

Optimización del rendimiento desde una perspectiva basada en la acción

La perspectiva basada en la acción estudia el rendimiento relacionando preparación psicológica, conocimiento de la habilidad y control del movimiento. Su propuesta específica es analizar qué componentes de una acción necesita activar y regular el deportista, en vez de decidir la intervención únicamente por la presencia de ansiedad o por una oposición general entre pensar y actuar automáticamente.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Atención, cognición y aprendizaje

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 24 min · 5260 palabras de cuerpo

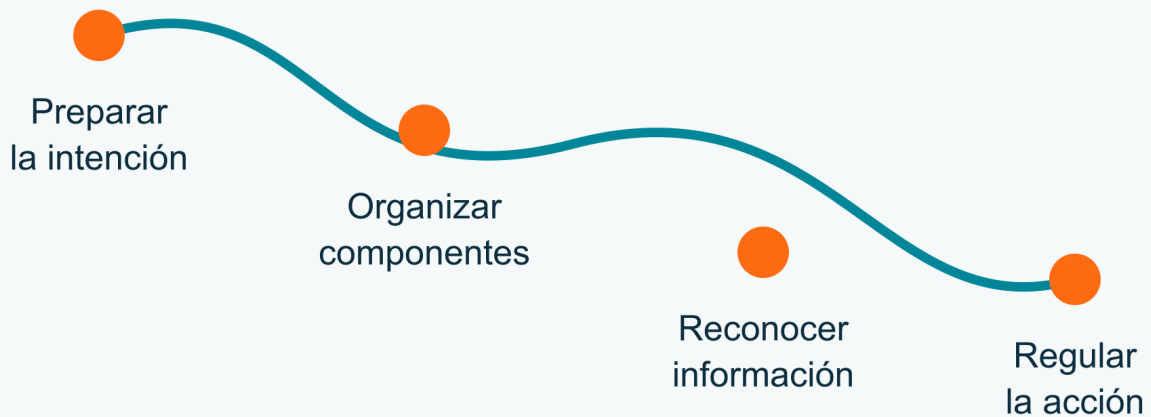
Resumen

La perspectiva basada en la acción vincula entrenamiento psicológico y organización de habilidades deportivas. Esta monografía desarrolla la propuesta de Carson, Robazza, Collins, Toner y Bertollo sobre representaciones motoras, conceptos básicos de acción y control bajo presión. Explica por qué una ejecución exitosa puede requerir modos automáticos o una atención consciente bien orientada, y distingue esa atención del control excesivo de cada detalle. Compara la propuesta con la discusión de cognición corporizada de Moran y Toner y con las preguntas de Baker y Young sobre práctica y validez de las tareas. Los ejemplos hipotéticos muestran cómo delimitar un problema, seleccionar información y valorar cambios sin convertir una buena puntuación en prueba de un mecanismo. También conserva las recomendaciones como propuestas que requieren evaluación individual y seguimiento.

Palabras clave: Perspectiva basada en la acción; Representaciones motoras; Conceptos básicos de acción; Control consciente; Rendimiento bajo presión; Modelo MAP; Práctica representativa

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/optimizacion-del-rendimiento-desde-una-perspectiva-basada-en-la-accion.html>

Preparar una acción exige relacionar niveles



Una propuesta relaciona intención, conocimiento, sensaciones y control.

El trazado organiza conceptos; no representa una secuencia neural.

Organización gráfica original de la pregunta de la perspectiva de acción. El recorrido conecta conceptos para leer; no reproduce un mecanismo medido ni la figura del capítulo.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Howie J. Carson, Claudio Robazza, Dave Collins, John Toner y Maurizio Bertollo (2021).

1. La acción concreta cambia la pregunta de intervención

Una ejecución que se vuelve difícil bajo presión puede recibir explicaciones muy distintas. El deportista puede estar preocupado por el resultado, intentar supervisar demasiados detalles o necesitar ajustar una parte de la habilidad que todavía no controla de manera consistente. Carson, Robazza, Collins, Toner y Bertollo plantean que las explicaciones centradas en ansiedad y atención necesitan incorporar factores motores. Su capítulo no niega esas dimensiones psicológicas; pregunta qué organización de la acción está disponible y qué intervención tiene sentido para esa habilidad.^[1]

Los autores distinguen dos grandes énfasis que han orientado la práctica. Uno intenta manejar el impacto de la ansiedad, por ejemplo reinterpretando la situación. Otro atiende a los pensamientos durante la adquisición o a dónde se dirige la atención al ejecutar. La perspectiva de acción añade una cuestión: cómo se prepara y activa una coordinación concreta. Reducir preocupación puede ser relevante, pero esa reducción no describe por sí misma qué movimiento debe realizarse ni cómo se conserva su organización cuando cambian las condiciones.^[1]

En un ejemplo hipotético, una jugadora consigue realizar una habilidad durante el entrenamiento y pierde consistencia cuando se puntúa. Decir que debe relajarse o confiar más deja sin examinar varias posibilidades. Quizá empieza a controlar una secuencia que antes realizaba con fluidez; quizá intenta utilizar una versión técnica recién modificada; quizá no reconoce cuál parte necesita atención. Esas alternativas no son diagnósticos del caso. Muestran por qué una intervención requiere relacionar experiencia, acción y contexto antes de seleccionar una consigna.^[1]

El enfoque específico del capítulo sitúa el problema en los mecanismos que organizan la ejecución. Su interés no es convertir cualquier actividad física en entrenamiento mental ni defender que toda dificultad se origine en una representación. Examina estructuras de control y conocimiento de la habilidad que suelen quedar separadas de la discusión psicológica. Al conservar ese objeto, el lector puede distinguir una propuesta sobre rendimiento motor de otras intervenciones sobre bienestar, relaciones o carrera deportiva, igualmente relevantes pero con preguntas distintas.^[1]

