

Avances en Psicología Latinoamericana  
Universidad del Rosario  
apl@urosario.edu.co  
ISSN (Versión impresa): 1794-4724  
COLOMBIA

2007

María Teresa Velásquez Velásquez / Natalia Guillén Rojas  
REGULACIÓN EMOCIONAL EN NADADORES EN PROCESO DE FORMACIÓN  
DEPORTIVA, CATEGORÍA INFANTIL

*Avances en Psicología Latinoamericana*, julio-diciembre, año/vol. 25, número 002

Universidad del Rosario  
Bogotá, Colombia  
pp. 112-125

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



# Regulación emocional en nadadores en proceso de formación deportiva, categoría infantil

MARÍA TERESA VELÁSQUEZ VELÁSQUEZ\*  
Y NATALIA GUILLÉN ROJAS  
Universidad Nacional de Colombia

## Abstract

The emotional regulation has shown the importance and the influence that exert on several areas of individual development, especially on social performance during childhood. The work about emotional regulation of swimmers of younger category (6 to 12 years old) of the academy COMPENSAR, is made under the modality of playful-pedagogical works. The work is focused in try that the young sportsman acquire the capacity to anticipate and to evaluate the results of his reactions of emotions negative and positive product of sport encounter, like victories, losses, injuries own the sport process.

*Key words:* emotional regulation, control of reactions, positive and negative emotions, thought control.

## Resumen

La regulación emocional ha mostrado la importancia y la influencia que ejerce sobre diversas áreas del desarrollo del individuo, especialmente sobre su funcionamiento social durante la infancia. El trabajo de regulación emocional para los nadadores de categoría menores (6 a 12 años) de la Academia COMPENSAR de Bogotá, se realiza bajo la modalidad de talleres lúdico-pedagógicos que intentan que el joven deportista adquiera la capacidad de anticipar y evaluar los resultados de sus reacciones de emociones negativas y positivas producto de encuentros deportivos, como victorias, pérdidas, lesiones propias del proceso deportivo.

*Palabras clave:* regulación emocional, control de reacciones, emociones positivas y negativas, control del pensamiento.

## Introducción

Las emociones se pueden reconocer como una manera particular de relacionarnos con el mundo. Algunos autores (Schachter & Singer 1962, Lazarus 1991, Sierra 2004) argumentan que las emociones constituyen un fenómeno producto de un proceso cognitivo en respuesta a eventos externos o internos, y que de cierta manera implican un conocimiento del mundo. Así, cuando se presenta una emoción se realiza una valoración automática del evento, sin que esta sea una reflexión extensiva y deliberada (Lazarus y Folkman, 1991); esto quiere

decir que no nos detenemos a pensar, sino que la reacción es tan rápida que en múltiples ocasiones dejamos que nuestras emociones nos controlen.

El inicio de las emociones es rápido. Ellas se componen de un *estado emocional*, referente a los cambios orgánicos o fisiológicos que suceden alrededor de la emoción; de una *expresión emocional*, que se refiere a la expresión del rostro, la postura, el tono de voz etcétera, y de una *experiencia emocional*, definida como la percepción subjetiva de la ocurrencia de la emoción (Saarni 1999).

Según Caballo (1991), existen dos tipos de respuestas que orientan la manera como se va a

\* Correspondencia: María Teresa Velásquez, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mtvelasquezv@unal.edu.co.

conducir la interacción; estas son: las respuestas estratégicas y las respuestas emocionales. Las primeras tienen en cuenta las consecuencias a largo plazo, las acciones se planifican y promueven el autocontrol; las segundas, como no prevén los resultados, provocan resultados inesperados y el deterioro de relaciones, además de generar malestar entre los implicados. Por lo general, la emoción es considerada como algo totalmente opuesto a la razón, tal separación la dota de un matiz negativo; sin embargo, eso no es del todo cierto, pues las emociones pueden servir de guías que nos permiten asumir formas de actuar frente a diversos acontecimientos y tareas importantes (Goleman 1996).

Entre los deportistas, una de las causas del deterioro de las relaciones, bien sea con familiares, compañeros o con el mismo entrenador, y que afectan ostensiblemente el rendimiento en la práctica del deporte se debe a la falta de control emocional, en el que hay predominio de la ansiedad, temor a ser desaprobados, tensión ante la observación, incertidumbre ante los resultados, o los mismos resultados de una práctica. Uno de los objetivos de la psicología del deporte es dotar al atleta de recursos para hacer frente a demandas psicológicas derivadas de la competición y el entrenamiento a fin de que consiga aumentar su rendimiento y disfrutar más de su actividad deportiva (González, 1996). En los deportes de resistencia, como el atletismo o la natación, se presenta una serie de aspectos psicológicos que pueden poner en peligro el rendimiento; entre otros, el estado de ánimo, el exceso de ansiedad antes de competir, la falta de motivación y de autoconfianza, la falta de concentración, el exceso de preocupaciones y sufrimiento, la falta de apoyo y de autocontrol emocional.

### Regulación emocional

En general, la regulación emocional caracteriza los procesos involucrados en el manejo de distintos niveles de emociones tanto positivas como negativas. Como se puede esperar ante un fenómeno muy complejo, existen diversas perspectivas con las cuales es posible ver la regulación emocional. La investigación en psicología del desarrollo está

en un momento de mucho interés por las llamadas “competencias emocionales” del niño. En este ámbito recae una amplia gama de habilidades, desde el reconocimiento de las emociones de sí mismo y de otros hasta aquellas que permiten una gestión eficaz y competente de los estados emocionales en las relaciones. Los estudios sobre el desarrollo muestran, al aumentar la edad, un cambio claro en las competencias de los niños en la comprensión y regulación de las emociones (Pons, Harris y de Rosnay, 2004).

