

Desarrollo y entrenamiento de la fortaleza mental

El desarrollo de la fortaleza mental es un proceso de aprendizaje, expresión y mantenimiento de recursos psicológicos para afrontar demandas deportivas y sostener esfuerzos hacia objetivos pertinentes; su entrenamiento organiza oportunidades de práctica cuya eficacia debe evaluarse en su contexto.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Habilidades mentales e intervención

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 26 min · 5720 palabras de cuerpo

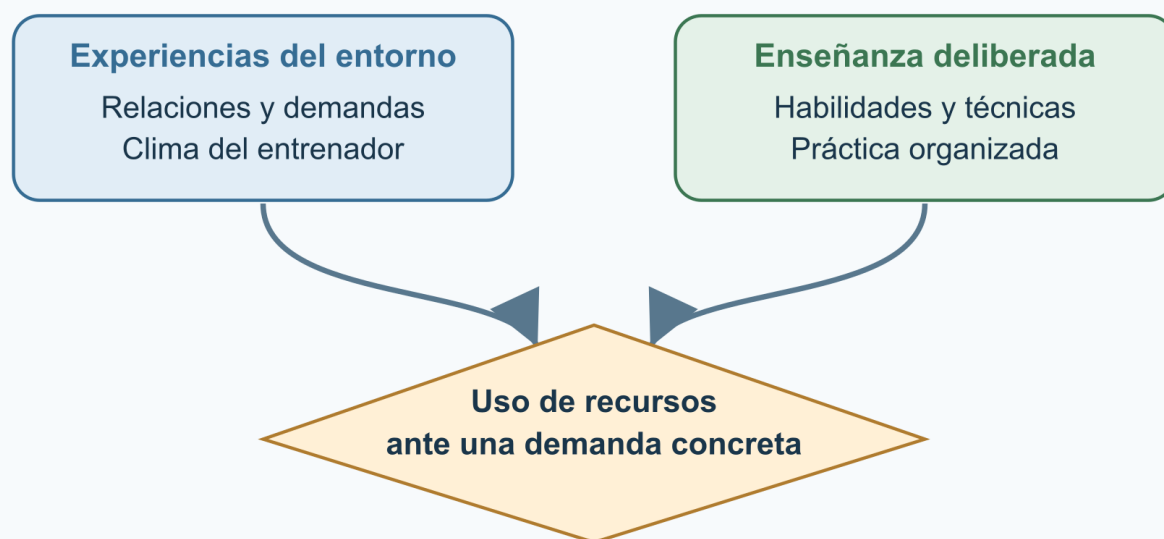
Resumen

El desarrollo de la fortaleza mental se examina como aprendizaje, expresión y mantenimiento de recursos ante demandas deportivas. Esta monografía compara trabajo con entrenadores, programas de habilidades psicológicas y enfoques basados en fortalezas. Conserva resultados distintos: ausencia de mejora en una intervención de remo, cambios en programas de fútbol australiano y resultados de un paquete mixto de críquet que no permiten aislar componentes. La adaptación juvenil considera lenguaje, comprensión, relación de trabajo y oportunidades de práctica. También analiza riesgos de convertir dolor, lesión o silencio emocional en criterios de éxito. La evaluación distingue aprendizaje, implementación, respuesta situada y mantenimiento. Las propuestas de diseño se presentan con sus límites, evitando promesas universales y manteniendo el bienestar dentro de la revisión de las normas del entorno.

Palabras clave: fortaleza mental; desarrollo; entrenamiento psicológico; apoyo a la autonomía; fortalezas; deportistas jóvenes; evaluación

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/desarrollo-y-entrenamiento-de-la-fortaleza-mental.html>

Experiencia y enseñanza en el desarrollo



La expresión puede variar entre situaciones.

Figura original de EDUFISICA. Las rutas comparan influencias descritas en experiencias y recursos enseñados. No representan una secuencia obligatoria ni cantidades de efecto. Base conceptual: Cowden, Crust, Tibbert y Jackman, capítulo 3; Weinberg y Butt, capítulo 6.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Richard G. Cowden; Lee Crust; Stephanie J. Tibbert; Patricia C. Jackman (2021); Robert Weinberg; Joanne Butt (2021).

1. Desarrollar recursos para demandas reconocibles

El desarrollo de la fortaleza mental se refiere aquí al proceso de aprender, expresar y mantener recursos psicológicos para afrontar demandas deportivas y sostener esfuerzos hacia objetivos pertinentes. Cowden, Crust, Tibbert y Jackman presentan la fortaleza mental como un recurso relacionado con actuar ante adversidad, pero su capítulo distingue propuestas de desarrollo y evidencia sobre intervenciones. Entrenar implica organizar oportunidades de aprendizaje; afirmar que una intervención desarrolla fortaleza exige evaluar qué cambia, en quién y bajo qué condiciones.^[1]

La pregunta central es: ¿cómo pueden diseñarse y examinarse propuestas de entrenamiento que ayuden a responder a demandas deportivas sin convertir el sufrimiento o el silencio emocional en señales obligatorias de fortaleza? Las fuentes permiten comparar trabajo con el entorno y los entrenadores, programas de habilidades psicológicas y enfoques basados en fortalezas. Su diversidad revela que el objeto de entrenamiento debe precisarse: una conducta ante un error, una capacidad de regulación o una forma de preparación necesitan descripciones más concretas que la instrucción general de hacerse más fuerte.^[1]

Weinberg y Butt distinguen atributos psicológicos y conductas observadas. Adaptarse a cambios, responder después de un error y decidir eficazmente bajo presión aparecen entre conductas que los entrenadores intentan favorecer. Las presentan como manifestaciones del constructo, no como una definición exhaustiva de la persona. Esta diferencia ayuda a formular objetivos de aprendizaje que se puedan observar en situaciones determinadas, conservando una pregunta adicional sobre cómo se relacionan con la fortaleza mental.^[2]

McCarthy y McCann amplían el enfoque cuando estudian habilidades mentales en jóvenes. Su exposición incluye rendimiento y bienestar, y destaca que las demandas de entrenamiento, lesión, pérdidas y selección se viven dentro de relaciones con familias, compañeros y entrenadores. El aprendizaje psicológico forma parte de ese entorno. Un programa dirigido a una persona puede necesitar cambios en las oportunidades que recibe y en la manera de comunicarle las expectativas.^[3]

Ejemplo hipotético: un equipo quiere que sus jugadores se reorganicen después de equivocarse. Un objetivo posible es reconocer el error, atender a información pertinente y participar en la siguiente acción. Eso describe una respuesta que puede trabajarse y observarse. Exigir que nadie muestre frustración describe otra norma. Compararlas permite identificar qué se pretende enseñar y cómo podría repercutir en la comunicación y en la actividad, antes de llamar fortaleza a cualquiera de las dos.

