

Erwin Hahn

Entrenamiento con niños

Teoría, práctica, problemas específicos

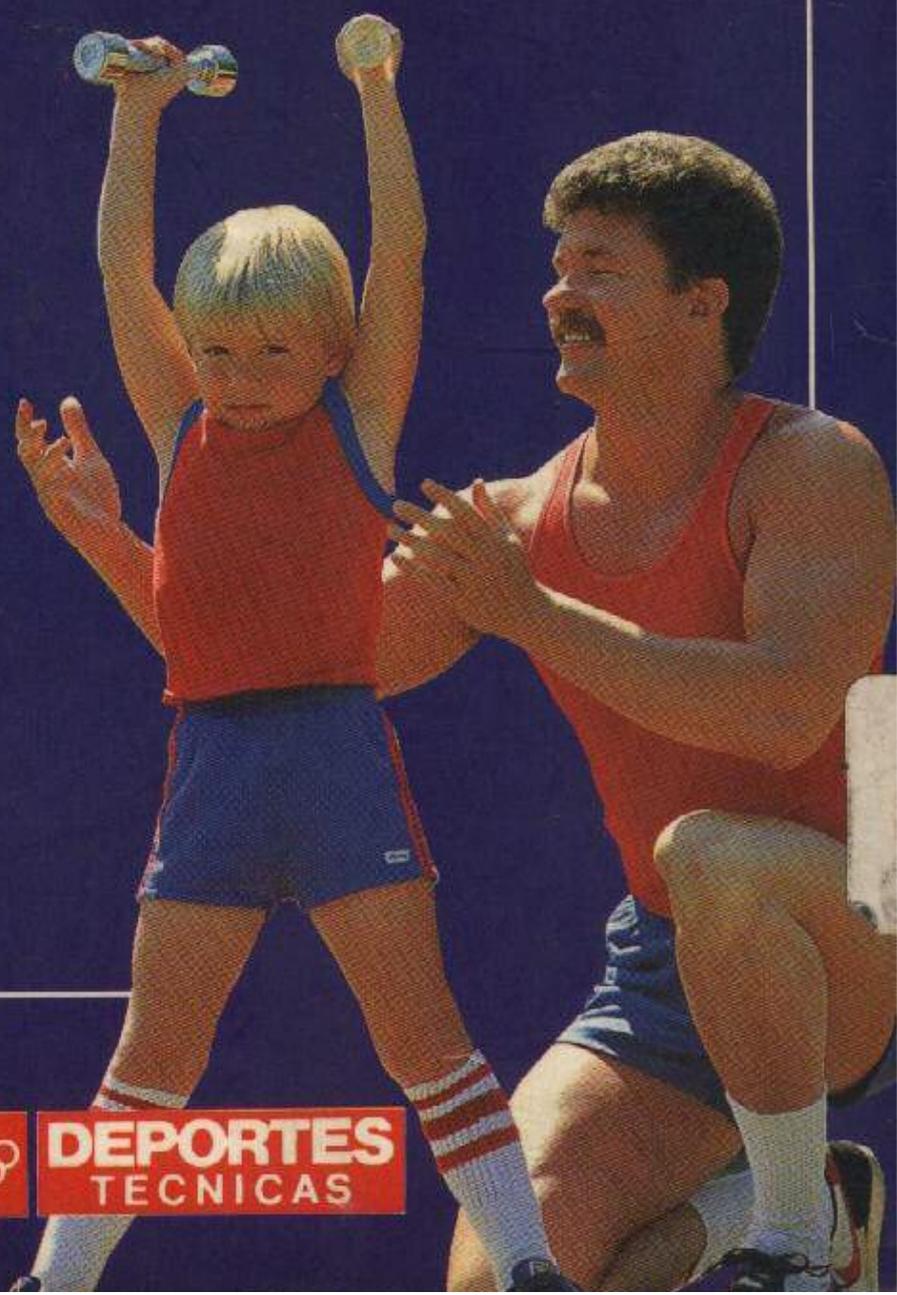


**DEPORTES
TECNICAS**

Teoría, práctica, problemas específicos.

La formación planificada de niños y niñas con talento para los deportes, para convertirlos en deportistas de alta competición.

Este libro reúne todos los conocimientos actuales en el ámbito del entrenamiento infantil.



ISBN 84-270-1204-7



9 788427 012042



**DEPORTES
TECNICAS**

Introducción

No existe ningún área del deporte moderno más discutida y más tratada con prejuicios que la educación física, la investigación motora y el entrenamiento con niños.