La pregunta práctica pasa así de cuánto piensa el deportista a qué piensa, en qué momento y con qué relación con el movimiento. La cantidad de pensamiento no basta para distinguir ayuda e interferencia. Un recordatorio funcional puede ser breve y oportuno; una revisión minuciosa puede desorganizar la ejecución. La propuesta exige describir esa diferencia, en vez de convertir pensar o dejar de pensar en soluciones generales.^[1]

2. Representar una habilidad no equivale a recitar sus instrucciones

Carson y sus colaboradores presentan un modelo de estructuras de varios niveles para explicar preparación y ejecución. Incluye control mental, representación mental, representación sensoriomotora y control sensoriomotor. El modelo permite distinguir intención, conocimiento de la técnica, información ligada a sensaciones y regulación de la acción. Son niveles conceptuales que interactúan. No se trata de cuatro compartimentos visibles ni de cuatro pasos que el deportista deba completar conscientemente antes de cada intento.^{[1][2]}

La representación mental sirve de organización para transformar una intención en un modelo de trabajo de la técnica. La persona no necesita recordar todo con palabras para disponer de conocimiento de la acción. Puede reconocer relaciones entre fases, posiciones y efectos sin ofrecer una descripción verbal exhaustiva. El capítulo sitúa conceptos básicos de acción dentro de esa organización. Su función es relacionar componentes relevantes con una meta de movimiento, no almacenar una lista arbitraria de nombres de músculos o articulaciones.^{[1][2]}

Moran y Toner explican que el paradigma cognitivo utiliza representaciones para estudiar conocimientos y procesos que no se observan directamente. También revisan críticas a versiones que trataron percepción y acción como dispositivos periféricos. El enfoque de Carson y sus colaboradores incorpora representaciones vinculadas a actividad corporal y situada. Por eso sería incorrecto equiparlo sin más con una mente abstracta que calcula primero y ordena al cuerpo después. La comparación interesa por cómo se entienden las relaciones, no por colocar etiquetas iguales a propuestas diferentes.^{[1][2]}

Una consigna técnica puede ayudar a expresar parte del conocimiento, pero no demuestra que esa organización se haya establecido. En un ejemplo hipotético, un participante enumera correctamente las fases de una acción y todavía tiene dificultad para coordinarlas. Otro la realiza con consistencia, aunque necesite tiempo para explicar lo que hace. La verbalización y la ejecución aportan datos relacionados; ninguna reemplaza automáticamente a la otra. El problema es examinar qué conocimiento se utiliza y cómo participa en una tarea concreta.^{[1][2]}

Esta distinción también limita lo que puede concluirse a partir de un resultado. Una mejora de puntuación es compatible con cambios en la organización, con una tarea más fácil o con diferencias del contexto. Para atribuirle a una representación hacen falta medidas y comparaciones pertinentes. La perspectiva de acción propone un nivel explicativo; usar su vocabulario no convierte en observación directa aquello que se está intentando explicar.^{[1][2]}

3. Los conceptos básicos de acción organizan relaciones funcionales

Los conceptos básicos de acción, denominados BACs en el capítulo, se describen como unidades de representación relevantes para el control de una habilidad. Pueden corresponder a componentes elementales o estados de transición del movimiento. Su organización depende de relaciones temporales y funcionales respecto de una meta. No equivalen necesariamente a una articulación ni a una instrucción aislada. La cuestión es qué componentes se asocian para realizar una acción y cómo esa asociación se relaciona con la habilidad.^[1]

El capítulo utiliza el swing de golf para mostrar que diversos componentes pueden agruparse en fases como preparación, movimiento hacia atrás, movimiento hacia delante y atenuación. La enumeración original ilustra una estructura; no prescribe una secuencia universal para cualquier golfista ni para cualquier deporte. Lo que importa para el argumento es el agrupamiento funcional. Una lista extensa de detalles puede perder esa relación si se ofrece como conjunto de órdenes independientes que deben recordarse durante la ejecución.^[1]

Los autores reseñan investigaciones en las que la organización cognitiva cambia junto con la habilidad. Presentan a los expertos con representaciones más detalladas, asociaciones más fuertes entre componentes y agrupamientos relacionados con fases temporales y funcionales. Son resultados comunicados a través del capítulo, no estudios originales consultados para esta monografía. Además, el interés por el agrupamiento no permite inferir que cualquier persona con un discurso técnico más largo tendrá mayor competencia.^[1]

En un ejemplo hipotético de lanzamiento, un entrenador puede describir una preparación, una aceleración y una recuperación. Esa descripción inicial solo organiza observaciones. Para identificar componentes relevantes necesita contrastar cómo los entiende el participante y qué relaciones aparecen al ejecutar. Si una palabra se recuerda pero no ayuda a reconocer un momento del movimiento, no basta llamarla concepto básico de acción. El nombre teórico debe conservar su relación con una función, en lugar de adornar cualquier consejo.^[1]

La aplicación requiere además distinguir el modelo empleado por quien observa y el conocimiento disponible para quien actúa. Dos personas pueden usar palabras distintas para una relación parecida; también pueden utilizar la misma expresión con significados diferentes. El capítulo propone desarrollar comprensión compartida entre deportista y profesionales. Esa comprensión permite precisar la pregunta sobre qué organizar o atender sin suponer que una explicación técnicamente correcta ya ha sido asimilada en la ejecución.^[1]

4. La información sensoriomotora vincula saber y experimentar

Las representaciones sensoriomotoras que describe el capítulo contienen información ligada a modalidades sensoriales y a la estructura del movimiento. Pueden participar aspectos visuales, acústicos y cinestésicos. La cinestesia se refiere aquí a la experiencia del movimiento y sus sensaciones, no a un estilo fijo de aprendizaje. La integración con conceptos de acción ayuda a reconocer cómo debería sentirse o aparecer una coordinación y a relacionarla con información que llega durante la ejecución.^{[1][2]}