2. Experiencia, enseñanza y expresión situada

Weinberg y Butt presentan dos vías para pensar el desarrollo: recursos que se adquieren dentro de las experiencias del entorno y recursos que se enseñan deliberadamente. Entre las experiencias mencionan relaciones de rivalidad, incidentes difíciles, simulaciones de entrenamiento y clima del entrenador. Entre lo enseñado incluyen manejo de ansiedad, atención, imaginación, metas y diálogo interno. La distinción organiza procedencias posibles del aprendizaje; no convierte toda experiencia exigente en una intervención beneficiosa.^[2]

Cowden y colaboradores señalan que numerosos estudios cualitativos reconstruyen retrospectivamente experiencias de deportistas, entrenadores y psicólogos. Los relatos apuntan a un proceso de desarrollo prolongado, facilitado o limitado por condiciones del entorno, junto con aprendizajes psicológicos más delimitados. Una persona puede recordar una dificultad como importante para su trayectoria. Para convertir ese recuerdo en una propuesta de entrenamiento hay que estudiar cómo se produjo el aprendizaje, qué apoyos existieron y qué efectos tuvo en otras personas.^[1]

La expresión del recurso también depende de la situación. Cowden y colaboradores recogen una perspectiva de interacción entre persona y entorno: puede haber cierta estabilidad entre situaciones semejantes y variaciones entre circunstancias diferentes. Weinberg y Butt, al revisar situaciones deportivas, proponen identificar

cuáles suscitan cambios en pensamientos, emociones y conductas. Esa información podría ayudar a desarrollar intervenciones ajustadas a las demandas, en lugar de asumir una fortaleza que se manifiesta de igual manera en todo momento.^[2]

Ejemplo hipotético: una jugadora mantiene la concentración cuando comete un error técnico, pero pierde organización cuando recibe una crítica delante del grupo.

Describir ambos episodios ofrece dos demandas distintas. Un trabajo centrado en la respuesta a la crítica necesitaría considerar contenido, momento y relación con quien la comunica. Repetir solamente el gesto técnico no aborda toda la situación descrita. El ejemplo ilustra la utilidad de situar el aprendizaje sin diagnosticar un rasgo general a partir de un episodio.

La primera figura representa vías de experiencia y enseñanza que convergen en el uso de recursos ante una demanda concreta. La convergencia es conceptual: las fuentes describen posibles influencias y programas, pero no asignan un porcentaje causal a cada vía. Tampoco presentan una secuencia obligatoria de etapas. La comparación conserva el proceso largo de desarrollo y las oportunidades más breves de entrenamiento como preguntas relacionadas, con ritmos y formas de evaluación diferentes.^[1]

3. Desafío acompañado y descubrimiento guiado

Cowden y colaboradores describen enfoques ambientales que combinan desafíos y experiencias de apoyo. El entrenador puede proponer situaciones en las que el deportista deba resolver problemas, aprender de un contratiempo y actuar con mayor independencia. La exposición añade una condición central: esos desafíos necesitan orientación y una red de apoyo, especialmente mientras se desarrollan nuevas habilidades. La dificultad de una tarea y la forma de acompañarla deben considerarse conjuntamente.^[1]

El descubrimiento guiado expresa esa combinación. La persona participa en resolver una demanda y dispone de una orientación que le permite aprender. Apoyar la autonomía no equivale a abandonar al deportista a una dificultad que no comprende. En el capítulo, la propuesta se relaciona teóricamente con satisfacción de necesidades psicológicas y contrasta con comportamientos de control. Las investigaciones cualitativas sugieren posibilidades de desarrollo; la exposición pide examinar empíricamente su efectividad.^[1]

La función del desafío resulta más precisa cuando se conoce el aprendizaje esperado. Por ejemplo, una tarea puede introducir variaciones para trabajar adaptación, ofrecer decisiones para favorecer resolución de problemas o presentar una situación relevante de presión. Cada alternativa necesita una descripción de lo que la persona debe reconocer y hacer. [Inferencia] Esta manera de formular el objetivo se deriva de

las oportunidades de aprendizaje descritas por Cowden y colaboradores y no fija una cantidad universal de dificultad.

Ejemplo hipotético: en una práctica se modifica una condición conocida y el entrenador observa cómo el grupo reorganiza su actuación. Después abre una conversación sobre las decisiones tomadas y ofrece ayuda para probar otra respuesta. Si la modificación solo busca provocar desconcierto y castigar el error, cambia la función del ejercicio. Comparar ambas situaciones permite reconocer que trabajar frente a una exigencia incluye una relación pedagógica, además de la exigencia.

El apoyo puede provenir de más de una persona. Cowden y colaboradores mencionan padres y otras figuras relevantes que ofrecen aliento y orientación. Su propuesta de ampliar redes plantea oportunidades de coherencia entre ambientes. Si un entrenador permite comunicar dificultades y otro referente exige ocultarlas, el deportista recibe criterios diferentes sobre lo que se considera una respuesta aceptable. Examinar esas expectativas forma parte del análisis del entorno, no de una explicación que atribuye toda dificultad a falta de voluntad individual.^[1]

La figura asociada mantiene visibles desafío y apoyo como componentes distintos de una experiencia de aprendizaje. No plantea una fórmula que haga eficaz cualquier desafío. Muestra el contraste entre acompañar la resolución de una demanda y tomar la incomodidad, por sí sola, como resultado deseado.^[1]

