

Entrenamiento de habilidades mentales con deportistas jóvenes

El entrenamiento de habilidades mentales reúne procesos de aprendizaje y práctica de recursos psicológicos. Con deportistas jóvenes, McCarthy y McCann destacan la adaptación del lenguaje, la comprensión, la relación profesional y las necesidades evolutivas; Tod permite distinguir los métodos empleados de las características que se pretende desarrollar.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Desarrollo, deporte juvenil y familia

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 27 min · 5812 palabras de cuerpo

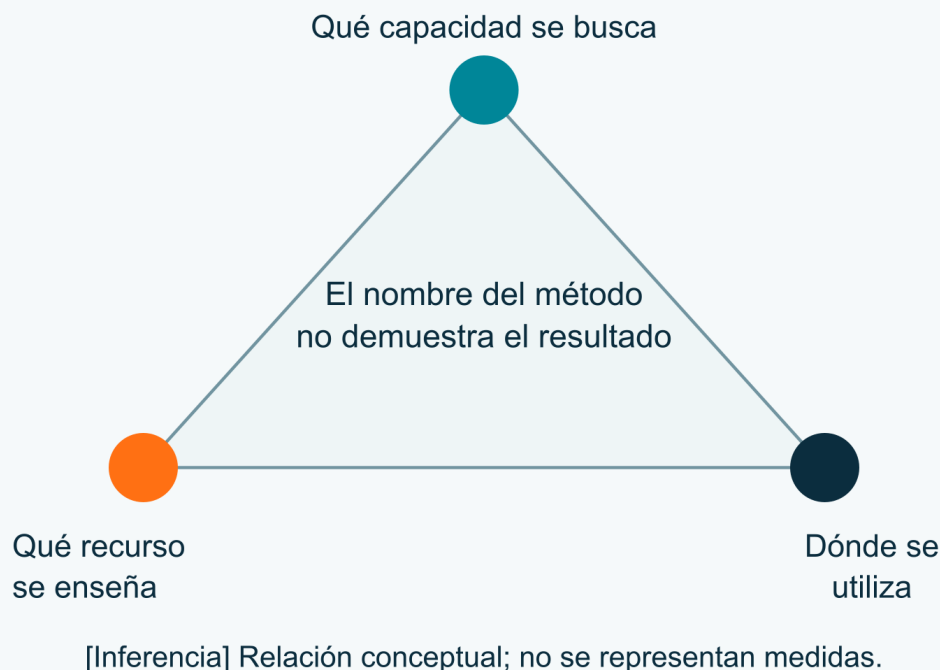
Resumen

Enseñar una técnica de imaginación, una consigna o una forma de revisar metas exige conocer qué necesita el deportista y cómo comprende la propuesta. Esta lectura distingue habilidades psicológicas, métodos de entrenamiento y características asociadas al rendimiento. Contrasta la adaptación juvenil descrita por McCarthy y McCann con las estrategias de Tod y con las preguntas sobre deporte infantil de Gould y Mignano. Examina objetivos, imaginación, autodiálogo, relajación, atención plena, integración en la práctica y evaluación. Los estudios reseñados se mantienen como fuentes secundarias y sus programas no se convierten en pautas universales. El texto complementario de Carson se contrasta sin tratar sus afirmaciones como prueba científica. Cinco figuras y un caso hipotético ayudan a organizar decisiones de enseñanza, comprensión y seguimiento sin prometer resultados competitivos.

Palabras clave: Entrenamiento mental juvenil; Habilidades psicológicas; Deporte juvenil; Imaginación deportiva; Autodiálogo; Metas deportivas; Adaptación evolutiva

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/entrenamiento-de-habilidades-mentales-con-deportistas-jovenes.html>

Una técnica se relaciona con una habilidad y una tarea



[Inferencia] Relación original basada en la distinción de habilidades y técnicas de McCarthy y McCann y de características y métodos de Tod. El triángulo no expresa proporciones ni resultados. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul McCarthy y Bryan McCann (2021); David Tod (2022).

1. La habilidad que se busca no es el método utilizado

Un joven puede aprender qué significa imaginar una acción y, sin embargo, no reconocer cuándo esa actividad le sirve. Otro puede repetir una frase propuesta por su entrenador sin utilizarla para orientar su atención. [Inferencia] Son ejemplos hipotéticos que ayudan a separar dos preguntas: qué recurso se está enseñando y qué capacidad se pretende desarrollar con él. McCarthy y McCann distinguen habilidades psicológicas y técnicas; Tod utiliza una separación semejante entre características mentales y métodos. Nombrar una técnica no informa todavía de su función en una situación concreta. ^{[1][3]}

Las habilidades se refieren a capacidades como dirigir la atención, regular la activación o afrontar una demanda. Las técnicas son procedimientos utilizados para trabajar esas capacidades, entre ellos establecer metas, practicar imaginación y utilizar autodiálogo. McCarthy y McCann explican esta diferencia a partir de Vealey y otros autores que revisan. Su exposición incluye además comunicación, recuperación y desarrollo personal dentro de un campo más amplio que la ejecución competitiva.

Por ello, entrenamiento mental no equivale exclusivamente a preparar un instante de rendimiento ni a intentar suprimir emociones antes de jugar.^{[1][3]}

Tod describe la motivación y la concentración como características relacionadas con el desempeño y presenta la fijación de objetivos o la imaginación como métodos. A la vez, sitúa los aspectos psicológicos junto a factores físicos y sociales. Esta relación impide presentar una técnica mental como sustituto de preparación física, aprendizaje técnico o condiciones de participación. [Inferencia] Si un jugador no comprende una regla, atribuir su dificultad a falta de confianza podría llevar a escoger un recurso que no responde al problema. Antes de trabajar confianza habría que precisar lo que el jugador sabe y lo que le exige la tarea.^{[1][3]}

Tampoco existe una correspondencia obligatoria de una técnica con una sola habilidad. Un autodiálogo puede dirigir la atención a una señal o sostener una intención de esfuerzo. La imaginación puede servir para ensayar una acción o preparar su contexto. Los capítulos permiten examinar esas funciones, pero no autorizan a suponer que todo recurso mejora todas las capacidades en cualquier joven. [Inferencia] La elección necesita una pregunta delimitada: qué se quiere comprender o aprender, en qué tarea, con qué información y desde qué experiencia previa.^{[1][3]}

