

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

Habilidades psicológicas y rendimiento deportivo de la natación. Estudio en nadadores Esperancinos de alto rendimiento.

Autora: Lourdes Tenaes Luque

Dirección: Lic. Aldo Montoya

Paraná, 21 de Octubre de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional



Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Licenciatura en Psicología.

"Habilidades Psicológicas y Rendimiento deportivo de la Natación: Un Estudio en Nadadores Esperancinos de alto rendimiento."

Modalidad: Investigación con trabajo de campo.

Autora: Tenales Luque, Lourdes.

DNI: 41.975.687

Número de teléfono: 3496-655432

E-mail: Lu.24.09@hotmail.com

Director: Lic. en Psicología Montoya, Aldo.

Paraná, 21 de Octubre del 2025

Agradecimientos

Este trabajo es el fruto de un esfuerzo constante y de las personas que han estado a mi lado. Sería impensable sin los lazos que nos unen y sin aquellos que, con su apoyo incondicional y su cariño, le dan significado a cada paso dado. Por eso, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes hicieron posible este logro.

A mi familia, por brindarme las herramientas y abrirme las puertas, por construir junto conmigo el camino. Son la base que me sostiene y mi más firme apoyo, gracias por ayudarme a formar mis alas y por enseñarme a volar con ellas.

A mi mamá, quien ha sido testigo silenciosa y amorosa de cada paso que he dado. Aunque al principio, este camino despertaba en ella una mezcla de inquietud y curiosidad al verme crecer, jamás dudo de mí, regalándome la certeza de que nunca estaría sola. Fue mi refugio en los momentos difíciles y mi compañera de festejos en cada logro, por pequeño que fuera. Cuando el peso de mis propias dudas y exigencias se hacía sentir, buscaba hacer mi andar más ligero, aunque sabía que había desafíos que solo yo podía enfrentar. Gracias, por enseñarme a construir mi camino con la fortaleza y libertad que aprendí de vos.

A mi papá, hombre de pocas palabras, pero con el amor más profundo expresado en sus acciones. Gracias a él, mi camino ha sido más ligero, porque se ha encargado de correr algunas piedras y hacer que otras pesen menos. Me enseñó que, con esfuerzo y dedicación, no hay meta que no pueda alcanzar, ni lugar al que no pueda llegar. Gracias, por darme la mano y avanzar conmigo.

A mi hermana, pequeña traviesa que siempre me esperaba con su sonrisa encantadora cuando volvía a casa. Ella me recordaba que tenía un refugio donde descansar cuando las cosas no salían como yo esperaba. Quizás en su inocencia no era consciente, pero sus ojos me devolvían esa simplicidad con la que la vida debería ser vista siempre.

A mis amigos, quienes celebran cada logro a mi lado, pero también extienden su mano cuando el camino se vuelve cuesta arriba. Gracias por su presencia incondicional, por ser luz en mis momentos de sombra y por llenar de alegría cada paso de este recorrido.

A mis compañeros de carrera y amigos, por estar ahí, impulsándome a crecer no solo como profesional, sino también como persona. Han sido parte esencial de este viaje.

A mi director, por su orientación y experiencia, que fueron vitales en la estructuración y finalización de este TIF.

A las autoridades, entrenadores y deportistas del Club Deportivo Esperanza, que permitieron la realización de esta investigación y colaboraron en el proceso de recolección de datos.

A cada uno de ustedes, mi gratitud profunda. Este logro también es suyo.

Tabla de contenido

1	Descripción y justificación de la problemática	4
2	Planteo de interrogantes	7
3	Objetivos de la investigación	7
4	Supuestos o hipótesis.....	7
5	Estado de debate	7
6	Perspectiva teórica	13
7	Diseño metodológico	39
8	MOTIVACIÓN.....	49
8.1	La motivación intrínseca y sus alcances	50
8.2	Los factores externos y sus regulaciones	51
8.3	La desmotivación	54
8.4	El equipo y el rol del entrenador	57
8.5	La importancia de los objetivos	60
9	AUTOCONFIANZA.....	63
9.1	La comparación social, las experiencias pasadas y la percepción del propio valor deportivo	70
9.2	El error y sus tipos de afrontamientos	72
10	GESTIÓN DE PENSAMIENTO.....	75
10.1	El auto diálogo como gran aliado.....	75
10.2	<i>"Me tiro sin concentrarme y termino mal"</i>	77
10.3	<i>"No, ya está, voy a perder, no hay chance de pasarlas"</i>	80
11	GESTIÓN EMOCIONAL.....	84
11.1	La ansiedad y sus múltiples maneras de manifestarse	88
11.2	El estrés, la ansiedad y la presión	92
11.3	El miedo al fracaso	95
11.4	La comparación social y la frustración	97
11.5	El enojo y el vínculo con los atletas	98
11.6	El estrés como respuesta a la sobrecarga	99
11.7	El entorno social y su gran repercusión en los adolescentes	99
	CONCLUSIONES.....	104
12	104	
	Bibliografía:	109
13	Anexos	119
13.1	Entrevistas a los nadadores.....	119
13.1.1	Consentimiento informado club y nadadores.....	119

Título: *"Habilidades Psicológicas y Rendimiento deportivo de la Natación: Un Estudio en Nadadores Esperancinos de alto rendimiento."*

Resumen

Esta investigación examina la relación entre habilidades psicológicas y rendimiento deportivo en nadadores de alto rendimiento, centrando el análisis en jóvenes de entre 14 y 17 años del Club Deportivo Esperanza. A través de entrevistas y observación participante, un análisis cualitativo, el estudio busca comprender cómo la motivación, la autoconfianza, el manejo emocional y el control de pensamientos impactan el desempeño deportivo en este grupo de atletas. Se parte de la premisa de que estas habilidades psicológicas no solo influyen en el rendimiento físico, sino que también son fundamentales para la adaptación, resiliencia y capacidad de los deportistas para afrontar las exigencias y retos de la competencia y entrenamiento.

La motivación se analiza desde el enfoque de la teoría de la autodeterminación, que distingue entre motivación intrínseca y extrínseca, así como las regulaciones específicas que cada una implica. Otro aspecto clave es la autoconfianza, se examina cómo la confianza en sus propias capacidades puede elevar su rendimiento, fortalecer su resistencia a la presión y mejorar su toma de decisiones.

El manejo emocional y el control de pensamientos se abordan con base en modelos teóricos de inteligencia emocional, enfatizando cómo la percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones contribuyen a un rendimiento óptimo y una mayor estabilidad emocional durante la competencia. La capacidad de gestionar el miedo al fracaso y controlar los pensamientos negativos es especialmente importante para los nadadores, quienes enfrentan altos niveles de ansiedad y estrés en escenarios competitivos.

Este estudio aporta una comprensión detallada de cómo estas habilidades psicológicas pueden no solo mejorar el rendimiento deportivo, sino también fomentar el bienestar integral de los jóvenes atletas. Las conclusiones ofrecen insights relevantes tanto para los deportistas como para los entrenadores y profesionales en psicología deportiva, destacando la importancia de una preparación mental y emocional sólida en el desarrollo de los deportistas en la natación.

Palabras clave: motivación, autoconfianza, gestión emocional y de pensamiento.

1 Descripción y justificación de la problemática

Durante décadas, los programas de preparación para el alto rendimiento deportivo han privilegiado la mejora técnica y el desarrollo de la condición física, relegando a un segundo plano el fortalecimiento de los factores psicológicos, a pesar de su incidencia directa en el rendimiento. Tal como señalan Weinberg y Gould (2010), históricamente el entrenamiento psicológico fue considerado un complemento opcional, útil solo en situaciones problemáticas o para atletas con dificultades específicas, en lugar de ser entendido como un componente central del rendimiento deportivo.

Sin embargo, la creciente complejidad de las exigencias competitivas, la necesidad de sostener un compromiso constante y el requerimiento de desempeñarse en niveles de excelencia han visibilizado la importancia de las variables psicológicas como componentes esenciales en la formación integral del deportista. Autores como Loehr (1990) y Orlick (2001) han destacado que el entrenamiento mental influye significativamente en el control del estrés, la concentración, la motivación y la confianza, siendo determinante en contextos de alta presión. Esta concepción pone en evidencia que ya no es sostenible una visión fragmentada del entrenamiento y exige la incorporación explícita y sistemática de herramientas psicológicas en los planes de preparación, con el fin de favorecer el desarrollo integral del deportista y maximizar su potencial competitivo.

Desde la Psicología del Deporte y la Actividad Física, entendida como la disciplina que estudia científicamente los procesos cognitivos, emocionales y conductuales en contextos deportivos (Ros Martínez & Jaenes Gallego, 2013), se ha avanzado en la comprensión de cómo estos factores intervienen de manera decisiva en el desempeño atlético. Weinberg y Gould (2010) definen esta disciplina como el estudio sistemático de la conducta y los procesos psicológicos de las personas en contextos de deporte y ejercicio físico. Esta perspectiva se orienta tanto a comprender cómo los factores psicológicos influyen en el rendimiento, como a analizar el impacto del deporte sobre el desarrollo y el bienestar personal.

Este trabajo se enmarca en dicha perspectiva integradora, focalizando el análisis en cuatro habilidades psicológicas fundamentales para el deporte de alto rendimiento: la autoconfianza, la motivación, la gestión emocional y la gestión del pensamiento. Estas habilidades han sido identificadas por la literatura especializada como determinantes para sostener la eficacia en la ejecución, el compromiso a largo plazo y el afrontamiento de situaciones de presión o adversidad (Weinberg & Gould, 2010; Vealey, 2007).

Para el análisis de dichas habilidades, se ha seleccionado el deporte de la natación, lo cual responde tanto a criterios metodológicos como conceptuales. Este deporte individual, caracterizado por el aislamiento sensorial durante su práctica y la imposibilidad de recibir retroalimentación externa en tiempo real, representa un entorno propicio para observar con claridad la influencia de variables psicológicas en el rendimiento. A diferencia de los deportes colectivos, donde el acompañamiento y la comunicación con pares pueden modular las respuestas emocionales, el nadador enfrenta en soledad

cada entrenamiento y competencia, lo que exige altos niveles de autogestión emocional y concentración sostenida (Duda, 2001).

Asimismo, se incorpora la categoría de rendimiento deportivo, entendida como el resultado de una interacción dinámica entre componentes físicos, técnicos, tácticos y psicológicos, orientados a alcanzar un nivel óptimo de desempeño. Lejos de concebirlo como una mera ejecución física, el rendimiento supone una articulación eficaz entre las habilidades adquiridas y su aplicación en situaciones reales de competencia, lo cual depende en gran medida del control emocional, la estabilidad atencional y la autoconfianza del deportista (Dosil, 2004).

Este estudio se centra en un grupo etario específico: adolescentes de entre 14 y 17 años, una etapa caracterizada por profundos procesos de construcción identitaria y emocional que coinciden con crecientes demandas deportivas de alta exigencia. La adolescencia representa un período de gran transformación, en el que las presiones competitivas pueden impactar significativamente en la percepción de autoeficacia, la regulación afectiva y la persistencia en la práctica deportiva (Arnett, 2008).

En este contexto, la investigación reconoce la estrecha relación entre las habilidades psicológicas y el bienestar emocional de los deportistas. Estrategias como el reconocimiento y la regulación de las emociones, la construcción de la autoconfianza y el desarrollo de una motivación sostenible cumplen un rol preventivo frente a posibles malestares psicológicos. Al mismo tiempo, fomentan cualidades esenciales en la adolescencia y en escenarios de alta exigencia, como la resiliencia, la persistencia y la autoeficacia (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000).

A partir de estos fundamentos, el estudio busca reforzar la idea de que el entrenamiento psicológico debe ocupar un lugar central en los planes formativos del deporte de alto rendimiento, en igualdad de condiciones con el entrenamiento físico y técnico. La formación integral del deportista —concebida como el desarrollo articulado de sus capacidades físicas, cognitivas y emocionales— es indispensable para alcanzar un rendimiento sostenido y saludable (Deci y Ryan, 2000).

Desde esta perspectiva, los resultados de la investigación también pueden contribuir a que los propios atletas desarrollen una conciencia más clara sobre la importancia de entrenar sus recursos internos con la misma seriedad con la que entrenan su cuerpo. Este enfoque promueve una cultura del rendimiento deportivo que valora al atleta en su totalidad, reconociendo que el éxito competitivo no puede dissociarse del bienestar personal.

A su vez, el aporte de esta investigación no se limita a una descripción teórica de las habilidades estudiadas, sino que apunta a generar evidencia empírica concreta que puede servir de base para el diseño de programas de intervención psicológica orientados al desarrollo integral del atleta adolescente.

Estas herramientas podrán aplicarse tanto en contextos de formación, como de alto rendimiento, enriqueciendo la práctica profesional de entrenadores, psicólogos y profesionales afines.

A partir del análisis de los testimonios de los deportistas, se espera acceder a una comprensión profunda de los procesos subjetivos que intervienen en su desempeño. El enfoque integrador de esta investigación, basado en el análisis conjunto de habilidades psicológicas tradicionalmente abordadas de forma aislada, constituye una contribución original en el contexto latinoamericano. A diferencia de otros trabajos, esta investigación incorpora una mirada articulada sobre la autoconfianza, la motivación, la gestión emocional y la gestión del pensamiento, y lo hace a partir de los testimonios subjetivos de los propios atletas, lo que permite una comprensión más profunda del fenómeno y de su incidencia en el rendimiento y el bienestar.

De esta manera, la presente investigación ofrece una oportunidad para fortalecer la Psicología del Deporte como campo teórico y aplicado, ampliando su alcance hacia propuestas de intervención interdisciplinaria que contemplen el desarrollo integral del atleta, como ser físico, cognitivo y emocional. Así, se inscribe en una línea de investigación comprometida no solo con la mejora del rendimiento deportivo, sino también con la promoción de la continuidad deportiva, el bienestar emocional y la construcción de una identidad deportiva saludable desde edades tempranas.

2 Planteo de interrogantes

¿Cuál es la relación entre las habilidades psicológicas y el rendimiento deportivo en nadadores de alto rendimiento, de 14 a 17 años, que se desempeñan en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza?

3 Objetivos de la investigación

Objetivo general: *Analizar la relación entre las habilidades psicológicas, y el rendimiento deportivo en nadadores de alto rendimiento, entre 14 a 17 años, que se desempeñan en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza.*

Objetivos específicos

- ✓ *Identificar las habilidades psicológicas que influyen en nadadores de alto rendimiento, de 14 a 17 años, que se desempeñen en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza.*
- ✓ *Analizar la relación entre las habilidades psicológicas y el rendimiento deportivo en nadadores de alto rendimiento, de 14 a 17 años, que se desempeñen en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza.*
- ✓ *Articular la relación de las habilidades psicológicas y el rendimiento deportivo en nadadores de alto rendimiento, de 14 a 17 años, que se desempeñen en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza.*

4 Supuestos o hipótesis

La hipótesis central que orienta esta investigación postula una relación intrínseca entre las habilidades psicológicas y el rendimiento deportivo de los nadadores de alto rendimiento que participan en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza. Se sostiene que estas habilidades psicológicas ejercen una influencia determinante en el rendimiento deportivo, estableciendo una conexión que puede generar impactos positivos o negativos en función de su desarrollo y atención. Específicamente, se plantea que, si estas habilidades psicológicas son proactivamente entrenadas, cultivadas y fortalecidas, surtirán un efecto beneficioso tanto a nivel personal como deportivo para los atletas. Contrariamente, si se subestima su importancia y no se les brinda la debida consideración, la falta de desarrollo y aplicación de estas habilidades puede resultar en un detrimento del desempeño deportivo.

5 Estado de debate

El presente estudio se enmarca en una línea de investigación que, si bien no ha sido desarrollada específicamente en la ciudad de Esperanza, encuentra sustento y proyección en trabajos previos realizados tanto a nivel nacional como internacional. Estos antecedentes no solo abordan variables psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en nadadores adolescentes, sino que permiten identificar puntos de encuentro, divergencias y, sobre todo, vacancias que este trabajo busca atender.

- ✚ Trabajo de fin de grado: “Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en un grupo de nadadoras: Estrategias de intervención.” Autor: B. Pérez Selva. España, 2015.
- ✚ Tesis de grado: “Aspectos Psicológicos y su Influencia en el Rendimiento Competitivo en Nadadores Adolescentes de la Piscina Olímpica.” Autor: Urcia Vasquez, Fernando Alexis. Trujillo-Perú, 2022.

Estas investigaciones representan un aporte sustancial y complementario para mi estudio sobre la autoconfianza, la motivación y otros aspectos psicológicos que afectan el rendimiento deportivo en nadadores adolescentes. Ambas permiten profundizar en el análisis de cómo las variables psicológicas, junto a estrategias de intervención y control emocional, son esenciales para optimizar el rendimiento deportivo en esta población, alineándose estrechamente con mis objetivos de investigación.

La investigación de Pérez Selva (2015) es particularmente relevante ya que identifica estrategias de intervención dirigidas a mejorar variables psicológicas como la concentración, la autoconfianza, y la regulación de la activación en nadadoras, lo cual coincide con mi interés en analizar estos factores para incrementar el rendimiento deportivo. Al señalar la importancia de un entorno de equipo cohesionado y de estrategias de motivación equilibradas, este estudio subraya que la interacción positiva y el apoyo dentro del equipo pueden favorecer la motivación y la autoconfianza, incluso en deportes predominantemente individuales como la natación. Además, el estudio advierte sobre los efectos negativos de la desmotivación y el exceso de motivación en el rendimiento, aspecto que exploro en mi análisis sobre cómo la autoconfianza y la regulación de la motivación permiten a los nadadores comprometerse y mantenerse enfocados en sus objetivos.

Por otro lado, el trabajo de Urcia Vasquez (2022) complementa esta perspectiva al centrarse en nadadores adolescentes y en cómo las variables psicológicas como la motivación y la concentración afectan el rendimiento competitivo. Este estudio encuentra que los niveles bajos de motivación pueden hacer que los atletas enfrenten mayores dificultades para sobresalir y mantener seguridad en situaciones de conflicto, lo cual aporta una evidencia empírica valiosa que apoya la importancia de una base psicológica sólida en el desarrollo deportivo. Además, los hallazgos sobre el rendimiento "regular" de los nadadores en esta muestra sugieren que la falta de concentración y motivación óptima impacta en la competencia, lo que valida la necesidad de analizar estas variables como fundamentales para el éxito deportivo.

Ambas investigaciones destacan también el manejo del estrés y la evaluación externa como elementos cruciales en el rendimiento deportivo. Pérez Selva (2015) resalta la importancia de que los atletas controlen el estrés generado por la evaluación, lo cual se relaciona con mi enfoque sobre el papel destacado de las habilidades de regulación emocional en los nadadores. Mientras que el estudio de Urcia Vasquez (2022) enfatiza cómo el equilibrio psicológico afecta el rendimiento, lo cual es fundamental en

mis objetivos de investigar la relación entre la autoconfianza y el manejo de la presión. En conjunto, estos estudios refuerzan la idea de que el rendimiento deportivo depende de la integración de variables psicológicas y técnicas de intervención que desarrollen la autoconfianza, la motivación y el control emocional, aportando una base sólida y contextualizada a mi investigación sobre nadadores adolescentes.

- ✚ Tesis de posgrado: “Los seres del tiempo: La permanencia del deportista en la Natación Competitiva.” Autor: Garimaldi, H.R. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina, 2016.
- ✚ Tesis Final: “Factores motivacionales relacionados con la adherencia al a practica físico deportiva en adolescentes de 15 a 19 años de los centros deportivos de la ciudad de Punta Alta”. Autora: Spatacioli, E. Universidad Nacional de Rio Negro. Sede Atlántica –Viedma. Argentina, 2020.

Ambas investigaciones, ofrecen aportes clave que complementan y enriquecen los objetivos de mi tesis al ofrecer una comprensión profunda de los factores psicológicos y motivacionales que afectan la permanencia y rendimiento en nadadores de alto rendimiento. La tesis de Garimaldi (2016) profundiza en la permanencia en la natación competitiva desde una perspectiva social, enfatizando cómo el entorno y los vínculos, especialmente entre el atleta y el entrenador, son determinantes para mantener la motivación y el compromiso en un deporte que, pese a ser individual, también fomenta la socialización y el sentido de pertenencia. Esto resulta fundamental para mi investigación, ya que confirma que el equipo y las relaciones interpersonales pueden fortalecer la autoconfianza de los nadadores y su satisfacción con el deporte, contribuyendo a su compromiso a largo plazo. Asimismo, Garimaldi (2016) resalta que un vínculo negativo entre atleta y entrenador puede conducir al abandono, lo cual subraya la relevancia de la gestión emocional en la relación atleta-entrenador y la importancia de un entorno de apoyo para evitar la desmotivación.

Por su parte, el estudio de Spatacioli (2020) ofrece un enfoque complementario al centrarse en los factores motivacionales de adolescentes en Argentina, un grupo etario y contexto similar al de mi estudio, lo cual permite realizar comparaciones y aplicar sus hallazgos a mi análisis. Su enfoque en la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas —como la autonomía, competencia y relación—, refuerza la idea de que cuando estas necesidades se satisfacen, los adolescentes desarrollan un perfil motivacional más autodeterminado, con mayor adherencia al deporte y menor riesgo de abandono. Además, el papel del entrenador que respeta la autonomía y fomenta la participación activa es un aspecto crucial que se vincula con el desarrollo de la autoconfianza y rendimiento en los atletas, lo cual es central en mi investigación.

En conjunto, ambas investigaciones ofrecen una comprensión integral de cómo los factores sociales y de motivación intrínseca y extrínseca afectan la permanencia y rendimiento en el deporte. El marco proporcionado por Garimaldi (2016) sobre la socialización y las relaciones en natación, combinado con

la perspectiva de Spatacioli (2020) sobre la motivación y necesidades psicológicas, fortalece el estado de debate en mi tesis y enriquece mi análisis sobre cómo la autoconfianza, la motivación y la gestión emocional están entrelazadas en el contexto deportivo de alto rendimiento.

- ✚ Tesis de Licenciatura: “Variables psicológicas asociadas con el rendimiento deportivo en nadadores profesionales”. Autor: Perlbach, M. Universidad del Aconcagua. Argentina, 2016.

Esta investigación resulta un aporte valioso para mi estudio porque identificaron la autoconfianza como la única variable psicológica con correlaciones significativas con el rendimiento, lo que refuerza la importancia de esta habilidad para los nadadores, un aspecto que coincide con mi objetivo de analizar su influencia en el rendimiento de nadadores de alto rendimiento en edades adolescentes. La autoconfianza, según esta investigación, se construye a través de experiencias exitosas y está directamente relacionada con la percepción de autoeficacia. Este hallazgo es particularmente relevante, dado que mi investigación busca explorar cómo las experiencias previas y los logros en competencias pueden influir en la confianza y, por ende, en el rendimiento de los nadadores jóvenes.

Además, el estudio aporta un análisis crítico sobre la falta de evaluación entre otras variables psicológicas, como el control de afrontamiento positivo y negativo, la atención y la motivación, con el rendimiento. Estos resultados sugieren que, si bien estas habilidades son importantes, requieren de un entrenamiento específico, algo que parece haber sido descuidado en los nadadores profesionales estudiados. Este punto refuerza la necesidad de incluir en mi investigación un análisis sobre el impacto del entrenamiento psicológico en nadadores adolescentes, quienes podrían beneficiarse ampliamente de un enfoque que combine tanto el entrenamiento físico como el psicológico.

Finalmente, el hecho de que no se haya encontrado una evaluación significativa entre la motivación y el rendimiento en esta investigación podría indicar que el contexto competitivo influye en los niveles de motivación. Esto me permite reflexionar sobre la relevancia del entorno y la competencia en el caso de nadadores adolescentes, lo que podría proporcionar nuevas perspectivas sobre la relación entre motivación y rendimiento en diferentes situaciones competitivas. En este sentido, este estudio no solo complementa mi investigación, sino que también plantea interrogantes que pueden ser exploradas con mayor profundidad en el contexto de nadadores jóvenes en desarrollo.

- ✚ Trabajo final de investigación: “La preparación psicológica del deportista: Autoconfianza y Ansiedad” Autor: Carrión, E. Universidad Siglo 21. Facultad de Psicología. Argentina, 2004.
- ✚ Tesis Final de Grado: “Emoción y deporte. La ansiedad como factor limitante del rendimiento deportivo en la pre-competencia.” Autora: Hren, Ana. Universidad Nacional de Río Negro. Argentina, 2020.

Ambas investigaciones, aportan un valioso marco teórico y práctico para mi estudio al explorar los efectos de la autoconfianza y la ansiedad en el rendimiento deportivo de jóvenes atletas. Los hallazgos

de ambos trabajos subrayan la importancia de la preparación psicológica integral, resaltando cómo la autoconfianza y el control de la ansiedad resultan claves para afrontar competencias con éxito y maximizar el rendimiento en situaciones de presión, especialmente en atletas adolescentes.

La investigación de Carrión (2004) revela cómo una autoconfianza moderada y un bajo control emocional, observados en el equipo de rugby, pueden propiciar pensamientos negativos y disminuir la capacidad de atención. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer la autoconfianza y el manejo emocional, coincidiendo con mi objetivo de analizar cómo la autoconfianza puede permitir a los nadadores jóvenes enfrentar competencias sin interpretarlas como una amenaza. En el equipo de hockey, donde los síntomas de ansiedad no regulada impactan en el rendimiento a través de la falta de concentración y la desconfianza, se evidencia la importancia de un enfoque integral que incluya el entrenamiento psicológico para reducir los efectos negativos de la ansiedad. Estos aspectos, además de validar mi enfoque en la autoconfianza como una habilidad que se fortalece mediante experiencias deportivas positivas, subrayan la relevancia de una alta autoestima en la seguridad personal y en el desarrollo de habilidades, temas centrales en mi investigación.

Por su parte, el estudio de Hren (2020) complementa esta perspectiva al analizar cómo la ansiedad varía en diferentes etapas de la actividad deportiva, hallando que la ansiedad es más elevada en la pre-competencia que en el pre-entrenamiento. Este análisis resulta útil para mi investigación, ya que permite establecer paralelismos sobre cómo la ansiedad puede afectar la gestión de pensamientos y emociones en los deportistas, además de evidenciar cómo se reduce la autoconfianza en momentos de mayor presión. Este estudio también apoya mi análisis de cómo el autodiálogo y la gestión de pensamientos pueden servir como estrategias eficaces para reducir la ansiedad y aumentar la autoconfianza en momentos críticos.

Además, ambos estudios destacan cómo el incremento de la ansiedad somática y el potencial aumento de lesiones antes de una competencia pueden afectar el rendimiento, lo cual se alinea directamente con mis objetivos de investigar la relación entre la autoconfianza, el control emocional y el rendimiento deportivo. Hren (2020) enfatiza que la ansiedad elevada puede condicionar negativamente el desempeño y plantea la necesidad de estrategias de regulación emocional, mientras que Carrión (2004) aboga por una mayor inclusión de psicólogos deportivos en el ámbito latinoamericano para apoyar el bienestar y rendimiento de los atletas. En conjunto, ambas investigaciones fundamentan y enriquecen la importancia de una perspectiva integral en la preparación psicológica, orientada a optimizar el rendimiento de nadadores adolescentes y a fortalecer su desarrollo emocional, apoyando así los objetivos fundamentales de mi estudio.

A partir del análisis de los principales antecedentes, se observa que, si bien existe una base teórica robusta sobre las variables psicológicas asociadas al rendimiento deportivo, esta se presenta de manera fragmentada. Muchos estudios abordan aspectos como la motivación, la autoconfianza o el manejo

emocional, pero lo hacen desde perspectivas parciales, ya sea con un enfoque intervencionista, descriptivo o centrado exclusivamente en lo social o emocional. Asimismo, se advierte una escasa integración de estas variables en investigaciones que contemplen simultáneamente sus interrelaciones en contextos deportivos juveniles exigentes, y aún menos en escenarios locales como el del Club Deportivo de Esperanza.

En este marco, la presente investigación representa un aporte esencial al campo de la Psicología del Deporte por múltiples razones que se articulan entre sí. En primer lugar, propone un enfoque integrador que aborda de forma conjunta y coherente las habilidades psicológicas fundamentales para el rendimiento: la motivación, la autoconfianza y la gestión emocional y de pensamiento. Esta mirada articulada permite comprender cómo estos factores se vinculan entre sí en la experiencia subjetiva del nadador adolescente, superando enfoques previos que los tratan de manera aislada.

En segundo lugar, sobre el grupo etario estudiado —nadadores de alto rendimiento entre 14 y 17 años— existen escasas investigaciones que profundicen en este segmento desde una perspectiva psicológica aplicada. Este análisis no solo permite identificar dichas habilidades, sino también ofrece bases para diseñar estrategias de acompañamiento adecuadas.

En tercer lugar, la investigación se inscribe en un contexto local poco explorado, lo que le otorga un valor adicional. El recorte empírico centrado en el Club Deportivo Esperanza responde a una vacancia en la literatura nacional respecto a estudios sistemáticos en poblaciones deportivas juveniles del interior del país. En este sentido, el trabajo produce conocimiento situado que puede ser de utilidad para instituciones deportivas, entrenadores y psicólogos del deporte.

Finalmente, este estudio posee un fuerte potencial de aplicación. Al identificar el modo en que las variables psicológicas estudiadas inciden en el rendimiento, no solo se contribuye al desarrollo teórico, sino que se abren posibilidades concretas de intervención: programas de entrenamiento psicológico, estrategias de prevención de la deserción deportiva, fortalecimiento del vínculo atleta-entrenador y promoción de climas deportivos emocionalmente saludables. Así, el trabajo se inscribe dentro de la psicología aplicada, aportando herramientas para mejorar no solo el rendimiento, sino también el bienestar y la permanencia de adolescentes en el deporte.

En síntesis, esta investigación constituye un aporte original y necesario por su capacidad de integrar teoría y práctica, por su enfoque contextualizado en una población estratégica, y por su contribución directa al fortalecimiento del campo de la psicología del deporte desde una mirada aplicada, situada y profundamente humana.

6 Perspectiva teórica

Este recorrido teórico se organiza en torno a los principales aportes desde la Psicología del Deporte, y tiene como finalidad establecer un marco de referencia que oriente la interpretación de los datos empíricos. Se abordan, en primer lugar, los aspectos relevantes del desarrollo adolescente, el contexto del alto rendimiento y las características particulares de la práctica deportiva en natación.

Posteriormente, se introducen las nociones fundamentales sobre las **habilidades psicológicas**, entendidas como recursos internos que favorecen la regulación emocional, cognitiva y conductual en contextos de exigencia competitiva. A partir de esta conceptualización general, se profundiza en las cuatro habilidades seleccionadas para este estudio: **autoconfianza, motivación, gestión emocional y gestión del pensamiento**, consideradas como dimensiones claves que pueden incidir en el rendimiento deportivo.

La descripción teórica de dichas habilidades no solo justifica su elección como objeto de análisis, sino que permite establecer los criterios para su identificación en el relato de los nadadores, en los capítulos posteriores.

La Psicología del Deporte es una disciplina de las humanidades que formaliza al deporte como objeto de estudio e intervención, orientada a comprender, intervenir y optimizar los procesos mentales que influyen en el rendimiento y el bienestar del deportista. Tradicionalmente, esta disciplina se ha enmarcado dentro de los **paradigmas conductual y cognitivo**, priorizando el estudio de cómo el ser humano adquiere, procesa, almacena y utiliza la información para guiar su conducta (Weinberg & Gould, 2010; Mora, 2012). Bajo esta perspectiva, se concibe la posibilidad de llevar a cabo un “entrenamiento psicológico” que permita sustituir patrones conductuales desadaptativos por estrategias más eficaces de afrontamiento, autorregulación y ajuste al entorno (Cox, 2009). En el presente estudio se adopta dicho enfoque cognitivo, reconociendo el papel central que juegan los pensamientos, creencias y emociones en la práctica deportiva y en la construcción de habilidades psicológicas fundamentales.

La Psicología del Deporte puede entenderse como el estudio científico de la conducta en contextos deportivos, considerando su triple dimensión: cognitiva (pensamientos), conductual (acciones) y emocional (sentimientos). En ella se aplican principios psicológicos para optimizar el rendimiento deportivo. Según González (1996), uno de los objetivos clave de esta disciplina es dotar al atleta de recursos para afrontar las demandas psicológicas de la competición y el entrenamiento, promoviendo así un mayor rendimiento y disfrute de la actividad deportiva.

Weinberg y Gould (2010) afirman que la Psicología del Deporte es el estudio científico de las personas y su conducta en contextos de deporte y actividad física. Este campo identifica principios y directrices que pueden facilitar la participación de niños, adolescentes y adultos en actividades deportivas, así como fomentar los beneficios psicológicos derivados de dicha práctica (Weinberg & Gould, 2010). Tradicionalmente, la investigación en Psicología del Deporte y del Ejercicio se ha orientado a dos

grandes objetivos: por un lado, comprender cómo los factores psicológicos influyen en el rendimiento físico, y por otro, analizar cómo la participación en el deporte y la actividad física afecta el desarrollo personal, la salud mental y el bienestar general (Gould & Eklund, 2015). En este sentido, la Psicología del Deporte no solo se interesa por los aspectos que optimizan el rendimiento atlético, sino también por maximizar el potencial del deportista desde una perspectiva integral que incluya procesos motivacionales, emocionales y cognitivos. A su vez, esta disciplina reconoce que el desempeño del atleta está condicionado por múltiples factores del entorno —como el entrenador, el grupo de pares, la familia o el contexto organizacional del deporte—, los cuales ejercen una influencia decisiva tanto en los entrenamientos como en las competencias (Dosil, 2003; Cruz & Ruiz, 2005).

En primer lugar, es importante realizar una distinción entre conceptos ligados al deporte, que muchas veces son utilizados indistintamente. Por un lado, se entiende por “**actividad física**” a “cualquier movimiento corporal, realizado con los músculos esqueléticos, que resultan en un gasto de energía y en una experiencia personal, que permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea” (Devís et al. 1992). Por lo tanto, la actividad física como movimiento intencional está presente bajo diversas formas en cualquier ámbito de nuestras vidas y entre dichas actividades surgen distintos conceptos nuevos, tales como el ejercicio físico, juegos, deportes, entre otros.

Por su parte, el **Ejercicio Físico** es definido como “la actividad física planificada, estructurada y repetitiva que tiene por objeto la mejora o mantenimiento de uno o más componentes de la condición física” (Caspersen et al., 1985). Existen distintos tipos de ejercicio físico: el ejercicio cardiovascular o aeróbico, el ejercicio de fuerza o resistencia muscular, la flexibilidad, el equilibrio y la coordinación. Los ejercicios físicos pueden clasificarse en distintos tipos, ejercicios de entrenamiento y ejercicios de competición; los primeros pueden subdividirse según el tipo de preparación: de preparación general, auxiliares, de preparación especial. Y los ejercicios de competición suponen ejecutar un conjunto de acciones motoras que son el objeto de especialización deportiva (Caspersen et al., 1985).

En cuanto al **deporte**, es ejercicio físico ejercido como competición que requiere un entrenamiento específico y generalmente se realiza a altas intensidades, además se rige por unas normas regladas; de modo que su objetivo no es mantener o mejorar la salud. Mediante la práctica de deportes se trata de desarrollar tanto las capacidades físicas como mentales. Sirve también como entretenimiento, de recreación y diversión, para aquellos que lo practican, siendo también interesante y divertido para los espectadores (Blázquez Sánchez y Ramírez, 1999).

Blázquez Sánchez y Ramírez (1999) afirman que el deporte se divide en:

- Deporte pedagógico: deporte y educación, puede encontrar su experiencia tanto en el marco de la educación física escolar como el deporte escolar.

- Deporte Recreativo: ligada a una versión lúdico-recreativa de la Educación Física. Lo primordial es satisfacer las necesidades de movimiento, para ello se transforman las reglas, el espacio, el tiempo, entre otras cuestiones.
- Deporte Institucional: es la combinación de los planteamientos que, desde el deporte federado, se propone como método de la Enseñanza Aprendizaje, condicionado con los intereses del deporte institucionalizado.

Para esta investigación tomamos la definición de deporte en su variante **deporte de alto rendimiento y competitivo**, que según Brohm (1982: 1), “(...) es un sistema institucionalizado de prácticas competitivas (...) cuyo objetivo confesado es, sobre la base de una comparación de pruebas, de marcas, de demostraciones, de prestaciones físicas, designar al mejor concurrente (el campeón) o de registrar la mejor actuación (récord).” El deporte competitivo, se caracteriza por ser una variación de la actividad física, basada en un trabajo programado y riguroso, constituido como un proceso continuo y de permanencia en el tiempo, en base a metas específicas relacionadas con competiciones y resultados (Blázquez, 1995).

En síntesis, deporte de alto rendimiento es el deporte practicado con objeto de alcanzar un rendimiento personal máximo (Unisport, 1992). Este tipo de deporte, constituye el deporte de competición practicado al más alto nivel y con el objeto de lograr el rendimiento máximo absoluto, fundamentado en la obtención de los mejores resultados, los cuales se valoran a través de la competencia con otros, que buscan los mismos objetivos y en contextos deportivos específicamente diseñados para este fin, como competiciones o torneos internacionales (Blázquez, 1995).

Por lo tanto, esta modalidad de práctica del deporte se distingue por el alto grado de compromiso personal (tiempo, disposición personal, capacidad para la acción) que se hace necesario para acercarse lo más posible a las normas absolutas impuestas por el récord y el campeonato o para establecer nuevas normas de este tipo (Unisport, 1992).

El deporte de alto rendimiento constituye un espacio propicio para que personas con altas capacidades motrices desarrollen su potencial y logren rendimientos sobresalientes, los cuales son reconocidos en un marco de evaluación objetiva (Alfaro, 2004). Una característica común y distintiva de estos deportistas, independientemente de la denominación utilizada, es la práctica deliberada e intensiva que sostienen: entre dos y seis horas diarias, de cinco a siete días a la semana, según la disciplina (García Naveira, 2010).

El deportista de alto rendimiento debe adquirir no sólo las capacidades físicas necesarias, sino también las conductas específicas que cada deporte exige. La competencia representa una exigencia particular, un momento en el que se espera rendir al máximo nivel. Esto demanda no solo preparación física, sino también recursos emocionales y habilidades psicológicas para afrontar la presión inherente al alto nivel competitivo. El entrenamiento diario implica un esfuerzo constante, prolongado durante varias horas,

en el cual el cuerpo es sometido a cargas físicas y mentales con el objetivo de ampliar su capacidad de trabajo y alcanzar esfuerzos máximos. En este contexto, el cansancio, la monotonía, el dolor e incluso las lesiones son experiencias frecuentes. (Valdés, 1996). Teniendo en cuenta estas características, se podría decir que es muy diferente al deporte amateur, el cual requiere grados menores de exigencias.

En este sentido, González (1996) sostiene que toda actividad vinculada al deporte de alto rendimiento conlleva un elevado gasto energético, expresado en parámetros fisiológicos, así como un costo cognitivo significativo. Este último se manifiesta en el esfuerzo perceptivo y mental real y percibido por el atleta, y actúa como un indicador directo de las demandas cognitivas que impone la práctica deportiva. Es decir, más allá del desgaste físico, el deportista también enfrenta un desgaste mental que requiere competencias específicas para ser afrontado adecuadamente.

Asimismo, Ruiz y Sánchez (1997) señalan que, del mismo modo en que un atleta se siente capaz de sostener un esfuerzo físico prolongado, también debe sentirse competente para movilizar sus recursos atencionales, perceptivos y motivacionales, tanto durante los entrenamientos como en el contexto de la competición.