Desafío acompañado y descubrimiento guiado

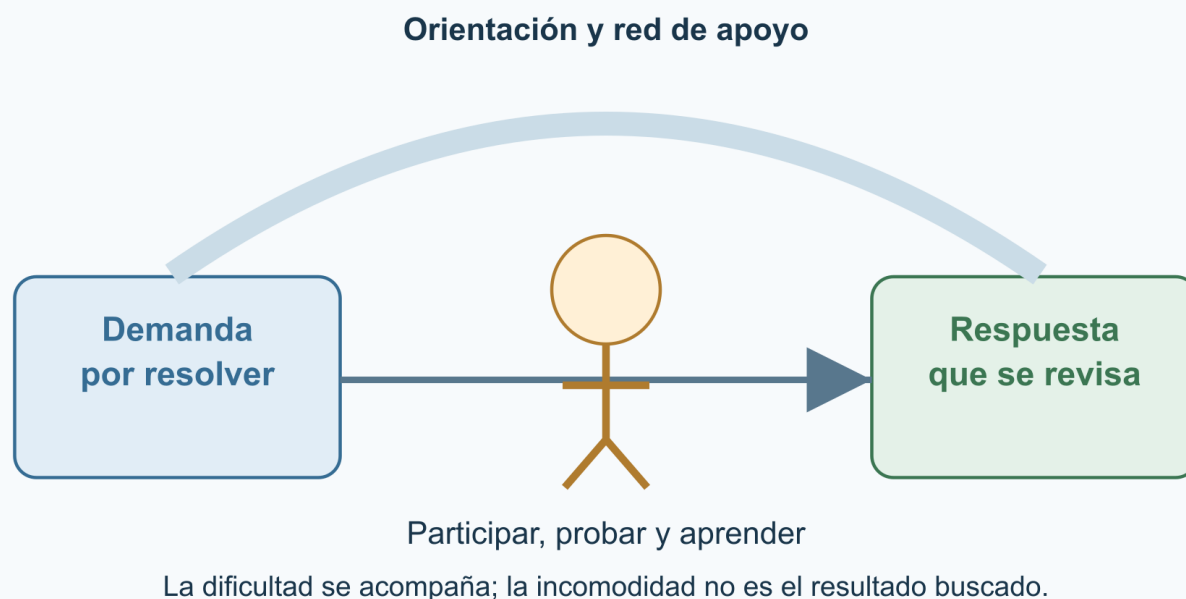


Figura original de EDUFISICA. El puente es una representación didáctica de desafío acompañado y descubrimiento guiado, sin niveles medidos ni eficacia automática. Base conceptual: Cowden, Crust, Tibbert y Jackman, capítulo 3.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Richard G. Cowden; Lee Crust; Stephanie J. Tibbert; Patricia C. Jackman (2021).

4. Lo que muestran dos intervenciones con entrenadores

El estudio de Mahoney y colaboradores de 2016, relatado por Cowden y colaboradores, incluyó dieciocho entrenadores de remo asignados aleatoriamente a una condición inmediata o demorada. La intervención consistió en talleres de apoyo a la autonomía durante ocho semanas, con la solicitud de aplicar ese enfoque a sus deportistas. Los entrenadores identificaron beneficios como mayor comprensión y valoración del enfoque, pero la intervención no logró mejorar la fortaleza mental de los remeros.^[1]

Este resultado separa valoración del taller y cambio en los deportistas. La información cualitativa señaló dificultades para aplicar los contenidos en el contexto de rendimiento. Algunos entrenadores describieron una vuelta a prácticas habituales de control para ahorrar tiempo. El capítulo recoge esa explicación como retroalimentación de los participantes. Ayuda a estudiar la implementación, aunque no demuestra por sí sola una causa única del resultado nulo ni prueba qué habría ocurrido con otra aplicación.^[1]

La intervención de Anthony y colaboradores de 2018 siguió otro planteamiento. Durante cinco meses utilizó talleres de entrenamiento conductual con un marco de

apoyo a la autonomía para identificar y fomentar conductas específicas de fortaleza en deportes de equipo. Entre ellas figuraba responder eficazmente a contratiempos o críticas. Los entrenadores valoraron esas conductas antes, durante y después de la intervención. Informaron un incremento inicial después de la referencia basal, seguido por estabilización y pequeñas disminuciones.^[1]

Comparar ambas exposiciones permite distinguir objetivos, aplicación y trayectoria temporal. Una intervención buscó modificar el enfoque del entrenador y aumentar el recurso de los remeros. La otra siguió frecuencias o valoraciones de conductas vinculadas al constructo. Las valoraciones de quienes aplican el programa tienen utilidad, pero el capítulo solicita varias vías de evaluación y observadores independientes e imparciales. La implicación del entrenador en el cambio también puede influir en su apreciación del resultado.^[1]

Ejemplo hipotético: un entrenador termina un taller y explica correctamente sus ideas, pero durante entrenamientos con poco tiempo vuelve a dar órdenes sin escuchar preguntas. Una evaluación de conocimientos puede registrar aprendizaje del taller, mientras una observación de práctica detecta otra realidad. La diferencia orienta una pregunta concreta sobre el uso de lo aprendido. Evita declarar eficaz o inútil un enfoque solamente porque quienes participaron se mostraron satisfechos o porque un resultado esperado no apareció.

La enseñanza que se puede extraer de los casos es específica: investigar entrenamiento requiere observar tanto lo que se propone como lo que se utiliza y los cambios que se valoran. Los capítulos no ofrecen una confirmación uniforme de que cualquier taller con la etiqueta de apoyo a la autonomía aumente la fortaleza mental.^[1]

5. Entrenamiento bajo presión y el problema del paquete mixto

Cowden y colaboradores examinan el trabajo de Bell, Hardy y Beattie de 2013 con jugadores jóvenes de críquet de élite. La intervención longitudinal duró dos años e incluyó un enfoque conductual basado en castigo, una forma de trabajo transformacional, oportunidades de practicar bajo presión y habilidades complementarias de afrontamiento. Participaron distintos profesionales. El capítulo presenta esa composición antes de interpretar sus resultados, porque cada elemento podría aportar algo diferente al programa.^[1]

El grupo de intervención, formado por veinte jugadores jóvenes de élite, se comparó con un grupo de control emparejado que realizó prácticas tradicionales de críquet. Al final, las valoraciones de fortaleza efectuadas por entrenadores fueron superiores en el grupo de intervención, y las estadísticas de rendimiento apoyaron beneficios del

conjunto. Los autores del capítulo destacan que el carácter multimodal impide identificar si las diferencias procedían del castigo, del enfoque transformacional, de las habilidades de afrontamiento o de una combinación.^[1]

Ese límite modifica la lectura aplicada. La observación favorable de un conjunto no autoriza a seleccionar su componente más duro y presentarlo como causa demostrada. Tampoco informa de que toda forma de castigo produzca el mismo resultado en cualquier contexto o población. El capítulo mantiene una comparación de grupos y un paquete concreto. Para distinguir contribuciones habría que formular comparaciones capaces de separar elementos, además de valorar las consecuencias de cada procedimiento.^[1]

Weinberg y Butt presentan entrenamiento con presión como una pregunta de investigación. Mencionan manipular demandas de tarea y entorno, junto con consecuencias durante la práctica, para modificar percepción de presión y ansiedad. Añaden que debe investigarse la función de la fortaleza mental en relación con entrenamiento bajo presión y rendimiento. Lograr que una práctica se sienta más presurizada es un resultado diferente de demostrar desarrollo de un recurso o mejora posterior de la actuación.^[2]

Ejemplo hipotético: un grupo tiene una tarea exigente, recibe apoyo para reorganizarse y practica recursos de afrontamiento. Si mejora después del programa, resulta razonable estudiar el conjunto descrito. Afirmar que la mejoría ocurrió por aumentar el malestar eliminaría de la explicación los recursos, el apoyo y otras condiciones presentes. La figura sobre paquetes conserva las partes y muestra qué comparación se ha realizado y qué atribución permanece abierta.

