthy y McCann. Los autores consideran contenido y proceso: qué trae el joven a la interacción y cómo se trabaja con él. Su discusión de factores relacionales se apoya también en literatura de psicoterapia; aquí no se trasladan porcentajes generales de cambio terapéutico como estimaciones deportivas. [Inferencia] La comparación permite atender si el joven comprendió el propósito, pudo expresar preferencias y encontró apoyo adecuado, junto con la práctica de recursos específicos.^[2]

Ejemplo hipotético: una deportista obtiene un mejor resultado mientras participa en varias actividades de preparación. Dice que una conversación le ayudó a comprender una preocupación, pero aún le cuesta realizar una tarea de planificación. [Inferencia] Los dos datos aportan preguntas diferentes sobre experiencia y aprendizaje. No sería preciso declarar que el programa funcionó completamente o que una técnica causó el resultado sólo con esa información. Revisar objetivos concretos permite conocer logros y cuestiones pendientes sin reducir la experiencia juvenil a una conclusión global.^[2]

[Inferencia] Estas preguntas distinguen objetos de evaluación; son una organización didáctica de los propósitos y límites discutidos por McCarthy y McCann.^[2]

Preguntas distintas sobre el mismo proceso, sin puntuación universal.

Objeto	Pregunta	Dato que no lo reemplaza
Rendimiento	¿Qué cambió en la ejecución de una tarea?	Una valoración general de agrado.
Aprendizaje	¿Qué comprende y puede utilizar el joven?	Haber completado un ejercicio.
Experiencia	¿Cómo vivió el participante el trabajo y la relación?	Un resultado competitivo favorable.

10. Estar inscrito y estar físicamente activo son datos distintos

Gould y Mignano plantean como segunda pregunta cómo se relaciona el deporte juvenil con actividad física y conductas de salud a corto y largo plazo. Señalan que se suele asumir que participar contribuye a cubrir necesidades de movimiento, pero que esa suposición necesita examinarse. El capítulo recoge estudios en los que participantes de programas de entrada no alcanzaban los niveles de actividad esperados. No se actualizan aquí cifras ni recomendaciones sanitarias; se conserva la distinción conceptual entre pertenecer a un programa y conocer cuánto movimiento ofrece.^[1]

Para estudiar el tiempo de actividad durante entrenamientos y partidos, los autores proponen observación y mediciones con acelerómetros. La elección del método responde a la pregunta sobre lo que ocurre realmente en esas situaciones.

[Inferencia] La duración programada de una sesión puede incluir explicaciones, turnos y esperas, además de movimiento. Contar todas esas partes como actividad sin observarlas podría confundir disponibilidad de tiempo con experiencia efectiva. La organización del programa merece una descripción que conserve esa diferencia.

Ejemplo hipotético: dos grupos asisten a sesiones de igual duración. En uno, los participantes pasan períodos largos esperando un turno; en otro, realizan tareas que les permiten moverse con más continuidad. [Inferencia] La igualdad del horario no informa por sí sola de la cantidad de actividad. Tampoco basta para juzgar toda la calidad pedagógica: comprender y descansar pueden tener funciones. El ejemplo muestra que una pregunta sobre movimiento requiere datos propios y no queda respondida por la inscripción o el tiempo nominal de entrenamiento.

En cuanto a continuidad futura, Gould y Mignano resumen estudios longitudinales y retrospectivos. La revisión que citan encontró relaciones positivas entre participación

juvenil y actividad física posterior, con tamaños de efecto pequeños. Los autores solicitan precisar regiones, contextos culturales, modalidad, intensidad, frecuencia y transiciones vitales. Esta agenda conserva asociaciones y variabilidad: no presenta participar ahora como garantía de mantener una vida activa ni explica por sí misma qué mecanismos sostienen la relación.^[1]

[Inferencia] Para interpretar una trayectoria sería útil distinguir oportunidades disponibles, experiencias de aprendizaje y condiciones que cambian al pasar de escuela a otros contextos. Gould y Mignano preguntan si se desarrollan hábitos, disfrute del movimiento o valores de vida activa, pero esas posibilidades aparecen como explicaciones a investigar. Mantenerlas como preguntas permite comprender la participación juvenil como una parte del recorrido, sin atribuir a un episodio deportivo la explicación completa de una conducta adulta.^[1]