Las diferentes aproximaciones teóricas al estudio de la autorregulación la definen como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Kopp, 1989, Ato, González y Carranza, 2004). Para Barkley (1990, citado por Servera, 2005), la autorregulación se define como “cualquier respuesta o cadena de respuestas del individuo, que alteran la probabilidad de que ocurra una respuesta que normalmente sigue a un evento y que altera a largo plazo la probabilidad de sus consecuencias asociadas”. Para otros autores la autorregulación emocional consiste en “los procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo” (Cole, Michel y Teti, 1994). Esta definición indica cuán complejo es el fenómeno emocional y, por tanto, su regulación.

El concepto de autorregulación se encuentra estrechamente vinculado al concepto de afrontamiento. Este se define como el conjunto de respuestas que el individuo ejecuta con el objeto de reducir, controlar o neutralizar de algún modo las calidades aversivas de una situación demandante, intentando restablecer el equilibrio para adaptarse a la nueva situación (Ato y cols., 2004, Márquez, 2006, Velásquez, Barreo y García, 2006). En este campo, la investigación con adultos ha producido el mayor número de modelos a partir de la distinción clásica entre el ‘Coping’ *centrado en la tarea* y el ‘coping’ *centrado en la emoción* (Lazarus y Folkman, 1984), hasta el modelo secuencial de

Gross (1998). El modelo de Gross describe la respuesta emocional como una serie de estadios a partir de la situación que da lugar a la emoción hasta la respuesta fisiológica de la persona. Una de las dimensiones del afrontamiento distinguidas por Lazarus y Folkman (1986) es el llamado afrontamiento orientado a la emoción (EOC, *emotion-oriented coping*) en el que las respuestas se presentan con el fin de modificar el significado de la situación (percibida como estresante) y para regular el resultado negativo de las emociones. Así, la regulación emocional puede alcanzarse al evitar el agente estresante, reelaborar su apreciación cognitiva, centrándose en los aspectos positivos de los hechos, o buscando apoyo social (Ato y cols., 2004). La otra dimensión propuesta de afrontamiento es el afrontamiento orientado a la tarea (TOC, *task-oriented coping*), que hace alusión a las acciones intencionales conducentes al control de los aspectos de la situación estresante, movilizandole estrategias que requieren de esfuerzo, planeación y análisis.

Las definiciones actuales tanto de regulación emocional como de afrontamiento se han focalizado en el sentido adaptativo que supone la capacidad de modular la conducta de manera organizada con la finalidad de lograr ciertos objetivos.

La autorregulación podría definirse como la emisión de una conducta (o conductas) evaluada(s) y planeada(s) que se presenta(n) de manera contingente a un evento, para afrontar determinada situación y maximizar los beneficios a largo plazo. Esta definición complementa diversos puntos de vista y logra dar cuenta de dos puntos clave. Primero, la conducta que se evoca se caracteriza por ser propositiva, planeada e intencional, es decir, al estar orientada al logro de un objetivo implica que la persona tiene la capacidad para anticipar y evaluar los resultados de la estrategia que escoge. Esta capacidad junto con otros procesos como la resolución de problemas, la iniciación de conductas, la inhibición y la memoria prospectiva hacen parte de un grupo de procesos superiores llamados funciones ejecutivas (FE). Algunos autores mencionan que tales FE serían las que coordinarían el funcionamiento de otros procesos cognitivos, e implicarían a los niveles más elevados de la monitorización

y el control del procesamiento de la información (Baddeley, 1986 citado por Periañez y Barceló, 2004), lo que le permitiría a las personas comportarse de manera adecuada, socialmente adaptada y autosuficiente. Segundo, implica la comprensión de los elementos constitutivos de una situación y de las consecuencias que la emisión de la conducta (o de otras alternativas) tiene a largo plazo.

Este segundo aspecto entra en consonancia con el modelo de autorregulación planteado por Barkley (1990) en el que las FE hacen referencia a aquellas acciones autodirigidas (planificar, evaluar y ajustar) que el individuo usa para autorregularse. Entre las cuatro FE del modelo se encuentra la *reconstitución*, que hace referencia a la elaboración de un proceso de análisis y de síntesis: en el proceso de análisis, el individuo logra separar las secuencias conductuales en unidades (organizando la estrategia); en el de síntesis, combina esas unidades en nuevas secuencias para construir una nueva estrategia.

Ahora bien, si hablamos de la maximización de los beneficios a largo plazo hablamos entonces de que la persona está en capacidad de reflexionar sobre sus reacciones ante determinada tarea elaborando una estimación cognitiva de los hechos. Tal elaboración requiere un proceso de maduración del individuo, es decir, que la autorregulación de las emociones, bien sean positivas o negativas, se adquiere, construye y perfecciona con el desarrollo y la maduración del individuo, con la instrucción y con la exposición a diferentes modelos y a situaciones diversas.

### **Regulación emocional en deporte**

En el ámbito deportivo existen diferentes eventos provocadores de emociones tanto positivas como negativas, por ejemplo, la satisfacción y alegría ante el triunfo, la culpa o la frustración ante la pérdida, la impotencia o el desconcierto que se dan en el transcurso del entrenamiento y de los espacios de competencia. Como ya se mencionó, la regulación emocional se asocia al control de emociones negativas; sin embargo, es necesario aprender a disfrutar con moderación y mesura las emociones positivas de alta intensidad, además de ser consecuentes con las conductas que se

siguen después de ellas. La funcionalidad de la autorregulación consiste en discriminar los contextos en que las emociones se expresan y las implicaciones que conlleva al ajuste social del niño, incluso saber discriminar los diferentes estados emocionales. La claridad con la que son percibidos y distinguidos tales estados se ha correlacionado con la mayor utilización de estrategias “activas” y cognitivas, y con un menor uso de la evitación, de la negación y de la modulación o supresión de la respuesta fisiológica (Gohm y Clore, 2002, Gross y John, 2003).