[Inferencia] Para diseñar una evaluación de este tipo conviene describir componentes, aplicación y resultados por separado. Es una consecuencia metodológica del límite señalado por Cowden y colaboradores, no una validación de entrenamiento punitivo. El diseño debe examinar qué se aprende y qué coste tiene el programa, en lugar de equiparar una situación más difícil con un aprendizaje psicológico más útil.

6. Habilidades psicológicas y entrenamiento específico

Los programas de habilidades psicológicas constituyen otra vía descrita por Cowden y colaboradores. Incluyen recursos utilizados en la preparación deportiva, como metas, imaginación, relajación y trabajo con pensamientos. El capítulo diferencia asociaciones entre uso de habilidades y fortaleza de intervenciones destinadas a producir cambios. Una relación observada entre personas que usan recursos y puntuaciones más altas no demuestra que enseñar cualquier recurso cause ese aumento.^[1]

El estudio de Gucciardi, Gordon y Dimmock de 2009 comparó un programa dirigido específicamente a fortaleza mental con un programa tradicional de habilidades psicológicas. Setenta y cinco adolescentes de fútbol australiano se distribuyeron entre dos grupos de intervención y un grupo sin ninguno de los programas. Las intervenciones se organizaron durante seis semanas. Las valoraciones subjetivas de fortaleza fueron superiores después en ambos grupos entrenados respecto al control, sin diferencia entre el programa específico y el tradicional.^[1]

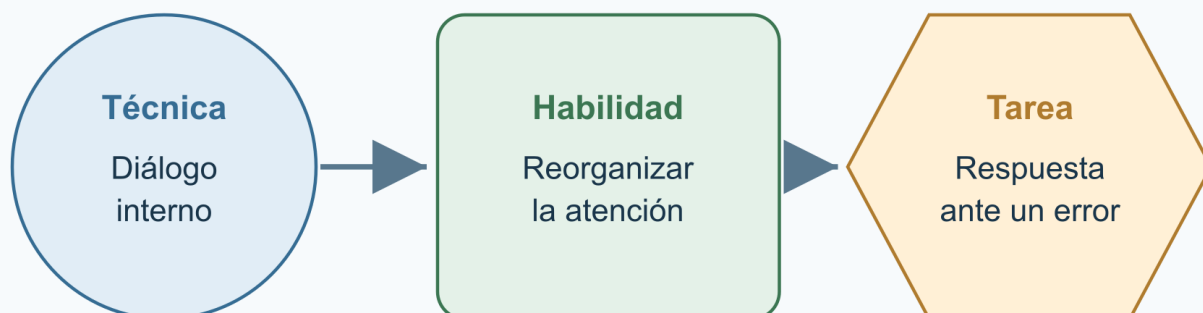
Los autores proponen que el solapamiento de habilidades trabajadas, como autorregulación, puede explicar la ausencia de superioridad del entrenamiento específico. Esa explicación permanece como interpretación del resultado. El estudio relatado no respalda que un nombre más específico produzca una ventaja por sí mismo. El seguimiento cualitativo recoge beneficios percibidos por deportistas, padres y entrenadores, como valorar la preparación, recibir mejor críticas y mejorar cohesión. Son informaciones complementarias sobre el programa y sus experiencias.^[1]

McCarthy y McCann distinguen habilidades psicológicas y técnicas. Las habilidades son capacidades para responder a demandas, mientras las técnicas son recursos empleados para desarrollarlas. Atención, regulación de activación y capacidades relacionadas con uno mismo aparecen entre habilidades; metas, imaginación, diálogo interno y relajación son técnicas frecuentes. Mantener esta distinción permite explicar qué capacidad se pretende trabajar y qué actividad se utiliza para hacerlo.^[3]

Ejemplo hipotético: un deportista practica una técnica de diálogo interno para volver a información relevante después de un error. Aprender una frase y utilizarla en la situación son observaciones diferentes. La capacidad buscada podría ser reorganizar la atención y responder de manera pertinente. Cambiar la etiqueta de la sesión a entrenamiento de fortaleza no altera esa relación entre técnica, habilidad y tarea. La evaluación necesita precisar cuál de esos planos observa.

La figura de la relación técnica, habilidad y actuación representa esta distinción de McCarthy y McCann. Sus conexiones expresan una finalidad de aprendizaje, no una secuencia de efectos asegurados. La capacidad requiere práctica y uso situado; el nombre de una técnica no demuestra que se haya adquirido ni que se exprese en toda demanda deportiva.^[3]

Técnica, habilidad y tarea: tres planos del aprendizaje



El uso y el resultado requieren observación.

Figura original de EDUFISICA. La composición separa recurso, capacidad y actuación. El ejemplo de diálogo interno y respuesta al error es hipotético y no prueba una eficacia particular. Base conceptual: McCarthy y McCann, capítulo 18; Cowden, Crust, Tibbert y Jackman, capítulo 3.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Richard G. Cowden; Lee Crust; Stephanie J. Tibbert; Patricia C. Jackman (2021); Paul McCarthy; Bryan McCann (2021).