La distinción devuelve sentido a la práctica. [Inferencia] En lugar de registrar únicamente que se hicieron ejercicios mentales, una propuesta educativa podría describir la habilidad buscada, el método presentado y cómo el joven explicó su uso. Esas descripciones son distintas de una medición psicológica validada y no demuestran eficacia por sí solas. Permiten, no obstante, mantener separadas la intención del adulto, la actividad realizada y la experiencia del deportista. Esa separación será necesaria al adaptar y evaluar el trabajo.^{[1][3]}

2. Comprender la demanda antes de ofrecer una técnica

McCarthy y McCann sitúan el entrenamiento mental juvenil en una red de relaciones con padres, entrenadores, compañeros y personal de apoyo. Los jóvenes afrontan demandas de entrenamiento, lesiones, resultados y selección mientras se desarrollan. Los autores advierten que la presencia de estrés no basta para decidir que alguien necesita tratamiento y que disponer de un modelo de intervención no obliga a utilizarlo. La primera decisión consiste en comprender cómo encaja el apoyo ofrecido en las necesidades de quien participa, en lugar de comenzar por la técnica que el adulto conoce mejor.^{[1][2][3]}

El capítulo trabaja con una amplia variabilidad evolutiva, desde infancia media hasta adolescencia media en el contexto que delimita. Sus referencias de edad describen ese alcance, no una norma universal sobre cuándo iniciar entrenamiento mental. Los autores señalan que la base de investigación juvenil sigue siendo limitada en la

literatura que revisan. [Inferencia] Dos deportistas de la misma edad pueden diferir en experiencia, vocabulario, familiaridad con una tarea y disponibilidad de apoyo. La fecha de nacimiento aporta contexto, pero no permite conocer por sí sola si una explicación fue comprendida. ^{[1][2][3]}

Gould y Mignano amplían la pregunta hacia los contextos de deporte juvenil. Contraponen una orientación centrada en el desarrollo del niño con formas de profesionalización que priorizan resultados, especialización temprana y recompensas externas. Su capítulo pregunta qué caracteriza un entrenamiento adecuado para diferentes edades y escenarios deportivos. Esa pregunta permanece abierta como agenda de investigación de 2021. [Inferencia] Al enseñar un recurso mental conviene examinar qué organización lo rodea, porque la actividad puede quedar subordinada a una exigencia de resultado que el joven no comparte. ^{[1][2][3]}

Un ejemplo hipotético sería un niño que se distrae en una explicación colectiva. [Inferencia] Podrían existir dificultades para seguir el vocabulario, tiempos prolongados de espera o preocupación por ser observado. El ejemplo no establece ninguna causa y tampoco ofrece un diagnóstico. Sirve para recordar que pedir concentración no describe aún el problema. Una conversación sobre lo que entendió y una observación de la tarea podrían aportar información distinta de la impresión inicial del entrenador. La propuesta de apoyo tendría que responder a esa información, no a una etiqueta sobre su carácter. ^{[1][2][3]}

Tod diferencia dificultades de rendimiento y problemas que requieren conocimientos adicionales, aunque reconoce que sus fronteras pueden mezclarse. Un recurso de preparación competitiva no constituye por su nombre atención suficiente a cualquier problema de bienestar. Esta distinción es especialmente pertinente al trabajar con jóvenes: el objeto del acompañamiento debe quedar claro. [Inferencia] Presentar una actividad como aprendizaje de una consigna para una tarea es diferente de prometer tratamiento de ansiedad. La explicación al deportista y a su entorno necesita conservar esa diferencia de finalidad y responsabilidad. ^{[1][2][3]}

3. Adaptar incluye comprobar qué entendió el joven

McCarthy y McCann reúnen modificaciones sociales, cognitivas y humanísticas descritas en trabajos sobre consulta con jóvenes. Entre ellas aparecen la relación de confianza, un lenguaje ajustado y recursos de descubrimiento personal. Al reseñar a Foster y colaboradores, indican que las adaptaciones observadas en consultores no se basaban necesariamente en teorías evolutivas explícitas. Este resultado se mantiene como una investigación citada por el capítulo, no como un estudio leído directamente aquí. Su interés consiste en abrir una diferencia entre adaptar por experiencia práctica y justificar la adaptación desde conocimiento del desarrollo. ^{[1][3]}

Reducir la longitud de una explicación puede ser una modificación, aunque no demuestra que el contenido sea comprensible. Los autores plantean ajustar lenguaje y tiempo y verificar que el joven entiende y puede realizar lo solicitado. También proponen que actividades como identificar emociones o completar ciertos registros se aprendan durante la consulta antes de esperarlas fuera de ella. [Inferencia] Esto permite formular una pregunta educativa concreta: el deportista sabe qué hacer con la tarea o únicamente reconoce el nombre que se le ha dado. La respuesta requiere escuchar su explicación y observar su utilización. ^{[1][3]}

Un caso hipotético puede mostrar esa diferencia. Un entrenador pide a una adolescente utilizar una frase de concentración durante una recepción. Ella responde que debe pensar positivamente, pero no identifica qué señal de la recepción pretende atender. [Inferencia] Repetir el mismo encargo con más énfasis no aclararía necesariamente la función. Podría ser más informativo pedirle que describa dónde dirige la atención y qué pretende recordar con sus palabras. La conversación serviría para revisar la consigna, sin convertir la respuesta en una prueba de capacidad psicológica general. ^{[1][3]}

La simplicidad tampoco obliga a empobrecer el contenido. McCarthy y McCann vinculan el trabajo juvenil con necesidades físicas, sociales, emocionales e intelectuales, y Tod subraya conocimiento del deporte y del contexto. [Inferencia] Una explicación breve podría conservar una distinción compleja: sentir nervios y no comprender una tarea no son el mismo problema. Lo que cambia es cómo se presenta la distinción, qué ejemplos se utilizan y cuánto apoyo necesita el joven para aplicarla. Ajustar exige más que sustituir palabras técnicas por expresiones motivacionales. ^{[1][3]}