11. Bienestar y dificultades no se deducen del hecho de practicar

Gould y Mignano reconocen que el deporte juvenil puede acompañarse de experiencias favorables para autoestima y bienestar, pero también de estrés, agotamiento, acoso o maltrato. Su tercera pregunta solicita comprender cómo influye sobre salud mental. El capítulo destaca que buena parte de la evidencia relatada era transversal y no causal y propone estudiar relaciones longitudinales considerando otras condiciones, como recursos socioeconómicos y participación en actividades juveniles distintas del deporte. La diversidad de resultados es parte de la pregunta, no una contradicción que deba ocultarse.^[1]

Los autores proponen investigar variables mediadoras y moderadoras, entre ellas tipo de deporte, participación, características personales y características del programa. [Inferencia] Estas diferencias permiten preguntar por la experiencia que se ofrece, en lugar de tratar deporte y ausencia de deporte como dos situaciones uniformes. Una actividad puede aportar conexión y aprendizaje a la vez que presentar una demanda difícil. Para comprenderla habría que describir condiciones, relaciones y vivencias, sin deducir bienestar a partir de una victoria o una asistencia constante.

McCarthy y McCann recuerdan que los jóvenes afrontan entrenamiento, lesión, pérdida, crecimiento y selección. También advierten que experimentar estrés no significa automáticamente requerir tratamiento. La presencia de un desafío y la necesidad de atención especializada son cuestiones que no deben confundirse.

[Inferencia] Conocer qué preocupa al participante, cómo cambia su experiencia y qué apoyo tiene permite formular preguntas pertinentes sin convertir un error competitivo o una emoción desagradable en diagnóstico.^[2]

Ejemplo hipotético: un adolescente sigue asistiendo y obtiene resultados, pero expresa que ha dejado de disfrutar y que le preocupa constantemente cumplir expectativas. [Inferencia] Los resultados no invalidan lo que comunica. Tampoco permiten establecer por sí solos una condición clínica o su causa. El ejemplo distingue desempeño observable y experiencia subjetiva y muestra por qué ambas merecen atención cuando se intenta comprender una participación. El acceso a profesionales competentes pertenece a la red de apoyo, sin atribuir funciones diagnósticas a cualquier adulto cercano.

Carson propone observar cambios y abrir conversaciones sobre preocupaciones, y menciona colaboración con profesionales para evaluación e intervención. Estas recomendaciones se usan como complemento, no como lista validada de detección ni prueba de que una estrategia prevenga problemas. La base académica de esta sección permanece en las condiciones y preguntas de Gould y Mignano y en la atención de McCarthy y McCann al apoyo requerido. El análisis conserva diferencias entre describir demandas, escuchar una experiencia y evaluar necesidades especializadas.^{[1][2][4]}

12. Aprender en el deporte y utilizarlo fuera del deporte

Gould y Mignano presentan habilidades para la vida como recursos personales que pueden desarrollarse en deporte y utilizarse en contextos no deportivos. Su exposición incluye establecimiento de metas, regulación emocional y otras capacidades relacionadas con actuar y aprender. La pregunta incorpora desarrollo y transferencia: haber practicado algo en una actividad no establece por sí solo que se utilice después en la escuela, la familia o el trabajo. Los autores señalan que esas habilidades no suelen ser un subproducto automático de participar.^[1]

La fuente destaca promoción explícita por entrenadores, un clima de cuidado y participación comprometida entre las condiciones vinculadas al desarrollo de esas habilidades. También pide conocer cuándo y cómo se transfieren. [Inferencia] Identificar una capacidad aprendida y una ocasión distinta para utilizarla son dos tareas de análisis. Un joven puede comprender cómo organizar una meta deportiva y necesitar todavía reconocer qué tiene en común con una tarea escolar, qué cambia y qué recursos están disponibles en ese otro contexto.^[1]

Ejemplo hipotético: una jugadora aprendió a dividir un objetivo de práctica en tareas pequeñas. Más adelante intenta organizar una presentación escolar y explica que podría utilizar una forma parecida de planificar. [Inferencia] Esa declaración abre una posibilidad de transferencia; observar qué realiza y cómo ajusta el recurso permitiría conocer más. No demuestra que el deporte causó una capacidad general ni que el procedimiento sea adecuado para cualquier dificultad. La comparación necesita conservar tarea original, nueva situación y participación del joven.