7. Desarrollar fortalezas sin reducir el trabajo a corregir déficits

Cowden y colaboradores presentan enfoques basados en fortalezas como una alternativa a intervenciones centradas en superar debilidades o déficits de rendimiento. El proceso comienza identificando fortalezas realizadas o aún poco utilizadas por las que la persona o el equipo siente interés, y avanza hacia un uso mayor de esas fortalezas. La propuesta cambia el punto de partida del aprendizaje: pregunta qué recursos existen y cómo pueden aprovecharse, además de atender a lo que dificulta la actuación.^[1]

Una fortaleza poco utilizada no es lo mismo que una capacidad que todavía no se ha adquirido. La primera formulación invita a examinar condiciones de expresión y oportunidades. El capítulo describe identificación y aprovechamiento, sin proporcionar una lista universal de recursos que toda persona deba desarrollar. Por eso, la conversación sobre fortalezas requiere relacionarlas con objetivos y contexto, y no limitarse a una apreciación positiva que permanece desconectada de la práctica.^[1]

La exposición menciona un estudio de caso de coaching basado en fortalezas con un jugador de críquet de élite, comparando medidas iniciales y de intervención con participantes de control. También recoge posibilidades de trabajo en equipos. Los autores consideran favorable pero limitada la evidencia y piden más pruebas empíricas antes de conclusiones firmes sobre eficacia. El coaching individualizado, necesario en estos enfoques, dificulta aplicaciones a gran escala; la diversidad de procedimientos también complica su evaluación.^[1]

Ejemplo hipotético: una jugadora comunica con claridad información relevante durante una acción, pero deja de hacerlo después de un error propio. Un trabajo sobre fortalezas podría estudiar cómo conservar y utilizar esa capacidad en esa situación. El punto de partida es un recurso reconocible y una oportunidad de uso. No se infiere, a partir del ejemplo, que esa jugadora tenga un perfil universal de fortaleza ni que reforzar su comunicación resuelva cualquier demanda.

Este enfoque también exige distinguir interés, competencia y resultado. Que una persona disfrute de una actividad puede ayudar a participar en el trabajo, pero no establece por sí mismo su capacidad ni la eficacia de un programa. La propuesta de identificación debe acompañarse de observaciones del recurso y de su uso.

[Inferencia] Esta distinción organiza el ejemplo a partir de las etapas descritas por Cowden y colaboradores y conserva la necesidad de evaluación indicada en el capítulo.

Comparar fortalezas y programas generales permite mirar qué cambia en la intervención. Algunas propuestas parten de un conjunto de técnicas; otras de recursos particulares que una persona utiliza o podría utilizar más. Ambas necesitan una finalidad clara y seguimiento. La evidencia relatada no permite situar el enfoque de fortalezas por encima de todos los demás; muestra una vía específica y preguntas sobre individualización, escala y resultados.^[1]

8. Aprender y mantener una respuesta son tareas diferentes

Desarrollar un recurso no termina cuando mejora una valoración inmediatamente después de un programa. Cowden y colaboradores destacan la necesidad de seguimiento para saber en qué medida se mantienen las ganancias. La expresión puede fluctuar al cambiar las situaciones y sus exigencias. Esta perspectiva desplaza el foco desde una supuesta transformación permanente de la persona hacia el aprendizaje, uso y mantenimiento de respuestas pertinentes.^[1]

El caso de Slack y colaboradores de 2015, recogido en el capítulo, trabajó con tres árbitros al comienzo de su carrera en la liga inglesa de fútbol. Durante ocho meses se realizaron talleres individuales y grupales sobre cuestiones psicológicas del arbitraje y habilidades de afrontamiento. Se utilizó un diseño de líneas de base múltiples escalonadas, estableciendo referencias antes de introducir la intervención. La

fortaleza autoinformada y las valoraciones externas de rendimiento fueron superiores después respecto a los valores iniciales.^[1]

El capítulo añade que la fortaleza fluctuó en diferentes momentos. Esa observación permite conservar dos informaciones: se describieron cambios favorables y la expresión no se volvió invariable. Los autores relacionan el caso con la necesidad de mantenimiento y seguimiento. Una evaluación que solo registra una medida al finalizar perdería la pregunta sobre qué ocurre cuando cambian las demandas o transcurre tiempo después de la intervención.^[1]

McCarthy y McCann presentan un ciclo de aprendizaje, práctica, reflexión y ajuste de habilidades mentales. En jóvenes describen, por ejemplo, integrar recursos dentro de la planificación y revisión del entrenamiento. La reflexión relaciona lo que se intentó con lo ocurrido y puede orientar cambios posteriores. El capítulo no convierte la revisión en una prueba de desarrollo de fortaleza, pero ofrece una estructura educativa para pensar cómo se mantiene la práctica de recursos.^[3]

Ejemplo hipotético: un deportista responde con organización después de un error durante varias sesiones, pero al cambiar de entorno necesita más tiempo para retomar la tarea. El seguimiento puede identificar la demanda nueva, revisar qué recurso utiliza y observar su adaptación. Describir esa fluctuación aporta información para aprender. Etiquetarla de inmediato como pérdida de carácter oculta las condiciones que podrían explicar lo ocurrido.

Weinberg y Butt proponen identificar situaciones y percepciones asociadas a variaciones de pensamientos, emociones y conductas para orientar intervenciones. Esta propuesta une mantenimiento y especificidad: saber qué respuesta se expresa en qué circunstancia puede guiar el entrenamiento. La observación continuada permite formular esa pregunta sin exigir una actuación idéntica en cada episodio ni suponer que un taller basta para modificar toda la trayectoria deportiva.^[2]

9. Ajustar contenido y lenguaje al desarrollo juvenil

McCarthy y McCann subrayan la variabilidad de desarrollo entre niños y adolescentes. Su capítulo sitúa necesidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas dentro de la adaptación del entrenamiento mental. Mencionan cambios de lenguaje, tiempo de sesión y comprobación de que el joven comprende y puede realizar las tareas solicitadas. La adaptación describe capacidades y necesidades concretas, no una reducción automática de complejidad para todas las personas de la misma edad.^[3]

La exposición de Foster y colaboradores de 2016 recoge el trabajo de doce consultores experimentados del Reino Unido con niños y adolescentes. Identificó ajustes sociales, como establecer relación; cognitivos, como modificar lenguaje; y humanísticos, como favorecer autodescubrimiento. Los cambios observados no se

basaban en teorías del desarrollo psicológico. McCarthy y McCann señalan esa diferencia entre adaptaciones realizadas por experiencia y una fundamentación teórica que todavía requiere desarrollo.^[3]