En este estudio se enfocará en el deporte de la **natación**, definido por Dosil (2004) como el arte de sostenerse y avanzar, usando los brazos y las piernas, sobre o bajo el agua. La natación se basa en el movimiento corporal a través del agua, sin el uso de instrumentos artificiales, y exige de los nadadores/as una constante evaluación y autoevaluación. Según Domínguez (2022), en esta disciplina se emplea un sistema de valoración sumamente objetivo, medido mediante el cronómetro, de modo que los parámetros se definen en función del tiempo, organizado bajo las normas del reglamento. Esta objetividad genera presión en los deportistas, disparando emociones y sentimientos que afectan tanto su percepción de la ejecución técnica como su autovaloración de capacidades físicas, técnicas y mentales.

Navarro (1998) define la natación como un deporte acuático que implica el desplazamiento por el agua mediante distintos estilos, entre los cuales se destacan el crol, la braza, la mariposa y la espalda. Cada uno de estos estilos posee características técnicas específicas, como se detalla en EFDeportes (2010):

- *Crol o estilo libre*: Un brazo avanza en el aire con la palma hacia abajo, mientras el otro rema bajo el agua. Las piernas se mueven alternadamente desde las caderas, con los pies apuntando hacia adentro.
- *Braza*: El nadador flota boca abajo con los brazos extendidos hacia adelante, abriéndolos hacia atrás en línea con los hombros, mientras las piernas se encogen y luego se estiran con impulso.
- *Mariposa*: Ambos brazos se llevan al frente sobre el agua y se mueven hacia atrás en sincronía, con un movimiento ondulante de las caderas y una patada de delfín.
- *Espalda*: El nadador flota boca arriba, con movimientos alternados de los brazos; un brazo se eleva con la palma hacia afuera mientras el otro rema bajo el agua.

Los planes de entrenamiento en natación se basan en el principio de esfuerzo progresivo, afectando no sólo la capacidad fisiológica, sino también la psicológica, al aprender a tolerar el dolor. Este enfoque

convierte el entrenamiento en una preparación para una “batalla” interna contra la duda, simbolizada por el cronómetro, que reta al nadador a vencer sus propias limitaciones. (Dosil, 2002).

Otro aspecto distintivo de la natación es el entorno en el que se practica, el medio acuático y las características del recinto (la piscina), lo cual presenta desafíos únicos respecto a deportes terrestres. La naturaleza del agua afecta la ejecución técnica, la respiración y limita la percepción sensorial; la comunicación con el entrenador se reduce a momentos de descanso, ya que durante la actividad la retroalimentación está ausente. El entorno acuático también induce a la monotonía: los nadadores pasan largas horas observando las líneas en el fondo de la piscina, lo que propicia el surgimiento de autoestimulaciones y monólogos internos durante el entrenamiento (Dosil, 2004).

En el presente estudio, la unidad de análisis son **nadadores adolescentes**, específicamente aquellos que tienen entre 14 y 17 años. La adolescencia se define como una etapa vital comprendida entre el inicio de la pubertad y la proximidad al estatus de adulto. Durante este periodo, los jóvenes se preparan para asumir roles y funciones de la adultez dentro de su contexto cultural (Arnett, 2008).

El inicio de la pubertad marca el cambio biológico que da comienzo a esta etapa, mientras que los cambios en el pensamiento, el autoconcepto, la independencia y las relaciones interpersonales representan los cambios psicológicos de este periodo. Estos incluyen la búsqueda de independencia de la autoridad parental y el fortalecimiento de la identidad individual, así como la creciente relevancia de las relaciones con los pares (Balaguer et al., 2002).

Según Lehalle (1990), la adolescencia se caracteriza principalmente por la búsqueda de independencia, un proceso de desarrollo hacia la autonomía en tres planos: el afectivo, en el que los adolescentes se desprenden emocionalmente de las figuras parentales y exploran el mundo exterior; el cognitivo, en el que desarrollan una capacidad de pensamiento abstracto y representaciones más allá de lo concreto e inmediato; y el social, donde buscan independencia económica e integración social sin mediación familiar. Así, la adolescencia es una fase de desarrollo hacia la independencia psicológica, definida más por cambios en el funcionamiento psíquico y cultural que por una categoría de edad.

El grupo de pares desempeña un papel fundamental en la vida social de los adolescentes, proporcionando un sentido de pertenencia e identidad que se diferencia de los valores y normas de los adultos. Los amigos ofrecen un apoyo emocional clave al permitir la expresión de emociones, validación de la identidad y oportunidades de socialización que resultan cruciales en esta etapa (Musitu et al., 2004).

La adolescencia suele extenderse hasta los 18-20 años. En este periodo, la principal tarea, según Erikson (1994), es lograr una identidad definida y evitar la confusión de roles. Los adolescentes cuestionan los modelos de la niñez y exploran nuevos roles, formulándose preguntas existenciales, como "¿quién soy yo?". Esto marca el inicio de una nueva relación con los padres y un mayor acercamiento a sus pares, quienes atraviesan la misma crisis de identidad en busca de aceptación y cohesión grupal (Erikson, 1994).

De acuerdo con Piaget (1956), el pensamiento hipotético-deductivo se manifiesta en la adolescencia como un tipo de egocentrismo caracterizado por la “audiencia imaginaria” y la “fábula personal”. Los adolescentes se consideran el centro de atención y creen que sus experiencias son únicas y especiales, lo cual influye en su autoconcepto y relación con los demás (Coleman, 1987). La identidad se construye en gran medida a partir de las interacciones significativas con agentes sociales, como padres, amigos y profesores (Erikson, 1950).

Durante esta etapa, los jóvenes están muy atentos a la opinión de los demás, lo cual se manifiesta en una elevada autoconciencia y en la importancia que se atribuye a la imagen corporal y a la aceptación social, influida en gran parte por los medios de comunicación (Mora, 2012). La autoestima y el autoconcepto son fundamentales en la construcción de la identidad adolescente, contribuyendo significativamente a la forma en que los jóvenes piensan, se comportan y se relacionan (Clark, 2000).

Harter (1999) define el autoconcepto como un conjunto de juicios evaluativos sobre los atributos conocidos por el individuo, distribuidos en dominios que varían según la etapa de desarrollo. En la adolescencia, estos dominios incluyen competencias académicas, aceptación social, competencias deportivas, apariencia física, comportamiento, atractivo amoroso, amistad íntima y competencias laborales. La autoestima, en cambio, es una evaluación global de la valía personal, un constructo de mayor abstracción que las percepciones en dominios específicos (Harter, 1999).

La adolescencia es, entonces, una transición de la niñez a la adultez, caracterizada por la crisis de identidad en términos de identificación consigo mismo. El deporte se convierte en un medio esencial para la integración social de los adolescentes, proporcionando una plataforma para desarrollar habilidades sociales, valorar las diferencias y fomentar una convivencia justa. A través del deporte, los adolescentes pueden fortalecer su autoestima, identidad y aceptación social al sentirse competentes y dominar las habilidades específicas de sus disciplinas (Amigó et al., 2004).

En este contexto, el entrenador juega un papel central, no solo en el desarrollo deportivo, sino también en la formación personal del joven atleta. Tal como señala Cruz Feliu (1997), el entrenador cumple una función educativa que va más allá del rendimiento deportivo, actuando como modelo de referencia para la transmisión de valores y normas sociales. De la calidad de su labor y de las experiencias que proporciona depende, en gran medida, el desarrollo de las cualidades humanas que se buscan inculcar mediante el deporte. Así, la práctica deportiva se convierte en una verdadera escuela para la vida. En la adolescencia, el entrenador se convierte en un modelo a seguir, junto a los padres o adultos responsables de su crianza. Este rol es fundamental en la transmisión de valores y conductas sanas, pues es uno de los adultos con mayor proximidad y frecuencia en la vida del atleta. Según Buceta (2014), la confianza del deportista en su entrenador se construye a partir de su conocimiento, experiencia, prestigio, imagen pública y credibilidad, lo cual refuerza su influencia no solo en el ámbito deportivo, sino también en el desarrollo psicosocial del joven.

Para cumplir su rol, el entrenador debe establecer una comunicación continua con sus atletas sobre el trabajo y los objetivos propuestos, asignar roles, conocer a cada uno de sus nadadores y fomentar una identidad de equipo. Su posición social dentro de la actividad deportiva, que implica dirección, orientación y control, es fundamental para el desarrollo y permanencia de los deportistas. Además, el acompañamiento constante del entrenador resulta determinante en el camino hacia el alto rendimiento, ya que la presencia y apoyo del técnico refuerzan la motivación y compromiso del atleta. (Garimaldi, 2016).

Los adolescentes deportistas de alto rendimiento deben renunciar a actividades importantes que realizan otros adolescentes, y su vida y las de sus familiares, se encuentra día a día girando alrededor del deporte, debido al compromiso que se necesita para alcanzar este nivel (Buceta, 2004). Por todo esto se requiere de una gran motivación y de un contexto facilitador para hacer del deporte de alto rendimiento una experiencia positiva y enriquecedora, que implica momentos intensos difíciles de encontrar en otros entornos, con posibilidades de conocer personas, lugares y situaciones, y adquirir unos hábitos de funcionamiento saludable y de “alto rendimiento” que les serán muy útiles para el resto de su vida (Buceta, 2004).

El deporte, como cualquier otra conducta, se adquiere a lo largo de un proceso de socialización (Balaguer & Castillo, 2002). Mediante este proceso, el adolescente recibe la influencia del contexto en el que está inserto y va construyendo sus creencias y conductas con respecto a la importancia y el valor del deporte para él. Los estudios acerca de esta cuestión postulan que son los padres, la familia más amplia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación, las instituciones y personas que constituyen el contexto de socialización deportiva de los adolescentes (Balaguer & Castillo, 2002). En particular, la familia, la escuela y el grupo de pares son los que ejercen un papel más importante. Tanto en el apoyo inicial para comenzar una actividad deportiva como en el mantenimiento a esa práctica, los padres juegan un lugar fundamental. Todas las conductas de éstos, como la práctica que ellos mismos hagan o hayan hecho, el apoyo brindado, así como todo aquello que le haga percibir al adolescente que su actividad es valorada, contribuirán a conformar un sistema positivo de creencias y actitudes hacia la realización de un deporte (Balaguer & Castillo, 2002). Asimismo, con respecto a los pares, la práctica de los mejores amigos constituye una variable fundamental para que el adolescente practique también (García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos, & Jiménez-Iglesias, 2011).

El grupo de pares desempeña un papel fundamental en la vida social de los adolescentes, proporcionando un sentido de pertenencia e identidad que se diferencia de los valores y normas de los adultos. Los amigos ofrecen un apoyo emocional clave al permitir la expresión de emociones, validación de la identidad y oportunidades de socialización que resultan cruciales en esta etapa (Musitu et al., 2004).

Deportistas de élite, en este caso nadadores, dedican gran parte de su vida a entrenamientos exigentes, que implican un desgaste físico y mental significativo, con el objetivo de mejorar sus marcas y reducir los tiempos de carrera. Sin embargo, muchas veces, a pesar de poseer las habilidades físicas necesarias,

su rendimiento en competición no alcanza el mismo nivel que en los entrenamientos. Esto ocurre porque la performance deportiva no depende exclusivamente de la preparación física. Tal como afirma Buceta (1999), el rendimiento está determinado por la interacción de cuatro pilares fundamentales: el aspecto físico, técnico, táctico y psicológico.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de **rendimiento deportivo**?

El rendimiento deportivo es definido por Martin et al. (2001) como “el resultado de una actividad deportiva que, especialmente dentro del deporte de competición, cristaliza en una magnitud otorgada a dicha actividad motriz según reglas previamente establecidas”. El rendimiento, es un concepto que integra la relación entre los medios que se emplean para conseguir algo y el resultado obtenido. Estos autores indican que el resultado de una actividad deportiva presenta dos dimensiones. La primera dimensión refiere a lo que los autores denominan “*éxito deportivo*”. La segunda dimensión hace referencia a lo denominado como *rendimiento deportivo*, enfatizando en la magnitud orientada a las acciones motrices ejecutadas en la competencia.

El *resultado deportivo* son las consecuencias obtenidas por los participantes en una competición definido en ganador, perdedor o empate según las reglas de la disciplina deportiva. Por ejemplo, el tiempo transcurrido hasta llegar a la meta (triatlón, remo, natación, etc.). El resultado deportivo se considera como una medida socialmente comprendida y aceptada por todos los vinculados al deporte (Martin et al., 2001).

Por su parte, el *éxito deportivo*, responde a un objetivo alcanzado por un individuo o equipo en determinado evento deportivo. Se lo comprende como aquello que se espera lograr en un evento, expresado como un objetivo y depende del accionar de sus rivales. Además, es sensible a las condiciones y expectativas propias de cada equipo.

Por último, el *rendimiento deportivo*, es la consecuencia observable de un conjunto de ejecuciones deportivas, siendo aún más específico, el rendimiento deportivo refiere a las consecuencias socioambientales contingentes a un conjunto de ejecuciones deportivas. De este modo, aquello definido como rendimiento deportivo se debe comprender en función de las ejecuciones emitidas en determinadas situaciones deportivas (Martin et al., 2001).

En este sentido, el rendimiento deportivo se refiere a un conjunto de actividades motrices propias de las reglas de un deporte y valoradas desde su magnitud en un contexto deportivo. Se comprende el rendimiento deportivo como un término polisémico y principalmente sensible a una disciplina, contexto, situación, deportista y ejecución deportiva. Se caracteriza por definirse como un observable comprendido en un contexto deportivo y precedido por una ejecución deportiva. De este modo, para obtener una medida del mismo, los especialistas de diversas ciencias del deporte pueden observar y consecuentemente operacionalizar las ejecuciones deportivas y sus consecuencias provocadas en su contexto. La interacción entre los componentes y las condiciones del entrenamiento moldean las

destrezas deportivas expresadas en ejecuciones deportivas. Por su parte, en las competencias la interacción de sus componentes permitirá la emisión de particulares ejecuciones deportivas. De este modo, se comprende a las ejecuciones deportivas como la expresión de una destreza técnica definida como unidad conductual deportiva observada en un tarea y situación específica. Las mismas, emitidas en particulares situaciones, generaran específicas consecuencias comprendidas finalmente como rendimiento deportivo (Ursino, et al. 2018).

Desde la Psicología del Deporte, Padial (1995) sostiene que el rendimiento deportivo supone la búsqueda de la eficacia de los gestos deportivos, a través de continuas adaptaciones, con el fin de lograr nuevamente el equilibrio interno del organismo en las situaciones estresantes.

Pacheco y Gómez (2005) comprenden el rendimiento deportivo como el resultado de una acción producto del aprovechamiento máximo de su ejecución para poder realizar una tarea lo mejor posible. Rodríguez y Galán (2007) lo definen como las acciones motrices específicas a una reglamentación deportiva que permite al sujeto expresar sus potencialidades físicas y mentales.

Por su parte, el **rendimiento deportivo**, según Grosser (1992), puede analizarse desde distintas perspectivas:

- **Pedagógica:** como la unidad entre realización y resultado.
- **Física:** como el cociente entre el trabajo y el tiempo empleado en realizarlo.
- **Fisiológica:** como el balance energético por unidad de tiempo.
- **Psicológica:** como la superación de tareas y capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotrices.

Para Pardo (2010) el rendimiento deportivo es la capacidad que tiene un deportista de poner en marcha todos sus recursos bajo unas condiciones determinadas. Es por esta razón que resulta fundamental que abordemos la preparación en cualquier deporte, desde una perspectiva global, de conjunto. Cuantos más aspectos trabajemos, más probabilidades tendremos de conseguir los resultados deportivos deseados.

De manera que, podría definirse el rendimiento deportivo como una acción motriz, cuyas reglas fija la institución deportiva, que permite al sujeto expresar sus potencialidades físicas y mentales. Por lo tanto, se puede hablar de rendimiento deportivo, cualquiera que sea el nivel de realización, desde el momento en que la acción optimiza la relación entre las capacidades físicas de una persona y el ejercicio deportivo a realizar (Pardo, 2010).

En este sentido, cabe señalar que hay una gran variabilidad de factores que pueden repercutir en el desempeño deportivo. Riera (1997) habla de factores individuales, colectivos e institucionales:

- **Factores individuales:** son factores constituyentes de la personalidad y la condición física del atleta. Las emociones forman parte de este grupo.

- Factores colectivos: ajenos al individuo, relacionados con el contexto, con el ambiente. Se mencionan la infraestructura deportiva, el equipo técnico, la vestimenta, etcétera.
- Factores institucionales: relacionados a la dirigencia, la organización, presupuestos.

Para el análisis del rendimiento en las actividades deportivas, se deben tener en cuenta otros factores tales como los biomecánicos, fisiológicos, sociológicos, médicos, psicológicos y técnico-tácticos (Weinberg & Gould, 1996).

Según Buceta (1999) el rendimiento deportivo es el resultado de la integración de capacidades físicas (fuerza, potencia, flexibilidad, equilibrio, coordinación, etc.), técnicas (dominio de movimientos del deporte), tácticas (estrategias de la especialidad) y habilidades psicológicas (atención, activación, confianza, entre otras) de los deportistas.

Dosil (2002) plantea que desde el punto de vista psicológico se puede decir el rendimiento deportivo dependerá de la implementación, desarrollo y mejora de aquellas conductas, hábitos, actitudes, etc., que sean relevantes para el deporte y que inciden positivamente en el rendimiento; y del control, eliminación de las conductas, hábitos, etc., que influyen negativamente. De acuerdo a Buceta (1998) el aspecto psicológico debe ser considerado como una parte constitutiva de la preparación global del deportista, como un componente más que debe interactuar de forma apropiada con el aspecto físico, técnico y táctico. Cuando se habla de rendimiento deportivo generalmente se piensa únicamente en el momento de la competencia, pero las variaciones del rendimiento deportivo no se limitan al momento de la competencia, se pueden encontrar variaciones en otros momentos de la actividad deportiva (fase de descanso, entrenamiento, exhibiciones, etc.).

Rendir tocando el nivel superior de talento y habilidad día a día exige según Loehr (1990) dos cosas: la primera es la buena técnica y forma, si la técnica del deportista es insuficiente, por muy fuerte que sea mentalmente el rendimiento va a persistir. El segundo elemento para la consistencia en el rendimiento son las habilidades mentales, el competidor mentalmente fuerte es consistente en su rendimiento, justamente porque es fuerte psicológicamente. Los altibajos en el rendimiento pueden atribuirse directamente a altibajos psicológicos.

Para el autor, el correcto o incorrecto rendimiento es un efecto del estado mental que el deportista está experimentando en ese momento. Cuando las condiciones internas correctas están presentes, jugar en el pico más alto de su capacidad se da automáticamente. A esto se deberá agregarle los aspectos físicos necesarios para preparar al deportista para la competencia y el aspecto táctico, es decir, el comportamiento racional regulado sobre la propia capacidad de rendimiento del deportista y sobre la del adversario, así como las condiciones exteriores en un encuentro individual o de equipo (Weineck, 1988).

Entendiendo esto, las variables psicológicas tendrán una notable importancia en el rendimiento del sujeto y se constituirán como el campo de trabajo del psicólogo deportivo. Por ello, el conocimiento y

la manipulación de estas variables, puede contribuir a que los deportistas optimicen su rendimiento aumentando de esta manera las posibilidades de conseguir mejores resultados deportivos y de disminuir la incidencia de variables que puedan afectar a su continuidad en el deporte de competición a largo plazo (Gimeno, Buceta y Perez-Llantada, 2007).

A lo largo de las últimas décadas, numerosos estudios han analizado el papel de diversas variables psicológicas en el rendimiento deportivo, tales como la autoeficacia, la autoconfianza, la autoestima, el locus de control, la capacidad de autocontrol, la concentración, la motivación, el miedo al fracaso, el estilo atencional, el manejo del estrés, la cohesión grupal, la toma de decisiones, la comunicación interpersonal y el liderazgo (Buceta, 1995; Balaguer, Castillo, & Duda, 2008; Almagro, Sáenz-López, & Moreno-Murcia, 2012; Pallarés, 1998). En conjunto, estas investigaciones han permitido confirmar que los factores psicológicos influyen, de manera directa o indirecta, en el rendimiento y el éxito deportivo (Buceta, 1995; González, 2007; Ruiz & Lorenzo, 2008).

¿Cómo podemos definir estas mencionadas **habilidades psicológicas**? ¿Cómo impactan estas en el rendimiento deportivo?

Según la Real Academia Española (2024) la palabra “habilidad” proviene del lat. *habilitas, -ātis* 'aptitud, idoneidad' y su significado corresponde a: capacidad y disposición para algo. Y por su parte, la palabra “psicológicas” es un adjetivo que refiere a perteneciente o relativo a la psique. Por lo que, en conjunto “habilidades psicológicas” se refiere a una capacidad y disposición a algo perteneciente o relativo a la psique.

En el contexto deportivo se ha desarrollado un gran interés por aquellas habilidades que afectan al deportista con su propia naturaleza y/o actividad. Estas habilidades han sido agrupadas y denominadas, en la literatura psicológico-deportiva, como “habilidades mentales” o “habilidades psicológicas” y se supone que el deportista las aprende y consolida a través del llamado “entrenamiento mental” o “entrenamiento psicológico”. Bajo estos nombres se abordan propiedades del individuo como atención, concentración, imaginación, visualización, memoria, motivación, emoción y otras de similar naturaleza; en definitiva, los llamados tradicionalmente en psicología “procesos internos” (Beck, 1976).

Desde esta perspectiva, los fenómenos mentales son considerados productos dependientes de una entidad llamada “mente” que se ubica físicamente en el cerebro. Para la presente investigación, se rechaza la consideración de la “mente” como una entidad estática o separada, sino como un sistema dinámico de procesos psicológicos funcionales que emergen y se modifican a través de la interacción continua entre el individuo y su entorno (Beck, 1976; Bandura, 1986). La mente, por tanto, es el conjunto integrado de funciones cognitivas, emocionales y conductuales que regulan la adaptación y el comportamiento del individuo. Esta conceptualización enfatiza que la mente es observable en sus manifestaciones y susceptible de ser entrenada y modificada para optimizar el rendimiento y el bienestar del deportista (Meichenbaum, 1977). Así, la mente se comprende como un proceso activo, en constante desarrollo, que modula la experiencia subjetiva y las relaciones con el entorno.

Según Buceta (1998) las habilidades psicológicas son conductas que, aplicadas por el propio deportista, pueden contribuir a mejorar su funcionamiento en el entrenamiento y la competición. Para usarlas correctamente, es imprescindible un entrenamiento específico que debe contemplarse en el conjunto del plan de preparación. Para este autor, la tarea del psicólogo deportivo es brindarle tiempo/espacio para que los deportistas adquieran y perfeccionen estas habilidades psicológicas y puedan eliminar otras conductas no satisfactorias que interfieran en el aprendizaje de las mismas, así a posteriori tengan herramientas suficientes para lograr un mejor rendimiento en el entrenamiento como en las competiciones.

Por otra parte, las habilidades psicológicas para Moreno (2006), se definen como una acción de carácter mental o procedimiento práctico con los cuales operan el pensamiento, tienen un sentido utilitario y nos permite dar una respuesta eficaz ante nuevas situaciones. Del mismo modo refiere que las habilidades psicológicas no solo contribuyen a mejorar el rendimiento de los deportistas, sino que favorecen la autorrealización personal.

El entrenamiento psicológico en el deporte se refiere a la práctica sistemática de habilidades mentales y estrategias de afrontamiento aplicadas en contextos deportivos, con el fin de optimizar el rendimiento y el bienestar del deportista (Highlen y Bennet, 1979; Mahoney, Gabriel y Perkins, 1987). La preparación psicológica abarca tanto la adquisición de habilidades mentales para potenciar la ejecución en entrenamientos, competiciones y periodos de recuperación, como la implementación de rutinas o planes de acción orientados a organizar la actuación del deportista antes, durante y después de las competencias (Orlick, 2004). El objetivo final es alcanzar un estado mental óptimo que favorezca el aprendizaje, la ejecución eficaz de las destrezas deportivas y el rendimiento general.

Aunque existen características y habilidades comunes entre los deportistas, algunas son específicas de cada disciplina y pueden variar significativamente entre individuos. Por ello, identificar las fortalezas y necesidades particulares de cada deportista resulta clave para diseñar un programa psicológico individualizado, adaptado a su nivel de experiencia, tipo de deporte, grado de competencia y perfil personal (López et al., 2011).

Además, la preparación psicológica contribuye no solo al rendimiento competitivo, sino también al bienestar integral del deportista, especialmente en etapas infantiles y juveniles. En este sentido, cualquier objetivo vinculado al alto rendimiento debe inscribirse dentro de una filosofía que priorice la salud, la satisfacción y el disfrute de la práctica deportiva (López, 2009).

Distintos autores han señalado que las habilidades físicas, por sí solas, no son suficientes para alcanzar el alto rendimiento; se requieren además atributos mentales específicos que permitan al deportista aplicar eficazmente las tácticas y estrategias aprendidas (Demontrond et al., 2006; Amira Najah y Riadh Ben Rejeb, 2015). Esta necesidad se acentúa en deportistas de élite, donde cada detalle cuenta para alcanzar marcas máximas y resultados óptimos (Reyes Bossio, Raimundi, y Gómez, 2012).

En este contexto, la implementación estructurada de programas de entrenamiento psicológico ha demostrado ser eficaz en múltiples disciplinas deportivas, al promover conductas funcionales para el rendimiento y gestionar aquellas que lo obstaculizan (Legally y Costigan, 2004). Así, variables como la fortaleza mental o mental toughness se han consolidado como factores clave dentro del abanico de habilidades psicológicas, siendo asociadas frecuentemente con el éxito en el deporte (Tripathi y Singh, 2010; García-Calvo, Sánchez Miguel, Leo, Sánchez Oliva y Amado, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011).

A continuación, se detallarán las habilidades psicológicas, basadas en tres modelos de diferentes autores. Uno es el que expone Buceta (1998), otro que brinda el programa de Entrenamiento para la Excelencia Atlética (EEA) propuesta por Loehr (1986), terminando con el que nos muestra Weinberg-Gould (1996).

Basándose en las habilidades psicológicas que exponen Balaguer (1994) y Weinberg-Gould (1996) que deberían dominar los deportistas, Buceta (1998) realiza un programa de entrenamiento donde muestra cada habilidad psicológica y sus respectivos métodos, técnicas de aprendizaje y ejecución. Las principales habilidades psicológicas en el deporte de competición para Buceta (1998) son las siguientes: *establecimiento de objetivos, autoobservación y autorregistro, autoevaluación subjetiva del nivel de activación y otras experiencias internas, evaluación objetiva del propio rendimiento, autoaplicación de técnicas de relajación y respiración, práctica en la imaginación, habilidades atencionales, aplicación de autoafirmaciones, autoinstrucciones y autorrefuerzos, habilidades para controlar cogniciones disfuncionales, identificación y consecución del nivel de activación óptimo, preparación personal para la actuación en la competición y el entrenamiento, aplicación de habilidades para la autorregulación y el autocontrol en la competición y el entrenamiento, técnicas para la solución de problemas y la toma de decisiones, y habilidades interpersonales.*

El *establecimiento de objetivos* es una técnica que ayuda a planificar, aumentar la motivación, la autoconfianza y la concentración, mejorando así el rendimiento deportivo. Permite a los atletas influir en estas variables mediante objetivos de resultado y de realización, bien conectados entre sí, y organizados en plazos cortos, medios y largos para lograr un progreso coherente (Buceta, 1998).

La *autoobservación y el autorregistro* permiten al deportista analizar su conducta interna y externa de forma objetiva, identificando estímulos, respuestas y consecuencias. Este proceso mejora la percepción de control, reduce la incertidumbre y la interpretación sesgada, y contribuye a aumentar la motivación, la autoconfianza, el estado de alerta y a disminuir el estrés (Buceta, 1998).

La *autoevaluación subjetiva* entrena al deportista para cuantificar experiencias internas como el nivel de activación, concentración y control percibido. Al medir estas variables (por ejemplo, del 0 al 10), puede identificar su nivel óptimo de activación y autorregularse para alcanzar un mejor rendimiento. Además, reconocer experiencias positivas refuerza su conducta y genera gratificación interna (Buceta, 1998).

Evaluar el rendimiento de forma objetiva es clave para que el deportista comprenda su desempeño real y evite valoraciones erróneas que afectan negativamente lo psicológico y deportivo. Una evaluación incorrecta dificulta el aprendizaje, debilita la autoconfianza y puede generar emociones negativas como ansiedad, culpa o desánimo (Buceta, 1998).

La *autoaplicación de técnicas de relajación y respiración* es una habilidad psicológica que permite al deportista regular su nivel de activación, manejar el estrés y facilitar otras prácticas como la imaginación. Requiere entrenamiento y seguimiento del psicólogo para lograr una práctica efectiva y constante (Buceta, 1998).

El entrenamiento en *imaginación* consiste en recrear mentalmente situaciones reales con todos los sentidos, en primera persona y a la velocidad real. La clave es que el deportista aprenda a controlar esas imágenes para que la experiencia sea útil y no meramente pasiva o desorganizada (Buceta, 1998).

Las *habilidades atencionales* son clave en el rendimiento deportivo y se dividen en cuatro grupos: enfoque, preparación, control de interferencias y manejo del cansancio y dolor. El entrenamiento consiste en identificar el comportamiento atencional específico que debe aprender el deportista, practicarlo mentalmente y luego aplicarlo en situaciones reales o simuladas (Buceta, 1998).

La aplicación de *autoafirmaciones, autoinstrucciones y autorrefuerzos* es una habilidad psicológica que ayuda a los deportistas a regular su estado mental. Las autoafirmaciones refuerzan la confianza, las autoinstrucciones guían la acción, y los autorrefuerzos celebran conductas positivas. El entrenamiento consiste en crear y practicar estas frases para aplicarlas eficazmente en situaciones específicas durante la competencia.

El *control de cogniciones disfuncionales* es una habilidad que permite al deportista manejar pensamientos negativos, imágenes de fracaso o autodiálogos derrotistas. Primero se identifican estas cogniciones y luego se entrenan técnicas como la práctica en imaginación, la detención del pensamiento o el reenfoque atencional. En casos de creencias rígidas, se requieren intervenciones más profundas (Buceta, 1998).

La *identificación y consecución del nivel de activación óptimo* es una habilidad que permite al deportista reconocer y regular su activación para alcanzar el máximo rendimiento. El entrenamiento implica autoevaluarse, registrar experiencias, analizar su activación en distintas situaciones y aplicar estrategias para ajustarla según sea necesario.

Prepararse psicológicamente antes de entrenamientos y competiciones es vital para que el deportista rinda al máximo. Esto implica planificar actividades, manejar el estrés, establecer objetivos claros, diseñar planes de atención y desarrollar rutinas que controlen la activación. El trabajo conjunto con el psicólogo es clave para aprender y perfeccionar estas técnicas (Buceta, 1998).

La *autorregulación y autocontrol en competición* implican que el deportista identifique sus necesidades y aplique estrategias para controlar su activación, atención y conducta. Durante diferentes fases de la

competición—actividad intensa, pausas o actividad de baja intensidad—debe usar técnicas adecuadas a cada momento, anticipando situaciones y ajustando su enfoque para mantener o mejorar su rendimiento.

Las *técnicas de solución de problemas y toma de decisiones* son clave para que el deportista enfrente situaciones difíciles dentro y fuera del deporte, como conflictos, lesiones o estrés personal. Estas habilidades le permiten generar múltiples opciones y evaluar sus pros y contras para tomar decisiones acertadas (Buceta, 1998).

Las *habilidades interpersonales* mejoran la relación del deportista con su entorno (compañeros, entrenadores, familiares, etc.) y suelen desarrollarse junto con otras habilidades psicológicas. Sin embargo, algunos deportistas con dificultades sociales requieren entrenamiento específico en comunicación, escucha activa, aceptación de críticas, asertividad y negociación, usando técnicas como modelado, role-playing y feedback para superar creencias rígidas y mejorar su interacción (Buceta, 1998).

El modelo que propone Loehr (1986), el del programa de Entrenamiento para la Excelencia Atlética (EEA), justamente fue realizado en base a experiencias de exitosos atletas y entrenadores. Mantener un clima ideal mental para los deportistas muchas veces se da de manera automática, sin que ellos puedan explicar este suceso, simplemente que están rindiendo al pico más alto de su talento y habilidad. Se sienten relajados físicamente, con poca ansiedad, energizados, optimistas, alertas, confiados, mentalmente calmos, controlados, con estas sensaciones logran describir ese clima ideal pero no pueden explicar cómo llegaron al mismo porque lo hicieron de manera automática. Este clima interno ideal donde están rindiendo al máximo de su potencial se lo denomina Estado Ideal de Rendimiento (EIR), pocos atletas saben de él y no se dan cuenta que ocasiona el buen juego, porque lo hacen de manera inconsciente (Loehr, 1986).

El programa de Entrenamiento para la Excelencia Atlética se basa en dos grandes fundamentos, uno de ellos es que la fortaleza mental se aprende y no es hereditaria, por lo tanto, es una habilidad adquirida con trabajo y práctica, y el otro es que, para medir, esta fortaleza mental, se necesita de consistencia, o sea lograr un control de estabilidad en el juego rindiendo al máximo de sus capacidades.

Entonces para que los atletas puedan controlar el estado ideal del rendimiento, sean conscientes del mismo, necesitan adquirir habilidades mentales, estas son el núcleo del programa de EEA. Las habilidades psicológicas que plantea el modelo son las siguientes: *visualización, automotivación, relajación muscular, activación, respiración, control de la actitud, control de la atención y autoconfianza* (Loehr J. 1986).

La *visualización* es el proceso de crear cuadros o imágenes en la mente, consiste en pensar en imágenes. (Loehr J. 1986). Cómo visualizamos a posteriori será un cómo actuamos, estas imágenes determinan el nivel de logros a futuro porque son imágenes y visiones de nosotros mismos sobre lo que podemos hacer

y no hacer. La práctica de esta habilidad consiste en que el deportista se vea a sí mismo haciendo algo en su imaginación.

Muchas veces los problemas de rendimientos están asociados a la falta de motivación. Porque las actuaciones ya no llenan las necesidades psicológicas básicas de los competidores, de reconocimiento, aprobación, autovaloración o éxito, el juego se convierte en una amenaza y no en un desafío, las pérdidas son más altas que las ganancias y los atletas pierden el disfrute, disfrutar y divertirse realizando su deporte, no hay motivación. A diferencia, cuando se está motivado hay energía que hace que todo fluya, que todo trabaje, hay buena predisposición para soportar errores, frustraciones, sacrificios, presión, miedo y el trabajo duro. La *automotivación*, sin dudas, tiene un peso decisivo en la actuación y el mejor remedio para solventar la falta de la misma es el éxito, porque es la fuerza que el propio atleta percibe de sí mismo, y el objetivo es lograr un régimen de éxito continuo, una estabilidad que se verá reflejada en la motivación (Loehr J. 1986).

Cuando existe mucha presión, los músculos se empiezan a contraer, la musculatura se vuelve tensa, y se siente más rígido, torpe y con poca habilidad física y técnica; para subsanar la tensión muscular y poder eliminar la presión (ningún deportista puede jugar bien bajo presión) es necesario el entrenamiento de la *relajación muscular*. La relajación muscular está vinculada con la máxima potencia, exactitud, equilibrio, coordinación, velocidad, con las reacciones rápidas, el esfuerzo moderado del atleta.

La *activación* es otra habilidad psicológica, es el arte de estar constantemente energizado, porque estar entrenando o compitiendo con un bajo nivel de energía siempre desfavorece el rendimiento del atleta (Loehr J. 1986).

Si bien la activación es la habilidad de energizarse para lograr un buen rendimiento, un atleta puede tener energía, pero negativa, y para provocar el Estado Ideal del Rendimiento (EIR) se necesita energía positiva. Los signos y sensaciones que indican que los atletas se encuentran con demasiada energía negativa o sobreexcitados son: el ritmo cardíaco acelerado, dificultad para concentrarse, incapacidad para pensar claro y exactamente, la atención se fija en una sola cosa y le cuesta reenfocar, se fatiga rápidamente, disminuye el control emocional, todo parece suceder más rápido de lo que en verdad sucede, sentimientos de nerviosismo, irritación, enojo, ansiedad, entre otras cosas. Para poder solventar esta situación es necesario que el deportista sepa manejar otras habilidades psicológicas, como por ejemplo la relajación, respiración, actitud, concentración. En resumen, el atleta necesita, para tener un buen rendimiento estar energizado positivamente, esto quiere decir tener una alta intensidad positiva (intensidad es para la EEA lo mismo que energía), que se ve reflejado en la diversión, alegría, determinación, disfrute, goce, espíritu de lucha, pero para poder manejar esta intensidad y sus diferentes niveles es necesario la adquisición de la habilidad psicológica activación y conservarla requiere de práctica (Loehr J. 1986).

“Las *actitudes* reflejan hábitos de pensamiento de cada persona, los cuales hacen y deshacen al competidor” (Loehr, J. 1986), por eso tener una actitud correcta genera control emocional, equilibrio y

una afluencia de energía positiva. Las actitudes están formadas en base a respuestas al modo con que generalmente interpretamos el mundo en que vivimos, y la familia (padres principalmente) tienen una gran afluencia en ellas. Por ejemplo, si en la familia de un deportista tienden a ser pesimistas y “ver todo gris”, éste tendrá, por lo general, una fuerte y resistente actitud negativa ante diferentes situaciones. El deportista para poder tener un control de sus actitudes debe eliminar las conductas pesimistas, conductas negativas porque tienen un fuerte impacto en el EIR, eliminarlas es el primer paso para poder controlar las actitudes. Los atletas más exitosos tienen actitudes positivas y correctas tanto fuera como dentro del entorno deportivo; se pueden observar en cómo el atleta se planta ante determinadas situaciones de juego, ante ciertos resultados, ante las equivocaciones y aciertos, frente a la presión, a posteriori delante de periodistas u otras personas, frente al rival y más. Entonces para poder controlar sus actitudes, el atleta debe controlar sus pensamientos negativos, energizarse positivamente, divertirse y amar lo que hace, esto lo pre dispondrá a acercarse a su rendimiento óptimo (Loehr J. 1986).

La *atención* es la habilidad que está vinculada con la concentración, mantener una concentración exitosa es poder controlar la atención. Cuando un atleta se encuentra concentrado experimenta sensaciones de calma mental, baja ansiedad, un estado de alerta e intensidad, todo está automatizado. Por lo tanto, para controlar su atención necesita estar enfocado, esto significa que los pensamientos y las acciones deben ir en una misma dirección y la concentración debe ser de momento a momento. Cuando el atleta logra una concentración correcta se sentirá más cerca del rendimiento esperado, su estado ideal de rendimiento. El estado especial que experimenta cuando su mente compagina con su accionar, cuando todo fluye, cuando los movimientos parecen realizarse por sí solos, cuando se enfoca en el aquí y ahora, cuando hay diversión y placer en el “campo de batalla”, ese estado donde todo lo que hace está bien y es automático se llama afluencia; que son todas estas consecuencias producto de que el atleta se encuentra concentrado, en control de su atención (Loehr J. 1986).

El entrenamiento del control de la *respiración* es sumamente importante para que el atleta pueda mantener un equilibrio entre un estado de excitación total y un estado de total relajación. Cuando el competidor se encuentra con un buen rendimiento su respiración es rítmica, profunda y automática, en cambio cuando se encuentra molesto, sobreexcitado negativamente, su respiración es corta, superficial, irregular.