Algunos autores (Eisenberg y Fabes, 1992 citados por Ato y cols., 2004) ven las emociones y su expresión desde un modelo que relaciona la intensidad de la emoción, la autorregulación y el funcionamiento social. Ellos proponen que una alta emocionalidad negativa, junto con una baja regulación emocional y conductual, se asociará con problemas comportamentales de tipo externalizante tales como la agresividad y la baja competencia social. Por el contrario, una baja regulación de la emoción junto con un alto control comportamental y una alta intensidad emocional negativa se asociará a problemas comportamentales de tipo internalizante tales como el miedo, o la timidez.

Empero, no todo lo referente a los estados emocionales negativos resulta ser tan malo como suele mostrarse. Las emociones negativas pueden servir como catalizadores para movilizar al ser humano inmaduro a la regulación emocional adaptativa al servicio del bienestar psicológico y fisiológico, lo que implica un aprendizaje para reconocer, enfrentar y modular diferentes experiencias.

Un importante mecanismo de la regulación emocional es la actividad cognitiva de la *planeación*, dado que los actos planeados demandan más que un aprendizaje por asociación porque ellos reflejan una conducta inteligente, es decir, que se movilizan recursos y herramientas para adaptarse a situaciones cambiantes. De hecho, la inteligencia “implica la habilidad necesaria para resolver problemas y/o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural” (Gardner, 1983). Tal definición abarca una serie de habilidades pocas estudiadas que determinan el éxito o el fracaso de un individuo en diferentes ámbitos de su vida. Por ejemplo, los conocimientos de aspectos internos, como el acceso

a la propia vida emocional o sentimental, aunados al conocimiento de uno mismo, al reconocimiento de fortalezas, debilidades, intereses y prioridades son indicadores de actos reflexivos relacionados con procesos metacognitivos que dan cuenta de un tipo particular de inteligencia, la inteligencia intrapersonal. Gardner (1995) afirma que existen siete tipos de inteligencias básicas diferenciadas unas de otras (inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, inteligencia intrapersonal, corporal-cinética, musical) que dan cuenta de las diferencias individuales relacionadas con habilidades específicas.

Con frecuencia la planeación incluye *representaciones, anticipación de soluciones y monitoreo de los actos* con el fin de lograr una meta. Por ejemplo, en un ambiente competitivo el deportista recordará y reproducirá lo aprendido en el entrenamiento atendiendo al reconocimiento de los cambios que ocurren en su organismo (pensamientos, cansancio, energía) imaginando las posibles estrategias que utilizará a su favor.

Las emociones agradables y fuertes como el júbilo, la satisfacción o el gozo ante la victoria (de series, sets o tiempos) también son objetos de control, dado que las conductas que se siguen pueden hacer que el deportista subvalore al oponente, o sobredimensione sus propias capacidades (llevándolo a pensar que el esfuerzo ya no es necesario); esto hace que tienda a disminuir los niveles de exigencia en el entrenamiento, su asistencia o a no realizar completo el trabajo propuesto por el entrenador; puesto que percibe que el esfuerzo no es necesario para obtener buenos resultados, se torna incumplido, indisciplinado y conformista.

La regulación emocional implica un sistema de acción o esquema conductual asociado a un sistema de *valoraciones y percepciones* acerca del evento provocador (sistema cognitivo), sistema que implica la memoria de experiencias pasadas en situaciones similares y el aprendizaje asociativo de contingencias.

Saarni (1999) menciona que las emociones se desarrollan mediante la interacción, lo que da origen a las llamadas *competencias emocionales* que van a guiar el comportamiento en función de las expresiones de otros, es decir, adquiere la ha-

bilidad de discernir de otras emociones y obtiene un conocimiento que lo lleva a actuar de manera acertada en un contexto específico. Tales competencias emocionales se evidencian cuando la persona tiene conciencia de los estados emocionales, incluyendo la posibilidad de que se experimenten múltiples emociones; la habilidad para discernir las emociones de otros, basados en claves provenientes de la situación y de la expresión de las emociones: posee la capacidad de usar las expresiones y el vocabulario comúnmente disponible para expresar las emociones, además de darle significado a las experiencias dependiendo del contexto y de la situación (Cerezo, 1997).

Hasta hace un tiempo las emociones constituían un campo opuesto al del control mental, aceptándose como conductas ajenas a los mecanismos perceptivos, de atención y cognitivos. La teoría de Vallerand, que incorpora los trabajos de Weiner (1986) sobre motivación y atribuciones cognitivas, propone una nueva conceptualización de estos aspectos en términos de una interpretación subjetiva personal de las situaciones en eventos y competencias. Vallerand ha desarrollado un modelo teórico formal que integra las diversas relaciones entre los diferentes niveles de motivación, teniendo en cuenta la variedad de formas en que la motivación se representa en el individuo, la manera en que tales representaciones motivacionales están relacionadas entre sí, sus determinantes y consecuencias (Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand, 1997).