La revisión puede reconocer dificultades sin atribuirles a desinterés. [Inferencia] Si una tarea no se realizó, cabría preguntar si se comprendió, si tuvo un lugar en la práctica y si el deportista la consideró pertinente. Estas preguntas son propuestas editoriales de seguimiento, no un instrumento de evaluación validado. Su función es evitar que la ausencia de uso se explique automáticamente como falta de compromiso. La adaptación se examina mediante la relación entre explicación, experiencia y condiciones de participación, no solo por la intención del adulto de hacerla accesible. ^{[1][3]}

4. Metas que orientan una tarea sin prometer controlar el resultado

Tod define la fijación de metas como un proceso que incluye propósitos, planificación, actuación y revisión. Tener un deseo no equivale a desarrollar ese proceso. Su capítulo distingue metas de resultado, de rendimiento y de proceso: unas dependen de comparación con otros, otras describen referencias de actuación propias y otras señalan conductas durante la tarea. Son maneras diferentes de organizar lo que se intenta alcanzar. Mantener esa diferencia permite hablar de aspiraciones competitivas sin atribuir al deportista control completo sobre un resultado que también involucra rivales y condiciones externas. ^{[1][3][4]}

McCarthy y McCann incluyen metas entre los recursos del entrenamiento juvenil y destacan reducir complejidad, escoger menos objetivos y ajustar el tiempo de trabajo en las propuestas que revisan. Esas orientaciones no constituyen una cantidad universal de metas para todos los niños. [Inferencia] Un ejercicio educativo podría comenzar por distinguir qué se quiere conseguir y qué actuación puede practicarse ahora. Una ambición de ganar un encuentro puede coexistir con una referencia de tarea que se comprende y se revisa durante la preparación, sin presentar la segunda como garantía de la primera. ^{[1][3][4]}

En un ejemplo hipotético, una joven jugadora desea que su equipo gane y además quiere reconocer mejor cuándo una compañera está disponible para recibir. [Inferencia] La primera aspiración no permite valorar por sí sola el aprendizaje de la segunda. Una revisión podría preguntar qué información observó antes de decidir y en qué situaciones tuvo dificultades. No se propone una cuota numérica idéntica para todas las edades ni se afirma que atender una señal cause la victoria. La relación entre propósito y tarea queda descrita para poder discutirla con el deportista. ^{[1][3][4]}

El texto complementario de Carson recomienda metas concretas y revisión, pero también formula afirmaciones amplias sobre motivación y desarrollo duradero. Su capítulo sirve para contrastar propuestas, no como demostración científica de que una fórmula de objetivos mantiene el bienestar de cualquier joven. Los capítulos académicos permiten mantener el proceso de revisión y la especificidad del contexto. [Inferencia] Una meta que se expresa con claridad puede resultar poco adecuada si el joven no la reconoce como relevante o si requiere recursos que no están disponibles. ^{[1][3][4]}

La revisión de metas puede atender tanto a la acción como al sentido de la participación. [Inferencia] Una propuesta editorial consistiría en describir la tarea, escuchar qué experiencia tuvo el joven y valorar si el propósito necesita modificarse. No sería una certificación de progreso ni un programa ensayado experimentalmente. Su utilidad organizativa radica en no confundir escribir un objetivo, practicarlo y comprobar un cambio. Tod insiste en la actuación y el seguimiento; McCarthy y

McCann sitúan esa práctica dentro de una adaptación más amplia a las necesidades juveniles. ^{[1][3][4]}

5. Imaginar una acción exige conocer qué se está representando

La imaginación deportiva no se limita a ver una imagen de éxito. Tod la describe como una experiencia mental que puede incluir sensaciones visuales, auditivas y de movimiento sin percepción real del acontecimiento en ese momento. McCarthy y McCann distinguen imaginación y práctica mental: esta última utiliza la representación para ensayar acciones sin realizar el movimiento físico. Esa diferencia evita llamar entrenamiento mental a cualquier fantasía sobre ganar. Lo relevante es qué experiencia se representa y cómo se relaciona con la tarea que se está aprendiendo. ^{[1][3][4]}

Tod presenta la hipótesis de equivalencia funcional como explicación de semejanzas entre procesos de imaginación y preparación o ejecución motora. La semejanza no significa identidad completa entre imaginar y actuar. También reseña diferencias relacionadas con experiencia, aprendizaje y perspectivas internas o externas. Los estudios que cita se conservan como secundarios y no se convierten en resultados específicos para cualquier edad juvenil. [Inferencia] Antes de pedir una representación detallada conviene conocer qué comprende el joven de la acción, porque una instrucción técnica desconocida no se vuelve comprensible por imaginarla. ^{[1][3][4]}

Su revisión del marco PETTLEP relaciona aspectos de la tarea, entorno, aprendizaje y experiencia emocional, entre otros. Aquí se utiliza como referencia para discutir la correspondencia entre representación y situación, sin reproducir un guion de intervención. El capítulo señala que combinar imaginación con relajación profunda no siempre encaja con la activación requerida por el deporte. [Inferencia] Esto invita a preguntar para qué se utiliza la representación: recordar una secuencia, prepararse para una situación o conocer una referencia de movimiento son propósitos que no requieren necesariamente el mismo estado. ^{[1][3][4]}

Un ejemplo hipotético sería una adolescente que conoce una secuencia de pase y desplazamiento, pero se imagina únicamente el final exitoso. [Inferencia] Una conversación educativa podría ayudarla a describir qué información necesita en los momentos intermedios. No se afirma que completar esa descripción mejore el rendimiento ni se prescribe practicarla con una duración determinada. El ejemplo diferencia representar un desenlace de representar decisiones relacionadas con una tarea. La práctica física seguiría aportando información que una escena imaginada no permite comprobar por sí sola. ^{[1][3][4]}

Carson propone imaginar ejecuciones exitosas y utiliza explicaciones fuertes sobre vías cognitivas y un cerebro que no distinguiría fácilmente experiencia real e imaginada. Estas afirmaciones no se adoptan como hechos neurocientíficos demostrados por el corpus. Tod ofrece una explicación más delimitada y distingue experiencia y contexto. [Inferencia] La comparación favorece describir qué se espera trabajar, sin prometer precisión perfecta, bienestar duradero o sustitución de la práctica. La imaginación se examina como método relacionado con una experiencia deportiva concreta, no como reproducción equivalente de todos sus efectos. ^{[1][3][4]}

Imaginar y actuar conservan diferencias



[Inferencia] Comparación visual original de representación y actuación. No muestra un patrón cerebral ni datos; sirve para explicar que semejanza funcional no significa identidad entre experiencias. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: David Tod (2022).