En la medida que se iba reduciendo el espacio vital del niño por la urbanización y las prohibiciones, el deporte escolar no podía reducir el déficit motriz del niño e incrementar la motivación por el movimiento, ya que se iba deteriorando la situación de la salud de nuestros hijos. Se fue desconfiando, descalificando e incluso negando sin pruebas las iniciativas concretas de un desarrollo en el rendimiento deportivo.

El deporte no se libera totalmente de culpa respecto a esta evolución, trasladando a menudo con prisas y sin pensar los modelos del deporte senior a los niños, sin entrar en la necesidad de una adaptación.

Pero tampoco puede realizarse el movimiento infantil envuelto en una superprotección de la «sencillez infantil» donde sólo tienen valor las condiciones de la situación y las necesidades egocéntricas.

Este libro parte de la idea de que se puede influir positivamente en la capacidad de rendimiento humano, es decir, capacidad deportiva, a través de una fomentación objetivada de las capacidades motrices y de las características (positivas). Ello presupone por otra parte conocimientos psicológicos y pedagógicos.

Por ello, este libro comienza con los conocimientos respecto al desarrollo infantil, para compaginar los programas deportivos con las necesidades infantiles. El autor parte del supuesto fundado de que se puede encontrar una forma óptima teniendo más en cuenta la adaptación al niño. También en el ámbito intelectual-escolar se puede avanzar hacia estas formas.

El libro se concibió de manera que se parte de principios del desarrollo psicológico —referentes al niño— para contrastarlos con los principios del entrenamiento —referentes al deporte—. En ello se considera especialmente el enfoque del desarrollo del rendimiento

deportivo. El deporte no es sólo un campo de actividades de tiempo libre, sino también un ámbito que desarrolla de forma objetivada la personalidad. Como ocurre a todos los niveles de la vida humana se desarrollan durante la infancia las primeras tendencias a determinados comportamientos, concentrándose luego en intereses que durante la adolescencia se pueden convertir en categorías de valor decisivas para la vida futura. A éstas también pertenece el deporte.

El libro se dirige sobre todo a padres, entrenadores y monitores enfrentados diariamente con las cuestiones de carga, adaptación al niño y rendimientos exigidos.

A base de conocimientos científicos queremos dar sobre todo argumentos que ayuden a clarificar la propia postura, a tener mejores datos a favor y en contra de los defensores y a conseguir una mayor seguridad en la actuación de cada uno.

Se eligió a conciencia un lenguaje práctico, sin descuidar la terminología científica. A través de ejemplos prácticos se intentó clarificar el principio de la adaptación al niño; no fue la intención dar instrucciones para una unidad de entrenamiento determinada.

El entrenamiento con niños tiene que seguir siendo dinámico. No debe suprimir las necesidades del niño ni apartar las exigencias de un desarrollo sistematizado.

Los adultos suelen separar el placer del rendimiento; es la intención de este libro disolver esta discrepancia.

Capítulo 1

Problemas

Niños... niños

«Niño» es un concepto tan ambiguo, que hace necesario describirlo y definirlo para nuestras necesidades al principio de esta introducción. Las limitaciones entre una y otra variante son imperceptibles y las ideas tradicionales insostenibles. Los cambios sociales dificultan una clasificación clara. Existen valoraciones y clasificaciones diferentes en los campos pedagógico, sociológico-familiar, jurídico y económico, pero también en el campo normativo y valorativo. Dos comportamientos iguales o parecidos se clasifican según el punto de vista y la intención como infantil, en un momento, y como juvenil en otro.

Para la psicología evolutiva, los conceptos «niño» e «infancia» se clasifican en una fase concreta. Ésta comprende el tiempo entre el nacimiento y el inicio de la madurez sexual.

Orientándose en el sistema escolar, en la integración dentro del proceso laboral y en la fecha fijada en relación a las primeras manifestaciones puberales, Kroh determinó, en la primera mitad de este siglo, la edad de la infancia comprendida entre 0 y 14 años. Dados los fenómenos de avance individual y secular que se manifiestan de múltiples formas, actualmente ya no se puede fijar una fecha exacta para el cambio a la adolescencia.