Mediante la interacción se consigue la regulación emocional, que resulta ser exclusiva de las relaciones sociales. Lo social no solamente es una condición para el despliegue de lo cognitivo, sino que hace posible la comunicación, la apropiación y significación de sistemas simbólicos que determinan la forma de proceder en un casual intercambio social, en nuestro caso, en un ambiente competitivo.

### **Pensamientos limitantes**

Para tener un adecuado control emocional es necesario comprender la relación e interacción del individuo con el ambiente. Ciertos estímulos pueden provocar automáticamente pensamientos negativos

que limitan la consecución de las metas propuestas por el individuo e incluso la planeación de las mismas. En realidad, como señalan Ellis y Young (1988), no son los hechos externos (como la conducta de otros o las situaciones) los que causan nuestras emociones, sino lo que pensamos acerca de ellos, es decir, la manera como nos sentimos tiene que ver con nuestro modo de pensar y de percibir los hechos. Cerezo (1997) indica que a mayor autoconciencia se logra mayor autocontrol, eso quiere decir que cuando se presta atención a los pensamientos se es más propenso a actuar de manera socialmente aprobada (Strauss, 2002).

Si percibimos el pensamiento como el diálogo interior, con nosotros mismos, y que nuestra manera de pensar está determinada por nuestras creencias, valores y prácticas de crianza, entonces podemos decir que el pensamiento es el principal factor que debemos tener en cuenta a la hora de planear e iniciar el entrenamiento psicológico. Algunos pensamientos que se presentan en el entrenamiento o durante la competencia pueden influir negativamente en la ejecución del deportista. La tabla 1 muestra la categorización de algunos de los pensamientos que limitan al deportista en el ejercicio de su deporte.

Pensamientos de superioridad ocasionan un decremento significativo en el rendimiento del deportista debido a que subvalora a sus oponentes, disminuye los niveles de exigencia de los entrenamientos y de la rutina de ejercicios, tornándose incumplido, indisciplinado, sensible a las críticas y conformista. Lo anterior se da por una inadecuada valoración de su capacidad y del ejercicio como una de las vías primordiales para la consecución de buenos resultados, estén enfocados en las tareas o en la apreciación que otros tengan sobre su desempeño. Por ejemplo, la percepción de incapacidad frente al manejo de determinada situación estresante en el contexto deportivo conlleva a la disminución de la funcionalidad del individuo, bien sea por la distracción que le produce enfocarse en su incapacidad o porque se encuentra altamente activado y sus músculos no pueden realizar correctamente el gesto motor.

Con frecuencia para un joven deportista no es fácil enfrentar situaciones críticas de manera adecuada si no ha tenido previamente una instruc-

ción apropiada (modelos adecuados, supervisión y orientación en las ejecuciones, planeación de las acciones, prever resultados en el tiempo, aplicar estrategias en contextos específicos etcétera). Por tal razón, se hace necesaria una instrucción que le permita al joven deportista desenvolverse efectivamente en nuevos ambientes.

Situaciones críticas como la constante evaluación, la frecuente presencia de observadores, la incertidumbre de predecir los resultados de las competencias, la tolerancia al esfuerzo (al cansancio, a la fatiga o a la incomodidad) y los niveles de exigencia que requiere la práctica deportiva, constituyen un esfuerzo adicional para el deportista, dado que no solo debe responder con eficiencia en el aprendizaje y ejecución de la técnica de cada estilo, controlar la rutinización del entrenamiento,

enfrentarse a niveles más competitivos o de mayor exigencia, sino que debe mantener un rendimiento constante en las actividades académicas. Este gran volumen de trabajo y de presión conducente al buen rendimiento (deportivo y escolar) puede producir en el niño una autopercepción de persona incapaz o con pocas habilidades para responder a cada compromiso. Ahora bien, si estas percepciones se suman a ejecuciones empobrecidas, el resultado es un joven deportista con baja motivación, falta de interés en la actividad, ausentismo o incluso la deserción (Gutiérrez y García, 2001).

### El papel de las atribuciones

El deportista puede atribuir tanto el éxito como el fracaso a factores *internos* y *externos*; esta-

**Tabla 1**  
*Tipos de pensamientos automáticos en entrenamiento y competencia*

CATEGORÍA	PENSAMIENTOS
Adivinación haciendo mal	Como voy en un mal carril, seguro lo seguiré
Generalización me va a ir	Voy a perder. Me voy a cansar. Seguro me van a descalificar. No me voy a sentir bien. Me voy a quedar a mitad de camino. Para que compito con él (o ella) si me va a ganar. Es un rival muy fuerte, no podré vencerlo. Como en la anterior prueba me fue mal, también mal en esta. NUNCA me sale NADA bien. A TODOS les va bien, menos a mí. Soy de mala suerte.
Tengo y debo	Tengo que ganar. Tengo que bajar mis tiempos. No puedo perder esta competencia (serie, chequeo...)
Magnificación	Debo ganar por lo menos tres medallas Perder (ser descalificado, retirado o lesionado) sería lo peor que me podría pasar. No me puedo dar el lujo de cometer errores. Soy un fracaso. Soy siempre el mejor. Nadie me puede vencer (mejorar, ganar...).
	No soy capaz.

Fuente: elaboración propia.