6. El autodiálogo necesita una función y palabras creíbles

Tod define el autodiálogo como expresiones que una persona dirige a sí misma, en voz alta o de forma interna, con algún propósito. Su exposición diferencia contenido positivo o negativo y funciones instructivas o motivacionales. Una palabra que ayuda a recordar una referencia técnica no tiene la misma función que una frase para sostener el esfuerzo. Esta distinción vuelve insuficiente la recomendación de pensar siempre en positivo. El capítulo señala que la relación entre valencia del mensaje y rendimiento no puede reducirse a una oposición automática entre palabras beneficiosas y perjudiciales. ^{[1][3][4]}

McCarthy y McCann incluyen el autodiálogo en los recursos adaptados al contexto juvenil y lo relacionan con revisar pensamientos y construir interpretaciones más útiles. Esa orientación no exige negar todo malestar ni clasificar a un joven como negativo por expresar una preocupación. [Inferencia] Escuchar qué significa una frase para quien la utiliza permite diferenciar frustración, información sobre la tarea y juicio general sobre sí mismo. La expresión verbal aporta una entrada al problema, aunque no describe por sí sola todo el proceso psicológico ni permite diagnosticarlo. ^{[1][3][4]}

Los criterios que Tod reseña incluyen brevedad, relación con la tarea, significado para el deportista y ajuste a su experiencia. La palabra elegida por un adulto puede tener poco sentido para quien aprende. [Inferencia] En un ejemplo hipotético, la consigna «mira la opción» podría resultar útil para un jugador que entiende qué debe observar, mientras otro necesita aclarar primero a qué opción se refiere. La misma frase no constituye una intervención idéntica para ambos, porque depende de conocimientos y de cómo cada uno la utiliza. ^{[1][3][4]}

Carson enfatiza sustituir mensajes negativos por afirmaciones favorables. Ese énfasis se trata como propuesta complementaria y se contrasta con la variedad de funciones que describe Tod. [Inferencia] Un joven que afirma estar preocupado por una selección no necesita necesariamente que se reemplace su frase por una promesa de éxito. Podría requerir comprender lo que depende de su actuación y lo que decide otra persona. El ejemplo conserva la preocupación como información y evita transformar una consigna motivacional en certeza sobre un resultado futuro. ^{[1][3][4]}

Una propuesta editorial de enseñanza podría pedir al deportista explicar qué quiere recordar con su frase y en qué momento prevé utilizarla. [Inferencia] Después se revisaría si la empleó y cómo la interpretó, sin presentar ese registro como medida validada de autodiálogo. La evaluación se dirigiría a su función dentro de una tarea y no a contar palabras positivas. Esta organización deriva de distinguir técnica y habilidad: memorizar una frase es diferente de aprender a orientar la atención o afrontar una situación con ella. ^{[1][3][4]}

7. Regular la activación no significa estar siempre relajado

Tod diferencia técnicas físicas, cognitivas y combinadas de relajación, pero aclara que sus efectos no se separan de manera estricta entre mente y cuerpo. La regulación se relaciona con las demandas de actuación, no con alcanzar siempre el máximo descanso posible. En el capítulo, los recursos de relajación profunda y las estrategias breves tienen usos situados distintos. Esta diferencia impide presentar una secuencia única como adecuada para cualquier momento de entrenamiento o competición, especialmente cuando se intenta adaptarla a jóvenes con experiencias diversas. ^{[1][3][4]}

McCarthy y McCann describen recursos de relajación junto a atención, imaginación y autodiálogo. Su exposición permite estudiar combinaciones posibles dentro de un enfoque de trabajo, pero no establece que toda persona joven necesite el mismo paquete. [Inferencia] Preguntar qué ocurre antes de una tarea resulta distinto de asumir que toda dificultad exige reducir activación. Un deportista puede hablar de preocupación mientras otro describe falta de energía o confusión sobre la instrucción. Son ejemplos hipotéticos, no categorías diagnósticas ni reglas para elegir tratamiento. [\[1\]](#)[\[3\]](#)[\[4\]](#)

La atención plena aparece en Tod como una disposición y como prácticas destinadas a desarrollarla. La disposición refiere a una manera de prestar atención; las prácticas son métodos, de nuevo una diferencia entre habilidad y recurso utilizado. El autor presenta evidencia inicial y mecanismos posibles, al tiempo que reclama más investigación y sitúa sus conclusiones en la literatura disponible en 2022. Esa valoración no se actualiza aquí mediante afirmaciones sobre estudios posteriores ni se transforma en demostración de eficacia universal con niños y adolescentes. [\[1\]](#)[\[3\]](#)[\[4\]](#)

Carson atribuye a ejercicios de atención y manejo del estrés efectos amplios en bienestar y rendimiento. Se mantienen como propuestas del material complementario, no como resultados verificados de un ensayo. Tod ofrece un contraste al distinguir indicios, explicaciones posibles y programas formales. [Inferencia] La presentación de una actividad educativa debería aclarar su propósito y escuchar la experiencia del joven, sin prometer que elimina ansiedad, garantiza concentración o produce beneficios permanentes fuera del deporte. [\[1\]](#)[\[3\]](#)[\[4\]](#)

Los ejemplos procedimentales de los libros no se reproducen como instrucciones universales de autoaplicación. El interés de la comparación reside en distinguir qué se intenta regular y en qué circunstancias. [Inferencia] Un registro editorial podría separar sensación descrita, momento de la práctica y recurso utilizado, sin convertirlo en diagnóstico ni en medida fisiológica. Conocer esa experiencia ayudaría a formular preguntas para el acompañamiento competente. La regulación conserva así una finalidad situada y una evaluación abierta, en vez de juzgar al joven por conseguir o no un estado ideal uniforme. [\[1\]](#)[\[3\]](#)[\[4\]](#)