La última habilidad psicológica que propone Loehr (1986) es la de *autoconfianza*, que está muy vinculada al éxito competitivo del atleta, o al éxito de las metas intermedias que dicho atleta se propuso. Es muy importante el logro de éxitos para mantener la autoconfianza, que “son sensaciones que el deportista tiene sobre sí” (Loehr, 1986), de que puede hacerlo, que puede triunfar, que puede rendir bien y ser exitoso, desafortunadamente el fracaso lleva a una pérdida de autoconfianza si el atleta no puede manejar esta habilidad. Para ello se requiere (como todas las otras habilidades psicológicas) un entrenamiento y práctica para que pueda manejar estrategias y así dominar la habilidad. Algunas estrategias para cuando el atleta se encuentra con poca confianza son: aumentar la fuerza física y el nivel de resistencia, trabajar otras habilidades mentales que le ayuden a recuperar la confianza, pensar

positivamente y entusiasmarse, aumentar la autodisciplina, usar la visualización para verse obteniendo éxitos y cumpliendo sus metas (Loehr J. 1986).

Por su parte, los autores Weinberg y Gould (2010) refieren que el entrenamiento de las habilidades psicológicas es la práctica sistemática y permanente de las habilidades mentales o psicológicas para mejorar el rendimiento, obtener mayor placer o lograr mayor satisfacción con la actividad física o deportiva. El grado de desarrollo de las habilidades psicológicas es lo que marca la diferencia entre deportistas que se encuentran en un mismo nivel competitivo, por eso unos son más exitosos que otros, partiendo de que las habilidades físicas y técnicas suelen ser semejantes.

Vealey (1988) expone la diferencia entre las habilidades psicológicas y los métodos psicológicos, donde expresa que las habilidades son cualidades que se deben alcanzar y los métodos son procedimientos o técnicas que se usan para desarrollar esas habilidades (Vealey 1988, citado en Weinberg-Gould). Los métodos que propone son la regulación de la activación, la visualización, fijación de metas, atención y concentración. Basándose en estos métodos, Vealey (1988) propuso varias habilidades que se pueden desarrollar con un programa bien organizado de entrenamiento de habilidades psicológicas; *habilidades fundacionales*, *habilidades de rendimiento* y *habilidades facilitadoras*.

Las *habilidades fundacionales* son las más básicas debido a que reflejan áreas de desarrollo personal y tienen un alto coste en el rendimiento, estas son: la autoconciencia, volición, autoestima y seguridad en uno mismo. Después están las habilidades que se relacionan con el desempeño, las *habilidades de rendimiento*, estas son: activación física óptima, activación mental óptima y atención óptima (Vealey, 1988).

Concluyendo con las *habilidades facilitadoras* que se centran en el crecimiento y cambio, para ayudar a las personas a tomar el control de su vida, en el ámbito deportivo como en los otros, estas son: las habilidades para relaciones interpersonales y la gestión de estilo de vida (Vealey, 1988).

Weinberg-Gould (1996) comparten y destacan lo que dice Vealey (1988) pero hacen una señalización, los métodos psicológicos también son habilidades pero que cumplen la función de ayudar en el aprendizaje de habilidades psicológicas más básicas de la persona, esto quiere decir que son habilidades psicológicas que deben ser aprendidas, que a la vez servirán como técnicas para el aprendizaje de habilidades más arraigadas. Por lo tanto, marcan que todas son habilidades psicológicas que deben ser adquiridas y perfeccionadas para mejorar el rendimiento deportivo del atleta.

Tras la realización de múltiples investigaciones en el campo de la psicología del deporte, se llega a conclusiones concretas sobre qué habilidades psicológicas deberían tener los deportistas de alto rendimiento, y en esta línea, Weinberg y Gould (1996) mantienen que estos deportistas tienen en común, mayor concentración, elevada autoconfianza, menor ansiedad, más pensamientos positivos, utilizan la visualización, y su motivación va orientada hacia la tarea en lugar de hacia el resultado.

Loehr (1984) tras analizar a cientos de deportistas de alto rendimiento concluyó su estudio precisando que éstos pueden llegar a ejecuciones muy óptimas si son capaces de mantener una combinación de las siguientes sensaciones: alta energía, entrenamiento, diversión, ausencia de presión, optimismo, punto de vista positivo, tranquilidad mental, confianza, buena atención y sensación de control.

En este contexto, Hernández (2005) ha elaborado un perfil tanto de los puntos débiles como de las habilidades psicológicas que presentan los deportistas, determinando siete características principales que debe presentar el atleta que pueden predecir el éxito deportivo, estas son:

- la autoconfianza
- el control de afrontamiento negativo
- el control atencional
- el control viso-Imaginativo
- el nivel motivacional
- el control de afrontamiento
- el control actitudinal.

El estudio de estas características es fundamental para conocer las particularidades de una ejecución óptima (Hernández, Morales y Azahara, 2013; Hernández, 2006) y para la planificación de dichos programas de entrenamiento para deportistas.

Según González (1996), algunas de las características que se pueden asociar a un deportista de élite exitoso son las siguientes:

- Determinación por superarse a sí mismo.
- Ambición por el triunfo.
- Capacidad de motivación.
- Fortaleza mental.
- Autoconfianza.
- Sentido del compromiso.
- Aptitudes de líder.
- Control emocional.

Por otro lado, Williams y Krane (2001) destacan que el deportista que alcanza el éxito presenta unas determinadas particularidades como lo son:

- Gran confianza y seguridad en sí mismo.

- Capacidad de autocontrol sobre su estado de activación.
- Capacidad de concentración.
- Sentido del compromiso.
- Capacidad de decisión.
- Facilidad en la ejecución.
- Gestión de los pensamientos y de la visualización.

Martín (2003), basándose en autores como González (1992) y Williams (1991), establece el siguiente perfil psicológico para un deportista de rendimiento excelente:

- Elevada motivación: presentan un ineludible compromiso hacia el deporte. Establecen objetivos deportivos alcanzables. Consideran el éxito supeditado al esfuerzo diario.
- Nivel adecuado de activación: regulan el nivel de tensión para rendir al mejor nivel y entienden que los niveles extremos de tensión/ activación (máxima relajación /máxima excitación) no resultan los más adecuados.
- Alta capacidad de competición: buena predisposición hacia la situación de competición.
- Seguridad y autoconfianza: visión objetiva y clara sobre las propias capacidades para lograr objetivos.
- Control de los pensamientos internos: dirigen los propios pensamientos en un sentido positivo.
- Conocimiento sobre uno mismo: conocen con precisión sus propias fortalezas y debilidades.
- Concentración y regulación de la atención: dirigen su atención para obtener el máximo rendimiento en entrenamientos y competición.
- Capacidad de visualización: capacidad para elaborar representaciones mentales sobre su práctica deportiva.

Dado que el presente trabajo versa sobre la natación, a continuación, se van a nombrar las habilidades psicológicas que según Vasconcelos-Raposo (1993), diferencian a los nadadores de élite de otros nadadores:

1) la habilidad de enfrentarse a la competición de una forma relajada, la cual está asociada a buenos niveles de autoconfianza y autoeficacia, así como a la ausencia de pensamientos negativos relativos a sus capacidades como nadador referidas a los objetivos que se propone realizar en cada una de las competiciones en que participa;

2) deberá saber integrar, de igual modo, las situaciones en que ha tenido buen resultado, así como aquellas en que las cosas no se desarrollaron como deseaba;

- 3) saber definir objetivos realistas, evitando cometer repetidamente los mismos errores;
- 4) desarrollar un equilibrio adecuado entre el yo-real y el yo-idealizado como nadador;
- 5) el yo idealizado deberá acercarse al mismo tiempo que desarrolla una motivación intrínseca;
- 6) tener la capacidad de alargar en el tiempo y aguardar el momento del éxito durante las épocas de trabajo, y
- 7) desarrollar una capacidad de autocrítica, así como ser receptivos al feedback que otros puedan proporcionar, para rápidamente proceder a realizar las alteraciones necesarias para garantizar la progresión como deportista.

Considerando las diversas habilidades psicológicas abordadas por distintos autores y modelos teóricos, se observa que estas presentan una gran amplitud y variedad. Cada autor selecciona ciertas habilidades específicas sobre las cuales focaliza su análisis, e incluso las denomina de formas distintas, a pesar de referirse, en esencia, a componentes similares. En este sentido, si bien existe una coincidencia general en cuanto a las habilidades psicológicas relevantes para el rendimiento deportivo, varían tanto la cantidad de habilidades contempladas como la terminología utilizada para referirse a ellas (por ejemplo, "visualización" o "práctica en imaginación"). No obstante, todos los enfoques coinciden en subrayar la importancia de su aprendizaje y entrenamiento sistemático, dado que el componente mental resulta esencial para alcanzar el máximo rendimiento.

En el marco de esta investigación, y con el objetivo de delimitar el abordaje teórico y empírico, se han seleccionado cuatro habilidades psicológicas específicas que resultan de particular interés: la motivación, la autoconfianza, la gestión emocional y la gestión del pensamiento; las cuales se desarrollaran a continuación:

Según Palmieri (2022) la **motivación** representa las ganas de hacer algo, es la energía que el deportista dedica para realizar una tarea particular. Podemos decir que la motivación es la cantidad de energía, la duración en el tiempo de esa energía y la dirección que se le da a toda esa fuerza. La motivación es la fuerza que da impulso a las acciones. Un deportista motivado muestra entusiasmo, interés, alegría, disfrute, persistencia, compromiso, responsabilidad, etc.

La **motivación** constituye una de las variables psicológicas más influyentes en el rendimiento deportivo, especialmente en el caso de adolescentes deportistas, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo clave tanto a nivel físico como psicológico. Esta influencia se manifiesta no solo en el rendimiento técnico o físico, sino también en el compromiso, la persistencia y la orientación hacia metas deportivas (Kanfer, 1994; Sage, 1977; Iso-Ahola y St.Clair, 2000).

Uno de los tipos de motivación más relevantes en esta etapa es la motivación intrínseca, definida como aquella que surge del interés y el placer inherente de realizar una actividad, sin necesidad de recompensas externas (Moreno y Martínez, 2006). En este sentido, el adolescente deportista se siente

impulsado a entrenar y competir no solo por los logros que puede obtener, sino por el disfrute, la curiosidad, la superación personal y la sensación de competencia que le genera su práctica.

Este tipo de motivación es especialmente importante, ya que sin disfrute y sin motivación genuina, difícilmente podrán sostener en el tiempo las exigencias del alto rendimiento, aun cuando cuenten con habilidades destacadas. Además, el apoyo familiar resulta esencial para fortalecer dicha motivación y sostenerla en el proceso hacia metas de largo plazo (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento deben enfrentar sacrificios significativos, como renunciar a actividades sociales típicas de su edad y adaptarse a una vida regida por la lógica del entrenamiento y la competencia. A menudo se encuentran bajo la evaluación constante de entrenadores, instituciones deportivas y sistemas de becas, lo cual puede generar presión, estrés o desgaste emocional (Buceta, 2004). En estos contextos, contar con una motivación sólida —especialmente si es intrínseca o reforzada por un entorno facilitador— puede hacer la diferencia entre sostener el esfuerzo o abandonar la actividad.

Un aspecto clave en la adolescencia es la prevención de dicho abandono deportivo. Comprender las motivaciones que llevan al joven a practicar deporte —sean estas intrínsecas o extrínsecas— permite anticipar dificultades y promover intervenciones adecuadas. Por eso, conocer y trabajar sobre la motivación del deportista resulta fundamental tanto para optimizar su rendimiento como para proteger su bienestar y permanencia en la actividad (Dosil y Caracuel, 2003; Buceta, 1999).

Asimismo, el deporte de alto nivel puede ofrecer experiencias únicas y altamente significativas, como competir en torneos internacionales o adoptar hábitos de vida saludables que perduren a lo largo del tiempo, siempre y cuando el deportista cuente con la motivación adecuada y con un contexto psicosocial que favorezca su bienestar (Buceta, 2004).

En este marco, la motivación se convierte en una condición imprescindible tanto para sostener el esfuerzo como para resistir el desgaste emocional y físico que conlleva el entrenamiento y la competencia. Así, el rendimiento deportivo está íntimamente ligado al nivel y tipo de motivación del adolescente, y está, a su vez, se ve influida por factores individuales, sociales y ambientales, como el comportamiento del entrenador, el apoyo familiar o las expectativas institucionales (Buceta, 1999; Dosil y Caracuel, 2003).

La **autoconfianza** se define como la creencia en la propia capacidad para afrontar y superar los desafíos, representada en la convicción del deportista de que posee los recursos necesarios para responder a las demandas que se le presentan: "¡Sí puedo!" (Palmieri, 2022). Esta seguridad es fundamental, ya que el deportista debe tener la certeza de que cuenta con los recursos adecuados para enfrentar obstáculos con posibilidades de éxito y superar las dificultades en su camino.

Esta habilidad se refiere a la creencia que tiene un deportista sobre su capacidad para ejecutar con éxito una tarea específica (Weinberg y Gould, 1996), y cumple una función reguladora en el desempeño

deportivo, afectando directamente aspectos como la motivación, la toma de decisiones, el control emocional y la persistencia ante la dificultad.

Diversos estudios han demostrado que niveles altos de autoconfianza se asocian con un mejor rendimiento, tanto en entrenamientos como en competiciones (Woodman y Hardy, 2003; Burton, 1988). En este sentido, los deportistas que confían en sus capacidades tienden a experimentar emociones más positivas, concentrarse con mayor facilidad, plantearse metas más ambiciosas, asumir riesgos estratégicos y sostener el esfuerzo necesario para alcanzar sus objetivos (Weinberg y Gould, 1996; Giesenow, 2011).

Además, la autoconfianza cumple un papel central en los momentos previos a la competencia, donde la incertidumbre, la presión y la ansiedad pueden condicionar el rendimiento. Casal (2010) afirma que la autoconfianza es una de las variables más determinantes en esta instancia, ya que ayuda al deportista a tolerar la presión y afrontar con mayor solvencia las exigencias del entorno competitivo. Si un adolescente confía en sus capacidades, será más propenso a persistir en el esfuerzo, sostener la atención durante el juego, fijarse objetivos más desafiantes y manejar adecuadamente la ansiedad (Weinberg y Gould, 1996; Giesenow, 2011). En cambio, niveles bajos de autoconfianza pueden generar desequilibrios entre las demandas del deporte y las creencias personales, aumentando el estrés y deteriorando el rendimiento (Giesenow, 2011).

En el modelo propuesto por Giesenow (2011), la relación entre autoconfianza y rendimiento adopta la forma de una curva invertida: con niveles bajos de confianza, el rendimiento es bajo; a medida que aumenta la autoconfianza, el rendimiento mejora; sin embargo, un exceso de confianza puede volverse contraproducente y generar una caída en el rendimiento por descuido, sobreestimación o baja exigencia.

Durante la adolescencia, etapa marcada por una construcción de identidad y búsqueda de aprobación social, es habitual encontrar deportistas con una autoconfianza frágil. Esto puede derivar en dudas sobre el rendimiento, dificultades para afrontar retos, y un impacto negativo en su desempeño general. Por eso, trabajar activamente sobre la autoconfianza en esta etapa es fundamental tanto para su desarrollo deportivo como personal (Bisquerra, 2000). Fomentar la confianza en sí mismos no solo les permitirá afrontar mejor las competencias, sino también adquirir una mayor resiliencia emocional, mejorar el autoconcepto y fortalecer su autoestima (Woodman y Hardy, 2003).

Por tanto, la autoconfianza debe ser entrenada y desarrollada como una habilidad psicológica central, especialmente durante la adolescencia, etapa sensible para el aprendizaje y la consolidación de competencias emocionales. Tal como propone Bisquerra (2000), la toma de conciencia emocional y el desarrollo de estas competencias permiten a los deportistas regular sus respuestas ante situaciones adversas o exigentes, y establecer relaciones sociales más positivas, tanto dentro como fuera del ámbito deportivo.

En el ámbito del deporte, la manera en que los deportistas **dialogan consigo mismos** desempeña un papel central en el desarrollo de su rendimiento. Esta capacidad, conocida como **gestión del pensamiento**, se refiere al uso del lenguaje interior para interpretar experiencias, regular emociones, automotivarse y evaluar la propia conducta. Tal como señala Buceta (1998), los pensamientos que los deportistas generan en su interior influyen de manera directa en sus comportamientos, emociones y, en consecuencia, en su rendimiento deportivo.

Este lenguaje interno se manifiesta a través de frases mentales que los atletas utilizan constantemente para darse indicaciones, valorarse, corregirse o animarse. Cuando estos pensamientos son racionales, adaptativos y ajustados a la realidad, fortalecen la autoconfianza, la concentración y la motivación del deportista. Por el contrario, si los pensamientos son negativos, irracionales o distorsionados, pueden convertirse en una fuente de inseguridad, ansiedad y bloqueo mental, especialmente en situaciones de presión como la competencia (Ellis, 1984; Buceta, 1998).

Durante la adolescencia, el desarrollo de estas habilidades cobra aún más relevancia, dado que es una etapa en la que los jóvenes están conformando su identidad, autoconcepto y estilo de afrontamiento. Es habitual que en esta etapa predominen pensamientos de duda, comparación social y autocrítica, lo que puede obstaculizar la ejecución deportiva si no se enseña a los jóvenes a gestionar adecuadamente sus procesos cognitivos internos (Weinberg y Gould, 1996).

Un ejemplo común de pensamiento desadaptativo en deportistas jóvenes es el uso de mensajes internos negativos durante la competencia. Este tipo de pensamientos, aunque puedan parecer triviales, tienen un alto impacto en la autoconfianza y en la calidad de la ejecución motriz, ya que generan tensión, dispersión atencional y emociones negativas que afectan el rendimiento (Buceta, 1998).

Por el contrario, enseñar a los adolescentes a utilizar un lenguaje interno positivo y constructivo puede convertirse en una herramienta poderosa para su fortalecimiento psicológico (Clough, Earle y Sewell, 2002).

La gestión eficaz del pensamiento permite al adolescente asumir los errores como parte del aprendizaje, aceptar críticas sin que afecten su autoconcepto, y mantener la energía mental centrada en soluciones en lugar de lamentaciones. Como afirman Buceta (1998) y Bisquerra (2000), una mente entrenada es capaz de interpretar los fracasos desde una perspectiva de oportunidad y desarrollo, en lugar de generar bloqueos y frustración.

En definitiva, muchas veces el rendimiento depende de la calidad del diálogo interno del deportista, y su capacidad para transformar pensamientos limitantes en recursos mentales potenciadores. En la adolescencia, etapa clave en la adquisición de hábitos y habilidades, trabajar sobre la gestión del pensamiento es indispensable para construir no solo mejores atletas, sino también personas emocionalmente más fuertes, resilientes y adaptativas (Dosil, 2004).

La gestión del pensamiento implica reconocer y administrar los propios pensamientos de manera adecuada, realista y adaptativa para mejorar el estado emocional y psicológico y, en consecuencia, el rendimiento (Palmieri, 2022).

En cuanto a la **gestión emocional**, no existe una teoría única que la explique, lo que ha dado lugar a que sea referida de diversas maneras. La mayoría de los autores la denominan *inteligencia emocional*, y en esta investigación, ambos términos se utilizarán como sinónimos y se trabajará con el modelo de Mayer y Salovey (1990), clasificado como un modelo de habilidad que considera la IE como un conjunto de capacidades que permiten percibir, interpretar, controlar y gestionar las emociones propias y ajenas, lo cual facilita el uso útil de esta información para guiar el pensamiento y las respuestas en diferentes situaciones.

Según Ferrer (2013), cuando un deportista se encuentra ante la exigencia de rendir al máximo, una gestión emocional inadecuada puede repercutir negativamente tanto en su rendimiento como en su estado psicológico, generando altos niveles de estrés. En contraste, una regulación emocional eficaz contribuye a mejorar el desempeño deportivo y a sostener un equilibrio mental favorable.

La gestión emocional ha sido definida por Garaigordobil y Peña (2015) como un conjunto de capacidades emocionales, personales y sociales que permiten afrontar las presiones del entorno, un aspecto especialmente relevante para los deportistas de alto rendimiento, quienes conviven con evaluaciones constantes, competencia interna y la necesidad de sostener resultados. En este sentido, la preparación emocional debe ocupar un lugar tan importante como la física o la técnica en la planificación deportiva (Gutiérrez, 2013; Tenenbaum, 2003).

Como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2009), el éxito deportivo es inseparable de las emociones, las cuales influyen en el rendimiento al facilitar o bloquear procesos clave como la atención, la toma de decisiones o la recuperación del error. En este marco, la gestión emocional potencia la dimensión psicológica del rendimiento, diferenciando a los atletas que logran sostener su eficacia competitiva incluso en condiciones de máxima exigencia (Weinberg & Gould, 2010).

González (2004) coincide en que las situaciones de competencia suponen una fuente natural de estrés que activa respuestas emocionales intensas. Estas pueden reflejarse a nivel fisiológico —como el aumento de la frecuencia cardíaca o la presión arterial— y psicológico, afectando la claridad en la toma de decisiones, la estabilidad emocional y la capacidad de recuperación tras errores (García, Campos, Lizaur & Pablo, 2003; González, 1992). En este sentido, la gestión emocional actúa como un recurso de protección, amortiguando el impacto negativo del estrés y favoreciendo una respuesta adaptativa (Laborde, Lautenbach & Allen, 2011).

Desde una perspectiva funcional, Hanin (2007) propone que no todas las emociones tildadas como “negativas” son perjudiciales, ya que sentimientos como la ansiedad o la tensión pueden convertirse en aliados cuando se requiere un esfuerzo físico o mental adicional. Por el contrario, emociones

excesivamente “positivas” también pueden ser contraproducentes, generando exceso de confianza, subestimación del rival o pérdida de atención. Así, tanto las emociones positivas como las negativas requieren ser reguladas conscientemente para favorecer un rendimiento estable.

Lima (2011) subraya que las emociones moldean la forma en que las personas interpretan los hechos cotidianos, y que su gestión debe estar presente en todos los ámbitos, especialmente en el deporte. El autoconocimiento emocional y la capacidad de autorregulación son, por tanto, habilidades esenciales en la formación del joven nadador, permitiéndole afrontar los desafíos del entrenamiento y la competencia con madurez.

Además, Goleman (1996) sostiene que la falta de control emocional genera conflictos internos que pueden debilitar la capacidad de trabajo del atleta. En esta misma línea, Ruiz (1999) señala que se requiere una armonía entre inteligencia motriz y emocional para que el potencial técnico pueda desplegarse de manera efectiva.

Fernández (1999), retomando a Goleman, enfatiza que la gestión emocional es una variable determinante del éxito deportivo individual y grupal, constituyéndose como una diferencia clave en equipos competitivos. Incluso se ha demostrado que los líderes deportivos con alta gestión emocional favorecen el clima grupal y el rendimiento colectivo (Boroujeni, Mirheydari, Kaviri & Shahhosseini, 2012; April et al., 2012).

En definitiva, la gestión emocional es un factor insoslayable en el rendimiento deportivo de los adolescentes nadadores. Desarrollar habilidades de gestión emocional desde edades tempranas no solo permite optimizar los resultados deportivos, sino también favorece el crecimiento personal, el bienestar psicológico y la continuidad en la práctica competitiva. Incluir la formación emocional en los procesos de entrenamiento es invertir en la formación integral del deportista y en el desarrollo de una mentalidad fuerte, flexible y adaptativa ante los desafíos del alto rendimiento (Ruiz, 1999).

7 Diseño metodológico

Tipo de diseño: a partir de la pregunta problema planteada, realizare un trabajo de investigación de campo con una metodología cualitativa. Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general (Marradi et alt. 2007).

Según Guber (2004) el campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que "queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes" (Guber, 2004).

Pero este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes. El campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación. Es en este sentido, por el cual el campo que se ha decidido y delimitado estudiar en la presente investigación posee las siguientes características:

Selección del contexto, terreno, escenario, unidad de estudio: el contexto donde se llevará a cabo la presente investigación será en el Club deportivo de la Ciudad de Esperanza, Santa fe. Es un club de amplias dimensiones y espacios recreativos situado en la ciudad de Esperanza, el cual se desempeña hace 100 años en diferentes actividades, entre ellas se encuentra el tenis, la natación, el paddle, el taekwondo, el triatlón, jardín deportivo y colonia de vacaciones. La unidad de estudio está reglada ya que se trata de una institución enmarcada dentro de una organización.

Universo o población: no corresponde según tipo de diseño.

Unidades de análisis: La presente investigación se centró en adolescentes de entre 14 y 17 años que practican natación de alto rendimiento y que se preparan para competencias, tanto a nivel regional como nacional. Este grupo constituye la unidad de análisis del estudio, seleccionada con el objetivo de indagar en las habilidades psicológicas implicadas en el deporte competitivo.

Tipo de muestra: no probabilístico intencional. Esta estrategia de muestreo, tal como sostiene Maxwell (1996), implica elegir deliberadamente ciertos escenarios, personas o acontecimientos que puedan proporcionar información relevante que difícilmente podría obtenerse a través de otras formas de selección. En la investigación cualitativa, lo más importante al definir la muestra es la selección de aquellos casos que pueden aportar datos significativos para responder a las preguntas de investigación.

Se trabajó con un total de seis nadadores que, en el momento de la recolección de datos (entre finales del año 2023 y principios del 2024), integraban el equipo competitivo del Club Deportivo de la ciudad

de Esperanza. De los seis participantes, cinco eran mujeres y uno varón. Las edades estaban distribuidas de la siguiente manera: el nadador varón y una de las mujeres tenían 17 años; tres mujeres tenían 14 años; y una de las atletas contaba con 16 años.

Los participantes fueron seleccionados intencionalmente en función de su pertenencia activa al equipo competitivo del Club Deportivo de Esperanza y por contar con una trayectoria prolongada en el deporte de alto rendimiento. Esta elección se basó en la premisa de que los nadadores con mayor experiencia acumulada han atravesado un número significativo de situaciones competitivas de alta exigencia, lo cual los ha enfrentado, de manera reiterada, a condiciones de presión, exigencia y evaluación constante. Estas vivencias no solo configuran el contexto típico del alto rendimiento, sino que también suponen una exposición sostenida a desafíos emocionales, cognitivos y motivacionales que activan y ponen en juego las habilidades psicológicas que constituyen el objeto de estudio de esta investigación.

En este sentido, se consideró que estos deportistas constituían una fuente particularmente valiosa de información, dado que su recorrido deportivo les ha exigido desarrollar estrategias de afrontamiento, autorregulación emocional y gestión del pensamiento para sostener el rendimiento a lo largo del tiempo. La selección no fue aleatoria ni abierta, sino deliberada y acotada, atendiendo al potencial de datos significativos que los sujetos tienen para aportar en relación con los fenómenos psicológicos que se pretendía analizar. Esta intencionalidad metodológica permitió acceder a narrativas situadas, ancladas en la experiencia concreta del alto rendimiento, lo que resultó fundamental para examinar dimensiones como la motivación, la autoconfianza, la gestión emocional y la regulación del pensamiento en contextos deportivos altamente demandantes.

Asimismo, al tratarse de nadadores en plena etapa de desarrollo adolescente, se estimó pertinente explorar cómo estas habilidades psicológicas se manifiestan y evolucionan en un período vital particularmente sensible, atravesado por cambios físicos, emocionales y sociales, que interactúan de manera compleja con las exigencias del deporte competitivo. La combinación de una práctica deportiva sistemática, prolongada y orientada al alto rendimiento, con las características evolutivas propias de la adolescencia, otorga a esta muestra un valor analítico singular. Por lo tanto, se trató de una muestra definida y delimitada con anterioridad al trabajo de campo, orientada a garantizar la profundidad y la pertinencia de los datos recolectados en relación con los objetivos específicos de esta investigación.

Durante el proceso de recolección de datos, se identificó un contexto particular que intensificó la expresión de dichas habilidades: el equipo atravesaba una etapa de cambios estructurales y emocionales que incidían negativamente en su funcionamiento. Los nadadores manifestaban cierta disconformidad con su realidad deportiva, lo que se evidenciaba tanto en su rendimiento como en su percepción de la actividad. Este escenario aportó matices valiosos al análisis, ya que permitió observar con mayor claridad el despliegue —o la ausencia— de las habilidades psicológicas mencionadas.

Criterios de selección de la muestra:

Los criterios que guiaron la selección de los participantes fueron los siguientes:

- Desempeñarse activamente en el deporte de natación en el Club Deportivo de la ciudad de Esperanza.
- Prepararse para competencias y/o haber participado en ellas.
- Ser considerado deportista de alto rendimiento.

Como se mencionó previamente, los participantes seleccionados para esta investigación fueron los integrantes del equipo competitivo del Club Deportivo de Esperanza. Este equipo fue fundado en el año 2018 por su actual entrenador, quien, en sus comienzos, trabajó con algunos de los nadadores que hoy continúan formando parte del grupo, entonces aún en etapa infantil. Con el paso del tiempo, otros deportistas se fueron incorporando progresivamente, consolidando así un equipo que combina trayectorias prolongadas y compromiso sostenido con la práctica competitiva.

El surgimiento de este equipo marcó una transición importante en la trayectoria de estos nadadores, ya que hasta ese momento la natación era para ellos una actividad de carácter recreativo. Una vez adquiridas las destrezas básicas y completado el proceso de aprendizaje inicial, el entrenador les propuso conformar un equipo con fines estrictamente competitivos, orientado a la preparación para torneos tanto a nivel regional como nacional. Esta nueva etapa implicó una mayor exigencia en los entrenamientos, metas más definidas y una organización del tiempo y de los objetivos centrada en el rendimiento deportivo.

Cada uno de los participantes se especializa en pruebas específicas, en función de sus habilidades predominantes. De este modo, el equipo se compone de fondistas, medio fondistas y velocistas. Los fondistas se enfocan en distancias largas (como 1500m o 2000m), priorizando la resistencia y el ritmo sostenido. Los velocistas, por el contrario, se dedican a pruebas cortas (50m, 100m), en las que se requiere la máxima velocidad en el menor tiempo posible. Los medio fondistas se ubican en un punto intermedio (400m, 800m), combinando velocidad y resistencia. No obstante, esta distinción no fue considerada un criterio relevante para la selección de los participantes, dado que el objeto de estudio de esta investigación se centra en las habilidades psicológicas más que en las características técnicas de cada especialidad.

A finales del año 2023 y comienzos de 2024, período en el que se inició la recolección de datos para esta investigación, el equipo estaba conformado por seis nadadores, quienes constituyen la unidad de análisis. Sin embargo, durante un período considerablemente extenso, el grupo había sido más numeroso, llegando a contar con aproximadamente catorce integrantes. La reducción progresiva del equipo respondió a múltiples factores: algunos nadadores optaron por cambiar de disciplina, otros continuaron vinculados al ámbito acuático desde el triatlón, y varios abandonaron la práctica competitiva al comenzar sus estudios universitarios, dado que la exigencia académica y la incompatibilidad horaria con los entrenamientos les impidieron sostener ambas actividades.

A esta situación se sumó un hecho clave que impactó de manera significativa en la dinámica grupal: el entrenador principal, quien había acompañado a los nadadores desde sus inicios y había sido una figura central en su desarrollo deportivo y personal, debió dejar su rol por motivos laborales. Esta salida marcó el inicio de una etapa de transición hacia un nuevo cuerpo técnico, compuesto por dos entrenadores: uno de ellos, hermano de una de las nadadoras, y el otro, un excompañero y amigo cercano del grupo. Este cambio generó reacciones dispares y, en algunos casos, produjo tensiones internas y sentimientos de disconformidad, que también motivaron el alejamiento de varios integrantes.

Como resultado de este proceso, para marzo de 2024, el equipo quedó finalmente conformado por los seis nadadores que participan en esta investigación. Su permanencia, en un contexto marcado por la inestabilidad, la reestructuración técnica y la reducción del grupo, refleja un compromiso sostenido con la práctica deportiva, así como una trayectoria lo suficientemente consolidada como para aportar valiosas experiencias y reflexiones en torno a las habilidades psicológicas que se exploran en este trabajo.

Técnicas de recolección de la información

- Observación participante en los entrenamientos que se desarrollan en dicho Club con estos deportistas. “Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son explorar y describir ambientes, comunidades, aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan. A su vez, comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan. También se utiliza para generar hipótesis para futuros estudios.” (Hernández Sampieri et al, 2006; p. 597).
- Entrevistas semiestructuradas con el entrenador y los nadadores del Club Deportivo de la ciudad de Esperanza. La entrevista cualitativa se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Sampieri, Collado & Lucio, 2014). Confeccionamos un protocolo de entrevistas flexible, a fin de tener una guía desde el comienzo de las mismas, abierta a modificaciones según el entrevistado, para mantener cierto orden en el abordaje, y una forma de recordatorio, decisión que me permitió no ser reiterativa ante nuestra requisitoria y dejarme sorprender ante lo inesperado. Las preguntas en la gran mayoría de los casos no se formulaban de manera textual, sino que solo eran orientadoras. El propósito era favorecer el discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental sobre el tema definido en el marco de la investigación. Las preguntas orientadoras se basaban en como ellos vivenciaban la competición de su deporte, qué

tipo de sucesos vivenciaron y cómo se sintieron ante ellos, así como también sus entrenamientos, cómo se despliegan los mismos, qué cosas les generan, cómo se organizan con la escuela, etc. Las entrevistas fueron realizadas en el período comprendido entre marzo y abril del año 2024, y grabadas con el consentimiento de los entrevistados.

Procedimiento:

El ingreso al campo de estudio se inició con el primer contacto con el entrenador del equipo de natación, a través de mensajes de WhatsApp, en los cuales me presenté y le informé el motivo de mi acercamiento. Este primer intercambio resultó sumamente fructífero, ya que desde el comienzo el entrenador mostró una actitud abierta, predisposición al diálogo y voluntad de colaborar con los objetivos de la investigación. A partir de allí, coordinamos un primer encuentro presencial, durante el cual le detallé con mayor profundidad los propósitos del trabajo y amplié la información que ya le había anticipado previamente. En esa instancia, también le consulté acerca de los días y horarios de entrenamiento del equipo, con el fin de establecer un encuadre para las observaciones. Finalmente, acordamos un cronograma inicial que fue respetado durante los primeros encuentros, lo cual facilitó una inserción progresiva, cuidadosa y respetuosa en el contexto investigado.

Una vez iniciada la observación, establecí contacto con el director del Club, quien expresó ciertas reservas respecto a mi presencia como psicóloga trabajando con adolescentes. Según manifestó, sus experiencias anteriores no habían sido del todo positivas, por lo que solicitó que la Facultad de Psicología enviara una autorización formal que respaldara y avalara el proyecto de investigación. Esta situación implicó una interrupción en la observación durante algunos meses, ya que el trabajo de campo se había iniciado en noviembre de 2023, pero fue necesario esperar hasta marzo de 2024 para que se enviara la resolución y el proyecto aprobado por la Facultad. Una vez cumplido este requisito institucional, se presentó la ficha de consentimiento informado al Club para poder avanzar con la investigación y luego, se retomaron las observaciones, pero, con un contexto distinto al que había sido observado inicialmente, producto de los cambios ya mencionados en el equipo y en el cuerpo técnico.

Al momento de retomar las observaciones, el equipo entrenaba de lunes a sábado, en el horario de 17:00 a 19:00 horas. En un primer momento, y de común acuerdo con el entrenador, se decidió asistir a las prácticas los días martes y jueves dentro de dicha franja horaria. No obstante, con el transcurso del tiempo, se incorporaron también otros días de la semana, con el objetivo de identificar posibles variaciones en las dinámicas de entrenamiento según el día, el entrenador a cargo o el enfoque de cada sesión.

Al comienzo, los encuentros se daban con la presencia de Oscar, el entrenador fundador del equipo. Sin embargo, a lo largo de los meses, fui testigo directo del proceso de transición hacia el nuevo cuerpo técnico, compuesto por dos entrenadores: el hermano de una de las nadadoras y un compañero cercano al grupo. Esta etapa de observación me permitió no solo registrar dinámicas grupales y

comportamientos, sino también presenciar las implicancias emocionales y organizativas de dicho traspaso para los y las nadadoras.

Durante estos encuentros, fue posible entablar conversaciones informales con Oscar, el entrenador del equipo, quien me brindó información valiosa sobre las rutinas de entrenamiento y las especialidades de cada deportista. Si bien no se trató de una entrevista pautada ni estructurada, esta instancia resultó clave para comprender con mayor profundidad el contexto deportivo y humano del grupo.

Gracias a las observaciones realizadas en el espacio de entrenamiento, fue posible identificar diversos aspectos relevantes para el estudio, vinculados tanto a la dinámica grupal como al estado emocional de los deportistas y su vínculo con los entrenadores. Durante los entrenamientos, que compartían horario y espacio con el grupo denominado “escuelita” (niños que practican natación de forma recreativa), se evidenciaban ciertos factores distractores, como la música y la reducción del espacio disponible para los nadadores adolescentes. Estos elementos impactaban en la concentración y en la disposición de los deportistas, quienes debían adaptarse a un entorno compartido y ruidoso.

Un aspecto que llamó particularmente la atención fue el nivel de autonomía que demostraban los nadadores del equipo competitivo. Cada integrante parecía conocer con precisión su lugar y las tareas a realizar. El entrenador, Oscar, no necesitaba dar instrucciones extensas, sino que se limitaba a anunciar la rutina del día. Según sus propios comentarios, esto respondía a una planificación ya establecida y previamente comunicada a los deportistas, lo cual facilitaba una organización fluida y permitía aprovechar el tiempo disponible de forma eficiente.

Durante las sesiones de entrenamiento, era frecuente escuchar expresiones de queja por parte de los nadadores respecto a las exigencias físicas, aunque dichas quejas se presentaban en un tono humorístico, sabiendo que el entrenamiento no se modificaría. Además del grupo de "escuelita", también entrenaban en el mismo horario algunos excompañeros que ahora se dedicaban al triatlón, lo cual constituía otra fuente de distracción para los nadadores debido a la diferencia en rutinas y tiempos de entrenamiento.

Oscar cumplía un rol activo en el seguimiento de cada nadador: cronometraje, correcciones técnicas, indicaciones puntuales y, en ocasiones, llamados de atención. Se observaba una buena relación entre los integrantes del equipo, quienes conversaban sobre temas escolares y personales. En una ocasión, una nadadora compartió que había realizado una presentación escolar sobre el fracaso, y que durante su exposición se emocionó hasta las lágrimas al narrar su historia deportiva, lo cual evidencia el vínculo emocional que establecen con la actividad.

Mientras se desarrollaban los entrenamientos, Oscar también compartía conmigo aspectos relacionados con la planificación. Por ejemplo, mencionó que durante las semanas siguientes se trabajaría con énfasis en la velocidad a través de ejercicios de pique. Asimismo, su estilo de corrección incorporaba elementos

de refuerzo positivo, como la frase “¿viste que podías?” cuando un nadador lograba ejecutar correctamente una indicación previa.

En varias oportunidades, al llegar al lugar, observé a Oscar conversando de manera individual con algunos nadadores, mientras el resto continuaba entrenando. Aunque no intervenía en esas conversaciones, luego él me explicaba que eran momentos de contención personal, especialmente en esa etapa del año —fin de 2023—, caracterizada por el cansancio generalizado y los compromisos escolares. Según sus palabras: “Es una época complicada, hay que volver a motivarlos y recordarles que hay objetivos, que frenaron y ahora tienen que volver a arrancar, aparte algunos rinden y vienen con eso”. También mencionó que observaba estos cambios en la motivación a través de “los tiempos, los gestos, cuando hay entrenamientos duros en esta época ya te miran mal”.