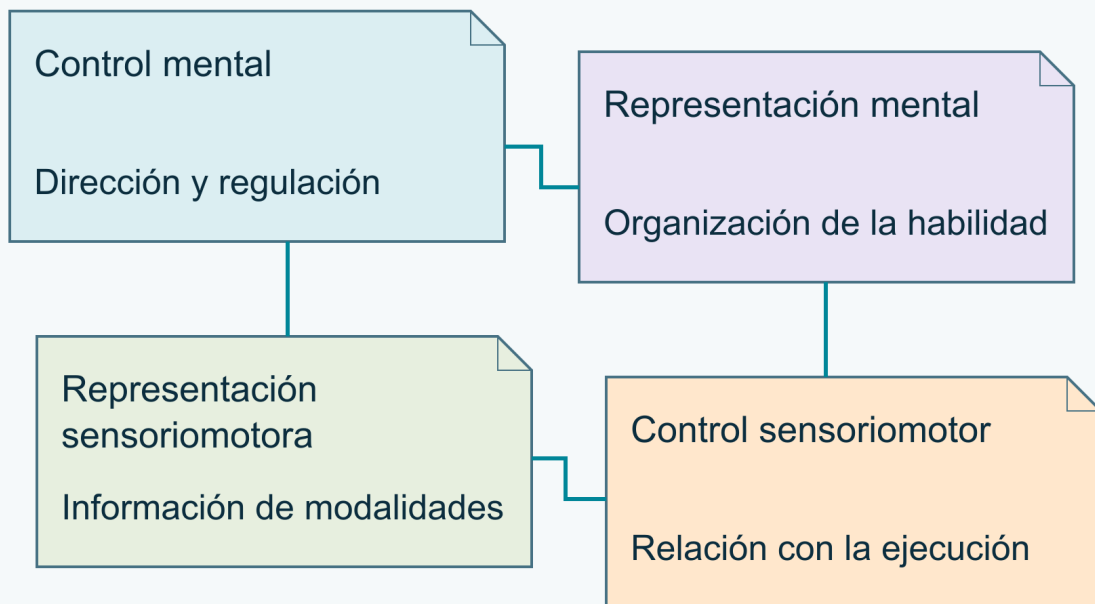
Carson y sus colaboradores sitúan esa relación dentro de procesos de comparación y regulación. Conocer qué se pretende realizar y reconocer información pertinente permite examinar diferencias respecto de la acción buscada. Sin embargo, disponer de una sensación familiar no equivale a comprobar la técnica. La experiencia del deportista aporta una perspectiva que puede contrastarse con observación y registros. La propia propuesta exige comparar qué cree la persona que ocurre con una descripción precisa de su ejecución.^{[1][2]}

Moran y Toner revisan investigaciones sobre simulación, observación y representación de movimientos. Presentan relaciones entre acción imaginada y ejecutada, conservando diferencias entre modalidades de práctica. En su exposición, un estudio con principiantes en una tarea de putt relaciona distintos tipos de práctica con cambios de representación. La monografía utiliza ese caso para delimitar un problema: estudiar la organización requiere registrar la práctica y la medida concreta. No demuestra que imaginar siempre sustituya a realizar ni que ambas produzcan cambios idénticos.^{[1][2]}

Un ejemplo hipotético aclara la diferencia entre familiaridad y comprobación. Un participante reconoce un ritmo que asocia con sus mejores intentos; el entrenador observa que un ajuste todavía aparece de manera variable. Ambas informaciones pueden ser válidas respecto de sus objetos. El ritmo describe una experiencia del conjunto; la observación describe una relación específica. Antes de decidir que una invalida a la otra interesa saber qué se estaba registrando y qué parte del movimiento responde a cada descripción.^{[1][2]}

El valor de integrar modalidades no consiste en añadir estímulos indiscriminadamente. El capítulo propone información personalmente significativa y ligada al escenario de ejecución. Una imagen visual sin relación con la acción, un sonido distractor o una sensación mal interpretada pueden no cumplir esa función. La pregunta vuelve a ser qué información permite reconocer y activar la coordinación buscada. Presentar más detalles no demuestra por sí mismo que el deportista disponga de mejores señales para actuar.^{[1][2]}

Cuatro planos conceptuales para organizar una acción



Funciones relacionadas, sin orden temporal obligatorio.

Composición original del modelo multinivel revisado por Carson y colaboradores. Los planos distinguen funciones relacionadas, sin localizar regiones cerebrales ni imponer una secuencia de aprendizaje. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Howie J. Carson, Claudio Robazza, Dave Collins, John Toner y Maurizio Bertollo (2021).

5. La automaticidad puede ser desigual dentro de una habilidad

El establecimiento de la habilidad se refiere, en la discusión de Carson y sus colaboradores, al desarrollo de activaciones disponibles y relativamente permanentes de representaciones para el control automático. El capítulo relaciona experiencia y confianza con ese proceso. Una de sus precisiones centrales es que la automaticidad no tiene por qué ser uniforme: distintas fases o componentes de una acción pueden estar asociados y disponibles en grados diferentes. Hablar de una habilidad completamente automática puede ocultar esas diferencias.^[1]

El capítulo reseña un trabajo con principiantes que practicaron putt combinando práctica mental y física durante tres días. En una prueba de retención, algunos componentes se agruparon mientras otros no. El ejemplo se usa para mostrar organización no uniforme. No establece cuánto entrenamiento necesita cada deportista ni permite trasladar ese intervalo a una habilidad distinta. La duración y la tarea pertenecen al estudio descrito, y el argumento exige mantenerlas al interpretar el resultado.^[1]

La falta de establecimiento de una versión no corresponde únicamente a principiantes. Los autores señalan que deportistas experimentados que refinan habilidades muy automatizadas pueden encontrar baja disponibilidad de la versión específica que están modificando. Así, la experiencia general no describe por completo el estado de cada ajuste. Un resultado irregular después de un cambio técnico necesita examinar qué coordinación se intenta utilizar, no solo cuántos años lleva la persona practicando el deporte.^[1]