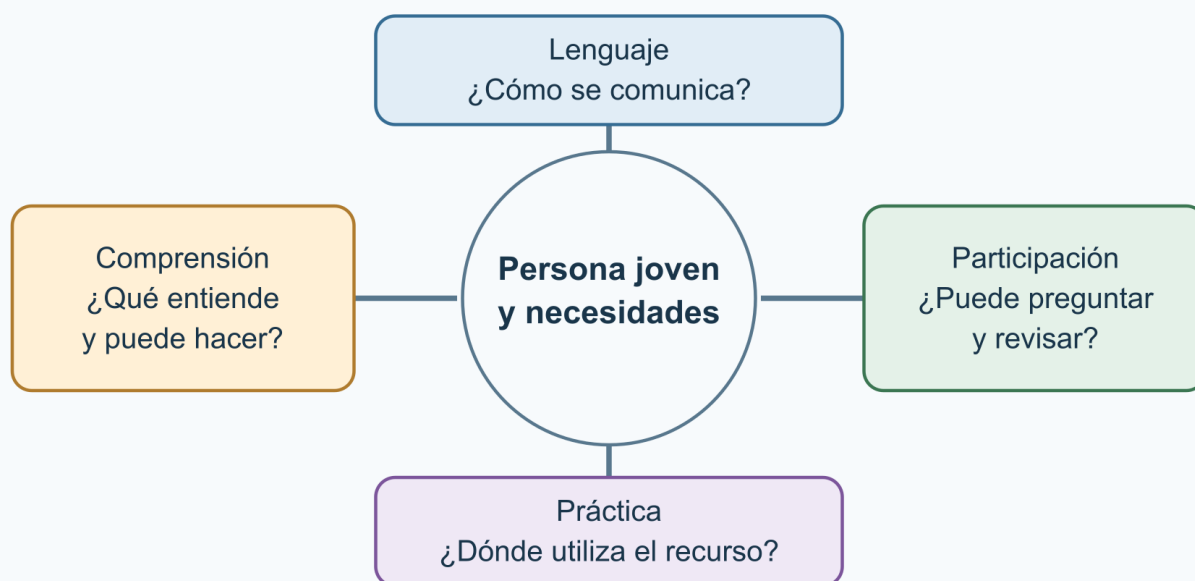
La consecuencia educativa es específica. Explicar una técnica de forma comprensible necesita observar qué entiende la persona y cómo la utiliza. El capítulo sugiere trabajar inicialmente ciertas tareas durante la consulta para que el joven aprenda y gane confianza antes de hacerlas por su cuenta. Esa ayuda conecta comprensión y práctica. No supone que recibir una hoja, una aplicación o una instrucción breve demuestre capacidad para aplicar el recurso en la actividad deportiva.^[3]

Ejemplo hipotético: una adolescente entiende la idea de revisar un pensamiento, pero un niño más pequeño comprende mejor el problema cuando describe un episodio de entrenamiento con palabras propias. Quien les acompaña puede adaptar la explicación y comprobar con ambos qué harían en una situación reconocible. El ejemplo muestra diferencias de comunicación y aprendizaje, sin asignar un nivel de capacidad a una edad particular ni proponer un procedimiento clínico.

McCarthy y McCann también presentan un enfoque centrado en el deportista que relaciona desarrollo físico, social, emocional e intelectual con posibilidades de excelencia en rendimiento. En sus propuestas prácticas mencionan instrucciones menos complejas, menos objetivos y sesiones breves cuando resulta pertinente. Lo decisivo es ajustar esos elementos a quien aprende y al contexto, conservando disfrute, comprensión y participación como parte del proceso.^[3]

La figura de adaptación muestra cuatro preguntas conectadas con la persona: cómo se comunica, qué comprende, cómo participa y en qué práctica puede utilizar la habilidad. Son criterios de lectura de las propuestas del capítulo. No forman un instrumento de diagnóstico ni establecen una receta para toda infancia o adolescencia.^[3]

Adaptar la enseñanza a quien aprende



Las mismas palabras no ofrecen el mismo aprendizaje a todas las personas.

Figura original de EDUFISICA. Las cuatro preguntas sintetizan adaptación del contenido y de la enseñanza. No constituyen un instrumento validado ni asignan capacidades por edad. Base conceptual: McCarthy y McCann, capítulo 18.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul McCarthy; Bryan McCann (2021).

10. La relación de trabajo sostiene el aprendizaje

El capítulo juvenil presenta la colaboración entre deportista y profesional como parte de la intervención. McCarthy y McCann explican que la alianza incluye contenido, es decir, pensamientos, sentimientos, conductas y experiencias que el joven lleva a la conversación, y proceso, relativo a lo que ocurre en la relación. Esta distinción ayuda a entender por qué enseñar una técnica también requiere atender a cómo se explica, se recibe y se revisa.^[3]

Su exposición de orientación cognitivo conductual incluye evaluación, formulación, intervención y evaluación de resultados. Destaca comprender las circunstancias actuales y colaborar para estudiar los problemas tal como se presentan. La formulación vincula información del caso con una explicación de necesidades y demandas. Una técnica disponible no decide por sí misma cuál es la necesidad. Los autores advierten desde la apertura que experimentar estrés no significa automáticamente requerir tratamiento.^[3]

La diferencia es relevante al hablar de fortaleza mental en jóvenes. Un error, una preocupación o una reacción emocional pueden convertirse en ocasión de aprendizaje y conversación. Para decidir qué apoyo necesitan, hay que comprender su contexto y significado. McCarthy y McCann no presentan toda demanda deportiva

como un trastorno ni todo entrenamiento de habilidades como psicoterapia. Su discusión reconoce la necesidad de ajustar el servicio a la persona y de mantener un proceso profesional completo.^[3]

Ejemplo hipotético: un entrenador solicita un cambio inmediato porque una jugadora se preocupa antes de una selección. En la conversación, ella puede estar pensando en una decisión deportiva, en expectativas familiares o en cómo comunicar una dificultad. Identificar lo que realmente le preocupa permite definir el apoyo pertinente. Enseñarle de inmediato a ocultar la preocupación respondería a una expectativa externa, pero dejaría sin examinar la necesidad que ella expresa.

Los autores recurren también a literatura de asesoramiento y psicoterapia para destacar factores de relación, expectativas y participación del cliente. Esa reflexión amplía la perspectiva sobre la enseñanza de técnicas; no permite asignar a una relación deportiva un porcentaje universal de cambio. Aquí su aportación concreta consiste en mantener el vínculo de trabajo y la comprensión de necesidades dentro del proceso, sin atribuir toda mejoría a un ejercicio aislado.^[3]

La participación del joven puede observarse en su capacidad para preguntar, explicar lo que intenta y revisar lo ocurrido. [Inferencia] Estas preguntas de análisis se derivan del énfasis del capítulo en colaboración y comprensión, sin constituir una escala validada. Permiten estudiar si el programa facilita aprendizaje y autonomía en su uso, además de registrar si la persona completó las actividades previstas.