Oscar señaló que uno de los aspectos que más trabaja con el equipo es la **frustración**, ya que los problemas del día a día influyen directamente en el rendimiento deportivo: “Si les va mal en la escuela, vienen mal al entrenamiento; si se pelean con una amiga, también lo traen”. En este sentido, además de las correcciones técnicas, suele intervenir activamente con comentarios destinados a la regulación del esfuerzo, como cuando les indica que vayan más rápido y, ante la queja de falta de energía, les sugiere: “Tenés que comer más”.

Al retomar las observaciones en marzo de 2024, se evidenció un cambio notorio en el ambiente. En ese momento, el entrenamiento estaba a cargo de un entrenador suplente, quien comentó: “Está difícil, pocos siguen entrenando, Oscar está dejando y los chicos no entrenan de la misma forma”. El clima grupal se percibía diferente, con signos de tensión y desmotivación. En otro encuentro, Oscar expresó: “La motivación está de la mitad para abajo”, y agregó con tono resignado: “No cualquiera agarra un equipo”. Incluso en conversaciones informales, como las escuchadas en los baños, se evidenciaba una fuerte disconformidad. Si bien algunos reconocían que el grupo era difícil, también señalaban que el nuevo entrenador debía adoptar una actitud diferente para afrontar esa situación.

Posteriormente, y gracias a la intermediación de Oscar, accedí a los datos de contacto de los nadadores para coordinar las entrevistas individuales. Antes de ello, Oscar realizó una presentación formal ante el equipo, en la que explicó quién era yo y cuáles eran los objetivos de la investigación. Su respaldo fue fundamental para generar un clima de confianza que facilitara la participación de los y las deportistas, quienes inicialmente manifestaban cierto recelo ante mi presencia. Con el aval del entrenador, esa actitud fue transformándose progresivamente, lo que evidenció el valor que los adolescentes le otorgaban a su figura y a su opinión dentro del grupo.

A partir de ese momento, comencé a comunicarme con cada uno de los integrantes del equipo para organizar las entrevistas cara a cara, las cuales se llevaron a cabo antes o después de sus entrenamientos, en el Club donde entrenaban, al ser un lugar de encuentro que les resultara cómodo y accesible, dado

que contaban con poco tiempo disponible. En esos encuentros, presente la ficha de consentimiento informado para que puedan leerlas atentamente tanto ellos, como sus padres. La actitud de los y las nadadoras fue de gran predisposición, y en varios casos se percibía la necesidad de compartir sus experiencias en un momento que parecía desbordarlos emocionalmente. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora por participante y se desarrollaron de manera individual, respetando siempre la privacidad, la confidencialidad y el ritmo de cada entrevistado.

Las entrevistas fueron registradas mediante la grabadora de voz del teléfono celular, contando con el consentimiento informado y el aval de cada uno de los participantes. Se consideró pertinente realizar un total de seis entrevistas, en función de la cantidad y la calidad del material recolectado, que resultó suficiente y relevante para los fines de este estudio. Una vez finalizadas, las entrevistas fueron desgravadas íntegramente. Posteriormente, se procedió a una lectura exhaustiva de los textos con el objetivo de identificar frases significativas, a partir de las cuales se construyó el análisis correspondiente.

Análisis de la información

Como técnica de análisis de la información obtenida, se utilizará la herramienta metodológica de las “Frases Significativas” propuesta por Díaz y Badano (2005). Esta técnica parte del trabajo sobre el texto desgravado de las entrevistas, enfocándose en dos dimensiones: los **temas** y los **modos**.

Los *temas* refieren a dimensiones argumentativas vinculadas con determinados aspectos de la vida social, tales como el trabajo, la familia, la amistad, las relaciones sociales (etnia, género, edad, preferencia sexual), la autoridad, las jerarquías, la memoria colectiva y las prácticas institucionales, entre otros. En particular, se consideran como temas aquellas reiteraciones lingüísticas que otorgan pertinencia a ciertas palabras y que organizan la situación espacial y temporal (social, política, cultural y económica) de los sujetos, quienes se construyen discursivamente diferenciándose del conjunto (Díaz y Badano, 2005).

Por su parte, los *modos* hacen referencia a lo que Geertz (como se citó en Díaz & Badano, 2005) denomina “conceptos cercanos a la experiencia”, es decir, expresiones condensadas en oraciones cortas o significantes cargados de sentido, que personalizan el punto de vista del entrevistado y constituyen el núcleo del análisis. Estas expresiones conforman lo que dichos autores denominan **categorías de sentido**, es decir, unidades de significación que lanzan la entrevista hacia los márgenes de la significación, y que articulan la vida cotidiana de los sujetos desde una perspectiva interpretativa. Estas categorías son particulares, ya que responden a contextos individuales y específicos, y constituyen un primer nivel de análisis que puede ser contrastado con otros documentos de campo.

El resultado final del análisis es un documento narrativo que articula temas y modos bajo la perspectiva ordenadora del objeto de estudio. Esta narración busca recuperar la oralidad del entrevistado mediante un relato continuo que dé cuenta del análisis realizado, rescatando significaciones, énfasis, modos y

temáticas, pero siempre bajo una lógica interpretativa guiada por una intención analítica (Díaz & Badano, 2005).

Es así como, tomando dicha teoría, el análisis de la información en esta investigación se desarrolló a partir del trabajo con las entrevistas desgravadas y los datos obtenidos de las observaciones, bajo una lógica interpretativa centrada en la identificación de categorías de sentido emergentes. Este proceso partió de una escucha atenta y una lectura minuciosa de cada entrevista, realizada luego de la desgravación textual de los relatos. A partir de allí, se procedió a una selección de fragmentos significativos que evidenciaran sentidos vinculados con los principales ejes temáticos definidos desde el objeto de estudio: la motivación, la autoconfianza, la gestión emocional y la gestión del pensamiento.

La operación analítica se apoyó tanto en los **temas** como en los **modos**, entendiendo por temas aquellas dimensiones argumentativas que organizan el relato del sujeto en relación con sus experiencias deportivas, sus vínculos, sus logros y sus obstáculos. En este sentido, se atendió a la recurrencia de ciertos significantes que estructuraban las narraciones y permitían ubicar, en la materialidad discursiva, marcas de sentido relevantes para la comprensión del mundo simbólico de cada nadador o nadadora.

Por su parte, los modos remiten a aquellas expresiones que condensan y densifican el sentido, revelando no solo lo que se dice sino la forma en que se dice. En este marco, se hizo uso de herramientas técnicas como el subrayado y el resaltado de frases dentro del corpus textual, con el objetivo de identificar unidades de significación que, por su forma, su tono o su carga emocional, funcionaran como anclajes para comprender el posicionamiento subjetivo del entrevistado en relación con los temas en juego. Así, las frases seleccionadas no solo ilustran lo dicho, sino que evocan una perspectiva situada y particular que permite reconstruir el modo en que cada joven deportista vive y significa su práctica deportiva.

Este trabajo artesanal de lectura y relectura permitió delimitar, desde el campo mismo, categorías de sentido que no fueron impuestas de manera previa, sino que emergieron en el entrecruce entre el texto y el objeto de estudio. Estas categorías fueron posteriormente organizadas de acuerdo con los ejes previamente definidos, dando lugar a una descripción analítica en la que se articulan los temas y modos relevados bajo una mirada ordenadora. Se buscó, así, construir un documento narrativo que, sin perder la riqueza y la oralidad del discurso original, diera cuenta del análisis realizado desde una lógica comprensiva más cercana a la evocación y la interpretación que a la sistematización rígida.

En suma, el análisis no fue entendido como una instancia cerrada de codificación ni de clasificación objetiva, sino como una práctica situada de interpretación, en la que el sentido se construye en diálogo entre el discurso de los sujetos entrevistados, la escucha atenta de la investigadora y el marco teórico-metodológico que orienta la mirada. Esta forma de análisis permite recuperar la particularidad contextual de cada historia, evitando generalizaciones forzadas y favoreciendo una comprensión profunda de las experiencias subjetivas que atraviesan el fenómeno investigado.

A partir del trabajo de análisis previamente descripto, fue posible avanzar hacia la elaboración del cuerpo central de esta investigación, en el que se desarrollan en profundidad las temáticas que emergieron con mayor recurrencia y densidad en los relatos de los y las deportistas entrevistadas. La identificación de frases significativas, ancladas en categorías de sentido construidas desde la experiencia de campo, permitió organizar la escritura en torno a cuatro núcleos conceptuales principales: la motivación, la autoconfianza, la gestión emocional y la gestión del pensamiento.

Cada uno de estos ejes fue abordado como una dimensión transversal a la experiencia subjetiva de los nadadores, lo que permitió construir capítulos o apartados que no solo describen estas temáticas, sino que las interpretan a la luz de los marcos teóricos trabajados.

La construcción del texto analítico, entonces, no respondió a una mera organización temática, sino que fue el resultado de un proceso de lectura y reescritura que buscó respetar la complejidad y singularidad de cada relato, al mismo tiempo que producir sentidos que fueran más allá de lo dicho, abriéndose a la comprensión situada de las experiencias. En este recorrido, la escritura se constituyó como una forma de devolverle al campo la palabra trabajada, cargada de significaciones, capaz de generar conocimiento sobre la práctica deportiva en jóvenes nadadores desde una perspectiva interpretativa y comprometida.

A partir de lo señalado, a continuación, se presentará el análisis detallado de los datos obtenidos. Para ello, se realizó en primer lugar una identificación y delimitación teórica de cada una de las habilidades psicológicas, construyendo un marco conceptual sólido que se enriquece y se ejemplifica mediante frases significativas extraídas de las entrevistas. Este abordaje no solo permite exponer cada habilidad por separado, sino también analizar su manifestación de forma situada y contextualizada en la experiencia de los nadadores.

Si bien el análisis se organiza en dimensiones diferenciadas con fines metodológicos y expositivos, es fundamental destacar que dicha segmentación no implica una visión fragmentada del fenómeno. Por el contrario, el estudio sostiene una perspectiva integradora, en la que las distintas habilidades se conciben como interrelacionadas. En esta línea, el capítulo final estará dedicado a articular transversalmente estas dimensiones, explorando cómo interactúan y se potencian entre sí en relación con el rendimiento deportivo, y respondiendo así al conjunto de los objetivos propuestos.

8 MOTIVACIÓN

A lo largo de este capítulo, se explora en profundidad cómo se manifiestan las distintas formas de motivación en un grupo de nadadores adolescentes, tomando como eje articulador la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000) y la teoría de fijación de metas de Locke y Latham (1990), entre otras contribuciones teóricas. El análisis realizado permitió advertir que la motivación en estos deportistas es una construcción compleja, dinámica y profundamente influida por factores personales, sociales y contextuales.

En primer lugar, se pudo observar que la **motivación intrínseca** se hace presente en varios discursos a través del disfrute, la pasión por nadar, el gusto por entrenar o competir, y el valor que se le otorga a la mejora personal. Las expresiones de los nadadores reflejan que el placer por la actividad en sí misma funciona como un motor potente para sostener su práctica, especialmente cuando se encuentran motivados por sus propios progresos y metas alcanzables. Esta forma de motivación se evidencia en aquellos casos donde se prioriza el rendimiento personal por encima del resultado, y donde el esfuerzo es vivido como algo valioso en sí mismo, más allá del reconocimiento externo.

Simultáneamente, se identificaron distintos niveles de **motivación extrínseca**, donde los deportistas persiguen metas o se comprometen con la práctica no tanto por el placer de la actividad en sí, sino por las consecuencias asociadas. Dentro de esta dimensión, se observaron casos de regulación externa, como el cumplimiento de exigencias impuestas o la búsqueda de premios o clasificaciones; regulación introyectada, cuando el motivo principal se vincula a la necesidad de aprobación, el temor a decepcionar, o la culpa; y regulación identificada e integrada, cuando los nadadores asumen ciertos objetivos externos como propios y los integran a su sistema de valores y metas personales. En muchos discursos, especialmente en torno a la figura del entrenador Oscar o los objetivos competitivos, emergen claramente estas formas de regulación, que, si bien no son puramente autónomas, muestran distintos grados de interiorización.

Asimismo, se destacó la **importancia del entorno social**, especialmente el rol del entrenador, como figura que puede influir positiva o negativamente en la motivación. En varios relatos, la presencia de un entrenador valorado emocionalmente impactó en la continuidad deportiva de los atletas, incluso en situaciones donde la motivación personal estaba en descenso. La influencia de sus palabras, actitudes y expectativas se manifestó como un factor relevante tanto para sostener el esfuerzo como para generar presión emocional.

Otro aspecto relevante fue la función que cumplen los **objetivos personales** en la motivación. Se constató que aquellos nadadores que establecen metas claras, específicas y alcanzables tienden a mantener una motivación más estable, mientras que los objetivos poco realistas o excesivamente centrados en el resultado suelen generar frustración y sentimientos de desánimo. Esta observación se articula con los postulados de Locke y Latham (1990), quienes destacan el valor motivacional de las metas si son bien formuladas y orientadas al rendimiento personal.

Finalmente, se observó que en varios casos la motivación no es homogénea ni constante, sino que fluctúa según las experiencias, las etapas del ciclo deportivo, la relación con el entorno y la percepción del progreso. Algunos atletas expresaron momentos de desmotivación asociados a la rutina, al desgaste emocional, o al sentimiento de estancamiento, mientras que otros recuperaban su motivación al reorientar sus metas o al encontrar nuevos sentidos personales en la práctica deportiva.

8.1 La motivación intrínseca y sus alcances

Dentro del análisis realizado, como se mencionó, se observa que una de las formas más consistentes y profundas de motivación que emerge en el relato de varios nadadores es la motivación intrínseca. Esta se reconoce, no en afirmaciones explícitas, sino en los sentidos que los atletas atribuyen a su práctica deportiva, en la forma en que hablan de la natación como una fuente de satisfacción en sí misma, más allá de logros externos o reconocimientos.

Tal como plantean Deci y Ryan (1985, 2000), la motivación intrínseca se vincula con el deseo de realizar una actividad por el valor personal que esta tiene, por el disfrute que produce y por la oportunidad que brinda de satisfacer necesidades psicológicas básicas como la **autonomía**, la **competencia** y el **vínculo** con otros. La teoría de las necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000) indica que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria, de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades. En la medida que los factores sociales no permitan la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas el resultado será una disminución de la motivación, un desarrollo psicológico deficiente, alienación y quizás un rendimiento pobre.

- 1) Competencia: La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia.
- 2) Autonomía: comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento.
- 3) Pertenencia/ Relación con los demás: Se relaciona con la necesidad básica de vincularse con otras personas, cuidarlas y recibir cuidado.

En este sentido, varios testimonios permiten observar cómo estas tres dimensiones se hacen presentes en la vivencia subjetiva del nadador.

Por ejemplo, en el caso del E. que expresa: *"si tengo un mal día en el colegio, voy a entrenar y me cambia la cabeza"*, se pone en evidencia cómo la práctica del deporte no responde a una exigencia externa ni se reduce a una búsqueda de resultados, sino que funciona como un espacio de autorregulación emocional y satisfacción personal. Aquí, la natación actúa como un refugio elegido, que le permite al atleta reconectarse consigo mismo, experimentar placer y recuperar equilibrio, lo cual da cuenta de una motivación que nace del interior.

Además, la motivación intrínseca se vincula con la sensación de **progreso personal** y el placer de superar desafíos propios. E menciona: *"Me gusta cuando veo que mejoro, aunque sea un poquito"*. Este fragmento permite reconocer la presencia de la necesidad de **competencia** como motor de la práctica: no se trata de compararse con otros ni de lograr premios, sino de una satisfacción íntima al constatar la mejora individual, al desafiarse y comprobar que se avanza.

También se encuentra motivación intrínseca en el deseo de **autonomía**: en decisiones que los nadadores toman respecto a su continuidad en el deporte, a la forma de afrontar los entrenamientos, o incluso al modo en que se proponen metas personales. Uno de ellos relata: *"Yo me puse como objetivo bajar mis tiempos, no porque alguien me lo pidiera"*. En esta frase se expresa claramente cómo el motor que impulsa al atleta no es externo, sino que surge de una elección personal, de una voluntad propia de exigirse y crecer.

La dimensión del **vínculo**, otro de los pilares fundamentales de la motivación intrínseca según los autores, también se manifiesta en los relatos. La construcción de lazos afectivos con compañeros y entrenadores es referida en más de una ocasión como un factor que potencia el disfrute del deporte. Una nadadora menciona: *"Más allá de competir, lo que más me gusta es estar con mis amigas, compartir los viajes, los entrenamientos"*. Este tipo de vivencia aporta a la consolidación de un clima emocional positivo que favorece la permanencia voluntaria en el deporte, sin necesidad de presiones ni recompensas externas.

En todos estos ejemplos, la motivación intrínseca se deja ver como una experiencia subjetiva auténtica, que nace de la relación directa con la actividad, del sentido que los atletas le atribuyen, y del placer que encuentran en el proceso, más allá de los resultados. Si bien esta forma de motivación puede coexistir con otras, su presencia ofrece una clave para comprender por qué muchos de estos jóvenes eligen seguir nadando durante años, incluso frente a momentos de frustración, fatiga o falta de reconocimiento externo.

8.2 Los factores externos y sus regulaciones

Según la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985, 2000), la motivación extrínseca no es un fenómeno unitario, sino que puede adoptar diferentes formas de regulación, en función del grado de internalización de los motivos externos por parte del individuo. Estas formas comprenden un continuo de menor a mayor autodeterminación: regulación externa, introyectada, identificada e integrada. Aunque en todas ellas el origen de la conducta se halla fuera de la actividad misma, el modo en que se percibe e internaliza dicho origen influye profundamente en la calidad del compromiso y en la persistencia del comportamiento (Moreno & Martínez, 2006).

Encontramos estas diferentes regulaciones en el discurso de los entrevistados:

La **regulación externa** es el nivel más bajo de autodeterminación, donde la conducta está completamente controlada por recompensas o castigos externos (Deci & Ryan, 1985). En este caso, el individuo actúa para cumplir demandas externas o evitar consecuencias negativas, lo que puede generar

una escasa implicación con la actividad y una alta probabilidad de abandono si los estímulos externos desaparecen.

Esto se manifiesta claramente en el testimonio de I., quien expresa: *“me presionan de afuera, ya viene la presión de afuera”* y agrega: *“yo tengo mis papás que también tipo ‘tenés que lograr ciertas cosas, bajar los tiempos...’”*.

Aquí, el locus de causalidad es claramente externo: las decisiones y esfuerzos en el deporte no emergen de una motivación propia, sino de una presión impuesta por figuras significativas, como sus padres.

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación, **el locus de causalidad** se refiere a la percepción que tiene una persona sobre la causa de sus propias conductas. Esta percepción puede ser interna o externa, y determina en gran parte el tipo de motivación que la persona experimenta (Deci y Ryan, 2000).

- Un locus de causalidad interno implica que el individuo siente que su conducta es autodeterminada, elegida libremente, y que proviene de sí mismo. En este caso, la motivación suele ser más autónoma y está relacionada con el interés, el disfrute o los valores personales.
- Un locus de causalidad externo, en cambio, se da cuando el individuo percibe que su conducta está controlada por factores ajenos a él, como recompensas, castigos o presiones sociales. Esta percepción tiende a generar una motivación más controlada y menos estable.

Este tipo de regulación no solo compromete la autonomía, sino que, como explican Deci y Ryan (2000), puede erosionar la motivación intrínseca, al generar una percepción de obligatoriedad. Cuando I. señala que *“está nadando por nadar”* y que no le afecta si lo hace bien o mal, se evidencia una desconexión emocional con la actividad, que socava el sentido de competencia y disfrute.

En la **regulación introyectada**, las demandas externas han sido parcialmente internalizadas, pero aún se perciben como presiones internas, asociadas a sentimientos de culpa, ansiedad o autoestima condicionada (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). El individuo actúa para evitar la desaprobación o para mantener una autoimagen positiva, lo que implica una forma de control interno que continúa afectando la autonomía.

Esto puede observarse en I., quien declara: *“por mí misma, por bajar la marca, por tratar de no terminar última porque es feo terminar última”*. Aunque el enunciado sugiere una intención personal, la motivación subyacente responde al deseo de evitar la vergüenza o la humillación, más que al disfrute por la mejora. En este tipo de regulación, las emociones negativas se convierten en los principales motores de acción.

Un caso aún más representativo es el de D., quien afirma: *“trato de dar lo mejor para que queden conformes”*, en referencia a sus padres. Esta declaración ilustra cómo el deseo de aprobación y el miedo a la desaprobación guían sus esfuerzos. Ella misma reconoce que hace este deporte, en parte, porque a sus padres *“les gusta verla nadar”*. Esta necesidad de validación externa, internalizada como exigencia

propia, refleja una regulación introyectada que puede generar altos niveles de ansiedad y vulnerabilidad emocional, especialmente cuando no se alcanzan los objetivos propuestos.

En efecto, cuando D. relata: *“me afectó muchísimo, porque hace un montón que las vengo buscando y nunca llego, entonces te re tira para abajo”*, se evidencia una fuerte autovaloración en función del logro. Esto también se expresa en su temor al fracaso: *“perder podría ser”*, dice cuando se le pregunta a qué le tiene miedo. Como señalan Moreno y Martínez (2006), cuando el sentimiento de competencia se ve afectado y no se experimenta autonomía, la motivación tiende a debilitarse, reduciendo la persistencia y el disfrute de la práctica deportiva.

En tipo de **regulación identificada**, aunque la conducta aún es extrínseca, el individuo reconoce el valor personal del objetivo y lo asume como propio. Hay una aceptación consciente de la utilidad de la actividad, lo que genera un mayor compromiso y persistencia, aun cuando no haya placer intrínseco (Deci & Ryan, 2000; Moreno & Martínez, 2006). Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad. Es posible que la actividad no le resulte agradable, pero sabe que le reportará beneficios físicos y psicológicos (Moreno y Martínez, 2006).

Este nivel de regulación es observable en los atletas N. y B., quienes sitúan su motivación en la meta de competir en el nacional. N. afirma: *“voy a seguir hasta el nacional y después veo”*, dejando entrever que ese objetivo ha sido internalizado como significativo, aunque el disfrute cotidiano parezca ausente. B., por su parte, relata: *“...me sentía motivada porque decía ‘bueno dale hasta julio que tenés el nacional, vamos a ponerle un poco de onda’, pero ahora no sé, yo creo que estoy nadando para el nacional de julio”*. En ambos casos, la regulación identificada sostiene el esfuerzo, pero la motivación es vulnerable si el contexto cambia, como sucede con B. cuando menciona: *“si tengo que seguir con nuevos entrenadores y ya no me motiva nada, voy a dejar”*.

Esto sugiere que, aunque las nadadoras perciben competencia y cierta autonomía en la decisión de entrenar, la motivación está anclada a metas específicas y a la calidad del entorno, especialmente el vínculo con los entrenadores. Como señalan Deci y Ryan (2000), la necesidad de apoyo social es central en el mantenimiento de la autodeterminación. La pérdida de un entorno motivador puede desestabilizar incluso regulaciones identificadas bien consolidadas.

Por su parte, la **regulación integrada** representa el nivel más autónomo de la motivación extrínseca. En este caso, los objetivos externos están completamente alineados con los valores, intereses y necesidades personales del individuo, generando un fuerte sentido de coherencia interna (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017).

E. constituye un ejemplo claro de este tipo de motivación. No solo demuestra compromiso con su entrenamiento y competencias, sino que ha incorporado valores como el autocuidado como parte de su

identidad deportiva. Al decir: *“Lesionarme en esta época me da miedo, por eso también me cuido un poco con educación física, o cosas así, me re cuido”*, revela una postura proactiva y consciente que trasciende la mera exigencia externa. Como señalan Deci y Ryan (2002), cuando los deportistas integran la actividad a su proyecto vital, se refuerzan los sentimientos de competencia, autonomía y vinculación social, pilares fundamentales de la autodeterminación.

En E., la motivación para rendir no proviene solo del deseo de obtener resultados o reconocimiento, sino del valor que le asigna a la práctica como espacio de autorrealización y desarrollo personal. Esta integración profunda entre el “hacer” y el “ser” es la que permite sostener el compromiso en el tiempo, incluso frente a desafíos y frustraciones y lo demuestra claramente cuando afirma *“yo creo que si no vendría a natación cambiaría totalmente todo, vengo todos los días, entonces si no vengo un día me siento vacío por así decir.”*

8.3 La desmotivación

Deci y Ryan (1985, 2000) definen la **desmotivación** como el estado más bajo de autodeterminación, caracterizado por una ausencia completa de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. En este estado, la persona experimenta una falta de intención para actuar, que suele ir acompañada de emociones negativas, como frustración, tristeza o ansiedad. Esta condición puede originarse cuando el individuo no se siente competente para afrontar la actividad o no espera alcanzar los resultados esperados.

Además, según los autores, un deportista intrínsecamente motivado tiende a persistir más ante los fracasos, pues encuentra placer en la misma actividad, independientemente del resultado. En contraste, quien depende de recompensas externas puede sufrir una inestabilidad motivacional, dado que estas recompensas no siempre se materializan o no son lo suficientemente significativas a lo largo del tiempo.

La desmotivación, por tanto, no es solo una falta de deseo de continuar, sino el reflejo de un desequilibrio profundo en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 1985).

Esta conceptualización cobra especial relevancia al analizar los relatos de los nadadores entrevistados. Por ejemplo, en el caso de I., se observa con claridad cómo su percepción de fracaso impacta su autovaloración y, en consecuencia, su motivación. Ella expresa: *“Para mí el fracaso es hacer las cosas mal, es volver a intentar hacer algo y volver a hacerlo mal.”* Este tipo de atribuciones, centradas en factores internos y estables como la falta de habilidad, son —según Deci y Ryan (1985)— una de las causas más directas de la desmotivación. A esto se suma su desconexión emocional con el deporte, que ella misma reconoce al afirmar: *“No tengo unas re ganas de nadar”, “Yo entreno y no disfruto.”*

Su única fuente de motivación parece estar en la relación social con sus compañeros, como lo refleja al decir: *“Yo vengo por mis amigos.”* Esto refuerza la idea de que, cuando una de las necesidades básicas se ve mínimamente satisfecha —en este caso, la de relación—, puede ser el único sostén momentáneo ante la falta de motivación más profunda.

Un patrón similar aparece en los dichos de L., quien expresa abiertamente: *“No tengo ganas de venir, hay días que sí, como que no. Últimamente prefiero... te juro, quiero dejar la natación, empezar otro deporte.”* *“Mentalmente también, estoy cansada ya.”* Su testimonio sugiere una vivencia de rutina vacía y presión mental sostenida que ha erosionado su motivación inicial. La frase “mentalmente también, estoy cansada ya” pone en evidencia un malestar que se ha vuelto persistente y que socava la disposición a continuar. Tal como advierten Deci y Ryan (2000), cuando las condiciones sociales no permiten la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación, el sujeto puede entrar en un proceso de desregulación motivacional, en el que no solo se pierde el deseo de participar, sino que la actividad se convierte en una fuente de malestar emocional y desgaste psicológico. Esta situación es especialmente preocupante en el deporte adolescente, ya que puede derivar en el abandono deportivo o en consecuencias negativas para la salud mental del atleta.

Por lo tanto, lo que inicialmente pudo haber sido una práctica placentera se ha transformado, en palabras de L., en un espacio emocionalmente agotador. Este agotamiento emocional actúa como un catalizador del declive motivacional, desintegrando progresivamente la motivación intrínseca y profundizando la desconexión afectiva con la actividad, como señalan Deci y Ryan (2000).

Por su parte, D. sintetiza esta transformación del vínculo con la natación de forma contundente: *“Ahora siento que es más una obligación.”* Esta frase encierra un cambio estructural en la motivación. Según Deci y Ryan (1985), cuando la práctica se convierte en una imposición —interna o externa—, se erosiona el sentido de autonomía, lo que impacta directamente en la motivación autodeterminada. La palabra “obligación” aquí podría indicar un paso previo al abandono: la actividad ya no es libremente elegida, sino impuesta por exigencias internas (como el deber, la culpa o la presión).

Un caso paradigmático es el de N., quien describe con claridad su alejamiento progresivo del disfrute en la práctica deportiva: *“Yo antes ya venía con la idea de que quería dejar natación y ahora lo de Óscar me la bajó más.”* *“Voy a seguir hasta el nacional y después veo.”* *“Ya no lo disfruto como antes.”* Este testimonio pone en evidencia un proceso de desmotivación afectiva y existencial, que no se explica únicamente por un agotamiento físico o mental, sino que encuentra su raíz en un quiebre del vínculo emocional con una figura significativa: su entrenador.

La necesidad de relación o vinculación implica sentirse conectado con los demás, comprendido y valorado, especialmente en contextos sociales significativos como el deporte (Deci & Ryan, 1985, 2000). El entrenador, por su rol central, suele convertirse en un referente afectivo, motivacional y simbólico, cuyas acciones y presencia pueden influir decisivamente en la calidad motivacional del deportista.

En el caso de N., el anuncio de la salida de Óscar, su entrenador habitual, parece haber funcionado como un evento disruptivo que desencadenó una crisis motivacional. No se trata solo de una pérdida operativa o técnica, sino de la pérdida de un lazo afectivo significativo que contribuía a sostener su implicación en el deporte. Tal como sostienen Mageau y Vallerand (2003), el entrenador no solo enseña habilidades,

sino que también actúa como mediador emocional y social, siendo capaz de facilitar o frustrar las necesidades psicológicas básicas. En contextos donde el entrenador construye una relación de cercanía, confianza y apoyo emocional, los atletas desarrollan un sentido de pertenencia y propósito que fortalece su motivación intrínseca y su persistencia a largo plazo.

La frase de N.: “*Ya no lo disfruto como antes*” da cuenta del derrumbe de ese sostén simbólico, que antes posibilitaba el disfrute, la proyección y el compromiso personal. Esta pérdida impacta en la dimensión identitaria del vínculo con el deporte. Como plantean Jowett y Cockerill (2003), la relación entrenador-deportista es una de las más influyentes en la experiencia psicológica del atleta, especialmente cuando está mediada por un apego positivo, un diálogo fluido y una visión compartida del proceso deportivo. Su ruptura, como ocurre en este caso, puede generar una sensación de vacío, abandono o falta de sentido.

Además, la expresión “*ya está, me voy, no me importa*” señala una actitud de desapego emocional profundo, típica de un estado avanzado de desmotivación. Según Isoard-Gauthier et al. (2016), este tipo de respuesta emocional puede asociarse con procesos de burnout deportivo, en los cuales el atleta experimenta una reducción del logro personal, una creciente indiferencia hacia la actividad y una desconexión emocional que afecta su implicación. En este sentido, la desmotivación no aparece de forma súbita, sino que emerge como resultado de una erosión progresiva de las fuentes internas y externas de significado, entre ellas, la relación afectiva con el entrenador.

Por otro lado, cuando N. señala que necesita “*encontrar alguna motivación para entrenar*”, se evidencia su conciencia del vacío motivacional actual, y a la vez, un esfuerzo por resistir al abandono total. Esta frase confirma teóricamente lo que Deci y Ryan (2000) denominan transición hacia un estado de desmotivación, caracterizado por la ausencia de un motivo claro para actuar, y donde ya no se encuentra placer ni sentido personal en la tarea. Esto ocurre cuando el individuo percibe que la actividad ha dejado de ser valiosa por sí misma, y no hay fuerzas externas suficientemente significativas como para sostener el compromiso.

En suma, lo que se observa en N. es un proceso motivacional complejo, en el que la figura del entrenador actuaba como fuente de regulación emocional y anclaje motivacional, y cuya salida a desorganizado tanto la rutina deportiva como el sentido personal de la práctica. Esta situación ilustra con claridad cómo la motivación en el deporte no es solo una función interna del atleta, sino un proceso intersubjetivo que se construye en el marco de relaciones significativas, y donde el entrenador representa uno de los ejes centrales del equilibrio emocional, identitario y motivacional del deportista.

En síntesis, la desmotivación que atraviesan algunos de los nadadores entrevistados no responde a una causa única, sino que se configura como el resultado de una red compleja de factores individuales, emocionales y contextuales. Tal como explican Deci y Ryan (1985, 2000), cuando el deportista no percibe competencia ni satisfacción en lo que realiza, se desestructura tanto su motivación intrínseca como extrínseca, provocando un alejamiento progresivo de la actividad. Las voces de los deportistas

reflejan con nitidez este fenómeno: sentimientos de frustración, agotamiento, falta de sentido, percepción de ineficacia y desvinculación emocional del deporte revelan que la natación ha dejado de ser una fuente de disfrute, para transformarse en una obligación cargada de malestar. Estas manifestaciones no solo ilustran la teoría de la autodeterminación, sino que permiten advertir la importancia de acompañar emocionalmente a los deportistas, reconociendo que la motivación no es un estado estable, sino un proceso dinámico y vulnerable a las condiciones del entorno y a las vivencias subjetivas que los atletas atraviesan a lo largo de sus trayectorias.

8.4 El equipo y el rol del entrenador

Retomando los discursos de la atleta N. y la relación con el entrenador, se puede argumentar que, en el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000), se sostiene que el entorno social —y en particular, la figura del entrenador— cumple un rol clave en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas. Cuando estas necesidades no son adecuadamente satisfechas, el riesgo de desmotivación y malestar aumenta significativamente (Deci & Ryan, 2000). Este principio resulta especialmente relevante en situaciones de cambio, como lo es la transición hacia un nuevo cuerpo técnico, tal como ocurre en el caso de los nadadores analizados en este estudio.

Por su parte, L. manifiesta que *“ya no somos tantos”*, en referencia al quiebre del grupo y a la pérdida de cohesión. La cohesión grupal es un componente esencial en la satisfacción de la necesidad de pertenencia (Carron, 1982), y su deterioro puede conllevar consecuencias directas sobre la motivación, al debilitar el sentido de conexión interpersonal dentro del equipo. B., en la misma línea, destaca el cambio de clima emocional en los entrenamientos: *“eran distintos también porque le ponían mucha más onda, te reías, ahora es medio triste como está el equipo”*. Estas expresiones dan cuenta de un entorno que ha dejado de ser facilitador de emociones positivas, lo que, según Deci y Ryan (2000), puede debilitar la motivación intrínseca y potenciar sentimientos de alienación.

D. aporta otra evidencia del deterioro en la necesidad de relación al indicar: *“me tienen que hablar las chicas como para que venga, porque siempre por ahí que no tengo ganas o falta”*. La necesidad de ser reconocido, valorado y acompañado es central para sostener un compromiso autónomo con la actividad (Deci & Ryan, 2000). En contextos donde esta necesidad se ve comprometida, los atletas tienden a experimentar el entrenamiento como una carga impuesta desde el exterior, lo que puede propiciar un estilo motivacional más controlado o incluso la desmotivación total (Pelletier et al., 1995).

En paralelo, el papel del entrenador como figura de autoridad, modelo de conducta y fuente de retroalimentación tiene un peso significativo en la configuración de la motivación tanto intrínseca como extrínseca. E. relata con admiración que el entrenador anterior *“venía todos los días, se levantaba a las cinco de la mañana para venir a darnos clases, entonces eso es lo que hace que vos lo obedezcas, le tengas respeto”*. Esta percepción positiva se alinea con lo que Mageau y Vallerand (2003) describen como un estilo de liderazgo autónomo, caracterizado por el apoyo emocional, la comunicación abierta

y el reconocimiento de los esfuerzos del atleta, elementos que promueven la internalización del valor de la actividad y fortalecen la motivación autónoma.

En cambio, las descripciones del nuevo entrenador reflejan una ruptura en esta dinámica: L. afirma que *“nos exige mucho en partes que no da, o nos reta por cualquier boludez... y eso también me re desmotiva una banda”*. Aquí se observa un estilo de liderazgo más controlador, basado en la imposición y el castigo, lo cual puede erosionar la motivación autónoma al limitar el sentido de autodeterminación del atleta (Amorose & Anderson-Butcher, 2007). Cuando las exigencias del entrenador no son percibidas como legítimas o vinculadas al desarrollo personal, pueden generar frustración, sentimientos de incompetencia y desvinculación emocional con la práctica.

I. aporta otra dimensión al señalar que *“también necesitas a alguien que esté, que no sea uno que esté y que tampoco sabe mucho, ¿entendés?”*. Este comentario pone en evidencia la importancia del conocimiento técnico y la presencia activa del entrenador en la percepción de autoeficacia del deportista. Según Bandura (1997), la autoeficacia se ve fortalecida cuando los atletas reciben apoyo competente, feedback claro y guía técnica ajustada, lo cual, a su vez, se traduce en mayor compromiso con la tarea.

En consonancia, N. reconoce el impacto positivo de la retroalimentación cuando el entrenador *“viene y me dice qué cosas podemos mejorar, y entonces me pongo bien, y eso me motiva un poco más también”*. Este tipo de interacción reafirma el sentido de competencia, una necesidad fundamental para sostener la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985). Cuando los atletas reciben información específica que les permite comprender su progreso, aumenta su percepción de eficacia personal y su involucramiento voluntario en el proceso de mejora.

Además, el testimonio de otra atleta revela cómo el estilo de liderazgo autoritario puede comprometer la autonomía: *“apenas empezó, lo estamos conociendo, y ya nos empieza a cagar a pedo como si fuera Oscar, y a Oscar le llevó un montón de tiempo tener esa autoridad”*. La construcción de autoridad en el deporte implica un proceso gradual de legitimación simbólica que se apoya en la confianza, el conocimiento técnico y la empatía (Jowett & Cockerill, 2003). La imposición de normas o críticas sin un vínculo previo sólido puede ser percibida como una amenaza al locus de control interno, y, en consecuencia, debilitar la motivación autodeterminada (Deci & Ryan, 1985).

No obstante, algunos atletas logran sostener su compromiso a través de procesos de regulación más autónomos. E. señala: *“Es difícil la transición, por eso a mí me gusta tener en mente el objetivo, porque si yo pienso que esto lo hago para hacer las marcas, siento que puedo”*. Este discurso evidencia la presencia de una regulación identificada, donde el deportista internaliza el valor personal del esfuerzo, incluso en contextos adversos (Deci & Ryan, 2000). La capacidad de mantener el foco en los objetivos personales actúa aquí como un mecanismo de resiliencia motivacional.

Tal como lo plantean Vallerand y Losier (1999), la relación entrenador-deportista puede facilitar o entorpecer el desarrollo de formas motivacionales autónomas, dependiendo del grado en que el

entrenador favorezca la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. En el caso aquí analizado, el cambio de entrenador ha implicado, para muchos nadadores, un quiebre en la percepción de competencia, autonomía y pertenencia, lo cual repercute negativamente en sus niveles de motivación intrínseca y en la calidad de su vínculo con el entrenamiento.

Considerando la situación particular que están atravesando estos deportistas, también se puede analizar que, la ausencia de liderazgo claro y constante en el entorno deportivo representa una de las amenazas más significativas para la motivación de los atletas, especialmente en etapas de desarrollo como la adolescencia. En este estudio, los testimonios de I., N. y E. evidencian cómo la pérdida de una figura referencial —el entrenador principal— desestructura el andamiaje motivacional sobre el cual se sostenía su compromiso con el deporte. La falta de liderazgo genera incertidumbre, debilita las expectativas y dificulta la organización de metas claras y alcanzables, lo cual repercute negativamente en la motivación general.