Gould y Mignano proponen investigar transferencia con entrevistas retrospectivas y estudios longitudinales, y comparar a deportistas con jóvenes que realizan otras actividades y con quienes no participan en actividades organizadas. Esas comparaciones intentarían identificar aportaciones propias del deporte y otras experiencias. Los autores plantean además examinar semejanzas entre contextos de aprendizaje y uso y comprobar si la promoción explícita de transferencia cambia sus posibilidades. Es una agenda de teoría y evaluación, no un resultado ya establecido para todos los programas.^[1]

La distinción conecta con el entrenamiento mental de McCarthy y McCann: conocer una técnica, desarrollar una habilidad y usarla ante otra demanda siguen siendo objetos distintos. [Inferencia] Una conversación sobre qué se aprendió puede ayudar a describirlos, pero la transferencia exige conocer lo que ocurre más allá de la sesión deportiva. Esta precisión permite valorar el potencial educativo del deporte sin atribuirle por anticipado efectos globales sobre carácter, éxito escolar o funcionamiento futuro de todos sus participantes.^{[1][2]}

Aprender aquí y utilizar en otra situación



La transferencia es una pregunta de Gould y Mignano
No basta con haber participado o practicado una técnica

Figura original de EDUFISICA. Síntesis original de la pregunta por desarrollo y transferencia de habilidades para la vida de Gould y Mignano. Las orillas y la interrupción del puente distinguen aprendizaje y uso; sin magnitudes, resultados inventados o fases universales.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Daniel Gould y Michael Mignano (2021).

13. Leer orientaciones sin confundirlas con resultados

Carson ofrece en su capítulo propuestas para ajustar expectativas, escuchar, proporcionar feedback constructivo y reconocer esfuerzos. Su libro se dirige a padres y entrenadores. El corpus permite comprobar autor y año, pero no acredita editorial académica o revisión científica. Por eso, sus orientaciones se identifican como propuestas complementarias. El capítulo ayuda a reconocer temas de conversación del deporte juvenil, mientras la suficiencia de evidencia de cada afirmación se examina con las fuentes académicas pertinentes.^[4]

Una propuesta puede ser concreta sin constituir un resultado evaluado. Carson recomienda atender a capacidades y ofrecer información específica sobre mejora. McCarthy y McCann, por su parte, describen ajustes de lenguaje, comprensión y entrega y señalan límites del conocimiento con jóvenes. [Inferencia] Leer ambas fuentes juntas permite transformar una consigna amplia en preguntas sobre lo que ocurre: qué información recibió el participante, cómo la entendió y qué pudo hacer con ella. La convergencia temática no convierte al complemento en una evaluación independiente de eficacia.^{[2][4]}

Ejemplo hipotético: un adulto quiere apoyar después de una competición y decide comentar un aspecto concreto de la práctica. [Inferencia] Para comprender el intercambio habría que conocer qué problema intentaba atender y qué significado tuvo para el joven. Elogiar, informar y escuchar pueden cumplir funciones diferentes. Repetir una formulación positiva sin conocer la preocupación no describe todo el proceso de apoyo. El ejemplo organiza posibilidades; no establece una proporción universal de elogios y críticas ni garantiza un efecto sobre confianza.