11. Entrenadores, familia y oportunidades de uso

Las fuentes sitúan el desarrollo dentro de una red de relaciones. Cowden y colaboradores mencionan padres que ofrecen orientación y ánimo, y plantean ampliar el estudio de apoyos para crear oportunidades coherentes en ambientes distintos. McCarthy y McCann incluyen familiares, compañeros, entrenadores y personal de apoyo en la participación juvenil. La red influye en qué demandas aparecen, qué recursos se pueden aprender y cómo se interpretan las respuestas del deportista.^[1]

La función del entrenador no se limita a proponer tareas difíciles. El capítulo juvenil describe una investigación con entrenadores de tenis que conocían aspectos básicos de técnicas mentales, pero no las utilizaban porque les faltaba conocimiento de proceso para incorporarlas a la práctica. La diferencia entre saber nombrar un recurso y saber enseñarlo ayuda a identificar necesidades de formación. McCarthy y McCann consideran relevante que el entrenador se sienta preparado para explicar y compartir habilidades en actividades concretas.^[3]

El mismo problema aparece desde otro ángulo en la intervención de remo relatada por Cowden y colaboradores. Los talleres se apreciaron, pero las presiones del

contexto dificultaron aplicar el enfoque. Ambos capítulos permiten estudiar oportunidades y condiciones de implementación, además del conocimiento. El trabajo de desarrollo requiere saber qué se intenta enseñar y disponer de circunstancias que hagan posible su uso, con una comunicación comprensible y expectativas acordadas.^[1]

Ejemplo hipotético: un entrenador propone revisar un error y probar otra respuesta, mientras una conversación familiar reduce cualquier resultado a ganar o perder. El deportista encuentra formas diferentes de valorar el aprendizaje. Compartir el objetivo de preparación y revisar cómo se comunican los resultados podría ayudar a hacer más coherentes esas expectativas. Esta es una posibilidad educativa del ejemplo, no una intervención familiar con eficacia demostrada.

McCarthy y McCann describen educación, ejemplos prácticos y apoyo para la aplicación como componentes del trabajo con entrenadores. También recogen cuestiones sobre formato individual o colectivo, seguimiento y relación profesional. La discusión no reduce el entorno a una suma de instrucciones: considera quién enseña, cómo se aprende y qué oportunidades existen para practicar. Dentro de un equipo, una habilidad puede trabajarse de manera colectiva y necesitar después una adaptación a la persona.^[3]

En este marco, una expectativa exigente puede especificar una conducta de preparación y acompañarse de orientación. Otra puede exigir soportar toda dificultad sin comunicarla. Cowden y colaboradores muestran que las normas del entorno cambian el significado de fortaleza. Estudiar el desarrollo requiere reconocer esa diferencia y valorar qué respuesta se fomenta, en lugar de considerar cualquier presión social como un estímulo de aprendizaje útil.^[1]

12. Entrenar sin convertir dolor y silencio en criterios de éxito

Cowden y colaboradores señalan posibles efectos problemáticos de atributos asociados a fortaleza mental. Uno es la denominada dureza física cuando significa seguir actuando con dolor, lesión o enfermedad para alcanzar una meta. Su capítulo relaciona esas conductas con ideales deportivos de masculinidad y advierte que enseñarlas puede aumentar vulnerabilidad a consecuencias perjudiciales. La implicación para una intervención es examinar qué conductas recompensa y qué interpretación del esfuerzo comunica.^[1]

La recuperación forma parte de esa revisión. Los autores proponen que el entrenamiento no premie seguir con lesión, enfermedad o dolor, y plantean educar sobre diferencias entre sensaciones asociadas a trabajo físico y problemas que requieren atención. La propuesta pertenece al diseño y orientación profesional del programa. No ofrece aquí un criterio con el que un deportista pueda diagnosticar por sí mismo qué dolor corresponde a cada situación.^[1]

El silencio emocional constituye otro riesgo. Cowden y colaboradores describen normas según las cuales una persona fuerte debe ocultar sentimientos no deseados en todo momento. Relatan investigaciones sobre dificultades de ajuste después de sucesos trágicos y sobre menor búsqueda de ayuda entre quienes se ajustan a ciertos ideales de supresión. Sus recomendaciones orientan el entrenamiento hacia regulación de emociones en lugar de silenciarlas. Regular implica una relación con la emoción y la tarea; esconder toda dificultad impone una norma de expresión.^[1]

Weinberg y Butt también examinan estigma y posibles relaciones entre identidad de deportista fuerte y uso de servicios de ayuda. Presentan varias explicaciones como posibilidades necesitadas de investigación y recuerdan los límites de la evidencia en élite. Esta exposición impide transformar el riesgo en una causalidad universal. Sí permite reconocer una pregunta de diseño: si pedir ayuda se interpreta como debilidad dentro del programa, qué dificultades puede estar dejando sin comunicar.^[2]

Ejemplo hipotético: un grupo felicita únicamente a quien continúa aunque informe malestar y ridiculiza a quien solicita revisar una tarea. Esa norma puede desalentar información relevante para el trabajo. Un criterio alternativo podría valorar preparar la actividad, reconocer dificultades y utilizar los apoyos pertinentes. [Inferencia] La comparación aplica las recomendaciones de los autores al ejemplo; no establece un tratamiento clínico ni afirma un resultado medido del grupo imaginario.

La última figura relaciona criterios de intervención, comunicación y bienestar. Su objetivo es mantener preguntas visibles sobre lo que se aprende y lo que se oculta. La exigencia de una tarea debe describirse junto con apoyos, oportunidades de recuperación y criterios de observación, sin convertir la tolerancia de cualquier daño en una medida de fortaleza psicológica.^[1]

Qué se valora dentro del programa

Plano	Qué se observa	Pregunta de revisión
Esfuerzo	Respuesta ante una tarea concreta	¿Se comunican las dificultades?
Recuperación	Condiciones para continuar o ajustar	¿Se premia continuar con una lesión?
Emociones	Regulación y posibilidad de expresión	¿Se puede pedir ayuda?

La revisión considera aprendizaje y bienestar.

Figura original de EDUFISICA. La matriz organiza preguntas de revisión sobre conductas y normas. No diagnostica dolor ni fija límites clínicos. Base conceptual: Cowden, Crust, Tibbert y Jackman, capítulo 3; Weinberg y Butt, capítulo 6. Es una síntesis conceptual del análisis.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Richard G. Cowden; Lee Crust; Stephanie J. Tibbert; Patricia C. Jackman (2021); Robert Weinberg; Joanne Butt (2021).