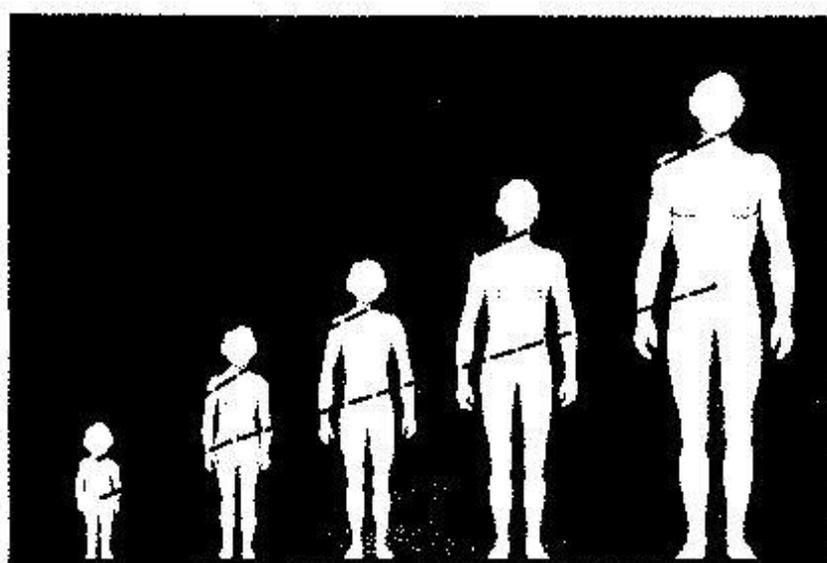
Como adelanto entendemos en general la aceleración del desarrollo físico caracterizada por la manifestación más temprana de los cambios (dentición, madurez sexual, y otros), el retraso del envejecimiento y el incremento de talla y peso.

Los fenómenos de este avance no corresponden automáticamente a tendencias de adelantar los hechos en los campos cognitivo (percep-



FIGURA 1. *Niños y deporte.*

ción, memoria, pensamiento), emocional y social. Estas aceleraciones físicas pueden contrarrestarse con estancamientos mentales (fenómeno retardado), dificultades en la adaptación emocional (comportamientos llamativos) y problemas sociales (peligro de toxicoma-



Recién nacido 2 años 6 años 12 años 20 años

FIGURA 2. *Curva del crecimiento en las diferentes edades, comparando las alturas de cabeza y omblijo (según Schmidt-Kolmer; extraído de Bringmann/Reh, 1980, 54).*

Tabla I. Varias características de las fases evolutivas infantiles y adolescentes.

Edad	Características
Edad del lactante (primer año de vida)	<p>Aparición del primer diente de leche (aprox. en el sexto mes)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Aumento de la estatura en un 15 %. — Aumento del peso en un 300 %. — Subdesarrollo del aparato neuromuscular (movimientos descoordinados).
Edad de niño pequeño (del primer al tercer año de vida)	<ul style="list-style-type: none"> — Tórax corpulento con piernas relativamente largas. — Cabeza grande en relación al tórax. — Gran necesidad de movimiento. — Formas de movimiento: reptar, gatear, deslizarse. — Aprendizaje de una preforma del andar. — Fijación de la coordinación motriz y dominio de las formas motrices básicas.
Edad preescolar (entre el tercer y el sexto año de vida)	<ul style="list-style-type: none"> — Crecimiento más pronunciado de las extremidades. — Perfilación del tórax. — Disminución de las adiposidades subcutáneas. — Formación de las curvaturas de la columna vertebral. — Disminución de la megalocefalia. — Mejora de la relación entre las palancas de fuerza y carga. — Dominio de las combinaciones de movimientos más importantes y de las destrezas elementales. — Salida del primer diente de la dentadura definitiva.
Temprana y mediana edad escolar (6 a 11 años)	<p>Primer cambio de la complexión; pronunciado crecimiento longitudinal.</p> <p>Disarmonía entre tronco y extremidades.</p> <p><i>Fase prepuberal</i></p> <p>Inicio: 9 a 10 años (niñas), o bien 10 a 11 años (niños).</p> <p>Inicio de la formación de las características sexuales secundarias.</p> <p>Normalización de las proporciones corporales.</p> <p>Estabilización de la coordinación motriz.</p>
Edad de maduración (pubertad/ 11 a 18 años)	<p><i>Primera fase puberal</i></p> <p>Inicio: 11 a 13 años (niñas), o bien 12 a 14 años (niños).</p> <p>Maduración sexual, menarquía.</p> <p>Segundo cambio de la complexión (incremento del crecimiento longitudinal, desproporcionalidad entre extremidades y tronco, perturbaciones coordinativas).</p> <p><i>Segunda fase puberal</i></p> <p>Inicio: 12 a 14 años (niñas), o bien 15 a 16 años (niños).</p> <p>Armonización de las proporciones corporales.</p> <p>Armonización en las secuencias de movimientos.</p> <p>Terminación de las diferencias específicas entre los sexos.</p>

nia). Cualquier diferenciación resulta ciertamente muy difícil y toda subdivisión ha de resultar errónea ya que no podrá tener en cuenta el caso individual. Seguro que existen igualmente jóvenes de 12 años y niños de 15 años (véanse también las figuras 2 y 3).