*bles o inestables; controlables o incontrolables.* Estas atribuciones afectan de forma considerable las expectativas de éxitos o de fracasos así como a las reacciones emocionales (Biddle, 1993 citado por Weinberg y Gould, 1996; Hewstone, 1992). Por ejemplo, las atribuciones a factores internos o de bajo control, como el esfuerzo y la capacidad (más que a factores externos o fuera de control), con frecuencia se traducen en sentimientos de orgullo y bienestar o de vergüenza (tabla 2). Según Castro y Edo (1994), la percepción de control puede constituir un punto clave en el mantenimiento de conductas saludables. Los autores agregan que cuando se intenta ejercer control sobre situaciones de estrés, es necesario percibir cierto grado de control, bien sea conductual, cognitivo o de decisión, para que este pueda facilitar la adaptación emocional. La ausencia de control puede producir déficits motivacionales y afectivos (Seligman, 1975). Las apreciaciones intuitivas o cognitivas sobre los eventos producen respuestas comportamentales de tipo emocional, como la ira, la ansiedad, la agresividad o la satisfacción.

Según Vallerand, las apreciaciones reflexivas corresponden a las atribuciones causales estudiadas por Weiner en los años setenta. Como señala Vallerand (citado por Velásquez 2001, 2005), los deportistas evalúan su propio desempeño de una manera secuencial en del entrenamiento o la competencia, lo que produce un aumento de los afectos sobre su capacidad de competencia. Esta definición da cuenta del papel que desempeñan las atribuciones en la autoeficacia, la fijación de metas, la percepción de la propia capacidad, la autoconfianza y otros factores base en el rendimiento deportivo. Y es que la autoeficacia tiene un rol mediacional importante, pues actúa de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior, siendo estas creencias un mejor predictor de la conducta que el nivel de habilidad real (Yeager, Schomer, Osborne, Letz y DiIorio 2006; Valiante, 2000).

El concepto de autoeficacia alude a un proceso cognitivo que también se realiza a través de evaluaciones o apreciaciones de las competencias que tiene un individuo para realizar adecuadamente una tarea en una situación específica, evaluación que influye directamente en la determinación personal para la acción, lo cual implica una disposición para

actuar teniendo en cuenta las particularidades de la situación (Karademas, 2006; Bähler, & Schwarzer 1996; Bandura, 1987).

El modelo de Vallerand toma el concepto de atribución para explicar la interpretación personal de las situaciones de éxito, logro, dificultad o fracaso en el entrenamiento o la competencia. Vallerand postula la existencia de una secuencia temporal de valoraciones positivas o negativas durante y al finalizar una competencia que el deportista hace subjetiva o reflexivamente de su propio desempeño. Este tipo de examen le permite evaluar el nivel alcanzado. El juicio sobre el propio rendimiento y las atribuciones causales internas producen conjuntamente un aumento positivo o negativo de los afectos (sentimientos, reacciones emocionales) sobre su capacidad de competencia. De esta forma, las atribuciones son determinantes en la autoconfianza, la autoeficacia y la fijación de metas, factores fundamentales del rendimiento deportivo.

Para efectos prácticos del manejo y el control de las percepciones inadecuadas en los deportistas se emplea la técnica de reestructuración cognitiva. Esta se puede definir como el conjunto de habilidades que pretenden cambiar directamente los pensamientos de los deportistas para afrontar mejor las demandas de la competición, así como para modificar los pensamientos limitantes que perjudican la actividad del deportista, bien sea antes del entrenamiento, en la competencia o después de ella. Con esto se pretende mejorar la autoconfianza del atleta, potenciar las actividades motoras y controlar la atención y la concentración, además de que logre elaborar interpretaciones adecuadas de los eventos relacionados con la actividad deportiva y de tener un concepto fuerte de sí mismo que le permita relacionarse con los demás sin necesidad de tener que compararse con estándares inadecuados. En los deportes de resistencia esta técnica, junto con el auto-habla, resulta muy útil para bloquear el reconocimiento de la fatiga y la conciencia del dolor, pudiendo favorecer el rendimiento deportivo.

### **Regulación emocional para niños y jóvenes en proceso de formación deportiva**

La regulación emocional en la infancia ha cobrado relevancia en los últimos años por su probada

**Tabla 2**  
*Atribuciones y resultados psicológicos*

	Categorías					
	Estabilidad		Causalidad		Controlabilidad	
	Estable	Inestable	Interna	Externa	Ata	Fuera de control
<b>Atribuciones</b>	Aptitud, talento, capacidad	Suerte, condiciones del ambiente, preparación del adversario	Esfuerzo, dedicación, compromiso	Nivel de preparación del adversario, confianza en el juez	Entrenamiento físico y psicológico, rutina, constancia, atención, concentración, alimentación	Preparación del adversario, decisión de los jueces, condiciones del lugar
<b>Resultado Psicológico</b>	Altas expectativas de éxito	bajas expectativas de éxito	Incremento de sensaciones de orgullo o de vergüenza	Decremento del orgullo o de la vergüenza	Alta motivación.	Baja motivación

influencia sobre diversas áreas del desarrollo del individuo, especialmente de su interacción social (Cerezo, 1997). Atendiendo a las diferencias que existen entre deportistas con un largo recorrido competitivo y aquellos que apenas comienzan, resulta necesario planear la preparación psicológica de acuerdo con las características del deportista, reconociendo su etapa de formación, su período de desarrollo y las singularidades del deporte que ha escogido practicar, dado que la regulación de las emociones es susceptible de cambios a través de su desarrollo. Cualquier intervención que se realice sobre un niño o una niña debe tener presente la etapa de desarrollo, pues muchos comportamientos normales a ciertas edades podrían ser vistos de manera negativa (Rey, 2005).

El desarrollo de la autorregulación emocional durante la infancia ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa dirigida principalmente por los padres o cuidadores, a una regulación interna, caracterizada por una mayor autonomía e independencia, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control (Solis y Días 2006; Ato y cols., 2004). Con el paso del tiempo y el encuentro con nuevas experiencias se produce una progresión hacia formas de regulación cada vez más flexibles y

autónomas, que favorecen la adaptación del niño a las distintas demandas de su entorno deportivo.