I. resume esta situación al señalar: *“En abril fue un desastre. Esos cambios de entrenadores... llegas un día y no sabes quién te entrena”*, lo que evidencia una sensación de abandono y desorganización. Desde la teoría de la motivación de logro (Eccles & Wigfield, 2002), este tipo de contexto desestabiliza las creencias de expectativa de éxito, y, por lo tanto, disminuye el valor atribuido a la tarea, afectando tanto la motivación intrínseca como extrínseca. Además, I. subraya que *“el deporte individual depende de nosotros, pero también depende de nuestro entrenador... necesitamos a alguien que esté, que sepa y que nos apoye”*, dejando en claro que la motivación personal no se desarrolla en el vacío, sino que se configura dentro de un sistema relacional y social que debe proporcionar sostén emocional y técnico (Mageau & Vallerand, 2003).

En la misma línea, N. expresa: *“Pasó de estar pendiente todos los días en el entrenamiento a estar menos... sentimos que nos presta menos atención”*, poniendo de manifiesto cómo la falta de constancia del entrenador interfiere en la percepción de vínculo y acompañamiento. Esta disminución en la atención puede comprometer la motivación extrínseca, especialmente en su forma introyectada —basada en la internalización de la presión externa para evitar culpa o desaprobación—, ya que, sin una figura atenta que observe y valore el esfuerzo, los atletas pueden sentirse menos responsables o reconocidos (Deci & Ryan, 2000). Asimismo, N. señala que esta situación afectó directamente su rendimiento: *“me ha pasado en varios torneos que estaba más pendiente de otros, y eso me juega en contra”*. La percepción de favoritismo o de falta de equidad en la atención mina no solo la motivación, sino también la autoconfianza, al reducir la sensación de competencia y la creencia en la propia eficacia (Bandura, 1997).

La ruptura del liderazgo también se refleja en el testimonio de E., quien indica: *“últimamente venimos medio para atrás, porque Oscar se va a ir, entonces es como que empezó a faltar y poner reemplazantes”*. Este recambio constante de figuras técnicas afecta la continuidad del proceso formativo

y rompe con el vínculo interpersonal que da sostén emocional y simbólico al entrenamiento (Deci & Ryan, 2000).

Tal como plantean Vallerand y Losier (1999), cuando el entrenador no cumple adecuadamente su función como facilitador de la motivación —ya sea por ausencia, inconsistencia o falta de apoyo—, se compromete seriamente la calidad de la motivación, debilitando tanto las formas extrínsecas más internalizadas como la motivación intrínseca. En este contexto, la transición de liderazgo no solo representa un cambio logístico, sino una crisis motivacional que debe ser abordada con sensibilidad y contención para evitar consecuencias negativas en el desarrollo deportivo y emocional de los atletas.

8.5 La importancia de los objetivos

La **Teoría de la Fijación de Metas**, desarrollada por Locke y Latham (1990), plantea que los objetivos ejercen una influencia directa sobre el comportamiento, la motivación y el rendimiento. Esta teoría sostiene que las metas claras, específicas y desafiantes, pero alcanzables, son las que mejor canalizan el esfuerzo, mejoran la atención, aumentan la perseverancia y promueven el desarrollo de estrategias efectivas. Los autores identifican distintas formas de metas, cada una con efectos diferenciados sobre la motivación:

1. **Metas de desempeño:** orientadas a la mejora del rendimiento individual, como reducir el tiempo en una competencia. Estas metas se centran en el progreso personal y favorecen la autoevaluación.
2. **Metas de aprendizaje:** dirigidas a la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos. Promueven la mejora sostenida y el dominio de tareas.
3. **Metas de corto y largo plazo:** las primeras son más inmediatas y motivadoras, mientras que las de largo plazo requieren mayor persistencia y planificación.
4. **Metas específicas vs. generales:** las específicas, al ser concretas y medibles, tienen mayor impacto en el rendimiento que las metas vagas o amplias.
5. **Metas realistas vs. desafiantes:** el equilibrio entre desafío y posibilidad real de alcanzarlas es clave para mantener la motivación sin generar frustración.

Además, es importante distinguir entre **metas de rendimiento** (centradas en el propio progreso) y **metas de resultado**, que se basan en la comparación con otros. Estas últimas, ampliamente analizadas por Bandura (1997), tienden a activar una motivación más extrínseca y dependiente del entorno, lo que puede generar ansiedad si no se alcanza el estándar esperado. Según Locke y Latham (1990), las metas influyen en el rendimiento a través de cuatro mecanismos principales:

- Focalización de la atención en la tarea.
- Movilización del esfuerzo hacia el objetivo.

- Persistencia en el tiempo.
- Desarrollo de nuevas estrategias para lograr avances.

Los testimonios recogidos evidencian con claridad cómo las metas —ya sean de rendimiento, aprendizaje o resultado— estructuran las formas en que los nadadores se vinculan con el entrenamiento, sostienen su motivación y enfrentan la presión competitiva.

Por ejemplo, el caso de E. ilustra una regulación autónoma de la motivación, basada en metas específicas, realistas y a corto plazo: *“Muchos se ponen objetivos que son difíciles de lograr, y ellos mismos saben que son difíciles, pero lo quieren hacer, y eso los bajonea. Yo me pongo objetivos a corto plazo, como bajar medio segundo... que te sigue motivando a seguir cumpliendo esos cortos objetivos”*.

Esta afirmación representa una meta de rendimiento específica y alcanzable (Locke & Latham, 1990), lo cual facilita la atención y refuerza la autoconfianza al permitir al atleta verificar su progreso. Además, al centrarse en el tiempo personal y no en la posición en la competencia, evita la comparación externa y se sostiene una motivación más estable. En este mismo sentido, E. afirma: *“El éxito para mí sería bajar el tiempo de los 200 metros”*, lo cual muestra una orientación al rendimiento antes que, al resultado competitivo, permitiéndole desarrollar una motivación más intrínseca, basada en el control del propio proceso.

En cambio, otros testimonios muestran una orientación al resultado, más vulnerable a la ansiedad y a la presión social. I., por ejemplo, declara: *“Me da miedo no quedar entre las 10 primeras”*. Aquí, la motivación se vincula a un estándar externo, lo cual puede generar frustración si los resultados no se alcanzan. Según Bandura (1997), las metas de resultado suelen depender de factores que no siempre están bajo el control del atleta, y su frustración puede derivar en disminución del esfuerzo o abandono si no hay estrategias de adaptación.

N., por su parte, ofrece un ejemplo mixto entre metas de resultado y rendimiento. Expresa: *“Es como que, si me lo dicen, intento hacerlo más rápido para seguir haciendo bien”*. Este testimonio revela que la retroalimentación externa actúa como incentivo, pero también sugiere que la motivación depende del reconocimiento y la evaluación ajena. Esto puede afectar la motivación intrínseca, especialmente si la percepción de mejora no se acompaña de validación externa o si el progreso no se traduce en resultados competitivos.

La figura del entrenador aparece, en varios casos, como mediador entre las metas personales y el compromiso deportivo, actuando como fuente de motivación extrínseca introyectada. B. señala: *“Yo obviamente quiero salir bien, pero más por él, porque ya no lo voy a ver más... la quería hacer bien, para él y para mí”*. Aquí la meta se configura a partir del deseo de reconocimiento y de no fallar a una figura significativa, lo que se enmarca dentro de la regulación introyectada (Deci & Ryan, 1985), donde la presión interna proviene del deseo de aprobación y no tanto del interés personal por mejorar.

De modo similar, I. sostiene: *“Daré todo, todo será por él, ya que es el último que él nos acompaña”*, lo cual evidencia cómo las metas pueden establecerse en función de expectativas ajenas, generando un tipo de motivación más frágil, atada a la permanencia del otro.

En el caso de L., esta dinámica llega incluso a condicionar su permanencia en el deporte: *“Quiero dejar natación, empezar otro deporte, pero bueno sigo por Oscar porque ya se va a ir y bueno para ir a un nacional aunque sea uno”*. Aquí se observan dos tipos de metas que conviven: una meta extrínseca de resultado (participar en un nacional) y una regulación introyectada ligada al entrenador. No hay, en este caso, una orientación clara al rendimiento ni una motivación intrínseca, lo que sugiere una motivación controlada con riesgo de deserción cuando desaparezca el estímulo externo (Ryan & Deci, 2000).

En contraste, atletas como D. refuerzan una motivación más autónoma, al señalar: *“Estar conforme con tu desempeño y con la mejora personal, como bajar tus propios tiempos”*. Este tipo de afirmaciones se alinean con metas de rendimiento bien definidas, que permiten sostener el compromiso incluso cuando los resultados competitivos no son destacados. En estos casos, la motivación se regula internamente, y el progreso es el principal motor.

En conclusión, la teoría de la fijación de metas permite entender cómo distintos tipos de objetivos —ya sean de rendimiento, aprendizaje o resultado— impactan en la motivación, el esfuerzo y la permanencia en el deporte. Aquellos nadadores que establecen metas específicas, realistas y centradas en su propio desempeño tienden a desarrollar una motivación más sólida y sostenible, menos vulnerable a la frustración y a los cambios del entorno. En cambio, cuando las metas están orientadas exclusivamente al resultado externo o al deseo de aprobación, la motivación se vuelve más frágil y puede derivar en desgaste emocional o abandono si los logros no acompañan. La figura del entrenador, en este sentido, actúa como regulador clave de las metas y de su carga emocional, reforzando o debilitando la orientación al rendimiento según el tipo de vínculo que construya con sus atletas.

En suma, el análisis realizado permitió advertir la riqueza y multiplicidad de factores que inciden en la motivación deportiva de los nadadores adolescentes. A través de sus relatos, se hizo visible cómo interactúan las distintas formas de motivación propuestas por la teoría, cómo el contexto condiciona o potencia esos procesos, y cómo los atletas construyen sus propias estrategias para sostenerse, cuestionarse o redefinir su vínculo con la natación. A través de los testimonios, se hace evidente que la motivación en los nadadores adolescentes no puede ser comprendida como un estado fijo, sino como un proceso en permanente construcción, que se ve atravesado por emociones, experiencias, vínculos y contextos diversos. Cada nadador aporta una vivencia distinta, y sin embargo, todos coinciden en mostrar que su motivación se configura desde una multiplicidad de factores que actúan de forma interdependiente.

9 AUTOCONFIANZA

La presente investigación permitió observar cómo la autoconfianza, lejos de ser una cualidad unívoca y estable, se presenta en los nadadores adolescentes como una construcción subjetiva compleja, dinámica y profundamente influida por múltiples factores personales y contextuales. La autoconfianza, definida por Weinberg y Gould (2010) como la creencia general o específica en la propia capacidad para lograr el éxito en tareas deportivas, se manifiesta como una habilidad psicológica estrechamente relacionada con la percepción que los atletas tienen de sí mismos, de sus rendimientos pasados y de las exigencias que enfrentan.

Uno de los primeros aspectos que emergen con fuerza en los relatos es el peso de las **creencias personales**, no solo en cuanto a la evaluación de las propias capacidades, sino también en relación con el lugar que cada atleta cree ocupar dentro del grupo o en la competencia. Estas creencias no siempre están ancladas en datos objetivos (como tiempos logrados o resultados obtenidos), sino que muchas veces están moduladas por experiencias previas, emociones momentáneas o comparaciones sociales. En este sentido, la autoconfianza se configura como una percepción interna que puede sostenerse aun frente a resultados adversos, o bien debilitarse incluso cuando el rendimiento ha sido adecuado. Tal como plantea Bandura (1997), la autoeficacia —como núcleo de la autoconfianza— no depende únicamente de la competencia real, sino de cómo el sujeto interpreta sus experiencias y anticipa sus posibilidades.

Dentro de esa construcción subjetiva, juega un rol central la **mirada del entrenador**, tanto en su forma explícita (a través de comentarios, correcciones o reconocimientos), como implícita (en gestos, actitudes o formas de distribución de atención). Lo que los entrenadores creen sobre el potencial de los nadadores, y cómo comunican esas creencias, incide directamente en la autoconfianza de los atletas, ya sea reforzándola o debilitándola.

Otro componente relevante que surge en los discursos es el de la **comparación social**. La tendencia a compararse con compañeros de equipo o con rivales, en términos de tiempos, logros o nivel técnico, genera un constante proceso de autoevaluación. Si bien la comparación puede funcionar como un estímulo para superarse, también se convierte en una fuente de duda, frustración o inseguridad cuando el resultado no favorece al sujeto. En varios casos, los nadadores relatan cómo esas comparaciones erosionan su autoconfianza, especialmente cuando sienten que su esfuerzo no se traduce en reconocimiento o mejora observable frente a otros.

A su vez, se evidencia con claridad la relación entre **autoconfianza y emoción**, mostrando cómo las emociones negativas, como el miedo al fracaso, la presión externa o el nerviosismo, pueden actuar como interferencias cognitivas que afectan la seguridad en uno mismo. Esto se alinea con lo planteado por Vealey (2001), quien sostiene que la autoconfianza deportiva se ve atravesada por factores emocionales que determinan cómo el atleta se predispone al rendimiento. En este sentido, los **pensamientos automáticos negativos** —como anticipaciones catastróficas, dudas o autocríticas— se presentan como

obstáculos recurrentes que debilitan la percepción de competencia, especialmente en contextos de competencia exigente o cuando el deportista siente que no está al nivel esperado.

No obstante, también se observa que varios nadadores recurren a **estrategias cognitivas positivas** para sostener su autoconfianza, tales como recordar logros previos, apoyarse en rutinas de entrenamiento exitosas o focalizarse en metas personales alcanzables. Este tipo de afrontamiento muestra cómo la autoconfianza no es solo un estado emocional, sino también una construcción activa que puede ser desarrollada a través de intervenciones psicológicas, entrenamientos sistemáticos y entornos de apoyo.

Además, los objetivos personales —especialmente aquellos vinculados con mejorar tiempos propios o clasificar a competencias— aparecen como elementos estructurantes de la autoconfianza. Cuando los atletas perciben que están avanzando en relación con sus propias metas, su confianza se fortalece, incluso si el reconocimiento externo no es inmediato. Esto se vincula con el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que postula que la percepción de competencia es uno de los pilares fundamentales de la motivación y el bienestar psicológico.

Uno de los aspectos más relevantes observados en esta investigación es la manifestación de diferentes formas y niveles de autoconfianza entre los nadadores, lo que puede analizarse desde los aportes teóricos que diferencian entre confianza-rasgo, confianza-estado y autoeficacia (Vealey, 1986, 1988).

Vealey (1986) conceptualiza la autoconfianza como la creencia o el grado de certeza que los individuos poseen acerca de su habilidad para tener éxito en el deporte, dicho autor crea el “modelo multidimensional de confianza deportiva”. Este modelo se diferencia de las investigaciones de otros autores, debido a que incluye dos conceptos clave: autoconfianza rasgo y autoconfianza estado. Esto sugiere que la autoconfianza puede ser un estado momentáneo presente en situaciones específicas o una característica intrínseca de la personalidad del deportista.

La confianza rasgo se define como la creencia o grado de certeza que los individuos poseen usualmente sobre su habilidad para tener éxito en el deporte, es decir, hace referencia a las creencias permanentes y estables del éxito deportivo. Por su parte, la confianza estado en el deporte, se define como la creencia que un individuo puede poseer en un momento particular para desarrollar con éxito determinada acción deportiva, por lo tanto, es temporal e inestable (Vealey, 1986).

El modelo se basa en un paradigma interaccional en el que la confianza rasgo, interactúa con la orientación competitiva y la percepción de la situación deportiva produciendo así la confianza estado. El término orientación competitiva indica la tendencia de los individuos a realizar esfuerzos para alcanzar los objetivos planteados, por lo tanto, evidencia la creencia de que al alcanzar los objetivos se obtiene la sensación de éxito (Vealey, 1986).

El rectángulo de confianza deportiva que conceptualiza el autor de dicha teoría, muestra los tres campos que representan las fuentes de confianza deportiva y los tres tipos de confianza deportiva: las fuentes de confianza deportiva refieren a los propios logros del deportista (dominio y demostración de destrezas),

la autorregulación (preparación física y mental, autopresentación física) y el clima social (apoyo social, liderazgo de la de los entrenadores, aprendizaje vicario, confort ambiental, carácter favorable de la situación.)

Los **tipos de confianza deportiva** son tres: la eficiencia cognitiva (toma de decisiones, dominio del pensamiento, mantenimiento de un objetivo), habilidades y entrenamiento físico (ejecución y entrenamiento de las habilidades) y resiliencia (superación de los obstáculos, los contratiempos y las dudas y adopción de un nuevo rumbo después de los errores) (Vealey, 1986).

Los niveles altos de confianza, activarán emociones positivas que están ligadas a conductas productivas de logros como el esfuerzo y a la persistencia y producen un uso más eficiente de los recursos cognitivos. Todo esto a su vez, influiría en el rendimiento deportivo, el que también puede verse afectado por factores externos incontrolables y de las aptitudes y características físicas del deportista (Vealey, 1986).

Por otro lado, la autoeficacia, desde la teoría de Bandura (1997), alude a la creencia de una persona en su habilidad para ejecutar conductas necesarias para alcanzar determinados resultados, siendo esta percepción dinámica y sensible a los logros previos, la experiencia vicaria, imaginaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales.

Desde esta perspectiva, la nadadora B. se muestra como una atleta que expresa una confianza general sólida y estable, en línea con lo que Vealey (1986) definiría como alta autoconfianza rasgo. Ella manifiesta: *“por el momento que yo se sepa no hay nada que me haga bajar mi confianza”*, lo cual sugiere una creencia duradera y global en su capacidad de rendimiento. A su vez, declara: *“si yo le quiero ganar a una nadadora, por ejemplo, yo me tengo confianza, yo soy capaz de ganarle”*, lo que representa una clara expresión de autoeficacia, en tanto confianza específica en lograr una meta competitiva concreta. Este fragmento da cuenta de una expectativa de éxito basada en la percepción de habilidad personal, uno de los pilares fundamentales de la teoría de Bandura (1997).

Sin embargo, esta autoconfianza presenta ciertos límites cuando se la examina en situaciones puntuales de alta exigencia física. B. relata: *“cuando ya no quiero nadar más, o estoy en una carrera y me canso y digo ‘bueno ya está, ya está’, no lo hago más rápido”*. Esta afirmación evidencia una disminución circunstancial de su confianza, lo que se vincula con la noción de confianza-estado, más susceptible a las condiciones del entorno y al estado físico-emocional del momento (Vealey, 1988). Así, aun cuando la atleta se percibe como competente en términos generales, su autoeficacia se ve erosionada por el agotamiento o el desgaste en plena competencia. La teoría de Bandura (1997) señala que los estados fisiológicos pueden ser interpretados por el sujeto como señales de incapacidad, afectando negativamente la autoeficacia, lo que se refleja de forma clara en este caso.

Por otro lado, el testimonio de I. ilustra un caso de autoconfianza más inestable, que varía en función del rendimiento y los resultados obtenidos. Ella comenta: *“Después de ahí tuvimos que ver en qué mejorar y en qué especializarse... Decidí que solamente hago crol, que es lo que mejor me va, y dejar*

todo en esa prueba”. Este pasaje puede interpretarse como una estrategia de focalización que apunta a restaurar su autoeficacia tras un rendimiento que percibió como deficiente. Al elegir concentrarse en su estilo más fuerte, la atleta busca recuperar control y maximizar su probabilidad de éxito, lo cual está estrechamente ligado al mecanismo de autorregulación propuesto por Bandura (1997). Esta elección revela cómo las creencias de eficacia condicionan la selección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia frente a los desafíos.

Sin embargo, esta estrategia no parece completamente efectiva para sostener su confianza, ya que I. también expresa: *“Volví menos motivada, tenía ganas de dejar”*. Las experiencias negativas, especialmente si se vinculan a expectativas no cumplidas, pueden deteriorar la percepción de eficacia y debilitar el compromiso con la actividad (Bandura, 1997). En su caso, el bajo rendimiento y el impacto emocional del evento competitivo parecen haber generado una crisis de autoconfianza. No obstante, la nadadora también reconoce: *“Yo sé que entrené duro para esto”*, lo que representa un intento por reafirmar su competencia a través del recuerdo de su esfuerzo acumulado. La valoración positiva del entrenamiento es uno de los recursos que, según Bandura (1997), puede reforzar la autoeficacia, ya que permite reinterpretar las dificultades como superables mediante la constancia.

Estos casos ponen de manifiesto que la autoconfianza en el deporte es una construcción dinámica, modulada tanto por factores internos (percepción de habilidades, interpretación de los estados fisiológicos) como externos (resultados competitivos, exigencias del entorno). Las experiencias de B. e I. evidencian que una confianza general elevada no garantiza necesariamente una autoeficacia estable en contextos de presión o fatiga, y que las estrategias de afrontamiento adoptadas ante el bajo rendimiento pueden incidir de forma decisiva en la reconstrucción (o no) de la autoconfianza.

Otro de los ejes que emergen con claridad en el análisis de las entrevistas es el papel determinante que tiene la relación con los entrenadores en la construcción, mantenimiento y debilitamiento de la autoconfianza de los nadadores. Esta influencia puede explicarse teóricamente desde las dos teorías que desarrollaron Bandura (1997) y Vealey (1986, 1988).

Albert Bandura (1997), en su teoría de la autoeficacia, sostiene que las creencias que tiene una persona sobre su capacidad para ejecutar conductas específicas son determinantes en su rendimiento, en la persistencia frente a las dificultades y en su regulación emocional. Según Weinberg y Gould (2010), estas creencias se construyen a partir de **seis fuentes principales de información**:

- **Los logros de ejecución:** La información que proporcionan las anteriores ejecuciones y las condiciones en las cuales estas ejecuciones ocurrieron proporciona la información de mayor importancia para el sujeto ya que estas se basan en experiencias de dominio real. Según Bandura (1977) el éxito aumenta las evaluaciones positivas de eficacia, mientras que los fracasos repetidos la reducen.

- **Experiencia vicaria:** Profesores, instructores o entrenadores a menudo se constituyen como modelos donde a partir de sus demostraciones le permiten aprender nuevas habilidades. Para aprender de esta manera, se debe prestar cuidadosa atención al modelo y estar motivado.
- **Persuasión verbal:** esta ha sido utilizada como estrategia cognitiva para inducir la creencia de que el sujeto posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desea. Tal como lo establece Bandura (1977), el grado de influencia de la persuasión depende de la credibilidad y el prestigio del persuasor y la experiencia del sujeto en relación a la tarea, se trata de la capacidad de influencia de los «otros significativos» que resultan determinantes en la implicación. Es decir, el individuo crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que le dicen sus maestros, padres y compañeros. Si la persona que intenta ejercer la persuasión verbal no es un especialista o una autoridad para el sujeto, el intento de convencer no surtirá efecto alguno. Es importante que el maestro retroalimente al estudiante acerca del progreso que está realizando para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia del estudiante. La retroalimentación que recibe el educando acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma. La motivación se mantiene, y la autoeficacia aumenta cuando el sujeto puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo (Weinberg y Gould, 2010).
- **Experiencia imaginaria/vicaria:** Los deportistas pueden generar creencias sobre eficacia, imaginándose a sí mismos o a otros actuando de manera efectiva o no efectiva en situaciones futuras. Se afirma que cuando una persona ve o imagina a personas similares que actúan con éxito, aumenta la probabilidad de autopercepción de eficacia del observador, pudiendo pensar que él también posee las capacidades para realizar y dominar tales actividades. Según Bandura (1982) el individuo al observar la conducta de otros individuos, ve lo que son capaces de hacer, nota las consecuencias de su conducta, y luego usa esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y sus consecuencias. La fuerza de las experiencias vicarias depende de algunos factores como, la semejanza entre el individuo que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a los que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo.
- **Estados fisiológicos:** Estos influyen a la autoeficacia cuando los individuos asocian la activación fisiológica como facilitadora de un buen nivel de rendimiento. Por lo tanto, algunas personas se dan cuenta de una activación fisiológica desagradable, como palpitaciones, tienden más a dudar de sus capacidades que si experimentaran una activación fisiológica agradable, como respiración rítmica o suave. Los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga, ejercen cierta influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardíaco, o la sudoración se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso.
- **Estados emocionales:** Aunque exista una estrecha relación entre la activación fisiológica y las emociones, las experiencias emocionales no son simplemente producto de la activación

fisiológica. Los estados de ánimo pueden ser fuente de información adicional sobre la autoeficacia. Según Maddux y Meler (1995), las emociones positivas como la felicidad favorece más al aumento de los juicios de autoeficacia que los estados emocionales negativos como la tristeza o la ansiedad.

A lo largo de los testimonios de los nadadores entrevistados, observamos con claridad cómo estas fuentes operan en el desarrollo (o debilitamiento) de su autoconfianza:

Una de las fuentes más robustas de autoeficacia son los **logros de ejecución**. Tal como plantea Bandura (1977), el éxito sostenido refuerza las creencias positivas sobre la propia capacidad, mientras que los fracasos reiterados pueden debilitarlas. En este sentido, el nadador E. demuestra una autoconfianza construida sobre su experiencia de dominio: *“ese entrenamiento fuerte, obvio, pero esas dos semanas de puesta a punto, a perfeccionar las partidas, las vueltas, las subacuáticas, eso es lo que confianza me da para ir a competir”*. Esta afirmación ejemplifica cómo la experiencia acumulada, el recuerdo de la preparación meticulosa y la percepción de progreso técnico generan una autoconfianza sustentada en evidencias reales, lo cual es esencial para la estabilidad emocional y el rendimiento, tal como señalan Hewstone (1992) y Weinberg y Gould (2010).

Otra fuente clave es la **persuasión verbal**, entendida como el apoyo expresado por figuras significativas con credibilidad, como entrenadores o padres. Bandura (1977) subraya que la eficacia de esta persuasión depende de la percepción de competencia del persuasor. Este proceso es evidente en múltiples testimonios. Por ejemplo, E. declara: *“Oscar siempre dice que yo puedo, y yo a Oscar le re creo, siempre”*. Aquí, el valor que le otorga al juicio del entrenador potencia su confianza, ya que percibe al emisor del mensaje como legítimo y experto. De igual modo, D. señala que cuando su entrenador le asegura que *“ella sí puede lograr algo”*, su autoconfianza se incrementa notablemente. Esta persuasión verbal se traduce en una fuente directa de motivación, que le permite enfrentar desafíos con mayor seguridad, especialmente luego de errores o momentos de duda.

Sin embargo, esta misma fuente puede volverse negativa cuando el entrenador no es percibido como confiable o competente. I. expone esta relación al afirmar: *“Prefiero que me dé alguien que sí sepa”*. Esta frase muestra que la persuasión verbal pierde poder cuando el sujeto no reconoce la autoridad del emisor. Por lo tanto, el impacto de las palabras de un entrenador sobre la autoeficacia no depende solamente del contenido del mensaje, sino también del prestigio que ese entrenador tenga para el atleta, confirmando lo planteado por Bandura (1977) y Weinberg y Gould (2010).

La **retroalimentación positiva**, que forma parte de la persuasión verbal y del apoyo social, también cumple un rol fundamental en el desarrollo de la autoconfianza. L. da cuenta de esto cuando dice que su entrenador *“a veces me motiva y dice ‘dale, vos podés más’”*. Esta afirmación refleja el valor de la motivación externa en la percepción de eficacia personal. No obstante, también muestra la fragilidad de esta confianza cuando el refuerzo verbal se torna negativo: *“me frustró mucho más... me baja una*

banda”, en relación con las críticas de su entrenador. Aquí se observa cómo una retroalimentación inadecuada puede erosionar la autoconfianza, generando frustración y dudas sobre el rendimiento.

La **autoevaluación interna** también emerge como un factor decisivo. Tal como señala Bandura (1997), los deportistas no solo dependen de las validaciones externas, sino también de su percepción y procesamiento subjetivo de la experiencia. N. ilustra este aspecto al afirmar: *“si yo creo que lo hice mal, es porque lo hice mal”*. Esta autopercepción pesa incluso más que cualquier comentario externo, mostrando que los juicios internos, cuando son muy rígidos o negativos, pueden disminuir la autoeficacia aun frente a retroalimentaciones positivas. Sin embargo, E. ofrece una perspectiva más flexible, indicando que los malos entrenamientos no lo afectan de manera duradera: *“siempre hay algo bueno en los entrenamientos... tengo más días buenos que malos”*. Este estilo de evaluación realista pero positiva permite sostener la confianza a pesar de los altibajos, lo cual, según Weinberg y Gould (2010), es característico de una autoconfianza óptima.

Bandura también destaca el papel de los **estados fisiológicos y emocionales** en la percepción de autoeficacia. Cuando el atleta interpreta sensaciones corporales como ansiedad o fatiga como señales de debilidad, su confianza puede verse afectada. E. expresa esta vulnerabilidad al relatar que, si empieza confiado, pero luego lo alcanzan en la competencia, su cuerpo reacciona: *“te pones más nervioso por así decir, entonces haces mal las técnicas, mal las cosas”*. Este ejemplo ilustra la “curva en U invertida” que proponen Weinberg y Gould (2010): cuando la confianza inicial es excesiva y no está respaldada por la atención a la tarea, una situación imprevista puede provocar una caída abrupta del rendimiento. En este caso, la autoconfianza deja de funcionar como sostén y se transforma en una fuente de presión adicional.

Asimismo, los **estados emocionales** como el entusiasmo o el desánimo pueden reforzar o debilitar las creencias de autoeficacia. Maddux y Meler (1995) sostienen que las emociones positivas favorecen el juicio de autoeficacia, mientras que las negativas tienden a disminuirlo. E. logra recuperar el equilibrio emocional a través de una interpretación positiva del proceso: *“me pongo a pensar que son días y días... no me afecta en los torneos después”*. Esta capacidad de autorregulación emocional es un factor protector que sostiene su autoconfianza a pesar de las fluctuaciones en el desempeño.

Por último, el testimonio de N. acerca del cambio de entrenador deja en evidencia cómo la **calidad de la relación interpersonal** y la **continuidad en la experiencia de dominio** influyen en la autoconfianza. Desde que dejó de entrenar con Oscar, N. afirma que su rendimiento y confianza han disminuido: *“siento que bajé el nivel... estoy subiendo tiempos”*. Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia se consolida con experiencias exitosas repetidas, y cualquier interrupción o deterioro de estas experiencias puede erosionarla. La ausencia del entrenador también afectó su motivación, lo que evidencia cómo autoconfianza, motivación y emociones se entrelazan mutuamente. Según Giesenow (2011), esta pérdida de confianza puede impactar en la elección de estrategias, en la disposición a aceptar críticas y en la capacidad de aprendizaje, disminuyendo el potencial del deportista.

9.1 La comparación social, las experiencias pasadas y la percepción del propio valor deportivo

Tal como desarrollo Bandura (1997) otra de las principales fuentes de autoeficacia son las **experiencias vicarias**, es decir, la observación de otros realizando tareas similares. Sin embargo, cuando estas observaciones se convierten en comparaciones desfavorables, pueden minar la autoconfianza y generar un ciclo de autocrítica perjudicial. La autoconfianza y la percepción de eficacia personal en el deporte están profundamente influenciadas por los procesos de comparación social. Festinger (1954) fue uno de los primeros en señalar que los individuos tienden a evaluarse a sí mismos comparándose con otros, especialmente cuando no existen criterios objetivos claros. En el ámbito deportivo, estas comparaciones pueden volverse particularmente intensas, ya que el rendimiento se mide de forma constante frente a rivales, tiempos, clasificaciones y logros anteriores.

Este fenómeno se refleja con claridad en el testimonio de I., quien relata: *“Compararme como que... uy justo a esta la tengo al lado, que es más rápida”*. Aquí, la atleta expresa cómo la presencia de una competidora percibida como superior activa pensamientos autolimitantes que disminuyen su autoeficacia: *“no puedo”, “para qué hago esto”*. Tal como señalan Vealey y Chase (2008), la autoconfianza en el deporte no solo se construye sobre logros personales, sino también sobre las interpretaciones que los atletas hacen de sus comparaciones con los demás. En este caso, la comparación negativa impacta directamente en su capacidad para sostener el esfuerzo y la motivación durante la competencia: *“Cuando veo que ya no va para más, cuando ya me pasaron, cuando veo que ya está... o en la mitad de la carrera”*. El debilitamiento de su confianza la lleva incluso a anticipar un mal resultado: *“ya está, que me pasen cosas, terminaré mal”*, lo cual coincide con lo que Bandura (1997) denomina "anticipación del fracaso", una forma negativa de autoevaluación anticipatoria. Ocurre cuando la persona, al anticipar que no será capaz de ejecutar una tarea con éxito, experimenta ansiedad, disminución de la motivación y deterioro en el rendimiento. Esta anticipación influye directamente sobre las expectativas de eficacia y puede inhibir la persistencia frente al desafío.

La experiencia de I. también pone de relieve el peso de las evaluaciones retrospectivas sobre el rendimiento. Al recordar una competencia en la que tenía condiciones físicas óptimas, I. señala: *“capaz que autosabotearme o decirme que ‘no puedo, que no voy a llegar, y que no soy capaz’”*. Esta declaración da cuenta de cómo una baja percepción de autoeficacia puede emerger incluso cuando las condiciones objetivas son favorables, lo que refuerza el planteo de Feltz et al. (2008) sobre el papel de los factores cognitivos en la autoconfianza: no basta con tener capacidades, es necesario creer en ellas.

L. también muestra cómo la comparación y la presión por alcanzar resultados específicos pueden afectar su estado emocional y autoconfianza: *“me pongo re mal... me frustro mucho”*. La frustración, en este caso, surge al no lograr las marcas deseadas, situación que genera una carga emocional que puede desembocar en un ciclo de autocrítica. La atleta señala: *“como no hice nunca las marcas... siempre lo pienso tanto y nunca me pasa, entonces es como que me abruma”*, revelando una sobre identificación con los resultados. Esta reacción concuerda con lo descrito por Nicholls et al. (2008), quienes afirman

que los atletas orientados al resultado tienden a experimentar mayores niveles de ansiedad y frustración cuando no alcanzan sus objetivos, sobre todo si su motivación depende de la validación externa.

D. enfrenta una situación similar, en la que los resultados obtenidos afectan su autoconfianza: *“no haber clasificado al nacional me afectó muchísimo”*. El hecho de no lograr el objetivo luego de múltiples intentos debilita su percepción de competencia y la lleva a estados de desmotivación: *“me tiró muy para abajo”*. Según Bandura (1997), los fracasos reiterados pueden erosionar progresivamente la autoeficacia, especialmente cuando no son acompañados por estrategias de regulación emocional. A ello se suma su tendencia a compararse con rivales más veloces, lo cual intensifica sus dudas sobre la capacidad de competir de manera efectiva. Durante las competencias, D. señala que el error genera pensamientos como *“no puedo más”* o *“me cansé”*, lo que evidencia un patrón de diálogo interno negativo. Sin embargo, se observa un contraste durante los entrenamientos, donde su comparación con los demás no parece generar el mismo efecto desmotivador. Esto puede explicarse por un enfoque en la mejora personal más que en el resultado, lo cual, como señala Giesenow (2011), es clave para desarrollar una autoconfianza sólida basada en la autoevaluación y no en la comparación externa.

En contraste, E. ofrece un ejemplo de autoconfianza más estable y menos vulnerable a la comparación: *“yo cuando entro al agua pienso en mí nomás”*. Esta declaración refleja una orientación hacia el proceso y un enfoque centrado en el propio rendimiento, en línea con la idea de autoconfianza robusta que proponen Vealey y Chase (2008), la cual se construye sobre estándares internos y sobre el reconocimiento del esfuerzo personal. La capacidad de E. para mantener la concentración en sus propios objetivos y no en los rivales parece ser un factor protector frente a la presión competitiva.

El caso de N. también ilustra cómo la comparación social puede afectar la percepción de autoeficacia. La nadadora menciona a una compañera más joven y de mejor rendimiento, lo que le genera malestar: *“ahora ya como que no le doy tanta bola, igual me sigue poniendo mal”*. Este sentimiento revela que, aunque racionalmente intenta minimizar la comparación, emocionalmente le resulta difícil evitar el impacto negativo. Además, N. destaca cómo la apariencia física de sus rivales le provoca inseguridad: *“las veo que son súper altas, súper musculosas y yo soy chiquita, ahí entonces me da miedo”*. Esta comparación somática refuerza una percepción de desventaja anticipada, lo que puede afectar no solo su autoconfianza sino también su disposición al desafío competitivo, tal como lo explica Bandura (1997) en relación con la autoevaluación anticipatoria, es decir, juicios que las personas realizan sobre su propia competencia futura, antes de actuar. Estas anticipaciones guían el comportamiento, ya que, si el sujeto anticipa el fracaso, es probable que evite la situación, reduzca su esfuerzo o se autosabotee.

Finalmente, B., a pesar de exhibir una autoconfianza alta en general, también revela momentos de vulnerabilidad ligados a experiencias pasadas: *“en las de aguas abiertas más que nada me comparo un montón, como lo que me pasó en Mendoza, digo ‘qué feo si salgo de vuelta última’”*. Aquí se evidencia cómo las experiencias de ejecución pasadas influyen en la percepción de eficacia futura, lo que puede generar un sesgo negativo sobre las expectativas de rendimiento. La atleta reconoce que *“siempre está*

ese sentimiento” de que el mal resultado puede repetirse, lo que puede interferir con su capacidad para enfocarse en la tarea y sostener el esfuerzo.

En suma, el análisis de estos testimonios permite observar cómo la autoconfianza de los nadadores está moldeada no solo por logros objetivos, sino por interpretaciones subjetivas vinculadas a la comparación social, las experiencias pasadas y la percepción del propio valor deportivo. Tal como señalan Weinberg y Gould (2010), la autoconfianza es una construcción compleja que puede fortalecerse con logros, pero también verse profundamente desestabilizada por el diálogo interno negativo, la frustración por resultados no alcanzados y la comparación con otros. Promover estrategias de enfoque en la mejora personal y de regulación emocional podría contribuir a una autoconfianza más estable y funcional.

9.2 El error y sus tipos de afrontamientos

Loehr (1990) afirma que los deportistas con alta autoconfianza tienden a rendir mejor, a establecer objetivos más desafiantes y a sobreponerse con mayor eficacia a las adversidades, lo que subraya su papel como una variable crucial en el rendimiento.

En esta línea, Giesenow (2011) destaca que una autoconfianza óptima permite la elección de mejores estrategias de afrontamiento durante la competencia, favorece la aceptación del error y contribuye al aprendizaje continuo. Desde un enfoque psicológico, este tipo de confianza no es estática ni innata, sino que se construye a lo largo del tiempo mediante la experiencia acumulada, tanto en los entrenamientos como en situaciones reales de competencia. Maddux y Meier (1995) agregan que dicha construcción se ve favorecida cuando el sujeto percibe evidencia concreta de logros pasados y habilidades personales, lo cual fortalece la percepción de autoeficacia.

Bandura (1997), en su teoría de la autoeficacia, aporta una distinción clave al diferenciar la confianza general en uno mismo de la autoeficacia percibida: esta última refiere a la creencia específica de que se puede ejecutar una acción concreta en una situación dada. Según este autor, los individuos con alta autoeficacia tienden a afrontar los desafíos con mayor persistencia y a interpretar los fracasos como oportunidades de aprendizaje.