La escuela nos vuelve a dar una mano. Desde hace poco establece el 5.º y 6.º cursos —donde están sobre todo los niños de 11 y 12 años— como nivel de orientación. En él se debe fomentar la integración en la sociedad y preparar la decisión individual. La fase del nivel de orientación ha de convertirse también por esta vez en una ayuda para la decisión. Esta zona gris del cambio la incluimos todavía en la fase de la infancia siendo conscientes de la existencia de una multitud de hechos puberales totales y parciales.

A partir de aquí diferenciamos entre:

Niños hasta la edad de 11/12 años.

Jóvenes después de 12 años.

Esta decisión pragmática no les parecerá justa a muchos pero para los objetivos de este libro es lo más realista. Somos conscientes de las numerosas diferencias no escalonadas en esta edad. Las diferencias decisivas se desarrollan, sin embargo, en:

- *La emancipación social*: los niños son todavía muy dependientes de los adultos, están bajo las instrucciones de padres, profesores y entrenadores. Los jóvenes buscan la identidad del yo separándose de su casa y de los adultos. Presiones y obligaciones quedan contestadas a menudo por rechazos, agresiones y salidas del campo de acción.
- *Superación del mundo*: a los niños les interesa la conquista expansiva de su entorno, todavía son creyentes sencillos y en relación poco críticos. Los jóvenes viven el mundo a través del propio yo, con sus necesidades, intereses y preferencias.
- *Asimilación de informaciones*: Por su reducida capacidad crítica, los niños aprenden todavía con menos problemas, de forma acrítica y por ello natural. Los jóvenes dirigen su comportamiento a través de la comprensión de los contextos y los transcurso o bien a través de sus problemas en la unión social. Aprenden por un lado de una forma más intelectual, racional y por otro lado más ego-céntrica y emocional.

En el supuesto que el deporte se desarrolla como una sistemática de comportamiento motor —contrariamente al juego— siguiendo determinados modelos preestablecidos, se ha de presuponer una intervención (influencia) pedagógica que tiene como objetivo un incre-

mento claro de dominio, conocimiento, vivencia y acción. Ello sólo se puede conseguir esporádicamente durante los primeros años de vida, y por ello sólo es factible un entrenamiento deportivo de este tipo en el tiempo después de la madurez escolar. Ésta se alcanza, según Zielinki (1970), cuando el niño es capaz de «dirigir sus impulsos y su atención, acogerse a tareas impuestas desde fuera y llevarlas a un final triunfal igual que integrarse en la estructura social que es el grupo».

Edad infantil escolar: «Los cambios fundamentales tienen como resultado un hábito (apariencia; el autor) físico y psíquico nuevo del niño. Las formas de movimiento se convierten en oportunos para el objetivo, las acciones más bien emocionales, voluntariamente dirigidas, y los conceptos globales, analíticos. La realidad se percibe con mayor objetividad aunque preferiblemente relacionada con la apariencia y la intención. A pesar de que los logros psicofísicos estén al inicio de su desarrollo, permiten ya la adquisición de las técnicas culturales exigidas en los cursos iniciales. El requisito para ello lo constituye la enseñanza (entrenamiento; el autor) que a la vez incluya momentos lúdicos, tenga en cuenta las estructuras sociales facultativas del niño, se apoye en lo concreto y evidente, y que fomente el desarrollo progresivo de las funciones recién adquiridas... El niño consigue así cierta perfección existencial. Seguro de sí mismo, vive con una autoconfianza sana en armonía consigo mismo y con su entorno. Las claves de esta creación optimista de la vida constituyen el dominio seguro del propio cuerpo y de los esquemas de comportamiento básicos, la superioridad parcial frente a los adultos en el campo del rendimiento físico y la unión a grupos identificados consigo mismos entre otros de la misma edad» (Weinert, 1970).

Esta descripción de la estructura del comportamiento infantil hace evidente la posibilidad del entrenamiento con niños. Pero también queda claro que la manipulación puede tener todas las puertas abiertas por la ausencia o por falta de perfil de la dirección autónoma.