13. Evaluar aprendizaje, implementación y resultados

Una evaluación de entrenamiento necesita distinguir qué se propuso, qué se aplicó y qué cambió. Los capítulos ofrecen casos que muestran diferencias entre esas preguntas: los entrenadores de remo valoraron el taller sin conseguir el resultado esperado en sus deportistas; el programa de conductas mostró una trayectoria con aumento y posterior estabilización; el caso de críquet produjo resultados favorables del conjunto sin identificar el componente responsable. Conservar esas diferencias evita tratar participación, satisfacción y efecto como equivalentes.^[1]

Cowden y colaboradores piden varias vías de evaluación y observadores independientes e imparciales. También señalan las dificultades de atribuir efectos a elementos de una intervención multimodal. La evaluación puede incluir información del deportista, del entrenador y de observación pertinente, pero cada fuente tiene un alcance. Una valoración de quien enseña recoge su apreciación; no equivale automáticamente a una medida independiente del cambio.^[1]

Preguntas de evaluación elaboradas a partir de los casos y criterios de los capítulos.

Plano	Pregunta concreta	Información que se conserva
Aprendizaje	¿Qué recurso comprende y puede practicar la persona?	Capacidad observada en la actividad elegida.
Implementación	¿Qué partes del programa se utilizaron y en qué condiciones?	Diferencia entre propuesta y aplicación.
Respuesta situada	¿Qué pensamientos, emociones o conductas aparecen ante la demanda?	Expresión en un contexto identificable.
Resultado y mantenimiento	¿Qué cambió respecto a la referencia y qué ocurre después?	Comparación y trayectoria temporal.

McCarthy y McCann añaden evaluación, comunicación y reflexión dentro del ciclo de práctica profesional. Solicitan entender cómo se organiza, enseña, aplica y sigue el entrenamiento juvenil. Su discusión distingue evidencia de intervenciones y comprensión de su funcionamiento en práctica. Esa pregunta exige describir condiciones y participantes, además de informar si una medida cambió.^[3]

Ejemplo hipotético: un programa registra que los deportistas usan una técnica durante prácticas tranquilas, pero no comprueba su uso bajo la demanda para la que fue elegida. La información documenta un aprendizaje inicial. Para hablar de respuesta situada o mantenimiento harían falta observaciones pertinentes de esos planos. El ejemplo muestra cómo puede valorarse lo conseguido sin atribuirle una generalidad que la evaluación aún no examinó.

[Inferencia] La tabla es una organización de preguntas, no un instrumento validado. Vincula objetivos y observaciones a partir de los límites señalados por las fuentes. En un programa de fortalezas puede interesar el uso de un recurso identificado; en un trabajo con entrenadores, sus prácticas de apoyo; en un paquete, la aplicación del conjunto. La medida del constructo conserva una pregunta propia que debe ser compatible con la definición utilizada.

14. Diseñar propuestas que puedan revisarse

Las fuentes convergen en la necesidad de estudiar mejor las intervenciones y discrepan en el grado de acuerdo que atribuyen a ciertas características de fortaleza mental. Para el desarrollo, resulta útil mantener una definición de trabajo y objetivos situados en el programa, sin asumir que todas las propuestas teóricas describen el mismo conjunto de recursos. Cowden y colaboradores presentan distintos modelos y piden evaluación adicional; Weinberg y Butt organizan cuestiones abiertas sobre expresión, contexto y entrenamiento.^{[2][1]}

McCarthy y McCann ofrecen un ciclo profesional que incluye comprender necesidades, formular el caso, aplicar una intervención, evaluar y comunicar resultados. Su exposición alerta sobre la presión por buscar cambios inmediatos y dar a la intervención mayor peso que al resto del proceso. La planificación puede comenzar por una demanda reconocible y revisar qué recurso sería pertinente, quién lo aprende, quién acompaña y qué observación informaría sobre su utilización.^[3]

El capítulo juvenil menciona COM-B como una posibilidad de investigación sobre uso de habilidades. Diferencia capacidad, oportunidad, motivación y conducta, y señala que no se había considerado o evaluado en la literatura de desarrollo deportivo juvenil que presenta. Conservar ese límite es esencial: el modelo organiza preguntas posibles sobre conocimiento, habilidades, circunstancias y participación, pero el capítulo no lo ofrece como un programa probado para aumentar fortaleza mental en jóvenes.^[3]

Ejemplo hipotético: una deportista conoce una técnica, quiere utilizarla, pero la sesión nunca ofrece un momento para practicarla y revisarla. La pregunta por oportunidades es diferente de la pregunta por conocimiento. Otra persona puede disponer de tiempo sin comprender el recurso. [Inferencia] Estos contrastes ilustran el uso conceptual del marco mencionado por McCarthy y McCann, sin validar una intervención ni asignar a cada condición un efecto causal medido.

Weinberg y Butt proponen estudiar ambientes que favorezcan atributos pertinentes a deportes y momentos de la carrera. Cowden y colaboradores recomiendan comprender la cultura concreta y orientar las intervenciones prioritariamente al bienestar individual. La combinación mantiene dos tareas: reconocer las demandas reales del entorno y examinar las normas que pueden ocultar dificultades o premiar respuestas perjudiciales. Adaptarse al contexto incluye preguntarse qué conviene modificar en él, además de enseñar recursos a la persona.^[2]

La propuesta final de esta lectura es hacer explícitos objetivo, apoyo, práctica, evaluación y revisión. [Inferencia] Es una síntesis editorial de los capítulos, no una fórmula universal de eficacia. Permite comparar enfoques ambientales, programas de habilidades y trabajo con fortalezas según lo que intentan desarrollar y lo que realmente documentan. La fortaleza deja así de funcionar como una orden vaga de aguantar y se convierte en una pregunta examinable sobre recursos, actuaciones y condiciones de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

1. Cowden, R. G., Crust, L., Tibbert, S. J., & Jackman, P. C. (2021). Mental toughness development and training in sport. En M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), *Advancements in mental skills training* (pp. 28-43). Routledge.

Capítulo 3. Mental Toughness Development and Training in Sport

2. Weinberg, R., & Butt, J. (2021). Mental toughness. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field*. Oxford University Press.

Capítulo 6. Mental Toughness

3. 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

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