Existen situaciones familiares que evocan respuestas casi automáticas (algunas veces poco adaptativas) y otras nuevas que bloquean al niño deportista, inhibiendo su capacidad de organizar y entender situaciones y, por tanto, resolverlas. En cualquiera de las dos ocasiones es necesaria una intervención que logre acercar al niño al contexto competitivo y familiarizarlo con las exigencias propias del entrenamiento, como la rutinización y el esfuerzo, la comparación con rivales, la apreciación de las lesiones, las descalificaciones, las pérdidas, la incertidumbre de los resultados y/o la permanente evaluación.

### **Emociones y sentimientos generados en la práctica deportiva**

La natación es un deporte en el que la competición se centra sobre todo en el tiempo. Los nadadores se encuentran en constante comparación y evaluación, con la presión tanto de padres como de evaluadores; estas situaciones, entre otras, generan en los niños ciertos tipos de emociones y sentimientos (como orgullo, vergüenza, ansiedad, tristeza, temor al fracaso,

miedo, aburrimiento, desesperación, satisfacción) que de cualquier manera influyen en su actuación, bien sea en la forma como aprecian su ejecución o en la manera como perciben su capacidad técnica, física o mental. Las emociones negativas (especialmente la ansiedad, el sentido de inutilidad o la irritación) constituyen un potente factor de incomodidad en el aprendizaje de cualquier contenido por que “atrapan la atención”; sin embargo, cuando el estado de ánimo es positivo, se mejora la capacidad de comprender mejor la información y de utilizar las estrategias disponibles (Eccles y Wigfield 2002; García, 1996), todo con el objetivo de optimizar la actuación física y psicológica.

#### **Aburrimiento**

El aburrimiento consiste en una apatía o una falta de ánimo para realizar una actividad; es una sensación relacionada con el compromiso que se tiene, con la tarea a realizar, además de los satisfactores a corto y largo plazo que esta tiene (Mateos, 1996). La práctica de natación puede resultar monótona o incómoda, ya que el deportista debe desplazarse de un lado a otro de manera constante sin cambiar o alternar con otra actividad diferente que efectuar los gestos. El objetivo al enfocarnos en el tedio o hastío que produce la rutinización del entrenamiento en natación radica en aumentar la motivación intrínseca y la orientación de las metas hacia el dominio de la técnica en este deporte (Castillo, Duda y García, 2004; Dosil, Poveda y Sánchez, 2001). Se pretende, entonces, que el deportista sea conciente de la importancia de las metas de ejecución, además de que sea capaz de encontrar lo placentero de la actividad, lo que lo divierte y disfruta. Como parte del programa de autorregulación en los nadadores, con los entrenadores se comparte la importancia de utilizar el refuerzo verbal y el reconocimiento en público y en privado, ya que generalmente estamos acostumbrados a utilizar más los castigos y las correcciones que los refuerzos en sí.

#### **Temor al fracaso**

El fracaso no es lo opuesto al éxito, hace parte de un proceso de intentar hacer las cosas, aunque no salgan bien, hasta que se aprenda a hacerlas correctamente. Se trata de saber perder, encontrando el

origen de los errores, ya que cada fracaso indica que efectivamente *algo* está fallando. Ha habido grandes deportistas que han tenido fracasos antes de llegar a ser campeones, en cualquier disciplina; simplemente lo intentan una y otra vez. La gente exitosa es constante, cada vez que incurren en un error, tratan de identificar qué fue lo que pasó y lo intentan varias veces hasta lograr su objetivo. Es muy normal que experimentemos sensaciones de tristeza, desconsuelo o descontrol por no poder realizar con éxito algo que queríamos; sin embargo, lo que diferencia una persona promedio y una persona exitosa es la manera como *interpreta* los resultados, es su manera de ver el fracaso y su reacción ante él (Wilks, 1998).

Las sensaciones que se experimentan (ansiedad, tensión, sudoración, pánico, bloqueo psicológico) pueden ser controladas conduciendo al deportista hacia la seguridad y la confianza en su potencial y su propio entrenamiento, además que lo prepara para enfrentarse a los fracasos sin grandes sensaciones de culpa. El educador por su parte le indicará al niño cuáles son sus puntos clave para que las pruebas en el deporte les resulte atractivas de nuevo; los esfuerzos se encaminan a que el deportista perciba adecuadamente su capacidad física, técnica y psicológica, mejore su autoconcepto y que así construya una imagen sólida de sí mismo con el fin de que sus éxitos y sus fracasos sean atribuibles a su esfuerzo y a sus habilidades.

Cuando se ha tomado la decisión de cambiar existe el peligro de comenzar a postergar el momento en que iniciaremos la actividad. El proyecto se alarga por temor a lo desconocido, los eventos que no conocemos nos generan ansiedad, incertidumbre, seguramente invertiremos energía y tiempo; comenzar un nuevo proyecto requiere persistencia, organización, disciplina y esto puede asustarnos, pero el proyecto sólo llegará a realizarse con constancia y con dedicación.

#### **Aspectos definatorios del entrenamiento en autorregulación**

Este proyecto, como otros programas de entrenamiento, tiene una cualidad fundamentalmente psicoeducativa, es decir, permite a los participantes

comprender el origen y las repercusiones de hábitos o conductas inadecuados que se dan como respuesta a estresores identificables, además de brindar los conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar dichas dificultades.