Las afirmaciones amplias sobre éxito, resiliencia o eficacia de técnicas requieren una lectura distinta de las recomendaciones de comunicación. McCarthy y McCann mantienen preguntas sobre organización, enseñanza, continuidad y evaluación del entrenamiento mental. Gould y Mignano reclaman evaluar programas y mecanismos. [Inferencia] Esos capítulos permiten conservar el interés práctico de una orientación sin convertir el tono afirmativo o la popularidad de un recurso en prueba de que produce el resultado anunciado.^{[1][2]}

Esta diferencia también protege la precisión del lenguaje educativo. [Inferencia] Se puede describir una propuesta, explicar el propósito que intenta cumplir y conocer sus condiciones sin presentar una certeza que la fuente no demuestra. En el deporte juvenil, las preguntas de ajuste necesitan permanecer próximas al participante y a la tarea. El complemento aporta un repertorio de temas; el análisis académico permite precisar qué está documentado, qué es interpretación y qué sigue abierto a investigación. Cada fuente conserva así una función reconocible dentro de la comparación.^{[1][2][4]}

14. Una agenda que conserva a los jóvenes y sus contextos

Gould y Mignano organizan cinco preguntas para avanzar: limitar profesionalización; conocer relaciones con actividad física y salud futura; comprender salud mental; estudiar entrenamiento según edad y contexto; y explicar desarrollo y transferencia de habilidades para la vida. Sus formulaciones distinguen problemas aplicados, teóricos y metodológicos. El capítulo describe conocimientos y propone formas de investigar, pero no convierte las preguntas en respuestas completas. En esta lectura funcionan como un mapa para reconocer qué se intenta comprender al revisar una experiencia juvenil.^[1]

La agenda sobre entrenamiento muestra por qué el contexto importa. Los autores proponen observación de conductas de entrenadores, encuestas sobre percepciones y estudios de casos con profesionales de distintas edades y situaciones. Señalan dificultades de aplicar ciertos procedimientos a niños pequeños, especialmente menores de ocho años. Esa condición se conserva como parte de la discusión metodológica. [Inferencia] Una manera adulta de recoger información puede necesitar adaptación para representar la experiencia del joven, igual que una explicación deportiva necesita comprobar comprensión.^[1]

McCarthy y McCann añaden preguntas sobre cómo se organiza, enseña, ofrece y mantiene el entrenamiento mental. Su discusión incluye capacidades de entrenadores para incorporar recursos en la práctica y diferencias en receptividad de participantes. Presentan posibles desarrollos, como estudiar marcos de cambio de conducta, y aclaran que uno de ellos no había sido evaluado en la literatura juvenil que revisaban. La propuesta conserva su condición de posibilidad; no se ofrece aquí como programa probado ni como receta de aplicación.^[2]

Ejemplo hipotético: una organización observa menos asistencia y decide revisar el programa. [Inferencia] Antes de concluir que los jóvenes perdieron interés, podría distinguir cambio de práctica y cese, conocer qué experiencias consideran valiosas, revisar oportunidades de actividad y escuchar expectativas. Si modifica varias condiciones, evaluar qué cambió y para quién sería una pregunta posterior. Esta organización editorial utiliza los conceptos de las fuentes, sin responder de antemano qué modificación producirá continuidad en ese contexto.

El desarrollo permanece ligado a relaciones y participación activa. Soenens y Vansteenkiste permiten comparar continuidad de necesidades y cambios de apoyo sin trasladar todo el ciclo vital al deporte. Gould y Mignano sitúan preguntas de programa y consecuencias; McCarthy y McCann examinan ajuste del trabajo mental; Carson aporta orientaciones complementarias. [Inferencia] Mantener estos alcances ayuda a describir una experiencia juvenil con propósitos claros: qué se ofrece, quién participa, qué aprende y cómo lo vive. La valoración conserva el desarrollo del joven

como una pregunta concreta, además de los resultados que esperan los adultos.^{[1][2][3][4]}

Referencias bibliográficas

1. Gould, D., & Mignano, M. (2021). Youth sport. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field. Oxford University Press.

Capítulo 18. Youth Sport

2. McCarthy, P., & McCann, B. (2021). Innovations in mental skills training for young athletes. En M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), Advancements in mental skills training (pp. 224–235). Routledge.

Capítulo 18. Innovations in Mental Skills Training For Young Athletes

3. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2023). A lifespan perspective on the importance of the basic psychological needs for psychosocial development. En R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of self-determination theory (pp. 457–490). Oxford University Press.

Capítulo 23. A Lifespan Perspective on the Importance of the Basic Psychological Needs for Psychosocial Development

4. Carson, R. (2024). Youth sports psychology: Tools for parents and coaches.

Capítulo 1. Understanding the Psychological Needs of Young Athletes

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