En un ejemplo hipotético, una jugadora conserva una acción habitual y aprende una variante. Puede comprender el objetivo de la variante y todavía alternar formas de coordinación cuando aumenta la demanda. Esa descripción no prueba un mecanismo concreto, pero delimita un objeto más preciso que decir que perdió confianza en todo. Permite observar la versión trabajada, las condiciones en que aparece y qué relaciones necesitan consolidarse antes de exigir la misma consistencia que tenía la acción anterior.^[1]

La propuesta tampoco implica que cada componente deba volverse totalmente automático antes de competir. El capítulo considera posibilidades de control consciente funcional. Su aportación es evitar una dicotomía rígida entre deportista novato que piensa y experto que no piensa. La intervención depende de la acción disponible, de la parte que se necesita regular y del contexto. Esa combinación deja lugar para ajustes diferentes sin presentar la consciencia como defecto universal.^[1]

6. Bajo presión importa qué se controla y cómo se hace

La presión modifica la situación de ejecución y puede hacer que una tarea habitual exija recursos de otra manera. Carson y sus colaboradores relacionan fracaso con distracciones y con intentos de controlar paso a paso la habilidad. También plantean que realizar una acción en un estado corporal menos familiar o cómodo puede ser parte del problema. El objetivo no es suponer que toda presión destruye la técnica, sino estudiar cómo se reorganiza la relación entre pensamiento, sensaciones y movimiento.^[1]

Una distracción puede alejar la atención de la tarea, mientras que una revisión detallada puede orientarla hacia elementos de la acción de un modo poco útil. Son problemas diferentes aunque ambos coincidan con un mal resultado. El capítulo critica recomendaciones que tratan cualquier atención al movimiento como perjudicial. Su alternativa examina qué componente se atiende, cuánto control se aplica y si esa intervención corresponde a una necesidad real de la ejecución.^[1]

En un ejemplo hipotético, dos deportistas reciben una consigna sobre su movimiento. Uno atiende a un componente que necesita regular y conserva el conjunto; otro intenta revisar sucesivamente todos los detalles. El nombre genérico de foco interno no describe por completo lo ocurrido. Hace falta conocer el contenido, el momento y

la forma del control. El ejemplo no compara efectos medidos ni declara superior una consigna; muestra por qué una clasificación demasiado amplia puede perder información relevante.^[1]

Los autores también recuerdan que la presión puede acompañar desempeños exitosos. Por tanto, su presencia no basta para definir disfunción. Un deportista puede experimentar esfuerzo y regular activamente una parte de la acción sin perder eficacia. La interpretación distingue lo que cuesta ejecutar de lo que se consigue. Esa distinción es esencial para no calificar de incorrecta una actuación funcional únicamente porque no resultó espontánea o agradable.^[1]

La evaluación necesita conservar la situación que hizo relevante el cambio. Qué se puntúa, qué consecuencia anticipa la persona y qué versión de la habilidad intenta utilizar son datos pertinentes. El capítulo recomienda desarrollar habilidades en condiciones realistas y valorar su transferencia. La semejanza no se limita al aspecto externo del ejercicio: interesa que las demandas permitan examinar la coordinación y los modos de control que deberán emplearse después.^[1]

7. El modelo MAP separa resultado y modo de control

El modelo multiacción, o MAP, combina en el plano cognitivo y motor dos dimensiones: resultado óptimo o subóptimo y control relativamente automático o consciente. Carson y sus colaboradores utilizan esa combinación para explicar cuatro tipos de ejecución. La clasificación distingue eficacia del desempeño y forma de regularlo. Por ello, no considera que actuar con poco esfuerzo cognitivo sea suficiente para rendir bien ni que una actuación regulada conscientemente tenga que terminar mal.^[1]

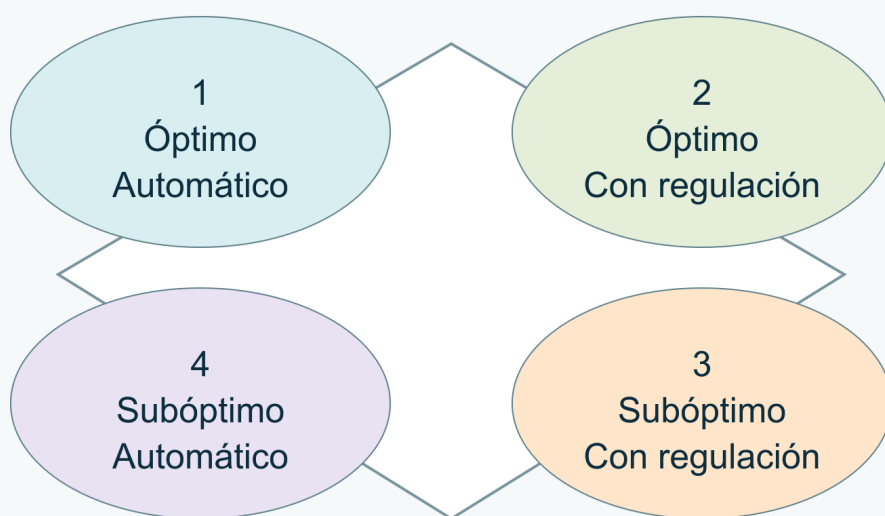
El tipo 1 corresponde a resultado óptimo con ejecución relativamente automática y poca supervisión consciente. El tipo 2 también tiene resultado óptimo, pero exige atención consciente y esfuerzo dirigidos a componentes centrales de la acción. El tipo 3 presenta control consciente subóptimo: la atención se orienta a componentes poco pertinentes o a demasiados detalles paso a paso. El tipo 4 combina resultado subóptimo y funcionamiento relativamente automático, descrito por la fuente con falta de ajuste o implicación en la tarea.^[1]