Se produce pues para profesores y entrenadores una mayor responsabilidad pedagógica y obligación moral entrenando con niños, lo que este libro quiere subrayar especialmente. Se han de excluir también las pretensiones a menudo exageradas de padres ambiciosos o la imagen irreal de las facultades por parte de los clubs, para dar a los niños las posibilidades de desarrollar plenamente sus capacidades mediante un entrenamiento adecuado.

Las dificultades para clasificar al niño las encontramos también en la literatura científico-deportiva. El que busca las diferencias obje-

tivas entre entrenamiento con niños y trabajo deportivo con jóvenes, quedará decepcionado.

A pesar de que el entrenamiento con jóvenes tiene muchos más puntos comunes, la literatura científico-deportiva usa el concepto de entrenamiento de niños y jóvenes. Con esto queda reflejada por un lado la inseguridad en el uso de los conceptos niño y joven y por otro lado la concepción poco reflexionada de un entrenamiento lógico y adaptado para niños. El concepto del deporte escolar como unidad de introducción del deporte y la discusión en la teoría del entrenamiento sobre una estructura multifásica del entrenamiento de alto rendimiento no han colaborado tampoco a una clarificación de la situación.

El entrenamiento con niños se describe hoy todavía ampliamente como una disminución cuantitativa de la intensidad del entrenamiento. Permanecen sin ser tenidas en cuenta las diferencias relativas a la evolución psicológica entre niños y jóvenes que condicionan más bien una modificación cualitativa del entrenamiento.

En este libro queremos intentar dar las razones de esta modificación cualitativa, describirla y convertirla en instrucciones para la acción. Ello se demostrará y se aclarará más detalladamente con algunos deportes.

Resumamos aquí de nuevo la crítica que se hace públicamente al entrenamiento con niños desde el punto de vista de la optimización del rendimiento:



FIGURA 3. Niños y deporte.