El bloque temático está enfocado en el control de las emociones, reconociendo la importancia de la organización de la recepción de información (percepción de los eventos, de las propias capacidades, de los resultados de las competencias etcétera), acudiendo a la planificación de las respuestas y al aprendizaje de acciones apropiadas para la expresión adecuada de emociones en el contexto deportivo (Rey, 2005). El logro de este objetivo se enmarca en un proceso continuo y secuencial (en fases) en el que prima la evaluación que el deportista elabora acerca del evento (si lo considera como estresor o no) pudiéndolo ver como dañino, amenazante, negativo o incontrolable, además de la percepción de su propia capacidad para afrontar tal situación. La percepción de la capacidad puede distinguirse entre *capacidad física*, que tenga el biotipo o la resistencia; la *capacidad técnica*, referente al dominio del gesto motor de los estilos, los toques, los giros, las salidas etcétera, y la *capacidad psicológica*, atribuible a la capacidad del sujeto de centrar su atención en aspectos relevantes, en el mantenimiento de un buen autoconcepto, autoconfianza, autoeficacia y adecuada concentración.

El deportista puede tener el biotipo y dominar la técnica, pero si no se percibe como capaz de realizar la tarea, no intentará dedicarle tiempo o esfuerzo a algo que “no le dará ningún resultado”. No es suficiente, entonces, con *ser capaz* de, sino de *creerse capaz* de utilizar las capacidades y las habilidades personales en pro de sus objetivos. La percepción de la propia eficacia constituye un requisito primordial para desarrollar con éxito las acciones que conducen al logro de los objetivos (Tschannen y Woolfolk, 1998).

### **Lineamiento para un programa de autorregulación en niños nadadores**

Evidentemente, la natación no es un deporte interactivo pero sí cooperativo en el que la solidaridad, la cohesión de grupo, el compañerismo y la

aceptación del grupo permiten que el deportista se sienta seguro y cómodo dentro del grupo de entrenamiento, siendo este aspecto una fuente adicional de apoyo o de estrés para el deportista.

El contenido y las actividades de la instrucción han estado centrados en el desarrollo de habilidades básicas con un *enfoque preventivo* a los problemas de reacciones emocionales en el deporte. Según Servera, M (1992), la mayor parte de los esfuerzos de los educadores han estado enfocados en el aprendizaje del conocimiento declarativo (el contenido) y se creía que con la ejercitación y la experiencia ese conocimiento se iba a ver reflejado en la movilización de estrategias para solucionar un problema en particular; sin embargo, investigaciones han puesto de manifiesto que el mero conocimiento de las características del problema no facilita su solución. Del mismo modo, se ha visto que no es muy frecuente que los educadores ofrezcan instrucciones explícitas de estrategias de aprendizaje o de control de conducta en situaciones específicas, como la presión ante la observación, la evaluación o la presencia de fuertes rivales. Atendiendo a estas condiciones, el programa de intervención con los nadadores del pre-equipo de la Academia Compensar en Bogotá persigue alcanzar, con la modalidad de talleres, la regulación emocional de los deportistas, bien sea en ambientes competitivos o durante el mismo entrenamiento.

Se propone una organización temática que comienza con el autoconocimiento, el autoconcepto, continúa con la autoconfianza y la resolución de problemas, el reconocimiento de las emociones más comunes en el deporte y de las situaciones en las cuales estas se generan; por último, se enfatiza en los pensamientos limitantes y en la reestructuración cognitiva así como en la regulación emocional y el autocontrol.

Cada taller contiene un bagaje teórico que se presenta a los participantes de una manera comprensible y está dispuesto a discusión grupal. Al finalizar cada sesión se entrega un material que contiene los temas vistos y algunas tareas para realizar en casa. Se les pide a los participantes resolver un formato de retroalimentación que nos suministrará información acerca de lo aprendido en la sesión y de las apreciaciones que los depor-

tistas tuvieron de la misma. A cada entrenador se le entrega un informe de lo realizado en cada sesión, especificando el comportamiento del grupo y un concepto psicológico elaborado junto con las recomendaciones para corregir y mejorar el rendimiento general.

Dentro de la metodología de trabajo se destacan los siguientes elementos:

- *Actividades Lúdico-pedagógicas grupales* (entre nueve y veinte participantes) en las que una actividad permite la introducción de un tema que se explica y se discute con los participantes. Investigaciones han puesto de manifiesto que las interacciones sociales de un grupo de niños que afrontan de manera común una tarea (controlada o dirigida por un experto) permiten que el niño sea capaz de pensar y reflexionar sobre su propio conocimiento y comportamiento (Petroni y Triano, 2001; Servera, M., 1992).
- *Instrucción directa*: se contempla la información (verbal y escrita) y la explicación de las estrategias adecuadas de autocontrol, la justificación de por qué deben ser aprendidas, cómo y cuándo deben ser usadas y cómo evaluar su uso.
- *Entrenamiento cognitivo*: incluye la discusión en grupo de los contenidos, explicaciones de los temas y retroalimentación del proceso (grupal e individual) al profesor, con las sugerencias e indicaciones correspondientes.

El contenido de los talleres asumen un fuerte componente cognitivo, dado que las dificultades que se generan en el ámbito deportivo (y en otras áreas como en la académica) en estas edades es más del control de pensamientos obstaculizadores que de comportamientos disruptivos en sí. El objetivo de realizar los talleres consiste en que los participantes puedan evaluar las consecuencias de la aplicación de

una estrategia adecuada ante determinados contextos, su efectividad y su uso en posteriores situaciones.

Aunque las edades sean muy cercanas (6 a 12 años) los temas de los talleres no resultan ser los mismos para todos los grupos (seis grupos preestablecidos por la academia) porque no todos los niños tienen las mismas necesidades, características ni período de aprendizaje.