Estos tipos son estados de ejecución, no clases permanentes de personalidad ni niveles escolares. Una persona no queda definida como deportista tipo 2 a partir de una sola actuación. La interpretación conserva la tarea, el resultado y el modo de control que se está examinando. Además, los autores distinguen este plano de las relaciones entre resultado y tono emocional que también considera MAP. La presente comparación se limita a la contribución cognitiva y motora desarrollada en el capítulo.^[1]

La revisión comunica trabajos con deportistas de élite y un ejemplo de ciclismo de resistencia con participantes recreativos de menor experiencia. En ese ejemplo, atender al ritmo individual o a componentes centrales podía acompañar efectos funcionales en una prueba de tiempo hasta el agotamiento, mientras atender a síntomas de fatiga muscular se relacionaba con peor rendimiento. El resultado pertenece a las condiciones descritas. No demuestra que ignorar fatiga sea apropiado ni autoriza trasladar una prueba de agotamiento a cualquier población.^[1]

La aportación conceptual consiste en conservar dos comparaciones. Entre los tipos 1 y 4 cambia el resultado aun cuando ambos se describen como relativamente automáticos. Entre los tipos 2 y 3 cambia la función del control consciente. Así, el análisis no puede cerrarse contando pensamientos o preguntando únicamente si la persona sintió fluidez. Necesita describir su relación con la acción. Las diferencias neurofisiológicas reseñadas por el capítulo añaden otro nivel de estudio, sin ofrecer una señal diagnóstica simple para un entrenador.^[1]

Cuatro estados permiten comparar dos dimensiones



Resultado y modo de control son dimensiones distintas.
La disposición compara estados; no mide eficacia ni clasifica personas.

Síntesis original del plano cognitivo-motor del modelo MAP descrito por Carson y colaboradores. El dibujo compara categorías; no indica transiciones necesarias, proporciones ni estados emocionales. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Howie J. Carson, Claudio Robazza, Dave Collins, John Toner y Maurizio Bertollo (2021).

8. Un componente central no es cualquier detalle técnico

Los componentes centrales de acción que plantea la propuesta son elementos distintivos y relevantes para la tarea. Los autores sugieren que pueden derivarse de los conceptos básicos de acción y corresponder a una o dos acciones o parámetros importantes. Su selección debería identificar algo no completamente automatizado que necesita regulación para ejecutarse con precisión. Por tanto, central no significa escoger el detalle que más preocupa al observador ni repetir siempre la misma consigna en cualquier circunstancia.^[1]

El capítulo diferencia atención positiva y negativa hacia la propia ejecución por su correspondencia con la habilidad. Una orientación positiva activa la acción necesaria; una orientación negativa introduce control poco pertinente o excesivo. El problema no se define por la presencia de palabras técnicas. La misma expresión puede tener un uso funcional en un momento y distraer en otro. Su significado requiere conocer qué hace el deportista con ella y cómo afecta a las relaciones del movimiento.^[1]

En un ejemplo hipotético, una nadadora está modificando un componente de una habilidad y utiliza una referencia breve para reconocerlo. Antes de considerarla componente central, los profesionales tendrían que comparar esa referencia con la acción observada y con su relación con el objetivo. También necesitan examinar si permite conservar el conjunto o promueve una supervisión fragmentada. La propuesta no asigna una palabra obligatoria ni ofrece un resultado esperado para esa situación; delimita qué debe comprobarse.^[1]

Seleccionar varios detalles a la vez puede cambiar el problema. Una consigna inicialmente dirigida a un componente puede convertirse en una revisión sucesiva de todo el movimiento. El capítulo describe rumiación de la acción como pensamiento repetitivo que puede interferir con ejecución y actividad mental superior. Diferenciarla de una regulación útil exige atender a función y momento. No se identifica solo porque el participante piense mucho o sea capaz de ofrecer una explicación larga después de actuar.^[1]

La aplicación tampoco consiste en cambiar automáticamente de foco cuando aparece presión. Interesa que la persona conozca la acción y pueda reconocer qué modo de control resulta pertinente. Ese repertorio se desarrolla en la práctica; no se improvisa necesariamente con una instrucción antes de competir. El seguimiento puede estudiar cuándo la consigna se usa, qué modifica y qué se conserva. La interpretación será más precisa si distingue elección de referencia, ejecución y resultado.^[1]

9. Comprensión compartida y flexibilidad de la habilidad

Las recomendaciones prácticas de Carson y sus colaboradores comienzan con un desarrollo individualizado y personalmente relevante de las representaciones. Proponen contrastar lo que el deportista cree que ocurre durante sus ejecuciones exitosas con una descripción precisa de la acción, e incorporar las percepciones del entrenador. La finalidad es construir comprensión compartida. Ese trabajo diferencia explicar una técnica desde fuera y reconocer cómo la propia persona organiza su ejecución.^[1]

El capítulo menciona utilizar una muestra de la mejor ejecución propia como referencia, por ejemplo mediante video. La propuesta se denomina modelo propio de referencia y busca información relacionada con el movimiento del participante. No implica que un único intento afortunado defina una técnica óptima ni que el video explique por sí mismo las causas de la puntuación. La selección y lectura necesitan conservar el objetivo y la relación entre proceso y resultado.^[1]

Una segunda consideración es desarrollar flexibilidad para adaptar la habilidad a situaciones nuevas o cambiar el estilo de control bajo presión. La flexibilidad no equivale a introducir cualquier variación. Los autores relacionan variedad de desafíos con calidad de ejecuciones, comprensión de sus efectos y seguimiento del nivel de exigencia. También señalan que naturaleza, complejidad y duración del movimiento afectan al proceso. No proponen un tiempo universal para establecer todas las habilidades.^[1]

En un ejemplo hipotético, un entrenador y una deportista comparan intentos con resultados similares pero organizaciones diferentes. Una puntuación aceptable puede ocultar un cambio de coordinación que interesa para el objetivo de práctica. A la inversa, un resultado menos preciso puede permitir reconocer que la variante buscada empieza a aparecer. Esta comparación no sustituye al estudio del desempeño: añade una pregunta sobre proceso que deberá seguirse y contrastarse en condiciones pertinentes.^[1]