Esta perspectiva se refleja claramente en el testimonio de L., quien evidencia un cambio de mentalidad basado en su experiencia: *“aprendí que bueno, no siempre voy a poder dar el 100% y que está bien si no me salen las cosas”*. Esta frase da cuenta de una autorreflexión emocional que potencia su resiliencia y muestra cómo va construyendo una confianza más realista y estable. A su vez, la afirmación *“bueno, vos lo entrenaste a esto”* antes de competir, ilustra el uso de autodiálogo positivo —una de las estrategias señaladas por Weinberg y Gould (2010)— que apela a la experiencia como fuente de autoeficacia. Su declaración respecto a mantener el objetivo de clasificar al nacional presente (*“me gusta tener el objetivo en mente, porque si yo pienso ‘bueno, esto lo hago para hacer las marcas’, como que siento que puedo”*) muestra cómo el enfoque en metas específicas actúa como un facilitador motivacional, en línea con Bandura (1997), quien sostiene que la formulación de metas concretas y desafiantes puede aumentar la creencia en la propia eficacia.

En contraste, N. expresa con crudeza su inseguridad: *“soy muy negativa siempre”*, lo que revela una baja autoconfianza que afecta su preparación mental previa a la competencia. Esta actitud puede entenderse desde la idea de anticipación al fracaso desarrollada por Bandura (1997), sin embargo, su intento de contrarrestarlo con afirmaciones como *“antes de la carrera siempre trato de confiar y decirme ‘vos podés’”* constituye un esfuerzo consciente por reconfigurar su autodiálogo y construir una creencia más positiva, aunque sin consolidarse plenamente.

El caso de D. también se inscribe en esta lógica. Ella relata que antes de competir experimenta nervios intensos y pensamientos autocríticos, síntomas de una autoconfianza frágil. A pesar de ello, busca anclarse emocionalmente en la aceptación personal a través de la frase: *“di lo mejor de mí”*, un tipo de afrontamiento emocional que permite conservar cierta estabilidad, aunque no necesariamente actúe directamente sobre la percepción de eficacia futura.

Por su parte, I. aporta una visión introspectiva sobre cómo la falta de concentración y los pensamientos negativos afectan directamente su desempeño: *“si no me concentro, es como que nado y la cabeza la tengo en otra parte... Capaz que terminé primera, pero subí los tiempos”*. Aquí se observa cómo una autoeficacia débil —comprometida por distracciones y autocrítica— puede traducirse en un rendimiento ineficiente, más allá del resultado en términos de posición. También verbaliza el miedo a cometer errores (*“miedo a que todas me pasen... a que te descalifiquen”*), lo que indica una anticipación a resultados negativos que interfiere con su desempeño, confirmando lo planteado por Bandura sobre el efecto destabilizador de las expectativas de fracaso.

No obstante, I. también muestra una notable capacidad de autoobservación que puede convertirse en una fortaleza. Al señalar: *“noto la diferencia cuando me tiro bien concentrada a lo que voy a hacer”*, reconoce la incidencia directa del enfoque mental en su rendimiento. Su reflexión: *“cambiar mi forma de pensar y cosas que empiecen a importarme un poquitito menos”* indica el inicio de un trabajo psicológico hacia una reestructuración cognitiva que podría fortalecer su autoconfianza y reducir la carga emocional. Este tipo de insight es, para Bandura (1997), un primer paso fundamental en el desarrollo de una autoeficacia resiliente, ya que implica asumir un rol activo en la regulación de los estados internos.

El análisis de los testimonios permite sostener que la autoconfianza, lejos de constituir un rasgo estable o innato, es una habilidad susceptible de desarrollo. Su construcción se ve favorecida por la reflexión personal, el establecimiento de metas significativas, el entrenamiento en gestión emocional y la implementación de estrategias de afrontamiento eficaces. Las declaraciones de los nadadores revelan distintos niveles de conciencia y dominio sobre esta capacidad, pero también muestran que todos ellos se encuentran, de algún modo, inmersos en un proceso activo de formación de su autoconfianza, aspecto crucial tanto para su evolución deportiva como para su crecimiento personal.

En síntesis, los hallazgos permiten concluir que la autoconfianza en nadadores adolescentes constituye una experiencia compleja y relacional, profundamente moldeada por el entorno social, la mirada de los

otros significativos (entrenadores, pares y familiares), las interpretaciones cognitivas personales y los resultados obtenidos en la competencia. Pero, sobre todo, se trata de una habilidad en constante transformación, que se fortalece o debilita en función de las vivencias, los recursos psicológicos disponibles y la validación percibida, tanto interna como externa.

10 GESTIÓN DE PENSAMIENTO

A lo largo del análisis realizado, se identificó que la gestión del pensamiento constituye una habilidad determinante en el desempeño deportivo de los nadadores adolescentes. Se trata de un proceso que implica la capacidad de dirigir voluntariamente los pensamientos hacia aspectos relevantes de la tarea, sostener la atención durante la ejecución y autorregular los contenidos mentales ante la aparición de distracciones, dudas o emociones perturbadoras. Esta habilidad resulta especialmente crítica en un deporte como la natación, en el que el componente técnico, el tiempo individual y la ausencia de estímulos externos constantes exigen un alto grado de concentración y control interno.

Los resultados permiten afirmar que los atletas que logran utilizar de forma consciente sus pensamientos para orientarse, motivarse, corregirse o calmarse, muestran una mayor eficacia competitiva, así como una mejor capacidad para enfrentar situaciones de incertidumbre, presión o frustración. En contraposición, aquellos que no han desarrollado estrategias de autorregulación cognitiva tienden a experimentar una mayor interferencia de pensamientos automáticos, distractores o desorganizadores, lo cual impacta negativamente tanto en su ejecución como en su estado emocional.

También se advierte que el nivel de gestión del pensamiento no es homogéneo en todos los nadadores ni se presenta de forma constante en cada situación, sino que varía en función del estilo de prueba, la duración del evento, el nivel de confianza personal y el contexto de competición. En este sentido, la habilidad para gestionar lo que se piensa antes, durante y después de la carrera aparece como un indicador clave de madurez deportiva y de recursos psicológicos adquiridos.

En suma, puede concluirse que la capacidad de los nadadores para influir en sus propios procesos mentales representa un factor decisivo en la calidad de su rendimiento. Esta habilidad no solo les permite potenciar su ejecución técnica y regular su activación emocional, sino también transformar situaciones potencialmente desestabilizantes en oportunidades de adaptación, foco y crecimiento personal.

10.1 El auto diálogo como gran aliado

La gestión de los pensamientos es un componente central del entrenamiento psicológico en el deporte. En particular, el auto diálogo —entendido como el lenguaje interno que el deportista mantiene consigo mismo— constituye una herramienta clave para afrontar las demandas competitivas, regular las emociones y potenciar el rendimiento. Tal como afirman Hatzigeorgiadis et al. (2007), dentro del auto diálogo se deben distinguir dos grandes formas: el auto diálogo automático y el auto diálogo estratégico o intencional, siendo este último el que se busca desarrollar deliberadamente en los entrenamientos por su impacto positivo en la performance.

El **auto diálogo automático** se caracteriza por su espontaneidad, rapidez y escasa demanda de recursos cognitivos. Incluye formas no dirigidas, como el auto dialogo espontáneo (intuitivo, inesperado y sin esfuerzo consciente) y el auto dialogo espontáneo no relacionado, que refiere a contenidos ajenos a la tarea (Latinjak et al., 2014; Christoff et al., 2011, citados en Cascales García, 2019). Este tipo de auto dialogo puede tener valencia positiva (“¡puedo hacerlo!”), negativa (“¡no puedo más!”) o neutra (“tengo

hambre”), según su contenido emocional (Van Raalte et al., 2016, 2017, citados en Caprotta Carreres, 2021).

En contraste, el **auto diálogo estratégico** es consciente, deliberado y cognitivamente más elaborado. Implica un procesamiento lógico previo, planificación y control atencional y emocional (Kahneman, 2011; Van Raalte et al., 2016, 2017, citados en Caprotta Carreres, 2021). Su implementación mediante palabras clave permite intervenir sobre el propio pensamiento, reemplazando mensajes desadaptativos por otros más funcionales. Este tipo de auto diálogo puede adoptar dos formas: el **auto diálogo instruccional**, enfocado en dirigir la atención hacia aspectos técnico-tácticos (“alarga el brazo y golpea”), y el **auto diálogo motivacional**, orientado a incrementar el esfuerzo y la confianza, especialmente en momentos de fatiga (Hatzigeorgiadis et al., 2011; Latinjak et al., 2018; McCormick et al., 2015, citados en Caprotta Carreres, 2021).

En las entrevistas realizadas a nadadores, se observan claras manifestaciones de estos tipos de auto diálogo, lo cual permite evidenciar cómo la teoría se materializa en la práctica cotidiana del deporte.

Por ejemplo, la nadadora L. muestra un uso constante del auto dialogo como herramienta de regulación emocional y refuerzo de la autoconfianza. Frente a la presión de la competencia, recurre a frases como “dale, vos podés” o “son 50 metros nomás, lo entrenaste”, que constituyen formas claras de auto diálogo motivacional estratégico. Este tipo de verbalizaciones internas le permite contrarrestar pensamientos negativos y sostener una evaluación realista y confiada de sus capacidades, fortaleciendo su percepción de autoeficacia (Maestre Baidez, 2015). Además, L. reconoce que ante la ansiedad previa a la competencia experimenta síntomas somáticos como “se me cierra el pecho y no puedo respirar”. No obstante, logra afrontarlos mediante el uso consciente de su diálogo interno, tal como propone Hatzigeorgiadis et al. (2007), quien afirma que el auto diálogo estratégico puede ser clave para desafiar creencias irracionales, disminuir la activación psicofisiológica ansiosa y focalizar la atención en los estímulos relevantes de la tarea.

Por su parte, la nadadora B. describe que los nervios antes de competir pueden hacerle “perder toda la confianza”. Frente a esto, adopta dos estrategias distintas: en algunos casos, intenta suprimir el pensamiento (“trato de no pensar en nada”), lo que puede interpretarse como una forma de afrontamiento evitativo. En otros momentos, utiliza frases como “dale, vos podés, no te queda nada”, que reflejan un esfuerzo por generar un auto diálogo estratégico motivacional que le permita mantener el esfuerzo y transformar pensamientos negativos. Como señalan Palmieri (2022) y Giesenow (2011), este tipo de verbalización ayuda a contrarrestar los efectos de pensamientos automáticos desadaptativos, como “ya me quería ir”, típicos en situaciones de fatiga extrema.

Asimismo, el nadador E. ofrece múltiples ejemplos del uso de auto diálogo tanto motivacional como instruccional. En momentos de frustración por errores o bajo rendimiento, se repite frases como “nadar fuerte, nadar fuerte” o “tengo que ir más rápido, tengo que acelerar”. Estas expresiones, además de ser motivacionales, muestran cómo el deportista intenta autorregular su desempeño mediante

verbalizaciones centradas en el objetivo. También utiliza el auto diálogo para corregir aspectos técnicos, como cuando declara: *“en crol, hago mal la brazada o estoy pateando poco, entonces busco la manera de perfeccionar esos errores”*. Aquí el auto diálogo instruccional se activa para reconducir el foco atencional hacia la mejora específica, lo que evidencia una forma de autoevaluación continua. Según Johnson et al. (2004, citado en Hernández Puig, 2017), este tipo de verbalizaciones deben ser breves, simples y estar asociadas lógicamente con la destreza técnica para resultar efectivas, características presentes en el discurso de E.

También la nadadora I. recurre a ambas formas de auto diálogo. Se motiva diciendo *“siempre trato de seguirlas, decirme que puedo”*, y a su vez utiliza frases instruccionales como *“hacer más patada, fijarme en la brazada, en la respiración”*. Sin embargo, menciona que, si una carrera comienza mal, le resulta difícil revertir la situación: *“si arranco mal, ya está, terminaré última”*. Esta afirmación da cuenta del peso que pueden tener las creencias irracionales y los pensamientos automáticos negativos en la autopercepción del rendimiento. Siguiendo a Beck (1967) y Ellis (1955, citados en Palmieri, 2022), estas distorsiones cognitivas refuerzan una visión negativa de uno mismo y del futuro, obstaculizando el acceso a recursos internos que podrían mejorar la performance.

Por último, la nadadora D. también expresa un uso consciente del auto diálogo para regularse en plena competencia. Menciona frases como *“no tengo que dejar de patear”* o *“yo puedo más, tengo que dar más”*, que combinan elementos instruccionales con una carga motivacional. Sin embargo, en su caso, estos esfuerzos suelen verse eclipsados por pensamientos negativos que limitan su capacidad de concentración. Esto pone de relieve la tensión que existe entre el auto diálogo estratégico como recurso de regulación y la persistencia de pensamientos automáticos que pueden socavar su eficacia.

En suma, los testimonios de estos atletas permiten comprender cómo el auto diálogo funciona como una herramienta fundamental de autorregulación cognitiva y emocional en contextos deportivos. Tal como plantea Giesenow (2011), la manera en que pensamos determina en gran medida cómo nos sentimos y actuamos. Por ello, intervenir sobre el diálogo interno —reemplazando mensajes irracionales por otros constructivos— es una vía poderosa para mejorar el rendimiento, prevenir el burnout y fortalecer la autoconfianza. El entrenamiento sistemático del auto diálogo estratégico se presenta entonces como una estrategia indispensable para enfrentar las exigencias del deporte competitivo en etapas formativas.

10.2 “Me tiro sin concentrarme y termino mal”

Uno de los aspectos centrales de la gestión de pensamiento es la **concentración**, entendida como la capacidad de focalizar la atención en estímulos relevantes para la tarea y resistir las distracciones, sean internas o externas. En este sentido, la teoría del **estilo atencional** de Nideffer (1976, como se citó en Hernández Puig, 2017) ofrece un marco teórico sólido para comprender las fluctuaciones atencionales que experimentan los deportistas.

Según Nideffer (1976), la atención se distribuye en dos dimensiones: *amplitud* (amplia o estrecha) y *dirección* (interna o externa). Este modelo nos permite identificar cuándo un atleta mantiene un foco

atencional adecuado a la exigencia de la tarea o, por el contrario, se ve invadido por estímulos irrelevantes que comprometen su rendimiento. Estos desvíos atencionales muchas veces se relacionan con la aparición de auto diálogos automáticos, cuya naturaleza puede ser dirigida o no dirigida, positiva, negativa o neutra (Latinjak et al., 2014; Christoff et al., 2011; Van Raalte et al., 2016, 2017; como se citó en Cascales García, 2019 y Caprotta Carreres, 2021).

Este marco teórico se refleja claramente en las entrevistas analizadas. Por ejemplo, la atleta L. muestra cómo la pérdida de concentración se asocia a un tipo de autodiálogo espontáneo no relacionado, manifestado en pensamientos como: *“me pongo a pensar en otras cosas, como tengo que hacer tal tarea”*. Este tipo de pensamiento, intuitivo y ajeno a la tarea, interfiere con su capacidad de mantener el foco, especialmente en pruebas largas. La evidencia teórica sugiere que este tipo de diálogo es automático, emocional y consume pocos recursos cognitivos, lo cual lo hace difícil de controlar, pero altamente perjudicial para el rendimiento (Latinjak et al., 2014, como se citó en Cascales García, 2019).

Sin embargo, la misma atleta menciona que cuando logra estar *“100% concentrada”*, utiliza un **auto** diálogo instructivo del tipo dirigido, focalizándose en aspectos técnicos como *“pienso en cómo hacer la brazada, en patear mucho, y pienso más en la carrera”*. Esto se enmarca en un estilo atencional estrecho e interno, orientado a la técnica, y muestra cómo el uso consciente del pensamiento puede reconducir la atención hacia la tarea, tal como se plantea en las funciones de control atencional del autodiálogo (Giesenow, 2011).

Del mismo modo, la atleta B. reconoce que ciertos pensamientos disruptivos emergen durante las competencias, especialmente en pruebas de larga duración como las aguas abiertas: *“algún problema que tuviste antes... te pones a pensar porque estás aburrida”*. Este ejemplo también refleja un auto diálogo espontáneo no relacionado, que rompe el foco de atención. No obstante, B. muestra recursos de regulación cognitiva al decir: *“intentas concentrar y seguís, seguís”*, lo cual implica la introducción de un auto diálogo dirigido, útil para recuperar el foco, tal como lo describe Giesenow (2011).

Otro caso relevante es el de la nadadora I., quien afirma: *“Me tiro sin concentrarme y termino mal”*, *“pienso en lo que voy a hacer después, en la escuela, en qué voy a comer”*. Esta falta de regulación cognitiva denota la presencia de pensamientos espontáneos no dirigidos y una baja activación del foco interno, lo que impacta negativamente su rendimiento. Además, la atleta relaciona directamente el nivel de concentración con los tiempos obtenidos, confirmando el vínculo entre pensamiento y desempeño. Curiosamente, en pruebas cortas, I. menciona que no tiene tiempo para distraerse, lo que sugiere que la duración de la tarea también modula la vulnerabilidad del atleta a los pensamientos automáticos negativos, especialmente en pruebas prolongadas donde se requiere un mayor esfuerzo de autorregulación.

La atleta N. aporta evidencia adicional al describir cómo su nivel de concentración varía según el estilo nadado. En pruebas de pecho, donde se siente más competente, emplea un auto diálogo técnico positivo: *“siempre trato de hacer bien la brazada, la vuelta, y el subacuático”*, lo cual le permite mantener un

foco atencional adecuado (estrecho-interno). Sin embargo, en estilo crol, donde carece de confianza y apoyo técnico, confiesa: *“en crol no me concentro tanto, entonces siento que capaz eso hace que no me vaya tan bien”*. Esta diferencia muestra cómo las creencias sobre la propia capacidad condicionan el uso del auto diálogo y, por ende, la atención. Además, cuando se encuentra en desventaja, N. parece adoptar un pensamiento polarizado o de *“todo o nada”* (Giesenow, 2011), lo que limita su capacidad de adaptación frente a situaciones adversas.

También resulta revelador el testimonio de E., quien describe cómo gestiona la ansiedad previa a las competencias mediante visualización y planificación: *“Ahora ya pienso cinco minutos cómo tendría que ser la carrera”*. Este tipo de pensamiento anticipatorio, controlado y positivo, cumple varias funciones del auto diálogo señaladas por Giesenow (2011).

Según este autor, el auto diálogo sirve no solo para mantener una actitud positiva, puede ayudar a cumplir diversas funciones:

- 1) Adquisición de destrezas: utilizando palabras gatillo o señal que recuerden de manera abreviada las indicaciones críticas del gesto que se quiere aprender. Deben ser concretas, formuladas en términos positivos y evocar con facilidad una acción o una imagen.
- 2) Cambio de malos hábitos: se puede emplear una palabra o frase que indique la corrección en el momento justo, por ejemplo, *“flexiona las piernas”*.
- 3) Control atencional: para mantener el foco de concentración en el presente y los estímulos relevantes, dejando atrás los errores, y manteniéndose en el presente.
- 4) Creación de determinados estados de ánimo: frases positivas generan estados de ánimos iguales, y sirven para cambiar el humor. Se emplean para controlar dudas y temores, incluso el dolor. Ayudan a estar más tranquilo y regular la ansiedad.
- 5) Regulación de la activación: uno puede decirse cosas tanto para subir como para bajar el nivel de activación.
- 6) Motivación, control y mantenimiento del esfuerzo: para empujarse hasta el límite de sus posibilidades o darse aliento es común emplear frases como *“dale”*.
- 7) Desarrollo de la confianza: el famoso *“tú puedes”*, o buscar frases en esta dirección.

Asimismo, E. utiliza un recurso muy efectivo para normalizar sus nervios: *“Yo estoy nervioso, pero los otros también están nerviosos”*. Este tipo de auto diálogo permite relativizar la ansiedad, comparar de forma funcional y recuperar el equilibrio emocional.

Finalmente, la preparación mental previa también es destacada por B., quien menciona: *“Respiro un poco, intento calmarme, pensar en la carrera, lo que tengo que hacer”*. Aquí, el uso del auto diálogo se orienta a crear un estado psicológico óptimo, tal como propone Giesenow (2011) en la función de

creación de estados de ánimo y regulación de la activación. La respiración, combinada con pensamientos racionales y orientados a la tarea, demuestra una estrategia de regulación emocional madura y eficaz.

10.3 *"No, ya está, voy a perder, no hay chance de pasarlas"*

A partir del enfoque cognitivo desarrollado por Ellis (1955) y Beck (1967), citado por Palmieri (2022), se sostiene que las emociones y conductas no derivan directamente de las situaciones objetivas, sino de las interpretaciones personales que se hacen de ellas. Esta premisa cobra especial relevancia al analizar el impacto del auto diálogo negativo y las distorsiones cognitivas (errores de pensamiento) que son maneras equivocadas de pensar y que aparecen en forma de pensamientos automáticos ante determinadas situaciones, provocando estados emocionales desagradables y conductas indeseadas en el rendimiento de los nadadores entrevistados.

Los errores de pensamientos que solemos encontrar según Giesenow (2011) son:

- **Perfeccionismo:** el deportista pretende realizar la actividad de manera perfecta.
- **Interferencia arbitraria:** el deportista saca conclusiones negativas en ausencia de evidencia que lo pueda avalar.
- **Catastrofizar:** el deportista interpreta lo que sucede o puede suceder de manera terrible.
- **Minimización:** el deportista quita importancia a ciertos sucesos, rasgos o circunstancias validas y reales.
- **Los debería:** el deportista piensa de manera rígida que debe hacer las cosas como si fueran una obligación.
- **Lectura de pensamiento:** el deportista cree que otra persona está pensando mal de él sin ningún tipo de evidencias.
- **Culpar:** el deportista se adjudica la culpa o se la atribuye a otros, sin evidencias claras y un análisis objetivo de la situación.
- **Razonamiento emocional:** el deportista cree que, porque siente algo, esto es verdadero o porque lo siente sucederá de esa manera.
- **Pensamiento polarizado:** el deportista no puede ver términos medios, considera que los eventos son buenos o malos, que pasan siempre o nunca.
- **Sobregeneralizar:** el deportista lleva a una conclusión general, por un solo evento o muy pocos.
- **Personalizar:** el deportista cree que las cosas que pasan, tienen que ver con él, sin evidencias claras que apoyen ese pensamiento.
- **Etiquetar:** la deportista etiqueta, a él y a otros, de manera despectiva considerando una condición como permanente e inmodificable.

En situaciones de alto estrés competitivo, los nadadores tienden a recurrir a un auto diálogo desadaptativo, caracterizado por autoevaluaciones duras, pensamientos catastrofistas y juicios de valor negativos sobre sí mismos. Tal como lo señala Palmieri (2022), este tipo de discurso interno, más allá

de ser una simple verbalización, tiene un impacto directo sobre el estado emocional del deportista, pudiendo incrementar la ansiedad, disminuir la motivación e incluso favorecer conductas de abandono.

Esto se evidencia claramente en las verbalizaciones de E., quien ante un rendimiento deficiente expresa: *"Uy qué pelotudo, practiqué tanto"*, reconociendo también la presencia de *"todos pensamientos negativos"*. Estas expresiones dan cuenta de un tipo de auto diálogo auto despreciativo que, lejos de propiciar la recuperación del error, refuerza una narrativa interna de fracaso. En línea con esto, Palmieri (2022) advierte que insultarse o reprocharse no solo no contribuye a mejorar el rendimiento, sino que puede comprometer la salud emocional del deportista y su continuidad en la práctica.

La aparición de distorsiones cognitivas como el perfeccionismo, la catastrofización y los pensamientos polarizados, tal como las clasifica Giesenow (2011), es constante en los relatos. En el caso de I., expresiones como *"no puedo"*, *"para qué hago esto"*, o *"si ya arranqué mal, ya está"* reflejan un patrón de pensamiento riguroso y desalentador que responde a las creencias irracionales identificadas por Palmieri (2022): la necesidad de hacer todo bien, la intolerancia al error y la dramatización de los resultados adversos.

Este estilo cognitivo también se manifiesta en N., quien, frente a una situación de desventaja en carrera, declara: *"No, ya está, voy a perder, no hay chance de pasarlas"*. Aquí se observa una forma de pensamiento polarizado ("ganar o perder"), que impide la identificación de posibilidades intermedias o estrategias de recuperación. Esta visión dicotómica del rendimiento, sumada al perfeccionismo y a la personalización del fracaso, configura un escenario de alta vulnerabilidad emocional.

Beck (1967, citado por Palmieri, 2022) explica que estos pensamientos automáticos negativos son el resultado de esquemas cognitivos distorsionados, que generan visiones negativas de uno mismo, del entorno y del futuro. En este sentido, I. cristaliza esta tríada cognitiva al afirmar: *"terminaré última"*, *"no puedo"*, y *"lo físico lo tenía todo para dar"*, evidenciando una desconexión entre sus capacidades reales y la percepción subjetiva de las mismas.

Estas distorsiones cognitivas no solo afectan la autoconfianza del atleta, sino también su activación fisiológica, su atención y sus decisiones conductuales durante la competencia. L. ilustra esta situación cuando relata que, al sentirse agotada, su pensamiento se tornó: *"no la puta madre, no voy a llegar"*. Este tipo de verbalización refleja una evaluación emocional negativa que intensifica la fatiga y socava el rendimiento físico. Tal como explica Palmieri (2022), este tipo de diálogo no favorece la regulación emocional, sino que refuerza la sensación de incapacidad.

Del mismo modo, N. expresa que cuando se encuentra mal anímicamente, su pensamiento se dirige hacia la desmotivación: *"me quiero ir del entrenamiento"*, *"me voy, no me importa"*. Estas frases muestran un patrón de resignación que se conecta con el "razonamiento emocional" identificado por Giesenow (2011), en el cual el deportista concluye que, dado que se siente mal, no podrá rendir

adecuadamente. La consecuencia directa es la disminución del esfuerzo y el abandono de la intención de mejora.

B. también presenta una manifestación clara de este proceso, al indicar: *"cuando ya no quiero nadar más... vi que todas me pasaron, digo 'bueno, ya está'"*. Aquí se observa la sobre generalización de un evento negativo puntual ("me pasaron") hacia una conclusión definitiva y terminal ("ya está"), sin dar lugar a una reevaluación racional ni a la posibilidad de remontar.

I. profundiza en este malestar cuando expresa: *"me comparo, tengo amigas que nadan lo mismo que yo y vos decís 'ay, van más rápido que yo'"*. Esta comparación social constante no solo debilita la autoconfianza, sino que desvía el foco atencional desde los estímulos relevantes (su técnica, su ritmo) hacia factores externos que no puede controlar, en detrimento de su rendimiento. Giesenow (2011) advierte que esta dispersión del foco impacta negativamente en la ejecución, y genera un terreno fértil para la aparición de ansiedad y frustración.

D., por su parte, revela cómo la presión percibida por el entorno también influye en su auto diálogo: *"me pongo a pensar en qué me va a decir Oscar"*. Este pensamiento, centrado en el juicio ajeno, promueve un estilo atencional externo, que deteriora la capacidad de focalización interna necesaria en una competencia. La preocupación por las consecuencias sociales del rendimiento, según Hatzigeorgiadis et al. (2007), intensifica las respuestas psicofisiológicas del estado ansioso, interfiriendo con la ejecución motora y cognitiva.

A pesar del predominio del auto diálogo negativo, se observan en algunos nadadores intentos esporádicos de gestionar sus pensamientos de manera más constructiva. I. menciona su estrategia de hacer *"borrón y cuenta nueva"*, lo que denota una incipiente capacidad de resiliencia mental. D., en cambio, muestra un enfoque más reflexivo al afirmar: *"me pongo a pensar que puedo mejorar para poder llegar al podio"*, lo cual puede considerarse una autoafirmación (Giesenow, 2011), orientada a reencuadrar cognitivamente la situación en términos de posibilidad.

En el caso de N., aparecen también frases como *"si estoy bien, trato de ponerle onda, decirme 'vamos a intentar de bajar el tiempo'"*. Si bien se trata de un intento de auto diálogo motivacional, tal como propone Giesenow (2011), su eficacia parece estar condicionada por el estado emocional previo, evidenciando una falta de automatización y entrenamiento en el uso funcional del lenguaje interno.

El análisis de las entrevistas revela que la mayoría de los nadadores carece de estrategias sistemáticas y entrenadas para la gestión del pensamiento, y que su diálogo interno tiende a ser negativo, desorganizado y reactivo. Esto confirma la afirmación de Maestre Baidez (2015) sobre el rol central que cumple el auto diálogo en la regulación emocional y el rendimiento deportivo. Las verbalizaciones internas funcionan no solo como reflejo del estado emocional del atleta, sino también como un agente activo que puede modificar dicho estado.

Para que la gestión del pensamiento sea eficaz, es necesario entrenar deliberadamente el auto diálogo, tal como plantean Palmieri (2022) y Giesenow (2011), orientándolo hacia la instrucción, la motivación y la autoafirmación. De lo contrario, el pensamiento automático negativo, cargado de distorsiones cognitivas y creencias irracionales, se convierte en un factor limitante que bloquea el acceso al rendimiento óptimo, incluso en atletas con alto potencial físico.

En este capítulo se aborda la gestión emocional como una dimensión clave en la trayectoria deportiva de los nadadores adolescentes entrevistados, no solo en relación con su rendimiento en entrenamientos y competencias, sino también con su motivación, autoconfianza y continuidad en el deporte. El análisis realizado evidencia que las emociones no pueden ser comprendidas como fenómenos internos y aislados, sino como experiencias complejas y dinámicas que se construyen en la interacción con el entorno social y competitivo. En este sentido, la vivencia emocional de los atletas está atravesada por factores individuales (como la autopercepción o la historia personal), pero también por el tipo de clima motivacional, las formas de acompañamiento de los entrenadores, y el valor que el medio otorga al error, al resultado o al esfuerzo.

Desde el plano teórico, se integraron diversos marcos que permiten comprender la función adaptativa de las emociones y su impacto sobre el rendimiento deportivo. Tal como plantea Fredrickson (2001) en su teoría de la ampliación y construcción, las **emociones positivas amplían los repertorios cognitivos y conductuales**, promoviendo mayor flexibilidad, resiliencia y recursos a largo plazo. A su vez, se trabajó con el modelo de **inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)**, que concibe la gestión emocional como una capacidad adquirible, basada en cuatro habilidades interrelacionadas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Esta perspectiva permitió analizar cómo los atletas reconocen, comprenden y canalizan sus estados afectivos ante las exigencias del alto rendimiento.

El capítulo también incorpora una diferenciación fundamental entre **estrés, ansiedad y afrontamiento**, retomando los aportes de autores como Jones (1995), Cox (2009) y Humara (2002). Estos marcos teóricos permitieron dar cuenta de la **frecuencia y diversidad emocional** en los contextos deportivos, especialmente frente a situaciones de presión, estancamiento o cambio. La ansiedad, en su forma competitiva, aparece con fuerza en los relatos analizados, manifestándose tanto en su dimensión cognitiva —vinculada a preocupaciones, auto diálogo negativo y temor al fracaso— como en su dimensión somática —expresada en tensiones físicas o síntomas fisiológicos— (Martens et al., 1990). Estos estados afectaron no solo la percepción de desempeño, sino también la capacidad de disfrute y de permanencia en la actividad.

A lo largo del análisis, se hizo evidente que la gestión emocional no es una habilidad espontánea ni homogénea entre los deportistas, sino una competencia que requiere de conciencia, práctica deliberada y acompañamiento específico. Emociones como la frustración, el enojo, la tristeza, la presión o la euforia fueron mencionadas con frecuencia en los relatos, pero su impacto sobre el rendimiento varió según el grado de regulación emocional que los nadadores pudieron desplegar. En este punto, el entorno social —compuesto por entrenadores, compañeros y familia— desempeña un rol fundamental, ya sea como facilitador del desarrollo emocional o como fuente de presión adicional. En conjunto, los resultados

muestran que, cuando existen estrategias de afrontamiento sólidas y apoyo externo adecuado, las emociones pueden transformarse en **una palanca de crecimiento personal y deportivo**, en lugar de convertirse en un obstáculo para el rendimiento.

En contraposición, cuando las técnicas de regulación emocional no están adecuadamente consolidadas, los nadadores se ven más vulnerables a experimentar **emociones disfuncionales de manera desbordada o sostenida en el tiempo**, lo que interfiere negativamente tanto en su bienestar como en su rendimiento. En varios de los casos analizados, la ausencia de herramientas para identificar y gestionar emociones como la frustración, el miedo al fracaso o el enojo condujo a **respuestas desadaptativas**, tales como el bloqueo durante la competencia, la pérdida del disfrute en el entrenamiento o el incremento de conductas evitativas, como faltar a prácticas o desentenderse de los objetivos.

Esta falta de regulación emocional también se relacionó con un **diálogo interno negativo**, centrado en la autocrítica, la comparación social constante y la percepción de incompetencia, lo cual reforzó un círculo de ansiedad y desmotivación difícil de revertir sin acompañamiento específico. Desde una perspectiva teórica, esto se vincula con la noción de reestructuración cognitiva (Beck, 1976; Meichenbaum, 1977), una técnica clave dentro del abordaje psicológico que permite identificar pensamientos distorsionados y reemplazarlos por interpretaciones más realistas y adaptativas. La ausencia de este tipo de estrategias contribuyó, en muchos casos, a una **sobre identificación con el error o el resultado negativo**, lo que debilitó la autoconfianza y generó un impacto emocional desproporcionado frente a las dificultades.

Asimismo, se observó que la falta de regulación emocional consolidada **reduce la capacidad de recuperación tras experiencias adversas**, dificultando el desarrollo de resiliencia y aumentando la probabilidad de abandono o desmotivación a largo plazo. En contraposición, aquellos nadadores que mostraron una mayor capacidad de introspección, regulación y reinterpretación de sus emociones tendieron a establecer **relaciones más saludables con la competencia**, pudieron sostener la motivación incluso en escenarios complejos y se mostraron más receptivos a los aprendizajes que surgen del error o del mal rendimiento.

En definitiva, la gestión emocional no sólo impacta en el rendimiento momentáneo, sino que **condiciona la forma en que el deportista se relaciona con su trayectoria**, con sus logros, fracasos y con el deporte en sí mismo. Su ausencia o debilidad puede abrir paso a experiencias de desgaste, ansiedad persistente y desconexión con el propósito deportivo, especialmente en etapas sensibles como la adolescencia. Por ello, fortalecer las competencias emocionales desde edades tempranas, mediante intervenciones planificadas y apoyos continuos, se vuelve una necesidad fundamental en los procesos de formación deportiva.

Tomando el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1990), donde afirman que la inteligencia emocional es la capacidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones tanto propias como ajenas. Se trata de un modelo que busca integrar emoción y cognición dentro del

funcionamiento mental, entendiendo que las emociones no solo deben ser controladas sino también utilizadas inteligentemente para favorecer el pensamiento y la conducta. De este modo, se postula que “la IE es una inteligencia más dentro del sistema cognitivo, y funciona mediante dos procesos complementarios: uno que capta la información emocional y otro que la procesa” (Salovey & Mayer, 1990).

Dentro de este enfoque, los autores identifican **cuatro habilidades fundamentales** (Salovey & Mayer, 1990):

1. **Percepción emocional:** se refiere a la capacidad de identificar adecuadamente los estados emocionales propios y de los demás. Es el primer paso para una gestión efectiva, ya que sin conciencia emocional no es posible regularla adecuadamente.
2. **Facilitación emocional:** esta dimensión implica el uso de las emociones como herramienta para orientar la atención, facilitar la toma de decisiones y priorizar la información relevante. Las emociones penetran el sistema cognitivo, ya sea como sentimientos explícitos (“tengo miedo”) o como cogniciones alteradas (“soy un cobarde”), influyendo así en la evaluación de las situaciones.
3. **Comprensión emocional:** implica saber interpretar la información emocional, anticipar sus causas y consecuencias, y comprender la evolución de los estados afectivos. Esta habilidad permite analizar las emociones en profundidad, lo cual es clave en deportes donde la estrategia y la autorreflexión son centrales.
4. **Regulación emocional:** es la capacidad de modular las emociones, atenuando las negativas y potenciando las positivas. Involucra tanto la autorregulación como la influencia sobre los estados emocionales de los demás, y resulta fundamental para sostener un rendimiento constante y adaptativo.

Según Salovey & Mayer (1990) estas habilidades pueden desarrollarse a lo largo del tiempo mediante la práctica y la experiencia, y pueden manifestarse tanto en la relación con uno mismo (competencia intrapersonal) como en el vínculo con los demás (competencia interpersonal).

Estos conceptos encuentran expresión clara en los relatos de los nadadores entrevistados. Un ejemplo en el cual no se implementan estrategias para la regulación emocional aparece en el caso de I., quien relata que, tras una mala competencia, experimenta un llanto prolongado cuando no le va como ella esperaba en una competencia: *“me voy a largar a llorar, estaré una hora llorando mal mal”*, lo que se extiende a otros aspectos de su vida cotidiana, como la alimentación: *“voy a comer mal a la noche también, voy a estar mal hasta el otro día”*. Este patrón sugiere una emocionalidad desbordada que no solo afecta su desempeño inmediato, sino también su recuperación para próximas competencias. Sin embargo, I. también pone en práctica una forma incipiente de regulación emocional, al declarar: *“trato de hacer borrón y cuenta nueva, y no arrastrarlo al otro día”*, demostrando conciencia de que la acumulación emocional puede perjudicar su rendimiento posterior. Además, su frase *“ya está, no puedo*

volver atrás y volverlo a hacer, como que ya está, tipo me calmo, me enfoco en la otra” da cuenta de un proceso de facilitación y comprensión emocional.

El caso de N. representa un ejemplo más complejo. Esta atleta demuestra una buena percepción emocional, al reconocer abiertamente su estado de frustración cuando no obtiene los resultados esperados: *“me la re baja y cuando siento que me va mal salgo del agua y no le hablo a nadie”*. Sin embargo, este reconocimiento no se traduce en una adecuada regulación. De hecho, predomina una espiral de autocrítica, al afirmar: *“siempre estoy pensando ‘ay me fue mal’ (...) sigo con mi cabeza con que lo hice mal”*. Su pensamiento se vuelve rígido: *“si yo creo que lo hice mal es porque lo hice mal”*, lo cual bloquea la posibilidad de reinterpretar el desempeño con mayor objetividad. Este tipo de diálogo interno muestra una cognición emocional alterada, donde la emoción negativa no es solo experimentada, sino que termina dominando el pensamiento.

Además, N. no logra aprovechar la retroalimentación positiva de su entrenador: *“salgo del agua y no le hablo a nadie”*, lo que indica un déficit en la **autorregulación emocional interpersonal** (Salovey y Mayer, 1990), interfiriendo en los vínculos y la recuperación emocional post-competencia. Su caso refleja cómo una alta autoexigencia y una orientación perfeccionista pueden generar mayor vulnerabilidad emocional frente al error.

Por su parte, la atleta L. presenta un perfil más equilibrado, que sugiere progresos en su gestión emocional. A pesar de que el nerviosismo afecta su cuerpo antes de competir, recurre a estrategias de regulación emocional, como usar *“palabras afirmativas”*, realizar movimientos físicos (saltos, golpecitos) y buscar el contacto con sus compañeras. También menciona la planificación de recompensas (*“comer una hamburguesa”*) como forma de compensación emocional. Estas acciones se inscriben dentro de las técnicas de reestructuración cognitiva, que consiste en modificar patrones de pensamiento disfuncionales que influyen negativamente en las emociones y conductas del individuo (Beck, 1976). Así, logra desengancharse del malestar y enfocar su atención hacia el futuro, lo que fortalece su autocontrol y favorece la estabilidad emocional en contextos de alta demanda.

El atleta E. muestra una actitud más constructiva frente al error que sus compañeros al afirmar que *“el fracaso es un aprendizaje más”*. Este tipo de expresión denota una facilitación emocional madura, ya que utiliza la emoción asociada al error para replantear cognitivamente la situación como una oportunidad de mejora. Esta habilidad protege al atleta del impacto negativo de la frustración y le permite sostener la motivación y el compromiso.