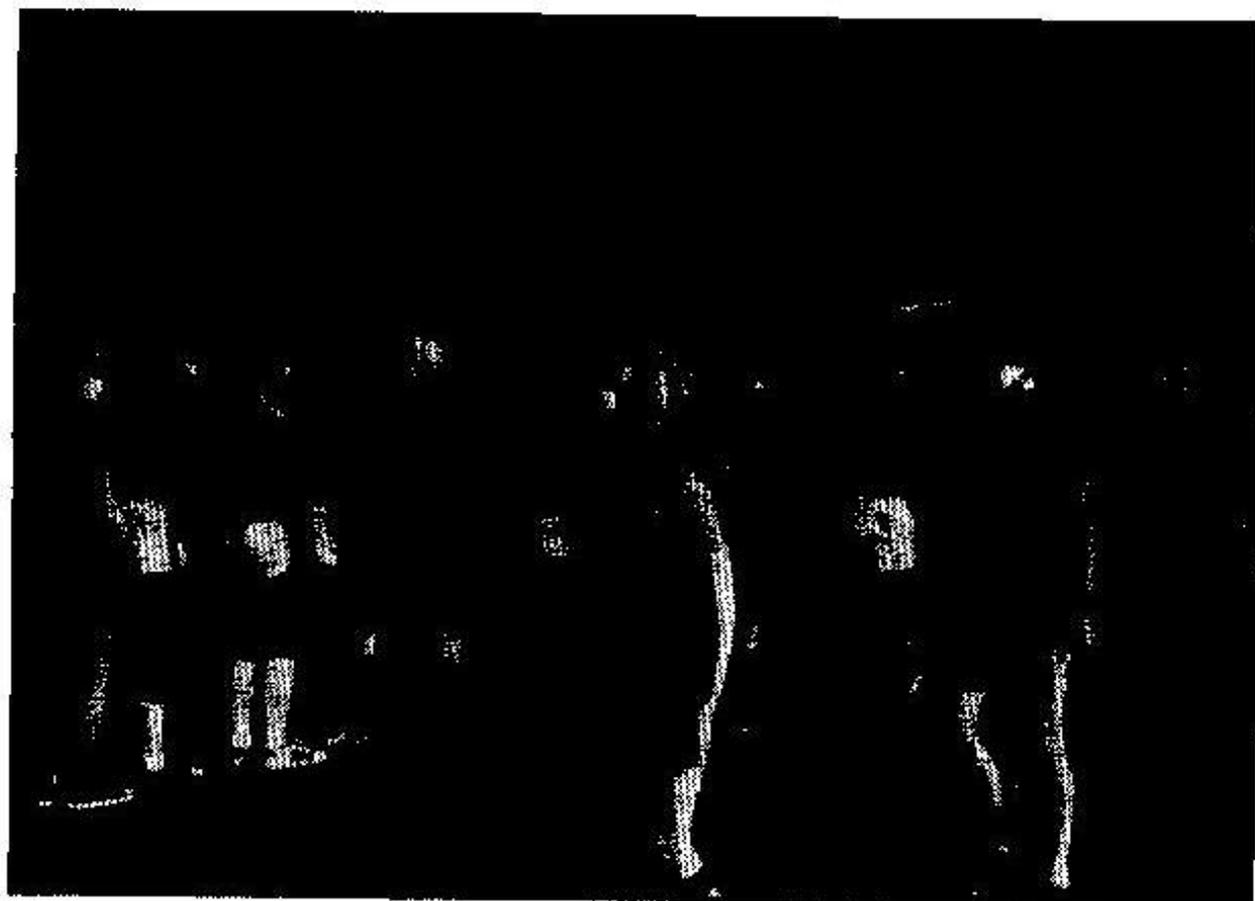


FIGURA 4. Niños y deporte.

¿Es el deporte generalmente conveniente para la salud física y psíquica de los niños? ¿No se ejerce demasiada presión hacia los niños para ganar?

¿No constituye el entrenamiento y el desarrollo del rendimiento de los niños a menudo una especie de satisfacción compensativa de los padres superando de esta forma los propios rendimientos inferiores?

¿No quedan los jóvenes atletas sobrentendidos por adultos no cualificados?

¿Existe en el entrenamiento con niños realmente alegría y distracción? (según Martens, 1978).

Esta relación se puede prolongar según criterios. Sólo resume la actual discusión fuerte acerca del deporte infantil, aunque igualmente muestra el dilema y la inexperiencia de los entrenadores que no pueden tratar este tema adecuadamente.

Este libro ha de ayudar a dar una definición nueva del entrenamiento deportivo también para los niños desde el punto de vista de sus necesidades pero igualmente respondiendo a las exigencias del deporte de rendimiento, y ha de dar seguridad a todos aquellos que se someten a esta tarea tan responsable que es el planificar de forma óptima el rendimiento de los niños en el campo deportivo.