La comprensión compartida incluye aclarar qué variación se relaciona con qué resultado. El capítulo recuerda que las asociaciones automáticas no son consistentes para todos los componentes. Si dos versiones utilizan relaciones distintas, la persona necesita distinguirlas. De lo contrario, pedir flexibilidad puede convertirse en pedir cambios sin criterios. La enseñanza conserva la meta, la acción y la información necesaria para revisar, en lugar de atribuir cualquier inconsistencia a una disposición psicológica general.^[1]

10. Simulación y observación se vinculan a la acción que se prepara

El capítulo propone imaginación y observación de acciones como recursos para desarrollar representaciones. La imaginación implica construir una experiencia mental de la acción; observar permite examinar información de una ejecución. Los autores reseñan investigaciones relacionadas con organización representacional y rendimiento, y recomiendan que los recursos se vinculen a la habilidad del participante. La afirmación no equivale a que cualquier imagen positiva tenga eficacia ni a que imaginar sea idéntico a ejecutar físicamente. ^{[1][2]}

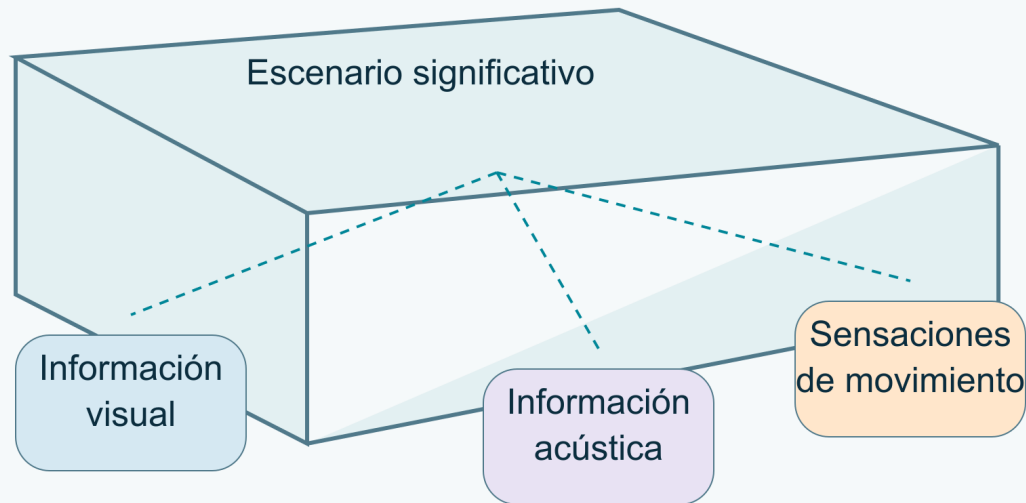
Una de las propuestas consiste en añadir progresivamente detalles de estímulo y respuesta. Los estímulos describen aspectos significativos de la situación; las respuestas incluyen sensaciones y acciones del deportista. Puede incorporarse información visual, acústica o cinestésica relacionada con movimiento, ritmo y escenario. La progresión que describen los autores busca significado y señales de recuperación. No asigna un número fijo de detalles ni prescribe que una simulación deba volverse cada vez más extensa. ^{[1][2]}

Preparar un contexto de presión también puede incluir las respuestas que se experimentan en él. El capítulo menciona sensaciones preparatorias, intensidad y ansiedad somática como posibles componentes. Ese planteamiento conserva la relación entre situación y acción, en vez de imaginar únicamente un escenario cómodo sin vínculo con la tarea futura. La selección sigue siendo individual y requiere valorar su utilidad. La propuesta no autoriza exponer al participante a situaciones innecesariamente aversivas para aumentar supuestamente su fortaleza. ^{[1][2]}

Moran y Toner revisan la simulación desde la discusión de cognición corporizada. Señalan que las representaciones pueden desarrollarse de manera diferente según la práctica y que la relación entre consciencia y habilidad experta necesita más comprobación. Esa cautela permite separar mecanismo propuesto, medida de representación y cambio observado. Tener una imagen más detallada no demuestra por sí mismo que la ejecución se transfiera mejor a una competición concreta. ^{[1][2]}

Ejemplo hipotético: un participante observa una ejecución propia seleccionada por sus relaciones con una meta y después describe qué información reconoce al imaginarla. La revisión podría comparar esa descripción con intentos posteriores y con condiciones de uso. Si cambia únicamente la facilidad para imaginar, el dato corresponde a esa experiencia; si cambia el movimiento, se necesita describirlo como tal. Relacionar ambos resultados exige más que comprobar que ocurrieron después de la misma actividad. ^{[1][2]}

La simulación se relaciona con un escenario de acción



Selección conceptual de estímulos y respuestas; no es un guion validado.

Ilustración conceptual original de selección de estímulos y respuestas en la propuesta de simulación. Las modalidades representan preguntas sobre contenido, sin prescribir dosis o comprobar una eficacia. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Howie J. Carson, Claudio Robazza, Dave Collins, John Toner y Maurizio Bertollo (2021); Aidan Moran y John Toner (2018).