En síntesis, el análisis de los relatos muestra distintos niveles de desarrollo de la **inteligencia emocional** en los atletas. Mientras algunos aún presentan dificultades para identificar o gestionar sus emociones frente al fracaso, otros comienzan a incorporar estrategias que les permiten no solo disminuir su sufrimiento, sino también utilizar sus emociones como aliadas para su crecimiento deportivo. Esto confirma que la inteligencia emocional, como plantea Mayer y Salovey (1990), es una habilidad que puede entrenarse y potenciarse, y que resulta central en el rendimiento sostenido de los atletas.

11.1 La ansiedad y sus múltiples maneras de manifestarse

Luego de haber identificado ciertas competencias vinculadas a la percepción emocional —como el reconocimiento de los propios estados afectivos o sus manifestaciones fisiológicas—, resulta relevante examinar la **ansiedad** y su relación con la regulación emocional, así como con las otras habilidades del modelo.

La ansiedad es definida por Masconi, Correche, Rivarola y Penna (2007, como se citó en Sepúlveda-Páez et al., 2019) como un estado emocional con dos componentes principales: **cognitivo** y **somático**. El componente cognitivo está vinculado a pensamientos de aprensión y preocupación, relacionados con variables como la formación de imágenes, la percepción, el juicio y el pensamiento, lo que genera inseguridad y miedo. También se encuentran la desconfianza, pensamientos negativos, dificultades de atención y disminución en la capacidad para tomar decisiones. Esto puede ser especialmente perjudicial en situaciones deportivas, donde la toma de decisiones rápidas es crucial. A medida que se acerca la competición, los síntomas psicológicos más presentes son: la alteración del pensamiento, fatiga, insomnio, imposibilidad de relajación (Masconi, et al. 2007, como se citó en Sepúlveda-Páez et al., 2019).

Por su parte, el componente somático se refiere a la activación física percibida, asociada al sistema nervioso autónomo. En el ámbito **fisiológico**, los síntomas de la ansiedad incluyen manifestaciones cardiovasculares (pulso acelerado, hipertensión), respiratorias (opresión torácica, respiración superficial), gastrointestinales (náuseas, vómitos, diarrea), genitourinarias (micción frecuente, enuresis) y neuromusculares (tensión muscular, temblores, cefaleas). Además, se observan síntomas **neurovegetativos** como sequedad en la boca, sudoración excesiva y mareos. En el aspecto **motor**, se presentan hiperactividad, movimientos repetitivos, torpes o desorganizados, y en ocasiones, tartamudeo. Aunque en un principio la ansiedad es una conducta **adaptativa** que ayuda a enfrentar amenazas, puede volverse **desadaptativa** cuando la intensidad y duración de los síntomas superan la capacidad del individuo para gestionarlos (Carrillo Saucedo, 2006, como se citó en Ramos, A. 2018)

Cox (2009) establece que las competencias deportivas generan grados altos de ansiedad. A consecuencia de esto, mecanismos fisiológicos y cognitivos interfieren y opacan el rendimiento del deportista, muchas veces en su totalidad. Si bien la ansiedad, genera una activación necesaria para el desempeño del deportista, es perjudicial cuando se alcanzan los extremos, es decir cuando el atleta se encuentra en un estado de baja ansiedad o por el contrario un elevado estado de excitación.

La reacción ante la competencia ocurre por el hecho de enfrentarse a una situación que puede interpretarse como incierta, amenazante, relacionada con el miedo al fracaso, a la evaluación social negativa y al daño físico. La competición supone un juicio interno y externo de la capacidad individual y crea incertidumbre sobre el resultado. Cuanto mayor sea el grado de inseguridad y la importancia concedida al resultado, mayor será la percepción de amenaza y, en consecuencia, la respuesta de ansiedad. Se observa que además de cambios conductuales, la ansiedad tiene un gran componente de

subjetividad. Esto es, no todas las personas consideran amenazantes las mismas situaciones, los mismos contextos. De acuerdo a la valoración que el sujeto realice no solo del contexto actual sino del futuro, será la reacción emocional que surja. Entonces, si para el deportista el momento presente y lo que provenga a consecuencia de éste es considerado relevante, el estado de ansiedad que emerja será mucho mayor que en aquel deportista que por alguna razón reste importancia tanto al momento actual como al futuro (Cox ,2009).

En otras palabras, la ansiedad es una reacción que surge como resultado de diversos factores, en los cuales, frente a una situación que es interpretada como amenazante se activan mecanismos fisiológicos que se pueden percibir propios del desequilibrio entre la demanda y la capacidad propia del sujeto para elaborar una respuesta. Sin embargo, un deportista que percibe como amenazante la situación de entrenamiento o competencia y lo considera potencial frente a sus posibilidades, favorecerá la aparición de mecanismos para resolverlo (Weinberg y Gould, 2010).

En este sentido, en la situación competitiva es necesario que el deportista sepa controlar las consecuencias de la ansiedad. Ello en virtud de que el atleta sepa desplegar las estrategias necesarias para dominar las manifestaciones cognitivas y somáticas (Weinberg y Gould, 2010).

Williams (2009, como se citó en Gonzáles-Vélez, 2010) señala que un estado de ansiedad facilitará un abanico de reacciones, donde se conjugan diversas variables como:

- Sentimiento de incapacidad: sensación de no estar preparado para afrontar la situación, sentir que algo no está bien.
- Miedo a fracasar: en otras palabras, a no cumplir con las expectativas.
- Ausencia de control: imposibilidad de dominar la situación hasta el punto de sentirse mala suerte.
- Culpabilidad: ausencia de fair play, buscar generar un daño en el contrincante, no respetar las reglas del juego.

Spielberger (1989) caracteriza dos tipos de emociones en su Teoría de Ansiedad Estado-Rasgo:

Ansiedad estado: refiere a un estado de la personalidad que tiene el carácter de inmediato y que se puede modificar en el tiempo. Son reacciones episódicas y a corto plazo. Tiene que ver directamente con el estado de ánimo, es algo momentáneo, pasajero y transitorio que experimenta el organismo caracterizado por sentimiento subjetivos percibidos al momento de una situación nueva. Es una combinación de sentimientos de tensión, nerviosismo, aprensión, preocupaciones, pensamientos molestos y cambios fisiológicos (Spielberger, 1975).

Encontramos dentro de este estado, otras subdivisiones: la **ansiedad precompetitiva** y la **ansiedad competitiva**. La ansiedad precompetitiva se da instantes antes de una competencia deportiva y la ansiedad competitiva es durante la misma (Torrez, y Núñez, 2012, como se citó en Ramos A., 2018).

Puesto que la ansiedad es considerada con una formación multifactorial se dividió a la ansiedad precompetitiva en tres componentes dependiendo del nivel en el que se manifiesta: ansiedad cognitiva, ansiedad somática y autoconfianza: la **ansiedad cognitiva** tiene que ver con el rendimiento del deportista y la consciencia propia acerca del resultado del mismo. La preocupación o nerviosismo que experimenta el deportista está caracterizado por pensamientos llenos de angustia y tiene un papel notable en cuanto al rendimiento físico, a la atención y a la concentración del deportista. La ansiedad cognitiva está en relación con la cantidad de pensamientos que están conectados a otra gran cantidad de síntomas físicos, y, son estos los que consciente o inconscientemente hacen que la persona razone la realidad en la que vive. La **ansiedad somática** hace referencia a toda clase de indicadores fisiológicos presentados, y la **autoconfianza** se refiere al grado de seguridad que tiene el sujeto y el poder propio para llegar al éxito (Ruiz, Zaraus, 2014, como se citó en Ramos A., 2018).

La autoconfianza es un medio entre la ansiedad y el rendimiento deportivo. Si un deportista en una situación de competencia posee un bajo grado de autoconfianza, se le suele asignar un alto grado de ansiedad y como consecuencia aumenta la importancia que el atleta le asigna al fracaso. No obstante, si la autoconfianza es normal o se encuentra elevada sobre la mínima, los niveles de ansiedad serán bajos y eso favorecerá al deportista. Pero si la autoconfianza es extremadamente elevada, la ansiedad percibida por el deportista será tan mínima que su rendimiento se verá afectado ya que repercutirá en la activación y concentración del individuo. A la inversa, situándonos en el análisis desde el otro extremo, si la ansiedad es la que se encuentra elevada, los niveles de autoconfianza caerán ya que el deportista no se sentirá con la capacidad de afrontar las situaciones ni a nivel físico ni psicológico. Se entiende, entonces, que mucho tiene que ver la percepción del sujeto en relación al contexto, su valoración del presente y del futuro (Weinberg y Gould, 2010).

Ansiedad rasgo: constituye un rasgo de la personalidad con carácter relativamente estable. Es una disposición conductual adquirida, que predispone al sujeto a percibir cada situación como amenazante y a reaccionar ante estas con intensidad desproporcionada. La ansiedad rasgo tiene la particularidad de que no se manifiesta directamente en la conducta del sujeto y muchas veces se infiere por la frecuencia con la que un individuo experimenta variaciones en su estado de ansiedad. Esto es, ocurre la ansiedad rasgo porque previamente hay un aumento de la ansiedad estado (Spielberger, 1975).

En este marco, la experiencia de D. evidencia de manera clara las dificultades que puede generar una ansiedad precompetitiva no regulada. Ella declara: *“me pongo muy nerviosa”, “me empieza a temblar todo”*, reconociendo los signos físicos de su estado emocional. Esto da cuenta de una **percepción emocional** adecuada, ya que logra identificar sus emociones y cómo estas impactan en su cuerpo. Sin embargo, al afirmar que *“no hice nada para calmarme”*, se pone en evidencia una falencia en la habilidad de **regulación emocional**, es decir, la capacidad de manejar, transformar o moderar las emociones intensas para favorecer el desempeño (Salovey y Mayer, 1990).

Además, relata que *“me cuesta un montón dormir y más si es una competencia en la que tengo que ir y hacer una toma de tiempo o bajar el tiempo”*, lo cual demuestra cómo su activación emocional interfiere con aspectos esenciales para su preparación, como el descanso, comprometiendo tanto su recuperación física como su concentración. Este insomnio precompetitivo se relaciona directamente con la **ansiedad estado**, definida como una activación emocional temporal, que varía en intensidad según la situación percibida como amenazante (Spielberger, 1989).

En los demás testimonios, también se observa esta oscilación emocional según la importancia atribuida al evento. N. explica: *“depende el torneo, el anterior estuve tranquilo porque no era tan importante, pero si sé que son importantes, no puedo dormir”*. I. relata un nerviosismo que varía según la prueba, el día o el torneo: *“depende del día, el momento, lo que nade”*. L., por su parte, distingue entre competencias con y sin presión de marca: en las primeras, su ansiedad se incrementa notablemente. Estos relatos revelan que la ansiedad estado **fluctúa de acuerdo con la evaluación subjetiva del deportista sobre las consecuencias de la competencia**, lo que confirma lo propuesto por Lazarus y Folkman (1984): no es el estímulo per se lo que genera la emoción, sino la evaluación que el sujeto hace de él como una amenaza para sus metas personales.

Los síntomas fisiológicos como el insomnio, la tensión muscular, el dolor de panza, la sudoración excesiva o el “cierre del pecho”, aparecen recurrentemente en los relatos, como en el caso de L.: *“se me cierra el pecho, no puedo respirar, me transpiran las manos, me duele la panza”*. Estos son signos típicos de **ansiedad somática**, que pueden interferir con el desempeño técnico al alterar la coordinación motriz fina y la economía del movimiento (Martens et al., 1990).

En paralelo, otros síntomas evidencian una fuerte **ansiedad cognitiva**, es decir, pensamientos intrusivos, anticipación de fallos, dudas o rumiación constante sobre el rendimiento, como en el caso de B.: *“duermo muy nerviosa, tanto que no quería nadar básicamente”* o de N., quien expresa: *“me levanto nerviosa, siento que me olvido algo”*.

Este tipo de activación emocional puede deteriorar la capacidad del deportista para concentrarse y ejecutar correctamente, ya que cuando la ansiedad excede cierto umbral, puede interferir con los recursos atencionales necesarios para la tarea. Esto se ve reflejado en el testimonio de E., quien describe cómo el nerviosismo lo lleva a perder el control técnico: *“me estaban alcanzando, los tenía al lado entonces empecé a hacer cualquier cosa”*, *“se te viene todo a la cabeza”*, lo que evidencia un desborde cognitivo, incompatible con una ejecución automatizada y eficiente. En estos casos, el desborde emocional actúa como un distractor interno, dificultando la concentración y generando conductas impulsivas o erráticas (Weinberg & Gould, 2014).

Si bien algunos atletas intentan transformar sus nervios en energía útil, como B., que afirma: *“respiro un poco, intento calmarme, pensar en la carrera”*, o N., que describe: *“cuando falta poco tiempo empiezo a mentalizarme, elongar un poco, y ahí sí me concentro”*, estos intentos de facilitación emocional no siempre resultan suficientes. En muchos casos, las emociones siguen interfiriendo

negativamente, como lo demuestra B. cuando dice que, pese a sus estrategias, *“estaba como media pasada”*.

En cuanto a la **comprensión emocional**, es decir, la capacidad para identificar causas y consecuencias de los estados afectivos (Mayer & Salovey, 1997), si bien la mayoría de los nadadores/as pueden identificar que se sienten nerviosos, pocos logran entender a qué se debe esa emoción. B. señala: *“no es por algo en especial, sino que me ponen nerviosa”*. I. dice: *“no sé si son nervios o miedo”*, lo que sugiere una **dificultad para discriminar entre emociones similares**, afectando así la posibilidad de abordarlas eficazmente. Esta confusión puede derivar en una regulación emocional menos precisa, ya que, identificar con claridad la emoción permite seleccionar la estrategia más adecuada para gestionarla.

Finalmente, la **autorregulación emocional durante la competencia** aparece como un punto crítico. Muchos deportistas relatan que, incluso dentro del agua, el nerviosismo persiste y perjudica su desempeño. N. dice: *“cuando me tiro al agua sigo estando tensa”*. I. describe: *“puedo seguir desde que arranco hasta el final”*, lo que refleja una **ansiedad sostenida** que impide alcanzar una concentración plena. La falta de estrategias cognitivas efectivas, como el autodiálogo positivo o la reestructuración cognitiva, se evidencia también en frases como *“llega un momento que ya veo que 5 chicas me pasaron y como que digo ‘ya está, que termine’”*. Esta es una señal clara de **reducción de la autoeficacia**, concepto propuesto por Bandura (1986), que refiere a la percepción de capacidad para afrontar una situación. Cuando esta percepción disminuye, la motivación decae, y con ella, el rendimiento.

En síntesis, la **ansiedad precompetitiva y competitiva**, tanto en su forma cognitiva como somática, emerge como una emoción central en estos contextos, y su intensidad parece estar directamente asociada a la significación subjetiva del evento. Estas emociones, si no son adecuadamente comprendidas y gestionadas, pueden interferir de manera considerable en la preparación, la ejecución y la evaluación del rendimiento.

11.2 El estrés, la ansiedad y la presión

Como se ha desarrollado previamente, la ansiedad precompetitiva emerge como una respuesta emocional significativa ante situaciones altamente exigentes y evaluativas, propias del ámbito deportivo. Sin embargo, esta ansiedad no solo es producto del evento en sí, sino también de factores internos como las expectativas, el sentido atribuido al fracaso y las creencias sobre la propia eficacia. En este contexto, el **estrés competitivo** se vincula estrechamente con emociones como el miedo al fracaso y la frustración, especialmente cuando los atletas centran su motivación en resultados extrínsecos y sienten que su valor como deportistas está atado al éxito medido en términos cuantificables. Al respecto, en un escrito de Lois Rio (2015, como se citó en Ramos A, 2018) se dice que los deportistas afirman que están bajo una situación de estrés cuando las expectativas que perciben son muy altas o muchas veces, muy bajas. De esta manera, los efectos que el estrés produce incluyen la ansiedad, siempre que esa situación observada sea considerada amenazante.

Según Labrador (1993, como se citó en Ramos A., 2018) se puede considerar que una persona sufre de estrés cuando se pone en marcha situaciones o acontecimientos amenazantes, desbordantes o muy fuertes de soportar. El estrés surge por las demandas del contexto y que obligan al individuo a generar estrategias para afrontarlas. Cuando el sujeto no siente confianza sobre sí ni en su capacidad para controlar la situación que le causa estrés, aparece la ansiedad. En caso en que el deportista determine que no posee los recursos para manejar la situación, hay desequilibrio entre la naturaleza estresante de la situación competitiva y la habilidad percibida del deportista.

En este sentido, una situación puede ser considerada como factor estresante dependiendo las características individuales (componente subjetivo). En base a ellas, el sujeto podrá tener control sobre el factor considerado amenazante o no. Esto producirá expectativas positivas y los síntomas que surjan serán considerados facilitadores cuando el individuo considere poseer estrategias para el control de la situación. Por su parte, si el sujeto no tiene control, las expectativas surgidas serán negativas y consecuentemente los síntomas serán interpretados como debilitadores (Labrador, 1993, como se citó en Ramos A., 2018).

El deporte de competición expone a numerosas experiencias estresantes. La autoexigencia, la presión impuesta por padres y entrenadores o la presencia de público son factores que pueden poner a prueba los nervios de un deportista (Nieri, 2007, como se citó en Ferreiro, 2016). Además, muchas veces en períodos muy cortos tienen que presentar respuestas adecuadas para superar la situación estresante, y si no lo hacen pueden verse frustrados, faltos de ánimo, con una elevada ansiedad o totalmente desmotivados. Haciendo así que su rendimiento disminuya significativamente.

Este eje, entonces, nos permite profundizar en cómo estas emociones complejas afectan el desempeño, la autopercepción y las estrategias de regulación emocional de los y las nadadoras.

El testimonio de L. refleja cómo el deseo de obtener buenos resultados genera en ella una carga emocional considerable, como lo expresa claramente: *"querer que me vaya bien me pone re mal"*. Este comentario expone el impacto de la presión por alcanzar un objetivo, que genera una percepción de amenaza sobre su rendimiento. La ansiedad competitiva, está frecuentemente vinculada a la percepción de que no cumplir con las expectativas externas (ya sean de entrenadores, padres o incluso de la propia atleta) y puede tener consecuencias negativas. En este caso, el deseo de hacerlo bien genera un malestar emocional, lo cual es indicativo de un proceso de autoexigencia propio del estrés competitivo. Este tipo de estrés surge cuando el atleta percibe que las demandas del entorno superan su capacidad para hacerles frente, algo común en adolescentes que aún están desarrollando su autoeficacia y confianza en sí mismos (Labrador, 1993).

Desde un principio, esta atleta identifica que la principal fuente de presión proviene de ella misma: *"yo misma me presiono"*, lo que se confirma cuando señala: *"me preocupa mucho no hacer las marcas, y eso me genera mucha presión"*. La preocupación constante por no alcanzar sus objetivos deriva en una sobrecarga mental que, según sus propias palabras, la "abruma": *"siempre lo pienso tanto y nunca me*

pasa entonces es como que me abruma". La expectativa de obtener buenos resultados y el temor a no lograrlos desencadenan en ella una respuesta emocional negativa, afectando su capacidad para disfrutar de la actividad. El sentirse "abrumada" refleja una sensación de sobrecarga emocional, un signo típico del estrés, donde las demandas percibidas (en este caso, las marcas que debe alcanzar) superan su capacidad de afrontamiento. Este tipo de estrés psicológico puede desencadenar un ciclo vicioso: cuanto más piensa en la posibilidad de fallar, mayor es la presión que siente, lo que incrementa las probabilidades de experimentar ansiedad.

La estructura de la competencia también incrementa la ansiedad cognitiva en L., ya que se siente obligada a rendir en momentos donde tiene que lograr ciertas marcas: *"me pongo más nerviosa porque sé que tengo que hacer un tiempo en específico"*. Esta sensación de presión en los torneos, donde las marcas son importantes, contrasta con la falta de presión en situaciones donde no tiene expectativas específicas, permitiéndole *"pasarla bien"*. La presencia de metas específicas, aumenta la percepción de amenaza y, en consecuencia, la ansiedad. Este patrón también fue observado en otras atletas que mencionaron que se ponen menos nerviosas en competencias que no son tan importantes para ellas o en entrenamientos, como N. cuando menciona *"no me pongo tan mal"* en los entrenamientos cuando sube los tiempos, pero que las competencias generan una mayor afectación emocional, refleja una diferencia en la percepción de la importancia de los eventos. La competencia se percibe como una amenaza potencial a la autoconfianza del atleta, lo que puede explicar por qué se ve más afectada emocionalmente en estos contextos.

Por su parte, la influencia del entorno también tiene un impacto significativo en las nadadoras, N. señala: *"por ahí siento que me meten presión para bien o a veces para mal"*, lo que refleja cómo la presión social y el apoyo pueden ser interpretados de manera dual: como motivantes o generadores de más ansiedad. La presencia de espectadores, genera que aumente su propia autoexigencia y su necesidad de cumplir con las expectativas. Sin embargo, también reconoce que esta presión externa puede ser motivante, como cuando dice: *"claro que me vean y eso"*. Aquí, el apoyo de los demás es percibido como positivo, ya que está relacionado con su deseo de superarse.

Por otro lado, cuando esta atleta habla de su mejor competencia, menciona: *"la mejor fue cuando hice dos marcas para el nacional"*. Sin embargo, a pesar de este logro, N. también menciona una cierta ambivalencia emocional: *"me sentí bien porque fue el segundo nacional entonces siento que lo hice bien, pero a la vez como que esperaba hacerlo un poco mejor"*. Esta expectativa frustrada refleja una mezcla de satisfacción y ansiedad de rendimiento. Aunque objetivamente logró un buen resultado, su propia autoexigencia le genera un cierto nivel de ansiedad cognitiva, lo que dificulta que disfrute plenamente del logro. N. parece capaz de reconocer el éxito, pero su frustración indica que aún tiene dificultades para manejar la discrepancia entre sus expectativas y los resultados obtenidos.

El testimonio de otras nadadoras refuerza esta relación entre presión, ansiedad y rendimiento. I. menciona cómo sus padres ejercen presión: *"porque yo tengo mis papás que también tipo 'tenés que*

lograr ciertas cosas, bajar los tiempos'". Por su parte, D. describe cómo la presión de sus padres afecta su rendimiento: *"porque es como que casi siempre buscan que baje los tiempos o que esté en buen puesto y eso me genera presión"*. La combinación de presión externa y autoexigencia interna parece ser lo que genera mayor ansiedad en estas atletas. I. también menciona su propio deseo de mejorar marcas y evitar quedar última: *"por bajar la marca, por tratar de no terminar última porque es feo terminar última"*. Este deseo refleja una motivación intrínseca alineada con sus metas personales, pero cuando se combina con la presión externa, puede llevar a un aumento en la ansiedad y el miedo al fracaso, lo que a su vez impacta negativamente su confianza.

Finalmente, es notable el cambio en la percepción de la presión por parte de la nadadora B.: *"antes sí me presionaba mucho, como hacelo bien dale porque tenés que hacerlo bien, y ahora también, pero no desde la presión"*. Este cambio ilustra un avance en su capacidad de regulación emocional. En el pasado, B. se sentía abrumada por la presión, lo que probablemente aumentaba su ansiedad antes de competir. Sin embargo, ha aprendido a manejar esta presión de manera más constructiva, convirtiéndola en una motivación para hacerlo bien, sin que esta se transforme en una carga emocional. El proceso de esta atleta es un claro ejemplo de cómo la habilidad para regular la presión y mantener una actitud positiva es esencial para lograr un rendimiento estable bajo condiciones de estrés.

11.3 El miedo al fracaso

Como se mencionó, estrés competitivo, no es solo una reacción situacional, sino también una construcción subjetiva que emerge de la evaluación que el sujeto hace sobre sus propios recursos frente a las demandas del entorno. El estrés no está mediado por la exigencia externa en sí, sino por la significación subjetiva que ella otorga al resultado como medida de valor personal. Este patrón se vuelve disfuncional cuando, ante pequeños desvíos en el rendimiento, se genera una intensa activación emocional que disminuye su capacidad de recuperación y regulación (Lazarus y Folkman, 1984).

B. menciona un recuerdo puntual de haber quedado última en una competencia de aguas abiertas, lo que actualmente le genera un *"miedo de que me vuelva a pasar"*, señal clara de que el estrés no solo se basa en la prueba en curso, sino en experiencias pasadas internalizadas como fracasos. Esta forma de ansiedad anticipatoria se nutre de una memoria emocional negativa que, al no haber sido reelaborada, se reactiva frente a situaciones similares. Aquí, el miedo al fracaso actúa como una amenaza a la identidad de la atleta, erosionando su autoconfianza y volviendo más frágil su desempeño ante la presión. Desde el enfoque del estrés emocional, esta situación ilustra cómo las emociones residuales del pasado funcionan como disparadores de un esquema disfuncional de afrontamiento, centrado más en evitar el fracaso que en afrontar el desafío (Lazarus y Folkman, 1984).

El caso de I. es aún más complejo, ya que su miedo se amplifica por las expectativas externas y el juicio social. Ella relata que le han dicho que *"no puede seguir cometiendo esos fracasos"*, lo cual implica una carga simbólica sobre su rendimiento: no solo se mide a sí misma en función de sus logros, sino que siente que representa también las exigencias de su entorno. Esta situación genera un estrés interpersonal,

donde la validación externa se vuelve central para sostener la motivación, y cualquier desviación respecto a lo esperado se percibe como una amenaza a su autoconfianza. Su frase: *“me he sentido más fracasada que exitosa”*, junto con la expresión de que su miedo incluye *“tirarme antes”* o *“que todas me pasen”*, revela la presencia de ansiedad competitiva, vinculada a la mirada del otro y al temor a la descalificación o el ridículo.

Desde la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1984), lo que vemos en estos relatos es un patrón común: las atletas interpretan ciertos eventos deportivos no como desafíos superables, sino como amenazas directas a su competencia, identidad o valía personal.

Lazarus y Folkman (1984) distinguen las dos grandes dimensiones funcionales del afrontamiento: La primera dimensión, **afrontamiento orientado a la tarea**, se refiere a las acciones que tienen como objeto cambiar o controlar algunos aspectos de una situación percibida como estresante. Esta dimensión incluye estrategias específicas tales como aumento del esfuerzo, planificación y análisis lógico. La segunda dimensión, **afrontamiento orientado a la emoción**, representa las acciones que se emplean con objeto de cambiar el significado de una situación estresante y para regular el resultado negativo de las emociones. En este segundo caso la premisa básica es que se puede facilitar el ajuste o la adaptación por medio de una regulación emocional que se alcanzaría evitando al agente estresante, situándolo en un nuevo marco cognitivo o centrándose de forma selectiva en los aspectos positivos de la situación (Lazarus y Folkman, 1984).

En relación con la **frustración**, entendida como la respuesta emocional ante la interrupción de una meta valiosa (Berkowitz, 1989), aparece como una emoción común en las entrevistas, especialmente en momentos de disonancia entre el rendimiento esperado y el real. I., por ejemplo, expresa frustración frente al cansancio durante los entrenamientos, lo que denota una rigidez en sus expectativas de rendimiento continuo. No obstante, se observa en ella una estrategia de regulación cognitiva adaptativa cuando intenta reinterpretar la situación con una perspectiva más amplia: *“trato de entender que yo tampoco hago natación solamente”*.

L., por su parte, también ha desarrollado habilidades para afrontar la frustración posterior a una mala competencia, intentando resignificarla: *“es una competencia, ya pasó”*. Esta estrategia de aceptación y proyección hacia el futuro es una forma funcional de afrontamiento emocional, aunque reconoce que *“hay días que no, me sigo frustrando y me pongo peor”*, lo cual evidencia que el estrés deportivo opera también como una variable dinámica, modulada por el estado emocional del momento y los recursos psicológicos disponibles.

Por otro lado, algunas atletas optan por mecanismos más evasivos. B., por ejemplo, manifiesta: *“trato de hacer lo mejor; salgo de acá y me olvido”*. Este intento de distanciamiento puede funcionar como estrategia a corto plazo, pero no siempre permite procesar las emociones subyacentes, como ella misma lo reconoce al decir que *“te acordás cuando te fue muy mal”*. Esta tensión entre el intento de olvido y la persistencia del malestar indica una regulación emocional parcial, que puede ser eficaz

momentáneamente, pero deja un residuo emocional que, si se acumula, puede derivar en fatiga psicológica o burnout (Lazarus y Folkman, 1984).

N. presenta una regulación emocional basada en la inhibición: *“me frustró y empiezo a entrenar mal”, “me enoja para mí misma”*. Esta forma de afrontamiento, centrada en la supresión de la emoción, ha sido asociada con una menor efectividad a largo plazo y mayores niveles de estrés percibido (Gross & John, 2003). Su patrón sugiere una internalización de la frustración que, al no ser elaborada ni expresada, interfiere con su rendimiento técnico y su relación con el entorno, generando un circuito cerrado de retroalimentación negativa.

11.4 La comparación social y la frustración

En el caso de N., la frustración se complejiza por la comparación social, según la teoría de la comparación social propuesta por Festinger (1954), las personas tienden a evaluarse a sí mismas en relación con los demás cuando no cuentan con criterios objetivos claros o cuando están en entornos altamente competitivos. Este proceso puede tener efectos ambivalentes: en algunos casos actúa como un estímulo motivacional, mientras que en otros puede deteriorar la percepción de competencia, la autoconfianza y el bienestar emocional, dependiendo de cómo se interprete subjetivamente dicha comparación.

En el caso de N., la comparación con una compañera de menor edad, que demostraba un rendimiento superior, generó un fuerte impacto emocional negativo. La nadadora relata: *“era todos los días irme re mal, pensar que iba a ser mejor que yo”*, una frase que pone en evidencia un sentimiento de inferioridad y una evaluación negativa de sí misma. Esta percepción afectó tanto su estado emocional como su autoeficacia percibida (Bandura, 1997), es decir, la confianza en su capacidad para afrontar con éxito las demandas de entrenamiento. Tal como ella explica: *“entrenaba mal porque tenía que entrenar en el mismo andarivel que ella y me chocaba siempre”*. Aquí se observa cómo el foco atencional se desvía desde su propio desempeño hacia el rendimiento ajeno, afectando su concentración, su ejecución técnica y su capacidad para mantener el control interno, clave para la facilitación emocional (Mayer & Salovey, 1997).

La situación se agrava cuando esta comparación genera una respuesta de ansiedad competitiva, particularmente en su dimensión somática. N. señala: *“si las de al lado me pasan por mucho ya me la re baja y siento que ahí empiezo a ir más lento”*. Esta afirmación refleja claramente un patrón de ansiedad debilitante, donde la presencia de estímulos estresantes —en este caso, la percepción de ser superada— provoca una activación emocional negativa que interfiere con el rendimiento físico. La pérdida de autoconfianza se traduce en una respuesta corporal adversa, como la desaceleración, que retroalimenta el malestar emocional y disminuye su eficacia en competencia o entrenamiento.

Por su parte, B. también experimenta una reacción emocional negativa frente a la comparación, aunque canaliza dicha emoción de una manera distinta. Ella expresa: *“me enoja, a veces me pongo triste porque estoy casi última y todas me pasaron ahí adelante”*, mostrando una mezcla entre **frustración**, **tristeza**

y **enojo**. Sin embargo, a diferencia de N., B. parece tener una mayor capacidad para reconvertir estas emociones en impulso. Tal como menciona: *“si no me sale un tiempo, me enojo, pero tampoco tan exagerado”*. Esta actitud se vincula con el concepto de facilitación emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), en el que las emociones negativas, lejos de obstaculizar, pueden ser empleadas como energía para sostener el esfuerzo y la persistencia. Aunque reconoce que *“soy de enojarme fácil, pero frustrarme no sé, capaz sí un poco”*, B. logra poner en práctica un mecanismo de regulación que evita que el enojo derive en bloqueo emocional, demostrando un uso funcional de la emoción.

En conjunto, estos relatos permiten observar que la comparación social en contextos deportivos puede tener efectos diferenciales según la interpretación subjetiva, el estilo de afrontamiento y los recursos emocionales de cada atleta. Mientras que en el caso de N. la comparación se convierte en una fuente de ansiedad que perjudica su desempeño, en B. El mismo tipo de situación actúa como una chispa emocional que, si bien genera malestar, puede ser canalizada para mejorar el esfuerzo.

11.5 El enojo y el vínculo con los atletas

Mayer y Salovey (1997) incluyen el enojo dentro de la dimensión de facilitación emocional, entendida como la habilidad para usar las emociones en favor del rendimiento. B. brinda un ejemplo de esta capacidad: *“me enojo, pero trato de hacerlo bien y listo”*. Sin embargo, también reconoce que esta facilitación emocional no es constante, especialmente cuando la competencia es relevante: *“si es una carrera que me importa, sí, como que me re enoja”*. Esto indica que el contexto y el valor atribuido al evento condicionan la efectividad de la regulación emocional.

D. ofrece un ejemplo ambiguo en cuanto al uso de la emoción del enojo hacia su entrenador como activador: *“me hace enojar y como que voy más rápido”*. Si bien el enojo parece canalizarse en una activación fisiológica útil para mejorar el rendimiento, esta estrategia carece de control consciente y puede tornarse disfuncional si no se transforma en un recurso regulado. La activación emocional elevada—en este caso por la ira— puede llevar a un rendimiento puntual óptimo, pero también implica un desgaste emocional si se convierte en el único medio para motivarse ante situaciones desafiantes.

Tal como lo establece Loehr (1990, como se citó en Ferreiro, 2016), cuando un atleta no se puede energizar o estimular por medio de fuentes positivas, puede recurrir a los activadores negativos para evitar un resentimiento chato. Ciertamente, enojarse o frustrarse logra una corriente de energía, pero hay que mantenerlo a niveles bajos para que no afecte el rendimiento. El control de las emociones negativas, como el miedo, la frustración, la envidia, el enojo, el resentimiento, rabia o mal genio, es esencial para el éxito competitivo. Mantenerse calmado, relajado y concentrado está directamente relacionado con su habilidad de mantener la energía negativa al mínimo. El control de la energía negativa está unido a la habilidad de percibir las situaciones difíciles como un desafío en vez de como una amenaza o un problema frustrante.

11.6 El estrés como respuesta a la sobrecarga

En los adolescentes, el estrés se agrava por la tendencia a dramatizar o interpretar los eventos de manera catastrófica, como parte de un funcionamiento cognitivo aún en desarrollo (Compas et al., 2017). Esta mirada sobredimensionada de los problemas, combinada con una alta exigencia interna, puede derivar en estados de agotamiento físico, desorganización emocional y bajo rendimiento.

En este sentido, la nadadora D. expone con claridad cómo la acumulación de tareas y la falta de organización son fuentes de estrés constante: *“No estar organizada, y tener un montón de cosas que hacer [...] eso me estresa un montón”*. Esta declaración evidencia una dificultad para planificar y priorizar actividades, lo cual es característico en adolescentes, quienes aún están desarrollando funciones ejecutivas como el control atencional y la autorregulación del comportamiento. Tal como proponen Lazarus y Folkman (1984), la percepción de no tener recursos suficientes para afrontar las demandas genera una respuesta de estrés que, si no se regula adecuadamente, puede afectar el rendimiento en otras áreas como el deporte.

La desorganización no es el único factor que interfiere en la preparación emocional y física de los deportistas. L. manifiesta que llega *“re cansada de la escuela [...] y físicamente no puedo”*, revelando cómo el agotamiento mental producido por la jornada escolar afecta directamente su capacidad de concentración y rendimiento durante el entrenamiento. I. también refleja esta tensión entre obligaciones académicas y deportivas al afirmar: *“saber que no tengo tiempo para estudiar, no saber cómo hacer, me estresa un montón”*. La falta de tiempo y la percepción de desborde generan una sobrecarga emocional que termina repercutiendo en su técnica y rendimiento: *“la técnica ya se me perdió, ya se nota que no doy más”*.

Estas situaciones reflejan lo que autores como Humara (2002) y Birrer et al. (2012) señalan como una relación directa entre el estrés mal gestionado y la disminución del rendimiento deportivo. La dificultad para encontrar un equilibrio entre el entrenamiento y las demás áreas de la vida puede producir una espiral negativa donde el cansancio, la frustración y la desmotivación se retroalimentan mutuamente.

En el caso de N., la fatiga generalizada también se hace presente: *“yo ya quería irme a dormir a mi casa, no quería venir acá”*. Esta afirmación revela no sólo agotamiento físico, sino también una carga emocional acumulada, donde la consecuencia no tarda en manifestarse: *“últimamente está subiendo los tiempos”*, un signo de deterioro del rendimiento. La suma de estos factores también impacta su motivación y bienestar emocional, llevándola incluso a pensar en abandonar la práctica: *“ya venía con ganas de dejar”*.

11.7 El entorno social y su gran repercusión en los adolescentes

Otro aspecto central en la gestión emocional durante la adolescencia es la **influencia del entorno social**. Las relaciones con pares, familiares y entrenadores cobran una importancia emocional significativa, y los conflictos en estos vínculos pueden afectar la estabilidad emocional de los nadadores. En esta etapa,

los adolescentes dependen en gran medida de las experiencias sociales para definir su identidad, autoestima y estados de ánimo (Fredrickson, 2001).

D. lo expresa con claridad: *“a mí las personas de mi alrededor influyen un montón”*, y agrega que una discusión previa puede repercutir directamente en su rendimiento: *“si me peleé con vos antes de venir, a mí acá me va a influir un montón”*. Del mismo modo, L. relata: *“me peleaba con una amiga, y después me quedaba pensando en eso durante el entrenamiento entonces no podía entrenar bien”*. Estos testimonios muestran cómo una mala gestión emocional, especialmente cuando proviene de conflictos externos, puede generar distracción, frustración y bajo rendimiento.

Aunque algunos atletas logran mejorar en este aspecto, el progreso es paulatino y vinculado al desarrollo emocional. L. reconoce que *“últimamente estoy más concentrada, era algo más del año pasado”*, lo cual refleja una evolución en sus capacidades de autorregulación, las cuales están sumamente vinculadas a su etapa de desarrollo.

En otros casos, el entorno social actúa como un modulador emocional positivo. N. explica que, si bien llega desmotivada, *“cuando llego al entrenamiento me cambia un poco el humor... si justo me río un rato con las chicas... nado un poco mejor”*. D. también manifiesta algo similar: *“si vengo media bajoneada, con las chicas nos empezamos a cagar de risa y después me olvido”*. Estas experiencias muestran cómo las emociones pueden ser moduladas por el apoyo social, una estrategia que Fredrickson (2001) relaciona con el modelo de ampliación y construcción de las emociones positivas, donde un entorno afectivo y lúdico permite restablecer el equilibrio emocional. Sin embargo, como ambas atletas aclaran, estos recursos no siempre son suficientes: *“pero hay veces que no”*.

Las emociones positivas no solo influyen en el estado anímico inmediato del deportista, sino que también cumplen una función estratégica en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Según Fredrickson (2001), estas emociones amplían los repertorios de pensamiento y acción del individuo, facilitando una mayor creatividad, adaptabilidad y resiliencia. En el contexto deportivo, esta teoría sugiere que la vivencia de emociones como la alegría, el entusiasmo o el orgullo fortalece progresivamente los recursos psicológicos del atleta, promoviendo un rendimiento más sostenido y equilibrado a lo largo del tiempo.