8. Conocer, practicar y utilizar son aprendizajes diferentes

Tod describe una organización habitual de enseñanza de métodos psicológicos: presentar qué implica el recurso, ayudar a adquirir su utilización y acompañar su integración en deporte y vida cotidiana. Esa organización se atribuye al enfoque que reseña, sin convertirla en un orden obligatorio de sesiones. Introducir un método puede requerir más de una conversación y practicarlo en un contexto no demuestra su empleo en otro. La diferencia entre comprensión, adquisición y utilización evita dar por terminado el aprendizaje cuando el deportista conoce la definición. [\[1\]](#)[\[3\]](#)

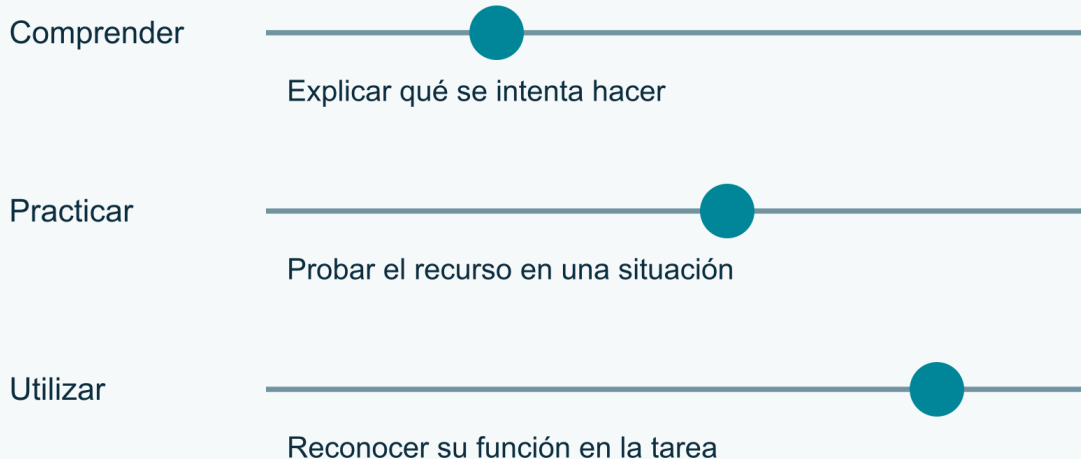
McCarthy y McCann subrayan que el trabajo mental puede incorporarse a la práctica física y al proceso de aprender, reflexionar y ajustar. En la investigación con jóvenes que revisan, la relación y la forma de entrega tienen relevancia junto al contenido. [Inferencia] Una propuesta educativa puede examinar cómo se presenta un recurso en una situación que el deportista reconoce, en vez de añadirlo como obligación separada sin explicar su relación con la tarea. La integración necesita un objeto claro; no basta con reservar unos minutos del entrenamiento. ^{[1][3]}

Imaginemos una situación hipotética en la que una jugadora comprende una consigna en una conversación tranquila, pero no recuerda utilizarla durante un ejercicio colectivo. [Inferencia] Esa diferencia no demuestra falta de interés ni ineficacia general del método. Permite preguntar cómo se relacionó la consigna con las señales de la práctica y si existió oportunidad de revisarla. Tal revisión es editorial y educativa, no una intervención psicológica validada. El ejemplo muestra que saber explicar una palabra y utilizarla durante una decisión deportiva pueden requerir apoyos distintos. ^{[1][3]}

Tod advierte contra intervenciones uniformes que intentan ajustar al cliente a un programa, y señala la necesidad de adaptar los métodos a circunstancias y necesidades. Esa consideración se conecta con la variabilidad juvenil de McCarthy y McCann. [Inferencia] Integrar una habilidad mental implica examinar qué modifica el entorno además de lo que aprende la persona. Una instrucción poco clara o una dinámica que deja escasa participación no se resuelven por atribuir al joven la responsabilidad de mantenerse concentrado. ^{[1][3]}

Por tanto, el seguimiento puede describir momentos de comprensión, intentos de práctica y experiencias de utilización sin colocarlos en una escala universal de progreso. [Inferencia] La propuesta no exige avanzar de manera lineal ni entiende volver a explicar como un retroceso. La experiencia posterior puede mostrar que la primera definición no fue suficiente o que cambió la tarea. Mantener esa posibilidad ayuda a tratar el entrenamiento mental como aprendizaje situado, evitando que el programa se cierre antes de conocer cómo fue vivido por el deportista. ^{[1][3]}

Comprensión, práctica y uso requieren preguntas distintas



[Inferencia] Las tres preguntas no son niveles de una escala.
Un recurso comprendido no demuestra su transferencia.

[Inferencia] Composición original de preguntas educativas. Los rieles no forman una escala ni indican un orden obligatorio, y su longitud no representa progreso medido.
Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul McCarthy y Bryan McCann (2021); David Tod (2022).

9. La relación y la competencia profesional forman parte del trabajo

McCarthy y McCann sitúan la alianza de trabajo junto al contenido de las técnicas y discuten aportes procedentes de consulta y psicoterapia. Su capítulo contrasta la elección de métodos con la experiencia de colaboración. Las estimaciones generales sobre factores de cambio terapéutico que mencionan no se convierten aquí en porcentajes de mejora deportiva juvenil: proceden de otro ámbito y no permiten repartir causalmente el rendimiento de un joven. Se conserva la pregunta por la relación sin trasladar magnitudes de psicoterapia a la competición.^{[1][3]}

Tod organiza las características de profesionales eficaces alrededor de aplicación, cualidades personales y conocimientos, e insiste en comprender deporte y contexto. También diferencia reconocimiento profesional y relación interpersonal. Su exposición sobre acreditaciones pertenece a la edición de 2022 y no establece la normativa vigente de todos los países. [Inferencia] Al describir un acompañamiento para jóvenes conviene aclarar qué función desempeña la persona, qué conocimiento

requiere la tarea y qué límites tiene la propuesta, en lugar de suponer competencia por el uso de vocabulario psicológico.^{[1][3]}

La relación incluye cómo se escucha la experiencia del deportista. McCarthy y McCann reconocen que el trabajo puede dirigirse a pensamientos, emociones y conductas, además del proceso de interacción. [Inferencia] Un joven que no considera relevante una técnica aporta información sobre la propuesta, aunque el adulto la estime útil. Escuchar esa diferencia no obliga a abandonar toda estructura; permite comprender el desacuerdo y revisar cómo se explicó el propósito. La cooperación no se demuestra únicamente cuando el joven acepta una indicación sin preguntas.^{[1][3]}