11. El ritmo del conjunto y la atención a un componente no se excluyen

Carson y sus colaboradores incluyen los aspectos temporales de la habilidad, especialmente su ritmo global, dentro de las consideraciones prácticas. Reseñan trabajos donde atender al ritmo aparece en la experiencia de deportistas bajo presión y puede relacionarse con estabilidad del movimiento. El ritmo no se reduce a contar tiempos ni a reproducir un sonido externo. Puede ser una manera de reconocer la organización temporal del conjunto, en relación con la acción que la persona intenta realizar.^[1]

El capítulo también recoge informes de golfistas profesionales que atendían a sensaciones de segmentos corporales proximales y amplios, en lugar de detalles muy distales. Es información reseñada sobre experiencias específicas, no una comparación universal de consignas para todos los deportes. Su interés es mostrar que una referencia global puede tener un contenido corporal. Así, global no significa necesariamente externo, y corporal no significa necesariamente analizar cada articulación por separado.^[1]

En un ejemplo hipotético, un participante puede utilizar un ritmo para organizar una secuencia y atender a un componente durante una fase de práctica. Son referencias con funciones diferentes. Antes de combinarlas interesa comprobar qué activa cada una y si la combinación añade demandas poco útiles. No se deduce del capítulo que deban utilizarse simultáneamente durante toda ejecución. El trabajo prepara opciones y estudia su relación con el movimiento, en vez de acumular instrucciones.^[1]

También debe diferenciarse el ritmo representado del registrado. Una persona puede sentir continuidad mientras una observación identifica una pausa; un registro temporal puede mostrar regularidad mientras la experiencia resulta esforzada. Ambas descripciones requieren su propia interpretación. La diferencia no prueba que una sea falsa. Puede orientar una revisión sobre qué fenómeno se está midiendo y sobre cómo se conectan experiencia, organización temporal y resultado.^[1]

La utilidad de esta distinción es conservar una escala del conjunto sin perder elementos relevantes. Si una regulación específica mejora una parte pero dificulta la relación temporal con otras, la evaluación necesita registrar ambas. Un cambio local no demuestra todavía una mejora global. El capítulo propone relacionar atención y acción de forma individualizada; esa relación deja de ser precisa cuando se usa una consigna de ritmo como recurso válido de manera automática en cualquier problema.^[1]

12. Perspectivas de acción diferentes conservan debates abiertos

La expresión basada en la acción puede referirse a énfasis distintos. La propuesta principal de esta lectura utiliza representaciones vinculadas a conocimiento motor y control. Moran y Toner revisan también enfoques de corporización radical que cuestionan la necesidad de modelos internos, y otros que conservan representaciones enraizadas en experiencia sensoriomotora. Compartir interés por cuerpo y ambiente no hace idénticas esas teorías. La comparación debe precisar qué entidades y relaciones utiliza cada explicación.^{[1][2][3]}

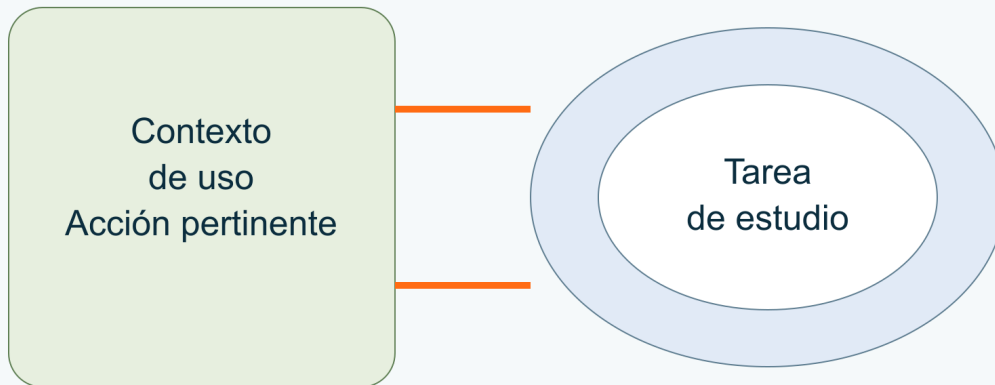
La percepción directa que revisan Moran y Toner examina información y posibilidades de acción del entorno sin situar entre ambas una representación en el sentido cognitivo clásico. En otras perspectivas corporizadas, simulación y experiencia sensorial tienen una función explicativa. El capítulo de Carson y sus colaboradores reúne estructuras de representación y control dentro de una propuesta deportiva. Por tanto, no sería riguroso presentar todo ese campo como un solo método ni afirmar que una recomendación práctica resuelve las diferencias teóricas.^{[1][2][3]}

Baker y Young añaden un problema metodológico desde la investigación de la maestría: dividir tareas para estudiar mecanismos puede modificar aquello que caracteriza la ejecución experta. Su pregunta sobre recrear ambientes de rendimiento en laboratorio considera validez externa y acoplamiento percepción-acción. Una tarea controlada puede ser útil para aislar una operación y no representar todas las demandas del deporte. Ambas valoraciones pueden coexistir si la conclusión conserva el objeto y las condiciones del estudio.^{[1][2][3]}

Esos autores también preguntan cómo se relacionan práctica explícita y funcionamiento automático en competición. La pregunta aparece en su agenda de 2021, no como respuesta ya cerrada. La perspectiva de Carson y sus colaboradores propone modos de control funcional conscientes; el capítulo de maestría exige estudiar cómo se desarrollan y utilizan las habilidades. El diálogo es productivo si conserva diferencias entre propuesta, evidencia de una tarea y preguntas sobre desarrollo a largo plazo.^{[1][2][3]}

Esta lectura comparativa no selecciona una teoría por su atractivo verbal. Permite formular qué observaciones distinguirían explicaciones: relaciones entre componentes, interacción con información ambiental, experiencia de control y transferencia. Si dos teorías describen un mismo buen resultado, ese resultado por sí solo no decide entre ellas. La investigación necesita situaciones y medidas que permitan contrastar sus mecanismos, conservando los límites de lo que cada diseño hace observable.^{[1][2][3]}

Parecerse al deporte no basta para representar la tarea



Comparar demandas y operaciones, además del parecido visual. Una medida aislada no reproduce todas las condiciones de ejecución.

Composición original del problema de representación de tareas que discuten Baker y Young. Las conexiones señalan correspondencias por contrastar, no una transferencia comprobada. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joe Baker y Brad Young (2021).