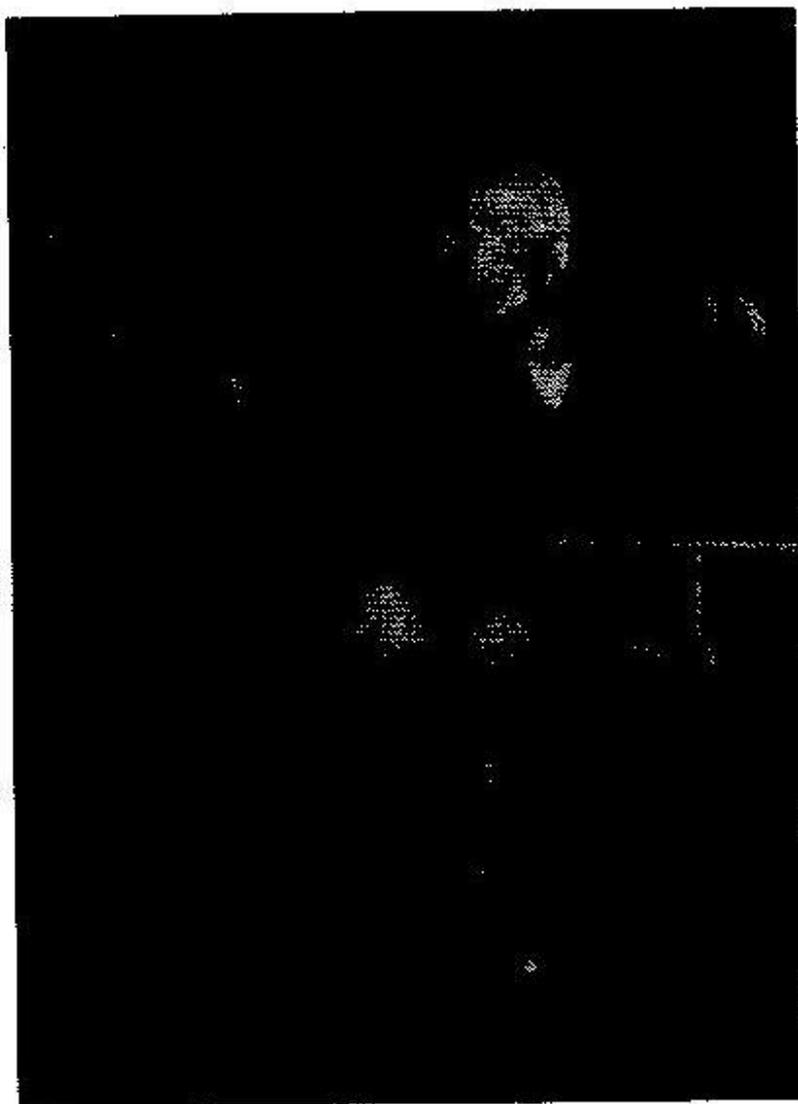


FIGURA 5. *Niños y deporte.*

El desarrollo motriz

Las tendencias formativas

Movimiento y juego son elementos del comportamiento infantil. En consecuencia las muestras de rendimiento motriz pertenecen al repertorio conductual de cada ser humano igual que del niño.

El niño sano posee al nacer un repertorio motriz y conductual determinado ontogenéticamente (durante la evolución fetal del individuo). A la vez podemos partir de la base de que este repertorio puede variar cuantitativa y cualitativamente en diferentes personas. La intensidad, el volumen y la dirección de las diferentes manifestaciones motrices se adjudican a la necesidad de movimiento, no pudiendo definir exactamente en qué medida influyen las características genéticas y sociales.

No sabemos cómo queda representado el talento motriz en la estructura de las cualidades innatas. Aún hoy no se ha investigado si se

trata de un mejor control del sistema motriz, de una mayor capacidad de almacenamiento para actos motrices, de una mejor capacidad de aprendizaje en el campo motriz, de una velocidad psicomotriz superior al promedio, o simplemente de una mejor base fisiológica, nerviosa o bioquímica. Si por ejemplo se estima que el talento para el esprint atlético es innato, se desconocen todavía hasta hoy los factores determinantes de esta cualidad genética.

El potencial motriz existente en el momento del nacimiento se va estructurando, orientando y diferenciando de varios procesos evolutivos.

El desarrollo motriz queda determinado por periodos de crecimiento que se entienden como el incremento de la osificación del sistema esquelético y la consecuente limitación de la movilidad del cuerpo, o como fases sensitivas para determinadas tareas coordinativas (Montessori; Wolanski, 1979), o como serie de modificaciones de las proporciones corporales entre si (Stratz, 1928; Zeller, 1964; Möckelmann, 1975), según como se valoren determinadas características.

A nivel motor se identifican procesos evolutivos según un modelo específico con determinados niveles donde se acumulan determinados factores.

No es posible una identificación cronológicamente exacta basándose en los fenómenos del adelanto. A pesar de ello, se ofrecen una



FIGURA 6. Niños y deporte.

cantidad de caracterizaciones que son muy necesarias ya que el desarrollo tiene sus diferentes fases.

La superación de una fase es necesaria para alcanzar la siguiente. A nivel motor esto queda demostrado por la jerarquía en los modelos motores y conductuales (Lawther, 1972). Sólo una vez alcanzada la forma rudimentaria de una acción se orienta la consciencia en otros criterios de comprobación que entonces registren y permitan una dirección detallada.

Hasta el segundo cambio estructural, que se inicia con la pubertad, el niño se encuentra, desde el punto de vista físico, en la fase de forma armónica infantil, en la que tiene éxito la formación motriz «natural» (Gaulhofer/Streicher, 1931), en la fase de estabilización de las estructuras infantiles (Möckelmann, 1975).

«El rendimiento infantil se manifiesta sobre todo en su fuerza física (armonía entre cuerpo y movimiento; el autor) y en su habilidad. Al final de esta fase (con 12 años aproximadamente; el autor) se tiene la impresión concreta de que el niño como tal es completo y ha alcanzado un cierto máximo de sus fuerzas. Sus movimientos son erguidos, ordenados y estructurados, sus comportamientos son más deliberados a pesar de que los impulsos intuitivos aún se mantienen. La actividad transparente indica de estructuración y planificación (Möckelmann, 1975).

Esta caracterización permite apreciar que un niño sí es capaz de seguir un plan de entrenamiento estructurado y de planificar un desarrollo progresivo del rendimiento. El exceso superfluo de movimientos (Meinel, 1978) ha cedido frente a una formación direccionada del



FIGURA 7. Niños jugando.

rendimiento. El criterio del éxito con determinadas secuencias motoras obtiene un papel importante.

El desarrollo motriz sigue a modelos muy diferentes. Los procesos intrínsecos (procedentes del interior) tienen un papel tan importante como las tendencias evolutivas condicionadas por el entorno.