Un ejemplo hipotético sería un entrenador que desea ofrecer una actividad educativa de preparación, mientras una familia espera que esa actividad trate una dificultad persistente de bienestar. [Inferencia] La diferencia de expectativas necesitaría aclararse antes de valorar el resultado. Una explicación sobre atención durante una tarea no equivale a atención clínica ni adquiere ese alcance porque una persona la practique con constancia. Tod reconoce la necesidad de conocimientos adicionales y de derivación cuando el problema excede la preparación del profesional.^{[1][3]}

Las fuentes permiten estudiar límites y condiciones de acompañamiento sin convertir la monografía en un manual terapéutico. [Inferencia] La pregunta profesional no es solo qué técnica se conoce, sino cómo se comprende la situación, qué colaboración se acuerda y qué puede evaluarse. Esa organización favorece una lectura precisa de responsabilidades: el entrenador puede enseñar y acompañar dentro de su ámbito, la familia puede aportar información y apoyo, y las necesidades que requieren intervención especializada conservan su especificidad.^{[1][3]}

10. Qué permiten afirmar los programas reseñados

McCarthy y McCann describen investigaciones de entrenamiento mental juvenil y señalan una base menos desarrollada que la de componentes individuales o rendimiento de élite. Al reseñar un programa con gimnastas, indican una duración de diez meses, diez participantes de nivel nacional y un conjunto de habilidades trabajado en sesiones. También presentan una comparación en equipos de fútbol australiano sub-15. Estos datos pertenecen a investigaciones citadas por los autores. No se presentan como estudios consultados directamente ni como prueba de que el mismo formato sea apropiado para todo deporte o edad.^{[1][2]}

El interés de esas descripciones no consiste en copiar su calendario. Permiten reconocer población, actividad, recursos y resultado observado en un contexto. [Inferencia] Si una escuela dispone de otra frecuencia de práctica y persigue propósitos educativos distintos, el programa reseñado no se convierte automáticamente en una planificación escolar. Tampoco la coincidencia de una

técnica demuestra equivalencia entre dos intervenciones. El capítulo sostiene la necesidad de adaptación y presenta preguntas sobre entrega, seguimiento y adherencia que limitan esa extrapolación.^{[1][2]}

Los autores revisan además estudios sobre receptividad a la consulta y experiencia previa de apoyo psicológico. Las diferencias que reseñan pertenecen a grupos y condiciones determinados, no a una regla para atribuir apertura o resistencia a cada joven. [Inferencia] Un deportista podría mostrar dudas por no comprender el servicio o por una experiencia anterior, pero esas posibilidades son hipótesis de conversación, no explicaciones verificadas de una persona concreta. Conocer la experiencia ayudaría a formular preguntas; no permite clasificarla desde una característica general.^{[1][2]}

Gould y Mignano seleccionan investigaciones juveniles por su relevancia teórica, metodológica y práctica. Su revisión conserva variedad de diseños y distingue participación, desarrollo y evaluación de programas. En la pregunta sobre salud mental destacan que las asociaciones transversales suelen ser insuficientes para establecer causalidad. Esa distinción importa al interpretar un cambio después de una actividad mental: la coincidencia temporal no explica por sí sola qué lo produjo ni cuánto corresponde al recurso utilizado.^{[1][2]}

[Inferencia] Una lectura prudente de un programa juvenil identifica quiénes participaron, qué se hizo y cómo se registraron los resultados, antes de trasladar su nombre a otra intervención. También separa efectos sobre una técnica, experiencia de participación y desempeño competitivo. El propósito no es negar valor a los estudios reseñados, sino conservar lo que realmente permiten discutir. La monografía [sobre necesidades a lo largo del desarrollo](#) amplía la comparación con fundamentos generales, manteniendo sus poblaciones y contextos.^{[1][2]}

11. La oportunidad de utilizar una habilidad también depende del contexto

McCarthy y McCann presentan el modelo COM-B como una posible dirección de investigación para comprender utilización de habilidades mentales juveniles. Distinguen capacidad, oportunidad y motivación relacionadas con conducta. Aclaran que el modelo no había sido considerado o evaluado en la literatura de desarrollo juvenil que revisaban. Por tanto, su aparición en el capítulo es una propuesta investigadora, no evidencia de un programa juvenil probado. El estatuto de esa idea permanece visible aunque resulte sugerente para organizar preguntas sobre práctica.^{[1][2]}

La capacidad remite a conocimientos y recursos para actuar; la oportunidad incluye condiciones externas; la motivación refiere a procesos vinculados a la participación

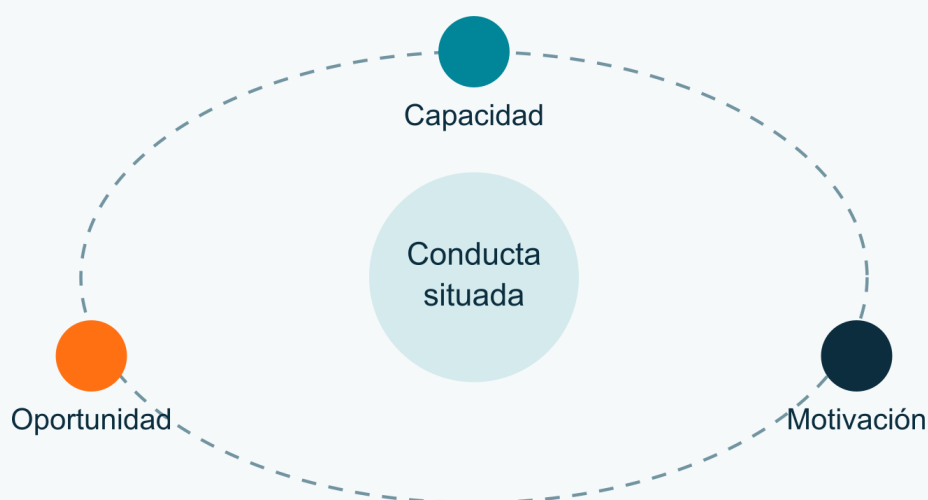
en la conducta. [Inferencia] Usar esas distinciones como organizador editorial permitiría preguntar si el joven entiende una consigna, si puede probarla durante una tarea y qué sentido encuentra en ella. Esta aplicación es una propuesta, no un instrumento COM-B validado para la situación. Su función es no explicar toda ausencia de práctica mediante una supuesta falta de voluntad.^{[1][2]}