13. Un caso hipotético distingue intervención, mecanismo y resultado

Caso hipotético: una deportista experimentada modifica una parte de su lanzamiento. En condiciones habituales consigue alternar la versión anterior y la nueva; al puntuar, relata que intenta revisar toda la secuencia y pierde continuidad. El caso es una construcción didáctica, sin mediciones ni resultados reales. Sirve para reunir preguntas de la perspectiva de acción: qué versión está disponible, qué componente requiere regulación y qué modo de control se utiliza cuando cambia la demanda.^{[1][3]}

El primer paso conceptual sería delimitar el objetivo técnico con quien conoce la habilidad. Antes de elegir una consigna se compararía qué intenta hacer la deportista, qué observa el entrenador y qué muestran registros pertinentes. La comparación distinguiría resultado del lanzamiento y organización de la acción. Si ambas versiones producen ocasionalmente una puntuación similar, esa coincidencia no permite concluir que el cambio se ha establecido ni que la persona reconoce cuándo aparece.^{[1][3]}

Una posible hipótesis sería que la nueva versión requiere regular un componente específico y que la revisión paso a paso añade control poco funcional. Es una hipótesis del ejemplo, no un diagnóstico derivado automáticamente del modelo MAP. Otra explicación podría relacionarse con la tarea o con cómo se presenta la puntuación. La organización de datos debe permitir revisar esas posibilidades, en lugar de dar por confirmada la primera porque utiliza vocabulario del enfoque. ^{[1][3]}

Una comparación de práctica podría conservar el objetivo y examinar una referencia breve vinculada al componente frente al modo habitual de revisión. El ejemplo no prescribe un diseño experimental completo ni anticipa cuál opción funcionaría. Describe el interés de registrar qué se atendió, cómo se ejecutó y qué resultado ocurrió. También debe conservar condiciones suficientes para que una diferencia no se explique únicamente por cambios de dificultad o por familiarización con la tarea. ^{[1][3]}

El seguimiento añadiría una ocasión posterior y una condición pertinente de uso. Si aparece una mejora durante la sesión, todavía hay preguntas sobre conservación y transferencia. Baker y Young recuerdan que las medidas y ambientes de estudio condicionan la interpretación de la maestría. Conservar esas preguntas evita convertir una respuesta favorable inmediata en prueba de una transformación estable de representaciones o de una intervención válida para otros deportistas. ^{[1][3]}

El caso termina en una evaluación revisable. Los profesionales pueden encontrar que la referencia resulta útil, que necesita cambios o que la hipótesis inicial no representa el problema. Cada posibilidad exige describir lo observado. Lo que aporta la perspectiva es una manera de conectar preparación psicológica y acción concreta, con criterios para seguir investigando. No proporciona un resultado garantizado ni permite convertir la experiencia de una persona en regla general de entrenamiento. ^{[1][3]}

14. Qué necesita comprobarse para avanzar en la propuesta

Carson y sus colaboradores cierran su capítulo solicitando intervenciones longitudinales que examinen el efecto de sus recomendaciones sobre rendimiento bajo presión. Proponen un análisis intraindividual, es decir, centrado en cambios de la misma persona, para reconocer el carácter particular de sus representaciones. La petición es parte de la agenda de la edición de 2021. Esta monografía no la convierte en una afirmación sobre cuánto se ha resuelto actualmente fuera de las obras consultadas. ^{[1][2][3]}

Los autores sugieren integrar principios del modelo MAP, construcción de guiones de imagería, desarrollo de metacognición y variables de práctica. La metacognición incluye reflexionar sobre la propia actividad y regular juicios de aprendizaje. La combinación es una propuesta de investigación e intervención; no significa que reunir

técnicas con nombres reconocidos produzca necesariamente eficacia. Hace falta definir la función de cada procedimiento y el resultado que permitiría valorar su contribución.^{[1][2][3]}

Una cuestión pendiente es el papel de la comprensión del deportista. Entender una consigna, reconocer una acción y regularla son operaciones relacionadas que necesitan distinguirse. Un seguimiento podría examinar cómo cambia esa comprensión y qué relación mantiene con la ejecución. La pregunta deriva de la agenda del capítulo. No permite asumir que cualquier explicación más extensa provocará un mejor desempeño ni que una ejecución correcta demuestre comprensión verbal completa.^{[1][2][3]}

Moran y Toner mantienen cautela sobre afirmaciones que atribuyen a la consciencia un papel en el refinamiento experto. Baker y Young añaden problemas de definición de práctica, reproducción de contextos y límites de autoinformes. Leídas conjuntamente, las fuentes permiten valorar una propuesta sin reducirla a entusiasmo o rechazo. Una idea puede orientar preguntas útiles y, al mismo tiempo, necesitar más pruebas para delimitar efectos, condiciones y mecanismos.^{[1][2][3]}

La recapitulación conserva esa diferencia. La perspectiva basada en la acción aporta conocimiento de la habilidad a la preparación psicológica y diferencia control automático, atención consciente funcional y supervisión poco pertinente. Sus aplicaciones exigen individualizar, relacionar proceso y resultado y examinar transferencia. El criterio central no es pensar más o menos, sino comprender qué acción se intenta organizar y qué evidencia permitiría valorar la intervención. Esa pregunta conecta el entrenamiento mental con la práctica deportiva sin borrar sus límites.^{[1][2][3]}

Referencias bibliográficas

1. Carson, H. J., Robazza, C., Collins, D., Toner, J., & Bertollo, M. (2021). Optimizing performance in sport: An action-based perspective. In M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), *Advancements in mental skills training* (pp. 15-27). Routledge.

Optimizing Performance in Sport: An Action-Based Perspective

2. Moran, A., & Toner, J. (2018). *Psicología del deporte* (1.ª ed. en español de la 3.ª ed. en inglés). Editorial El Manual Moderno.

Nuevos horizontes. Cognición corporizada y psicología cultural del deporte

3. Baker, J., & Young, B. (2021). Expert performance. In E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field*. Oxford University Press.

Expert Performance

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