B., en cambio, identifica que su bajo rendimiento no proviene de lo académico, sino de problemas personales: *“capaz si vengo diferente acá no es por la escuela, sino por cosas que me pasan afuera”*. Una pelea reciente con su hermano le generó frustración y desconexión con el entrenamiento: *“empecé a hacer tiempos malos, no tenía ganas de nadar... empecé a hacer cualquier cosa”*. A pesar de reconocer la fuente emocional del problema, no logra canalizar productivamente, lo que revela un uso limitado de estrategias facilitadoras de emociones.

Esto señala una dependencia de factores externos para la regulación emocional, lo que puede volverse problemático en contextos menos contenedores. La capacidad de autorregular las emociones sin depender exclusivamente del entorno, es aún una habilidad en construcción en estos adolescentes.

Por su parte, la **figura del entrenador** no solo cumple un rol técnico, sino que también actúa como un agente regulador del clima emocional, con un impacto directo sobre la motivación, la autoconfianza y la regulación afectiva de los atletas (Weinberg y Gould, 2010). Este aspecto cobra especial relevancia en la adolescencia, una etapa caracterizada por una mayor sensibilidad a las evaluaciones sociales, vulnerabilidad emocional y desarrollo incipiente de las habilidades autorregulatorias (Steinberg, 2014). Por ello, el estilo de liderazgo, el tono de la retroalimentación y la calidad del vínculo interpersonal pueden actuar como factores protectores o, por el contrario, como disparadores de ansiedad, frustración o desmotivación.

Una de las dimensiones más relevantes en la relación atleta-entrenador es el tipo de comunicación que se establece durante el entrenamiento. La nadadora L. ofrece un ejemplo claro de cómo esta interacción modula su estado emocional. Cuando su entrenador adopta un tono motivador —“dale, vos podés más”—, ella se siente impulsada a mejorar su rendimiento. Sin embargo, cuando el tono se torna más agresivo o despectivo, como al recibir gritos, su respuesta emocional cambia radicalmente: “*me frustra mucho más*”.

Este fenómeno puede entenderse desde la teoría del **clima motivacional**, propuesta por Ames (1992) y desarrollada en el ámbito deportivo por Nicholls (1989), quien diferencia entre un **clima orientado al dominio** (basado en la mejora personal y el esfuerzo) y un **clima orientado al resultado** (centrado en la comparación social y el rendimiento). El impacto del entorno en la motivación de los atletas puede entenderse desde la **teoría del clima motivacional**, propuesta inicialmente por Ames (1992) en el ámbito educativo y adaptada al contexto deportivo por Nicholls (1989) a partir de su **teoría de las metas de logro**. Esta perspectiva sostiene que las experiencias motivacionales de los deportistas están fuertemente influenciadas por el **clima que genera el entorno social**, especialmente entrenadores, compañeros y adultos significativos.

Nicholls (1989) distingue dos tipos de orientación que definen dicho clima:

1. **Clima orientado al dominio:** en este tipo de entorno, se valora el **esfuerzo, la mejora personal y el aprendizaje**. El error se concibe como parte del proceso y se promueve una evaluación individual del progreso. Los atletas inmersos en este clima tienden a desarrollar una **motivación intrínseca más sólida**, así como **mayor persistencia y disfrute en la actividad deportiva** (Ames, 1992).
2. **Clima orientado al rendimiento o al resultado:** aquí el foco está puesto en la **comparación social, el rendimiento superior y la obtención de resultados visibles o recompensas externas**. Se valora más “ser mejor que el otro” que el proceso de mejora personal. Este clima

puede generar mayor **ansiedad competitiva, miedo al fracaso y desmotivación**, especialmente en atletas jóvenes o con baja percepción de competencia (Nicholls, 1989).

Los entrenadores que generan un clima orientado al dominio suelen promover emociones positivas, resiliencia y mayor disfrute, mientras que aquellos que imponen presión y críticas suelen activar respuestas emocionales negativas como ansiedad, frustración o evitación.

L. también destaca cómo el reconocimiento empático del entrenador actúa como un regulador emocional positivo: *“me entiende, me dice 'no te preocupes, estás cansada'”*. Este tipo de respuestas validantes pueden enmarcarse en lo que Reeve (1995) define como apoyo a la autonomía, es decir, conductas del entrenador que promueven la comprensión emocional, la toma de perspectiva y el acompañamiento no controlador. Según este enfoque, los entrenadores que validan las emociones de sus atletas y adaptan sus exigencias favorecen una mejor regulación emocional y una actitud más comprometida.

El caso de N. también permite ilustrar el impacto emocional de la figura del entrenador. La nadadora relata cómo la interacción con su nuevo entrenador puede intensificar su frustración, especialmente cuando coincide con un mal rendimiento: *“me enoja cuando por ahí ya estoy mal porque estoy haciendo tiempos malos y él justo está de mal humor y me dice 'dale, hacelo mejor'”*. Este tipo de retroalimentación en momentos de vulnerabilidad emocional genera un efecto contraproducente, activando un ciclo de ansiedad cognitiva (*“ya está, lo voy a hacer todo mal”*) que afecta su rendimiento y autoconfianza.

En contraste, cuando la interacción con el entrenador es más constructiva, como en momentos de éxito, la experiencia emocional es completamente distinta: *“me está yendo bien y por ahí Oscar viene y me dice qué cosas podemos mejorar y entonces me pongo bien”*. Esta escena demuestra cómo el feedback positivo y calibrado no solo regula el estado emocional, sino que también fortalece la **autoeficacia** (Bandura, 1997), al mostrarle al atleta que su progreso es reconocido y que aún puede superarse.

El nadador E. aporta otro ejemplo del poder emocional del feedback del entrenador: *“me puso re contento llegar y ver a Oscar que estaba con los brazos arriba”*. Aquí, el reconocimiento no verbal por parte del entrenador potencia la emoción positiva que surge del logro, reforzando un vínculo emocional que, según Vallerand y Losier (1999), es fundamental para sostener la motivación intrínseca. Las emociones positivas, además, tienen un efecto ampliador sobre los recursos cognitivos y conductuales del atleta, como explica Fredrickson (2001) en su teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas.

En síntesis, la gestión emocional emerge como una competencia fundamental para el desarrollo integral y el desempeño exitoso de los nadadores adolescentes. Las emociones, lejos de ser experiencias pasajeras o individuales, constituyen procesos dinámicos moldeados por el entorno y las experiencias personales, que influyen directamente en la motivación, la autoconfianza y la permanencia en el deporte. El adecuado desarrollo de habilidades de regulación emocional, apoyado por un entorno social

facilitador y estrategias de afrontamiento efectivas, permite transformar las emociones —tanto positivas como negativas— en recursos para el crecimiento personal y deportivo. Por el contrario, la ausencia o debilidad en estas competencias puede generar un ciclo de frustración, ansiedad y desmotivación que pone en riesgo la trayectoria deportiva y el bienestar del atleta. Por ello, promover el fortalecimiento consciente y sistemático de estas habilidades se revela como un eje indispensable en la formación y acompañamiento de los jóvenes deportistas.

12 CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio, se abordaron en profundidad cuatro habilidades psicológicas fundamentales para el rendimiento deportivo en natación: **motivación**, **autoconfianza**, **gestión emocional** y **gestión del pensamiento**. Si bien cada una se exploró de forma diferenciada, en este capítulo se analiza cómo estas habilidades se relacionan e influyen mutuamente, generando patrones de funcionamiento que pueden facilitar o dificultar el rendimiento deportivo. El análisis de las entrevistas revela que estas habilidades no operan de manera aislada, sino que se entrelazan dinámicamente en el contexto cotidiano, competitivo y emocional de los nadadores. Comprender estas interacciones permite identificar combinaciones funcionales y disfuncionales de habilidades psicológicas, así como los factores contextuales que amplifican o mitigan su impacto.

La **motivación** emerge como el eje que impulsa a los nadadores a perseverar y alcanzar sus metas. A través de las entrevistas, vimos cómo los atletas encuentran en la motivación intrínseca una fuente profunda de energía. Esta motivación es particularmente importante cuando las recompensas externas no son suficientes para justificar el esfuerzo; en esos momentos, el sentido personal de satisfacción y el disfrute de la competencia les permite enfrentar la intensa rutina de entrenamiento y adaptarse a los cambios, como las variaciones en el equipo de entrenamiento.

Esta motivación intrínseca, al estar orientada hacia el placer de competir y aprender, crea una base estable sobre la cual se construye la **autoconfianza**. La motivación se destacó como un eje fundamental en el desempeño de los nadadores, particularmente dicha motivación. Sin embargo, muchos nadadores también señalaron la influencia de la motivación extrínseca, la cual, en algunos casos, limitó su satisfacción y compromiso genuino. Los testimonios reflejaron cómo la presión de lograr resultados, el reconocimiento externo y la aprobación del entorno contribuyeron a una motivación basada en factores externos, lo cual, en momentos críticos, resultó en una disminución del disfrute y una dependencia de validaciones ajenas para sostener el esfuerzo diario. Esta dependencia de la motivación extrínseca a menudo generó un desgaste emocional, afectando el compromiso y el sentido de propósito cuando los resultados no cumplían las expectativas externas.

La **autoconfianza** se convierte en el reflejo de esta motivación intrínseca. Los atletas expresaron que, al sentirse motivados desde su pasión personal, su confianza en sí mismos se fortalece. No solo creen en sus habilidades; confían en que su esfuerzo y compromiso les permitirán superar cualquier desafío. Esta autoconfianza no surge de una visión idealizada de sus capacidades, sino de una comprensión realista y positiva de sus competencias, nutrida tanto por sus logros como por la satisfacción de saber que pueden sobreponerse a sus propios límites. Así, en los momentos críticos de competencia, la autoconfianza se traduce en una disposición más sólida y en la capacidad de asumir riesgos sin miedo al fracaso, lo cual retroalimenta su motivación. Sin embargo, esta habilidad fue otro componente crucial que, en su ausencia o disminución, se convirtió en un obstáculo para el rendimiento. En los momentos

de bajo rendimiento o tras una serie de fracasos, los nadadores mostraron señales de inseguridad y autocritica, que se manifestaron en auto-diálogos negativos. Estos pensamientos de duda y menosprecio hacia sus propias habilidades no solo debilitaron su autoconfianza, sino que generaron un ciclo de retroalimentación negativa que limitó su motivación y capacidad de recuperación ante el fracaso. La falta de confianza en sí mismos, especialmente en momentos de presión, resultó en una mayor predisposición al error, afectando su rendimiento y aumentando la percepción de fracaso.

En los momentos de mayor presión, tanto la motivación como la autoconfianza dependen de la **gestión emocional** para sostenerse. A lo largo de las entrevistas, muchos nadadores compartieron que la capacidad para manejar sus emociones les permite mantener el control y evitar que la ansiedad o el miedo al fracaso afecten negativamente su rendimiento. En este sentido, aquellos con habilidades desarrolladas en inteligencia emocional pueden reconocer, comprender y regular sus emociones, lo que les permite reencuadrar los momentos de presión y convertirlos en experiencias de aprendizaje. Esta capacidad para gestionar sus reacciones emocionales evita que el estrés competitivo debilite su motivación o la confianza que han construido. En lugar de ver las emociones como obstáculos, los atletas las integran en su experiencia, interpretándolas como indicios de crecimiento y oportunidad. Pero esta gestión emocional también mostró una dualidad: mientras que, en los nadadores con habilidades de inteligencia emocional desarrolladas, tuvieron un recurso de apoyo para manejar la ansiedad y los momentos de presión, aquellos que no tenían este recurso desarrollado, generó que las emociones sobrepasen a los nadadores y así afectaron el rendimiento. Las entrevistas revelaron que la incapacidad para manejar el estrés y la frustración condujo a explosiones emocionales, sentimientos de agotamiento y un aumento de la ansiedad. Esta falta de regulación emocional no solo afectó su desempeño en competencias, sino que también minó su autoconfianza y motivación, generando un estado de vulnerabilidad emocional que les impedía afrontar los desafíos de manera efectiva.

Finalmente, la **gestión del pensamiento** actúa como el proceso integrador de todas estas habilidades, orientando y estabilizando la mente del atleta en los momentos decisivos. El control de los pensamientos negativos y la capacidad de mantener un enfoque positivo y orientado a los objetivos permite a los nadadores sostener tanto su autoconfianza como su regulación emocional. La gestión del pensamiento funciona como un **interruptor que puede cortar el ciclo negativo de pensamiento–emoción–rendimiento**, evitando la caída del rendimiento.

Los testimonios reflejan cómo los atletas utilizan el autodiálogo positivo para recordarse su capacidad de superar dificultades, así como la importancia de visualizar el éxito para mantenerse enfocados. Esta gestión de los pensamientos permite que tanto la motivación como la autoconfianza se mantengan firmes y que la gestión emocional sea efectiva en los momentos más difíciles.

Sin embargo, si bien algunos nadadores lograron utilizar el autodiálogo positivo y las técnicas de visualización para mantenerse enfocados y optimistas, otros se enfrentaron con patrones de pensamiento negativo que entorpecieron su concentración y claridad mental. La rumiación y el enfoque en los errores

del pasado minaron su capacidad de mantenerse presentes y dirigieron su energía hacia pensamientos de autocrítica, lo que exacerbó tanto la ansiedad como la baja autoconfianza. Esta gestión del pensamiento, cuando se ve afectada por el negativismo, representa una barrera que limita su capacidad para regular emociones y sostener la motivación.

En conjunto, las entrevistas reflejan cómo estas cuatro habilidades no solo son fundamentales individualmente, sino que, al entrelazarse, crean un sistema que permite a los nadadores alcanzar y mantener su máximo potencial. Cada habilidad refuerza a las demás en una dinámica sinérgica: la motivación estimula la autoconfianza, que a su vez facilita una gestión emocional efectiva; esta regulación emocional crea las condiciones para una gestión del pensamiento clara y enfocada, lo que fortalece nuevamente la motivación y la autoconfianza. Este sistema psicológico integral no solo respalda el rendimiento deportivo, sino que también permite a los nadadores enfrentar la competencia con una mentalidad resiliente y equilibrada.

En conclusión, el análisis integral de las entrevistas permite afirmar que el rendimiento deportivo en nadadoras adolescentes no depende exclusivamente de sus capacidades físicas o técnicas, sino de un entramado de habilidades psicológicas que deben ser desarrolladas y acompañadas de manera conjunta. La comprensión de estas interacciones aporta una mirada más completa sobre las necesidades de las atletas en etapa formativa, y permite diseñar estrategias de intervención que promuevan no solo el éxito competitivo, sino también un desarrollo personal saludable y sostenible en el tiempo.

Además, se ha de considerar que las interacciones entre las habilidades psicológicas no se desarrollan en un vacío, sino que se ven profundamente atravesadas por factores contextuales que pueden funcionar tanto como facilitadores como inhibidores del rendimiento psicológico en la natación. Entre los más relevantes, se destacan:

- **La retroalimentación del entrenador**, que constituye una variable decisiva en el desarrollo psicológico de los nadadores. Cuando esta retroalimentación es empática, específica y constructiva, puede potenciar significativamente la motivación, fortalecer la autoconfianza y favorecer una regulación emocional más adaptativa. En cambio, si es percibida como agresiva, desvalorizante o injusta, puede convertirse en una fuente de ansiedad, frustración y desregulación emocional, afectando negativamente al conjunto de habilidades.
- **La comparación social**, especialmente en etapas adolescentes, puede impactar profundamente el equilibrio emocional y motivacional. Cuando las nadadoras se comparan con compañeras que progresan más rápidamente o alcanzan mejores resultados, emergen emociones como tristeza, enojo o sentimientos de inferioridad. Estas emociones tienden a debilitar la autoconfianza y disminuir la motivación, particularmente cuando no se dispone de estrategias cognitivas adecuadas para reinterpretar dichas comparaciones de forma saludable.

- **Las demandas de la vida cotidiana**, como la carga escolar, la falta de tiempo o los conflictos interpersonales, también inciden en la estabilidad psicológica del deportista. El cansancio físico y mental, la sobrecarga de actividades y las dificultades en las relaciones familiares o entre pares actúan como fuentes de estrés que pueden deteriorar el control emocional, reducir la capacidad de concentración y minar la motivación intrínseca.

Es en este sentido, que también resultó clave considerar el contexto específico vivido por las nadadoras participantes, particularmente el fuerte impacto que tuvo el cambio de entrenador en el equipo. Este hecho, relatado con una alta carga emocional en las entrevistas, no solo modificó la dinámica grupal, sino que produjo una ruptura profunda en las trayectorias deportivas de muchas de ellas. La figura del entrenador anterior era percibida como un sostén afectivo, un modelo de referencia y una fuente de motivación constante. En el caso de adolescentes, etapa en la que los vínculos significativos cumplen un papel clave en el desarrollo identitario, el entrenador funcionaba como un mediador no solo del rendimiento deportivo, sino también del sentido que cada nadadora otorgaba a su práctica. Su ausencia no fue simplemente una modificación organizativa, sino un punto de inflexión que desestabilizó la autoconfianza, redujo la motivación, intensificó emociones negativas como frustración o inseguridad, y afectó la capacidad de regulación del pensamiento ante situaciones exigentes.

Este cambio trajo como consecuencia una sensación generalizada de pérdida: del vínculo, de objetivos claros, y del disfrute en la práctica deportiva. Algunas nadadoras mencionaron incluso que ya no se sentían parte del equipo o no encontraban razones para continuar. Este fenómeno evidencia cómo las habilidades psicológicas no se desarrollan en aislamiento, sino que se sostienen —o se debilitan— en función del entorno social y afectivo. En este sentido, el vínculo entrenador-atleta aparece como una variable determinante, especialmente en etapas formativas, donde la figura del adulto significativo que acompaña, estimula, guía y contiene emocionalmente es clave para el crecimiento integral del deportista. Por lo tanto, el cambio de entrenador no puede leerse como una simple transición técnica, sino como un hecho con un fuerte impacto emocional, que atravesó las dimensiones estudiadas en esta investigación e incidió directamente en el modo en que cada nadadora vivió su experiencia deportiva.

Sin embargo, también es importante reconocer las limitaciones del estudio. El carácter cualitativo y el recorte muestral, centrado en un grupo reducido de nadadoras adolescentes de alto rendimiento, no permite generalizar los hallazgos a otros contextos deportivos ni a diferentes rangos etarios. Se trata de un estudio exploratorio y situado, cuyo valor reside más en la profundidad del análisis que en su alcance estadístico.

Asimismo, el uso de entrevistas como técnica principal de recolección de datos implica trabajar con relatos subjetivos, mediados por la memoria, las emociones del momento y la capacidad reflexiva de las atletas. Estas narrativas, aunque sumamente valiosas, no deben entenderse como descripciones objetivas de la realidad, sino como construcciones significativas que expresan cómo las nadadoras comprenden y

resignifican su experiencia deportiva. Esta perspectiva, lejos de invalidar los resultados, exige una lectura situada y contextualizada de los hallazgos.

A estas limitaciones metodológicas se suman otras vinculadas a las características propias del deporte analizado. La natación, al tratarse de una disciplina individual, presenta particularidades que influyen en la configuración de las habilidades psicológicas. La relación con el entrenador cobra un peso fundamental, ya que en ausencia de dinámicas grupales como las que se dan en deportes de equipo, el vínculo con la figura adulta de referencia se vuelve central en la construcción de la motivación, la autoconfianza y la regulación emocional. En este sentido, la percepción que las nadadoras tienen de su entrenador puede actuar como un factor potenciador o inhibidor de todo su desarrollo psicológico.

Del mismo modo, el hecho de trabajar con adolescentes representa un recorte que aporta especificidad, pero también requiere atención especial. La adolescencia es una etapa de transición y formación identitaria, en la que el deporte puede funcionar como un espacio clave de afirmación personal, pero también como fuente de presión, exigencia y vulnerabilidad emocional. Las habilidades analizadas en este trabajo están en proceso de construcción, y pueden verse especialmente influidas por factores externos como el entorno familiar, escolar y social.

Aun así, el trabajo abre múltiples líneas de exploración futura: desde la posibilidad de estudios longitudinales que sigan la evolución de estas habilidades en el tiempo, hasta el diseño de intervenciones psicológicas que trabajen estas dimensiones de manera conjunta y contextualizada. También deja planteada la necesidad de formar entrenadores capaces de detectar cómo influyen sus prácticas cotidianas en la construcción —o deterioro— de estas habilidades en sus atletas. En disciplinas individuales como la natación, esta figura adquiere un protagonismo aún mayor, ya que muchas veces opera como único referente motivacional y emocional en la escena deportiva.

En definitiva, esta investigación no solo permitió cumplir con los objetivos propuestos, sino que reveló que pensar el rendimiento deportivo en clave psicológica exige abandonar miradas fragmentarias y apostar por una comprensión integradora. Una mirada que reconozca la complejidad emocional, motivacional y cognitiva que atraviesa la práctica deportiva en la adolescencia, y que promueva espacios de entrenamiento más humanos, sostenibles y significativos para quienes los habitan.

Bibliografía:

- Absaliyev, V. A. (1990). *Aseguramiento científico de la preparación de los nadadores*. Moscú: Vneshtorgizdat.
- Achilli, M. (2010). *Incidencia de la auto-confianza en los remeros que compiten en single scull sobre los resultados deportivos*. Tesina de grado, Universidad del Aconcagua., Mendoza.
- Aldás Ramos, A. C. (2018). "INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO DEPORTIVO EN FUTBOLISTAS". Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/27413/1/Andrea%20Ald%20Ramos.pdf>
- Almonacid-Fierro, A., Martínez Romero, M., & Almonacid Fierro, M. (2020). *Elementos que influyen en el proceso de toma de decisiones en deportes individuales de alto rendimiento: un estudio cualitativo*. Obtenido de Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org)
- Almudena Ros Martínez*, F. J.-F. (2013). *Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación*. Murcia, España. Obtenido de <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v13n1/art10.pdf>
- Almudena Ros Martínez, F. J.-F. (2013). *Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. Cuadernos de Psicología del Deporte*.
- Amigó, B. D. (2004). *Adolescencia y Deporte*.
- Angelis, D. (2004). *Método comparativo constante*.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural (3era ed.)*. México: DF: Pearson Prentice Hall.
- Balaguer, I. C. (2002). *Los estilos de vida relacionados con la salud en la adolescencia temprana*. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 5- 26). Valencia: Promolibro.
- Bandura, A. (1977). *Autoeficacia* (Revisión Psicológica, 2. ed.).
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. . New York: NY: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. y. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Barrett, L. F. (2010). *The role of language in the construction of emotion*. . Emotion Review.
- Blanco, N. B. (2013). *Diferencias en inteligencia, inteligencia emocional y personalidad entre nadadores y sujetos sedentarios*. Tesis doctoral, Universidad Europea Madrid, Madrid.
- Bogdan, T. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Páidos.
- Buceta, J. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. . Madrid: Dykinson.
- Buceta, J. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. . Madrid: Dykinson.
- Buceta, J. M. (1999). *Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo*. UNED.
- Buceta, j. m. (2014). *Intervención Psicológica en deportes de equipo. xvii jornadas de actualización en Psicología del Deporte*. . Madrid: Uned.
- Caprotta Carreres, D. (2021). *EFICIENCIA DE 5 SESIONES DE ENTRENAMIENTO CON DIFERENTE GRADO DE COMPLEJIDAD, EN EL AUTODIÁLOGO Y EL CONTROL EMOCIONAL EN JUGADORES DE TENIS EN UN ENTORNO ECOLÓGICO*. Universitas Miguel Hernández.
- Carrión, E. (2004). *La preparación psicológica del deportista*. Cordoba.
- CASCALES GARCÍA, E. (2019). *Efecto de una intervención breve sobre el auto-diálogo en el empoderamiento percibido, la resiliencia y la ansiedad precompetitiva y el rendimiento percibido en tenistas jóvenes*. UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (ELCHE).
- Cibilis, J. UNICEF. (2021). *Características de la adolescencia*.
- Clark, A. C. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid.
- Código civil argentino. (2014). Ley N° 26.994. Art 26.
- COLEMAN, J. (1987). *Psicología de la adolescencia*. (2ªed). . Morata. Madrid.
- Collado, & Cervello. (2019). *Autodiálogo, Necesidades Psicológicas Básicas y Flow*. Trabajo final de Master, Universidad Miguel Hernández de Elche, 03202 Elche (Alicante). Obtenido de https://dspace.umh.es/bitstream/11000/5560/1/Collado%20Rodr%c3%adguez%2c%20%c3%81ngela_TFM.pdf

- Cortina. (2014). *La adolescencia como periodo de cambio*. Madrid. Obtenido de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3061/Gema_Cortina_Barro.pdf?sequence=1
- Cox, R. (2009). *Psicología del deporte*. Estados Unidos: Panamericana.
- Danish, S. J. (1997). *New roles for sports psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth*.
- Deci, E. L. (1985). *The general causality orientations scale* Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*. Obtenido de [http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2012/artikels/Deci\(1985\).pdf](http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2012/artikels/Deci(1985).pdf)
- Deci, E. y. (2000). *El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento*.
- Díaz, B. (2005). *Frases significativas*. Obtenido de https://fhaycsvirtual.uader.edu.ar/pluginfile.php/158525/mod_label/intro/Analisis%20de%20entrevistas%20-%20frases%20significativas.pdf
- Doltó, F. (1995). *La causa de los adolescentes*. .
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dosil, J. P. (2001). *Psicología de la educación física y el deporte escolar. Psicología y deporte de iniciación*. Buenos Aires: Editorial Gersam.
- Dosil, J. R. (2009). *Ganar con la cabeza. UNA GUÍA COMPLETA DE ENTRENAMIENTO MENTAL PARA EL FUTBOL*. Buenos Aires: Editorial Paidotribo.
- Dosil, J. (2002). *EL PSICOLOGO DEL DEPORTE: ASESORAMIENTO E INTERVENCION*.
- Dotor, J. M. (2019). *RENDIMIENTO DEPORTIVO EN ADOLESCENTES EN SITUACION DE ALTA PRESION PSICOLOGICA*. Obtenido de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-PsiSal-Jmolina/MOLINA_DOTOR_Resumen.pdf
- Duda, J. L. (2001). *Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings*. En G. C. Robert (ED). Champaign, IL: Human Kinetics.
- EF, D. (2010). *Estilos de Natación*. EF, Deportes. No 150, 45.
- Erikson. (1963). *Childhood and society. 2nd ed*. New York: Norton, Nueva.
- Erikson. (1994). *teorias de la personalidad* . Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51533152/Teorias_de_la_personalidad_Erik_Erikson-libre.pdf?1485559493=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DTeorias_de_la_personalidad_Erik_Erikson.pdf&Expires=1696886274&Signature=IczcfyaJ9B6luSTefxDWj-b

ERIKSON, E. (1950). *Childhood and society*. W.W. Norton. New York. .

Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Feltz, D. y. (1990). *Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 12(2).

Ferreiro, J. M. (2016). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO DEPORTIVO EN EL FUTBOL FEMENINO DE ALTA COMPETICION*. Villalobos. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18817/Tesis1113-160915.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flick. (2004). *el diseño de investigación cualitativa*.

Florez Ibarra, E. (2002). *RASGOS PSICOLÓGICOS DEPORTIVOS EN ATLETAS DE ALTO RENDIMIENTO EN LAS LIGAS DE PESAS, NATACION Y PATINAJE DE SANTANDER*. Tesis de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Facultad de Psicología.

García, S. (1996). Motivación: Aspecto fundamental en la natación. *Asociación Colombiana para el avance de las ciencias del comportamiento*.

Garimaldi, H. (2016). *Los seres del tiempo: La permanencia del deportista en la natación competitiva*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.

Gaser. (1975). *Codificación Teórica*. Obtenido de https://fhaycsvirtual.uader.edu.ar/pluginfile.php/158525/mod_label/intro/codificacion_glaser.pdf

Gerald Sepúlveda-Páez, Y. D.-K.-U. (2019). Ansiedad pre-competitiva y estrategias de afrontamiento en disciplinas acuáticas, individuales y colectivas en deportistas juveniles de alto nivel. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/limite/v14/0718-1361-limite-14-16.pdf>

Ghe, M., & Domínguez, M. (2021). La afectividad en la natación como estrategia en un deporte psicomotriz. *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Argentina. Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14694/ev.14694.pdf

Giesenow, C. (2005). *Más allá de la psicología del deporte: la enseñanza de habilidades psicológicas para la vida a través del deporte*. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://www.psicodeportes.com/apdawp/wp-content/uploads/2015/05/Giesenow-M%C3%A1s-all%C3%A1-de-la-psicolog%C3%ADa-del-deporte.pdf>

- Giesenow, C. (2005). *Mas allá de la psicología del deporte: la enseñanza de habilidades psicológicas para la vida a través del deporte*. .
- Giesenow, C. (2011). *Entrenando tu fortaleza mental para el deporte: preparación psicológica para sobresalir bajo presión*. Buenos Aires: Claridad.
- Giesenow. (2007). *Psicología de los equipos deportivos*. Buenos Aires: Claridad.
- Gimeno, F. &. (2010). *Evaluación psicológica en el deporte: cuestionario de características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo (CPRD)*.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gomez, E. (2009). *La enseñanza de la Natación*. Buenos Aires, Argentina: Stadium.
- González, D. J. (2015). *"ESTADO EMOCIONAL, MINDFULNESS Y RENDIMIENTO EN NATACION*.
Gran Canaria. Obtenido de
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/21809/4/0733846_00000_0000.pdf
- González, L. (1996). *El entrenamiento psicologico en los deportes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ-VÉLEZ, J. L. (2010). *Inteligencia Emocional y motivacion en el deporte*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Grosser, M. (1992). *Entrenamiento de la Velocidad*. Barcelona: Martinez Roca.
- Guber, R. (2004). *Salvaje Metropolitano*.
- Guillén, N. (2007). *Implicaciones de la autoeficancia en el rendimiento deportivo*. . Pensamiento psicologico.
- Harter, S. (1982). *The perceived competence scale for children*. Child Development.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective (1st ed.)*. . New York, NY: The Guilford Press.
- Harter, S. (2008). *The Developing Self*. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development. An advanced course* (pp. 216–260). . Hoboken, NJ: John Wiley y Sons. .
- Harter, S. (2012). *Self -perception Profile for Adolescents: Manual and questionnaires revision*. . Denver, CO: University of Denver.
- Hatzigeorgiadis, A. I.-t. (2006). Instructional and motivational self-talk: An investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, , 3(2), 164-175.
- Hatzigeorgiadis, A. Z. (2007). The moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology*, , 19(2), 240-251.

- Hernández Puig, J. (2017). *EFICACIA DEL AUTODIÁLOGO SOBRE EL RENDIMIENTO DEPORTIVO EN FÚTBOL SEMI-PROFESIONAL*. Universitas Miguel Hernández.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias*. Barcelona: Paidós.
- In, J. D. (2002). *EL PSICOLOGO DEL DEPORTE: ASESORAMIENTO E INTERVENCIÓN*.
- Jaqueline, A. M. (2017). *HABILIDADES PSICOLÓGICAS Y MOTIVACIÓN DEPORTISTAS EN DEPORTISTAS CALIFICADOS*. Peru. Obtenido de <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6197/Alvan%20Muro%20Miriam%20Jaqueline.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jara, P. (2012). *Motivación para la práctica de actividad física y deportiva*. . España: Díaz de Santos.
- Jones, G. &. (1995). *Predispositions to experience debilitating and facilitative anxiety in elite and nonelite performers*. . The Sport Psychologist.
- Jorge Acebes-Sánchez, M. G.-P. (2021). *Relación entre inteligencia emocional y ansiedad en un club de fútbol sala de Madrid*. Madrid. Obtenido de <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/2049/1.-%20Relaci%3b%20entre%20inteligencia%20emocional%20y%20ansiedad.pdf?se>
- Juarros, M. A. (2018). *MODELO PREDICTIVO DEL ESTRÉS Y LA RECUPERACION EN NADADORES DE COMPETICION*. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=DSs1f96kbDk%3D>
- Kika, G. y. (1992). *Aprendo a relacionarme*. Valencia: Promolibro.
- Kvale. (2008). *entrevistas en la investigacion cualitativa*. Obtenido de https://fhaycsvirtual.uader.edu.ar/pluginfile.php/158525/mod_label/intro/Steinar_%20Cap%209%20An%C3%A1lisis%20de%20entrevistas.pdf
- Lawther, J. (1974). *Psicología del Deporte y del Deportista*. . Paidós. .
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. . Nueva York: Oxford University Press.
- Lehalle, H. (1990). *Psicología de los adolescentes*. . México: Grijalbo. .
- Lima, V. (2014). *Habilidades psicologicas que influyen en el rendimiento deportivo*. Montevideo, Uruguay. Obtenido de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4421/1/Valeria%20Lima.TFG.2014.pdf>
- Littman, R. A. (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia.
- Locke, E. A. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.

- Locke, E. A. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall.
- Locke, E. A. (1991). *The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core*. Organizational Behavior and Human Decision Processes.
- Loehr. (1990). *The metal game*. Ploom book.
- Luarte Rocha, C., Seguel López, M. E., & Castelli Correia de Campos, L. F. (2018). *Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo de runners pertenecientes a clubes de concepcion*. Chile. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5256/525656572009/525656572009.pdf>
- Maddux, J. y. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory Research and Application*. . New York: Plenum.
- Maestre Baidez, M. (2015). *Factores Sociales, Motivación Autodeterminada y Autodiálogo*. Universitas Miguel Hernández.
- Marino, P. (2013). *Percepciones de la relacion cohesion grupal/rendimiento deportivo en hockey*. Obtenido de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120745.pdf>
- Marquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluacion.
- Marradi, A. A. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Marshall, S. P. (2019). *La mente del deportista*. Badalona:: Paidotribo.
- Martinez. (2008). *La infancia y la niñez en el sentido de identidad*. Mexico. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Maxwell, J. (1996). *Metodos, ¿que hara realmente?*
- Medina, M. J. (2021). *INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y LA EMOCIÓN EN EL RENDIMIENTO DE LOS NADADORES*. Colombia. Obtenido de http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4904/1/Urrego_Orozco_2021_TG.pdf
- Molina, A. D. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos., *Escritos de Psicología, Vol. 9, n° 1, pp. 33-41*. Buenos Aires, Argentina.
- Montero, F. J., & Bascuñana, M. L. (2018). *Análisis cualitativo sobre aspectos psicológicos y rendimiento deportivo en Lucha Olímpica*. Madrid. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6138/613865230002/613865230002.pdf>

- Mora, S. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano II*. Obtenido de http://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to_SEMESTRE/64_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_II.pdf
- Morales, D. P. (2015). *La teoria fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigacion científica*. pensamiento & gestión, 39. Universidad del Norte.
- Moreno, J. A. (2006). *Importancia de la teoria de la autodeterminacion en la practica fisico-deportiva. Fundamentos e implicaciones practicas*. (Cuadernos de Psicología del Deporte, ed.). Obtenido de www.um.es/univefd/TAD.pdf
- Musitu, G. B. (2004). *Adolescencia y familia*. . Madrid: Síntesis.
- Navarro, F. (1998). *La resistencia*. Madrid: Gymnos.
- OMS. (1948). “*Constitución de la organización Mundial de la Salud*”. Obtenido de https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- ONU. (2003). *Observación General N° 4. "La Salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño"*. Ginebra.
- Palmieri, C. (2022). *Entrenar la mente*. Esperanza, Santa fe.
- Pardo, J. (2010). *Las claves del rendimiento deportivo*. Obtenido de obtenido de <http://www.psinergika.com>
- Parlebas, P. (1998). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pelletier, & Balaguer, C. &. (1995). *Escala de motivación*. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EMD%20motivacion.pdf>
- Pérez Neyra, M. (2023). *El entrenamiento mental*. Buenos Aires. Obtenido de ISSN 1853-7316 - web: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Pérez Porto, J. M. (2015). *Alto rendimiento - Qué es, definición y concepto*. Obtenido de <https://definicion.de/alto-rendimiento/>
- Perlbach, M. (2016). “*VARIABLES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS CON EL RENDIMIENTO DEPORTIVO EN NADADORES PROFESIONALES*.”
- PIAGET, J. (1956). *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. . Denoël, París.
- RAE. (2013). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: España.

- Raimundi, M. J. (2016). *Experiencias óptimas en el deporte adolescente de alto rendimiento: Influencia de las fortalezas y el contexto familiar*. Tesis de doctorado. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Reeve, J. (1995). *Motivation and emotion*. Prentice-Hall.
- Roffé, M. (2000). *Las presiones de los futbolistas de elite ¿son controlables?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Salovey, P. &. (1990). *Emotional intelligence*. I. imagination, Cognition and Personality.
- Salud., O. M. (2010). *Recomendaciones Mundiales Sobre Actividad Física para la Salud*. Obtenido de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf
- Sampieri, H. (2006). *Metodología de la investigacion*. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Sánchez Jiménez, A., & León Ariza, H. H. (2012). *Psicología de la actividad física y el deporte*. Bogota, Colombia: Hallazgos, vol. 9, núm. 18.
- Scaraffia, D. (2012). *Motivación el jugadores de Basquetbol profesional (Tesina de grado)*. Mendoza, Universidad del Aconcagua.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*.
- Selva, B. P. (2015). *Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en un grupo de nadadoras*. España. Obtenido de http://dspace.umh.es/bitstream/11000/2595/1/P%0c3%a9rez%20Selva_Bel%0c3%a9n.pdf
- Suárez, C. I., & Jiménez, M. d. (2021). *Rendimiento deportivo en atletas federados y su relación con la autoestima, motivacion e inteligencia emocional*. Madrid. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6138/613869846005/613869846005.pdf>
- Tobar, U. (2014). *Revista de Psicología del Deporte 2014. Vol. 23, núm. 1, pp. 67-74*.
- Triulzi, M. A., Celsi, I., & Raimundi, M. J. (2019). *UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES DEPORTISTAS EN EL*. Buenos Aires, Argentina.
- UNICEF. (2017). *Para cada adolescente una oportunidad*. Argentina. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/media/1396/file/Posicionamiento%20adolescentes.pdf>
- Urcia Vasquez, F. A. (2022). *Aspectos Psicológicos y Su Influencia en el Rendimiento Competitivo en nadadores adolescentes de la piscina olimpica*. Peru. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94852/Urcia_VFA-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Vallerand, R. (1997). *Hacia un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca*. Avances en Psicología Social Experimental , vol. 29.
- Vallerand, R. J. (1990). *An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport*. . Advances in motivation in sport and exercise (pp. xx-xx). Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (1999). *An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport*. (Journal of Applied Sport Psychology ed.). doi:10.1080/10413209908402956
- Vealey, R. S. (1986). *Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development*. . Journal of Sport Psychology.
- Velásquez, M. T. (2007). *Regulación emocional en nadadores en proceso de formacion deportiva, categoria infantil*. Colombia. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a8.pdf>
- Viadé, A. (2003). *Psicología del rendimiento deportivo*. Barcelona: VOC.
- Vives, G. d. (2002). *Autoconfianza y Deporte* (Manual de Psicología del Deporte ed.).
- Weiberg, G. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid.
- Weinberg, R. S. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio fisico*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Wilkes, R. &. (1984). *Cognitions, mediating variables and strenght performance*. . Journal of Sport Psychology, 6.
- Williams. (1986). *Psicología del Deporte y del Entrenamiento*.
- Woodman, T. &. (2003). *The relative impact of cognitive anxiety and self confidence upon sport performance: a meta-analysis*. Journal of Sport Sciences.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self regulated learning and academic achievement: Theorical perspective*. Mahwah, NJ: Lawerns Erlbaum Associates.

13 Anexos

13.1 Entrevistas a los nadadores

13.1.1 Consentimiento informado club y nadadores