Gould y Mignano ubican parte de los problemas del deporte juvenil en un plano sociocultural. En la profesionalización, la orientación a resultados puede transformar atención del entrenador, presiones y organización de la participación. Los autores reclaman evaluación de iniciativas que intentan modificar esas condiciones. [Inferencia] Un recurso de regulación individual no debería utilizarse como argumento para aceptar cualquier entorno de presión. Aprender una habilidad y examinar la organización que produce una dificultad son tareas que pueden relacionarse sin sustituirse.^{[1][2]}

En una situación hipotética, un joven aprende una palabra para recordar una referencia, pero los cambios continuos de consigna le impiden saber cuándo aplicarla. [Inferencia] La revisión no tendría que centrarse únicamente en repetir más la palabra. También podría describir cómo se presentó la tarea y qué información cambió. No se establece que esos cambios causaran su dificultad: se delimita una condición que podría investigarse. La oportunidad de uso pasa a formar parte de la pregunta, junto a la comprensión y a la experiencia del deportista.^{[1][2]}

Este enfoque permite conectar la lectura con [las relaciones de familia y participación juvenil](#). [Inferencia] El enlace propone un contraste entre objetos, no sostiene que una conversación familiar valide una técnica mental. La monografía actual se ocupa de métodos y habilidades; la otra examina dimensiones de apoyo y contexto. Mantenerlos diferenciados favorece preguntas más precisas sobre lo que aprende el joven y sobre las condiciones en que puede ponerlo en práctica.^{[1][2]}

Capacidad, oportunidad y motivación abren una pregunta



COM-B se propone como dirección de investigación juvenil.
No es un programa evaluado por el capítulo consultado.

Esquema original de la propuesta COM-B que McCarthy y McCann presentan como futura dirección. El capítulo no declara evaluado ese modelo en la literatura de desarrollo juvenil que revisa. La composición no representa evidencia de eficacia.

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

12. Caso hipotético: preparar una recepción sin construir una receta universal

Caso hipotético original: una jugadora adolescente describe que durante una recepción piensa en el error del intento anterior. Su entrenadora quiere ayudarla a utilizar una referencia de atención, mientras la jugadora necesita entender qué se espera en la tarea. [Inferencia] El caso no proviene de un estudio ni pretende identificar un problema clínico. Reúne decisiones educativas para comparar los conceptos anteriores, sin atribuir resultados ni indicar que una palabra o una actividad de imaginación produzcan por sí solas una mejora.^{[1][3]}

[Inferencia] La primera conversación podría distinguir descripción e interpretación. La jugadora explica qué recuerda y qué información utiliza al recibir. La entrenadora describe la tarea y escucha qué parte resulta confusa. Con ello no queda demostrada la causa de la dificultad, pero se evita elegir una técnica solo por el comentario inicial sobre el error. Los capítulos de McCarthy y McCann y de Tod permiten situar esa revisión dentro de la comprensión de necesidades y del ajuste del trabajo.^{[1][3]}

[Inferencia] Si ambas consideran pertinente ensayar una consigna, la jugadora podría explicar con sus palabras qué pretende recordar. Una referencia verbal tendría una función instructiva situada. Si se discute imaginación, habría que precisar qué escena de la recepción conoce y qué decisiones representa. Son alternativas conceptuales, no pasos obligatorios de un programa ni técnicas que deban aplicarse juntas. La propuesta conservaría la relación con la práctica física y con las condiciones de la tarea, sin transformar cualquier recurso mental en solución del problema.^{[1][3]}

[Inferencia] La revisión posterior distinguiría si la consigna fue comprendida, si se intentó utilizar y qué describió la jugadora de su experiencia. Un cambio en el resultado de la recepción no demostraría causalidad, porque podrían haber cambiado la trayectoria, la práctica técnica o la interacción con otras personas. Tampoco la ausencia de cambio visible probaría desinterés. El caso permite formular preguntas acerca de correspondencia entre propósito y experiencia sin inventar una conclusión de eficacia.^{[1][3]}

[Inferencia] Si durante la conversación apareciera una preocupación más amplia que la tarea, su valoración correspondería al ámbito profesional pertinente. El caso no convierte a la entrenadora en terapeuta ni establece un protocolo de intervención. Tod diferencia problemas y competencias, y McCarthy y McCann advierten contra ofrecer tratamiento por la mera presencia de estrés. La aportación educativa del ejemplo radica en delimitar la tarea, escuchar comprensión y examinar utilización, manteniendo abiertas las preguntas que la información disponible no responde.^{[1][3]}

13. Evaluar comprensión, experiencia y resultados sin confundirlos

La evaluación aparece en McCarthy y McCann como parte del ciclo de trabajo profesional junto a valoración, formulación e intervención. Los autores advierten sobre limitaciones de instrumentos y de evaluaciones que no captan suficientemente la práctica. Tod también incluye revisión de métodos y decisiones de mantenerlos o modificarlos. Las fuentes ofrecen una razón para examinar el trabajo después de realizarlo; no establecen una medida única que certifique entrenamiento mental efectivo en cualquier joven.^{[1][2][3]}