Al finalizar el bloque de talleres con los niños se espera encontrar una reducción de las reacciones emocionales negativas ante estresores identificables, además de que logren comprender que su valor como personas no depende exclusivamente de sus logros o derrotas en el deporte, que puedan mejorar su autoconfianza, su autoestima, y adquieran mejores habilidades para la resolución de problemas. Se pretende incrementar la confianza que tienen en sus propias ejecuciones y que consigan comprender y utilizar estrategias de autocontrol y autorregulación que se representen en la formación de un niño seguro, positivo, relajado, independiente y con valoraciones adecuadas de los aspectos involucrados en el ámbito deportivo.

El trabajo de regulación emocional se complementa con unas reuniones adicionales con los padres de los nadadores, esto porque se ha encontrado que algunas de las estrategias de regulación utilizadas para gestionar estados emocionales en el ámbito deportivo pueden estar mediatizadas por el repertorio básico del individuo, o por la misma influencia que los padres ejercen sobre sus hijos (Rey, 2005). Al finalizar el bloque de talleres con padres se espera encontrar una reducción de la exigencia de resultados, de conductas de castigo físico o psicológico ante derrotas, descalificaciones, lesiones, malas ejecuciones o retiradas del proceso, junto con un rol de padre (de deportista que se proyecta como deportista de rendimiento) mucho más acorde a las necesidades de su(s) hijo(s).

## Referencias

- Ato, E., Gonzáles, C. y Carranza J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79.
- Baessler, J. y Schwarzer R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Barceló, F. y Periañez Morales, J. A. (2004). Electrofisiología de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 38, 359- 365.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorders*. A handbook for diagnosis and treatment. Nueva York: Guilford.
- Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Castillo, I., Duda J. y García M (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (3), 505-515.
- Castro, J., & Edo, S. (1994). ¿Cómo influye el control percibido en el impacto que tienen las emociones sobre la salud? *Anales de Psicología*, 10 (2), 127-133.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. España: Editorial Pirámide.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100.
- Dosil Díaz, J, Poveda Fernández, M. y Sánchez Burón, A. (2001). *Psicología, educación física y el deporte escolar*. En J. Dosil Díaz (ed.), *Psicología y deporte de iniciación*: Ourense, España: Gersam.
- Eccles, J., Wigfield (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ellis, A. W., & Young, A.W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, S. (1996). Motivación: Aspecto fundamental en la natación. *Boletín Electrónico de la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento*. Obtenido el día 14 de Octubre de 2006 de <http://www.abacolombia.org>.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Gohm, C. L. & Clore, G.L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. L. (1996). *El entrenamiento psicológico en los deportes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gross, J. J. (1998). Antecedents and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gutiérrez Sanmartín M, y García Ferriol, Á. (2001). El entorno escolar-familiar y a la práctica deportiva en la adolescencia: una aproximación empírica. En J. Dosil Díaz (Ed.), *Psicología y deporte de iniciación*: Ourense, España: Gersam.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós.
- Karademas, E. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating rol of optimism. *Personality and Individual Differences Review*, 40, 1281-1290.
- Koop, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25 (3), 343-354.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). Coping and emotion. In A. Monat & R. Lazarus (eds.), *Stress and coping* (pp. 207-227). New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: Fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 359-378.
- Mateos, P. M. (1996). Motivación y toma de decisiones. En: I. Garrido (ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 43-68). Madrid: Síntesis.
- Petrone, L. y Triano, M. (2001). Programma di “apprendimento sociale ed emozionale” per le scuole e le famiglie di Caiazzo. Obtenido el día 14 octubre 2006 desde: <http://www.comune.caiazzo.ce.it>
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Rey, C. (2005). Entrenamiento de padres, una revisión de sus principales componentes y aplicaciones, *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (1), 61-84.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social and psychological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 65, 379-399.
- Seligman, M. (1975/1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Servera, M. (1992). El enseñar a pensar y la instrucción en estrategias cognitivas. Obtenido el día 11 septiembre de 2006 de [http://www.afuntap.com/down/ens\\_pensar.pdf](http://www.afuntap.com/down/ens_pensar.pdf)
- Servera, B. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 40, 358-368.
- Sierra, H. (2004). La emoción como proceso cognitivo. *Diálogos: Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 3, 144-172.
- Solís, P. y Díaz, R. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (1), 161-176.
- Strauss, B. (2002). Social facilitation in motor tasks: a review of research and Theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 237-256.
- Tschannen M. M.; Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Valiante, G. (2000). Writing self-efficacy and gender orientation. A developmental perspective. Dissertation proposal. Atlanta, GA: Emory University.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, pp. 271-360. New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Velásquez, M. T. (2001). Factores cognitivo-emocionales que influyen en el rendimiento deportivo, Documento no publicado, Universidad Nacional de Colombia.
- Velásquez, M. T (2005). Liderazgo y cohesión en grupos deportivos. *Diálogos: Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 2.
- Velásquez, M. T, Barreto, M. y García, D. (2006). El programa de intervención en estrategias de afrontamiento para niños jugadores de fútbol: padres y público como fuentes de estrés. *Diálogos: Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 4.
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Wilks, F. (1998). *Emoción inteligente*. Barcelona: Planeta.

Yeager, K. Schomer D. L., Osborne P, Letz, R. & DiIorio, C. (2006). Behavioral, social, and affective factors associated with self-efficacy for self-management among people with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 9, 158-163.

**Fecha de recepción: octubre de 2006**  
**Fecha de aceptación: julio de 2007**