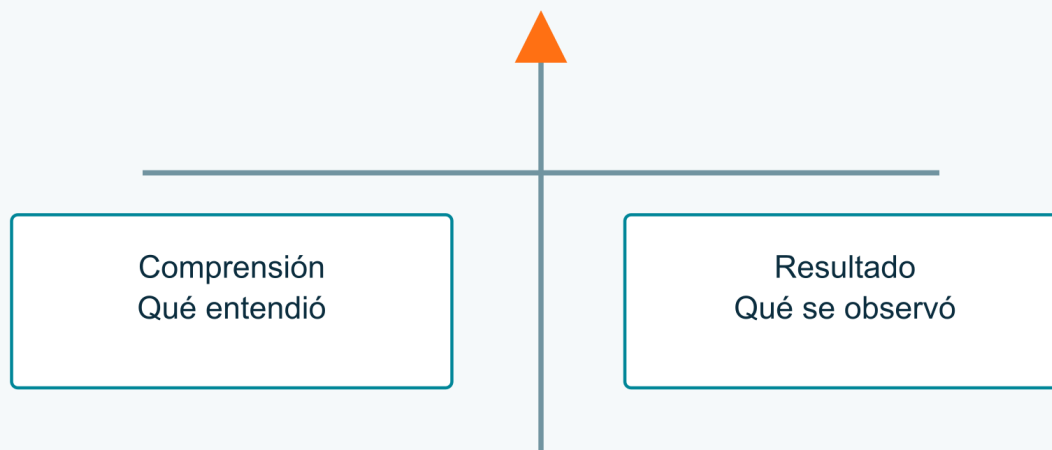
[Inferencia] Una organización editorial de seguimiento podría distinguir cuatro objetos: comprensión del propósito, utilización descrita, experiencia de participación y actuación observada. No son dimensiones de una escala validada ni producen puntuación diagnóstica. Cada objeto responde a una pregunta diferente. Comprender una consigna no demuestra mejora competitiva; declarar que se utilizó no informa de todos sus efectos; valorar positivamente la experiencia tampoco establece causalidad sobre el resultado de una prueba.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Para evitar conclusiones excesivas, una descripción conservaría condiciones del registro. Una recepción en práctica y otra en competición pueden diferir en presión, información y apoyo, además del recurso mental utilizado. Si se comparan, esas diferencias necesitarían reconocerse. El ejemplo no reclama un diseño específico ni presenta datos; muestra por qué una observación aislada no basta para repartir causas. Gould y Mignano plantean problemas semejantes al distinguir asociaciones y causalidad en investigación juvenil.^{[1][2][3]}

Tod explica que el tiempo en que aparecen cambios varía según la intervención y el propósito. Esa observación no constituye un plazo para exigir resultados a todos los deportistas. [Inferencia] La revisión podría detectar que una actividad necesita otra explicación o que el recurso elegido no responde a la necesidad actual. Modificar una propuesta no implica necesariamente fracasar, igual que completarla no demuestra éxito. La evaluación necesita conservar el objeto que se había acordado y reconocer información nueva.^{[1][2][3]}

[Inferencia] El seguimiento puede ser útil incluso cuando deja una pregunta sin respuesta. Por ejemplo, conocer que una consigna se comprendió y no tuvo oportunidad de uso delimita un problema distinto de no comprenderla. El registro no demuestra efecto psicológico, pero orienta lo que necesita examinarse. La monografía se apoya en esa separación para mantener expectativas proporcionadas: las técnicas se enseñan y se revisan, mientras las afirmaciones sobre eficacia necesitan la clase de evidencia que corresponda al resultado planteado.^{[1][2][3]}

Comprender una propuesta y observar un resultado no se sustituyen



Preguntas distintas, información distinta.
[Inferencia] La balanza no puntúa ni compara eficacia.

[Inferencia] Composición editorial original para distinguir objetos de evaluación. Las hojas no reciben puntuaciones ni se comparan por magnitud; la balanza no es un instrumento psicológico validado. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul McCarthy y Bryan McCann (2021); Daniel Gould y Michael Mignano (2021); David Tod (2022).

14. Preguntas abiertas y alcance de esta comparación

Gould y Mignano organizan cinco preguntas de futuro sobre deporte juvenil: cómo abordar profesionalización, cómo relacionar participación con actividad física y hábitos de salud, qué efectos tiene sobre bienestar, cómo cambia entrenamiento adecuado según desarrollo y contexto, y bajo qué condiciones se aprenden y transfieren habilidades de vida. Esta monografía las conecta con la enseñanza de recursos mentales, pero no presenta respuestas nuevas ni atribuye su resolución a la fecha de publicación de la página. La agenda pertenece al capítulo de 2021. [\[1\]\[2\]\[3\]\[4\]](#)

McCarthy y McCann reclaman conocimiento sobre eficacia, adaptación, entrega y seguimiento del entrenamiento juvenil. Sus propuestas sobre COM-B y prácticas de consulta ayudan a formular problemas; no prueban programas que el texto no evaluó. Tod distingue métodos, características y condiciones profesionales a partir de su edición de 2022. [Inferencia] La comparación permite preguntar qué aprende una persona joven, qué condiciones facilitan su participación y cómo se interpreta lo observado, evitando confundir potencial de aplicación y resultado demostrado. [\[1\]\[2\]\[3\]\[4\]](#)

El material de Carson incorpora sugerencias sobre metas, imaginación, autodiálogo y atención, pero no se utiliza como evidencia académica equivalente a los otros capítulos. Sus ejemplos de cambios y beneficios amplios no se transforman en datos de investigación. La contrastación conserva propuestas que pueden discutirse y señala sus límites cuando atribuyen resultados generales. Así, el lector puede reconocer la diferencia entre una recomendación divulgativa, una explicación teórica y un estudio reseñado por un autor académico.^{[1][2][3][4]}

[Inferencia] El aporte original de la lectura consiste en organizar diferencias entre habilidad y técnica, comprensión y uso, proceso y resultado, y recurso individual y contexto. Las figuras representan esas relaciones sin escalas ni datos experimentales. El caso hipotético no identifica a deportistas reales y las preguntas de revisión no constituyen un instrumento validado. Estos límites permiten utilizar la monografía para comprender y comparar, sin convertirla en receta terapéutica ni promesa de éxito deportivo.^{[1][2][3][4]}

Las fuentes se sitúan en las ediciones de 2021, 2022 y el texto complementario de 2024. La publicación digital no implica revisión de toda la literatura posterior. Para continuar dentro del área, [el recorrido de desarrollo, deporte juvenil y familia](#) reúne objetos relacionados. [Inferencia] Su conexión ayuda a comparar necesidades, relaciones y apoyo sin disolver la pregunta propia de esta monografía: cómo se enseña un recurso mental y qué permite afirmar su utilización por un deportista joven.^{[1][2][3][4]}

Referencias bibliográficas

1. 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.

18. Innovations in mental skills training for young athletes

2. 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.

18. Youth sport

3. Tod, D. (2022). *Sport psychology: The basics* (2.ª ed., cap. 8, pp. 139–167). Routledge.

8. Psychological skills training

4. Carson, R. (2024). *Youth sports psychology: Tools for parents and coaches* (cap. 2).

2. Exploring sports psychology techniques for youth

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