La madurez

En los procesos de maduración se desarrollan los modelos motores y conductuales necesarios para la conservación de la especie y de la misma persona hasta llegar a la madurez ontogénica y filogénica.

Como maduración se entiende el proceso evolutivo determinado intrínsecamente y que desarrolla hasta su madurez los modelos motrices innatos. Ello ocurre en pasos relativamente fijados que pasan por fases temporales de características relativamente claras.

El aprendizaje del andar es uno de estos procesos de maduración que partiendo de movimientos descoordinados de cuerpo, manos y piernas, pasando por gatear, reptar, deslizarse y rodar, empujar, arrastrarse hasta estar de pie, llega al andar erecto. A medida que se consiguen funciones neuromusculares se incrementarán también rendimientos coordinativos y se alcanzarán movimientos globales del cuerpo.

Por ello muchos rendimientos motrices son simples procesos de maduración para los cuales el aprendizaje y el entrenamiento tienen poca influencia.

A medida que se reducen y se apartan actividades no estructuradas se pueden desarrollar comportamientos estructurados y claramente definidos.

En el ámbito motriz se habla entonces sobre todo de coordinación y de dirección.

La coordinación es función conjunta entre sistema nervioso central y el aparato locomotor dentro de un movimiento. Como dirección se describe la capacidad de realizar movimientos propios siguiendo un programa motor relativo a la tarea.

Al principio existían una multitud de modelos de reacción que no están ordenados específicamente y que transcurren de forma no coor-

dinada (al contrario que los animales que escapando del nido a menudo ya dominan todas las acciones coordinadas necesarias).

La coordinación se transmite desde el punto de vista sensitivo-motriz en dos direcciones:

- de arriba hacia abajo: las regiones cercanas al cerebro coordinan antes que las lejanas del cerebro (encefalocaudales); y
- de dentro hacia fuera: los movimientos del brazo se coordinan antes que los de los dedos (desarrollo próximo-distal).

De esta forma se manifiesta progresivamente con la edad una mayor coordinación dinámica general que alcanza al principio su máximo en la edad escolar.

También parece estar relacionada decisivamente con el traslado progresivo de las sensaciones (percepciones a nivel muscular) y memorizaciones cinestésicas desde el sistema nervioso central a cada zona del cuerpo, lo que es imprescindible para la coordinación dinámica general por descentralizar la capacidad de almacenamiento.

El resultado es una forma de movimiento descrito como «natural», que se alcanza en la fase infantil armónica. La dirección detallada y precisa parece hacerse posible a partir de alcanzar este nivel a pesar de existir ya antes indicios demostrables. Esto convierte a la fase anterior a los 6 años en no adecuada para un entrenamiento orientado en un deporte concreto, puesto que no existen aún la mayoría de las condiciones. Ahora es cuando el exceso de movimiento empieza a perder importancia (Winter, 1975; Meinel, 1978).

Predominan los movimientos orientados hacia una finalidad. Estos movimientos dependen más de procesos de aprendizaje y menos del proceso de maduración.

El aprendizaje

El aprendizaje es la consecuencia de una confrontación del individuo con su entorno y produce cambios relativamente duraderos de comportamiento, postura o vivencia.

El aprendizaje no sólo se presenta en el marco institucionalizado (escuela, entrenamiento y otros) sino también sin influencia visible de los poderes de la educación.

Requisitos esenciales para el aprendizaje son los estímulos y necesidades del individuo, los motivos del educando y los efectos de las circunstancias ambientales.

Durante la edad infantil tienen menor importancia en el ámbito motor los procesos de aprendizaje dirigidos conscientemente que las vivencias y experiencias aparentemente casuales. El «aprendizaje a la primera» (Martin, 1982) se realiza fácilmente y sin esfuerzo: es como un efecto secundario de la actividad lúdica.

Las *formas esenciales de aprendizaje* en el campo del desarrollo motriz en la infancia son los siguientes:

- *Aprendizaje a través de la imitación* (aprendizaje observativo, aprendizaje con modelo, aprendizaje social): el comportamiento de personas y objetos se imita, se aprende convirtiéndose así en el propio repertorio de comportamiento. Diem (1978) distingue dos niveles: el aprendizaje por adaptación a través de un movimiento activo o pasivo y el aprendizaje perceptivo a través de un proceso de comprensión activa en el que se asimilan activamente impresiones sensitivas.
- *Aprendizaje por refuerzo (éxitos)*: la situación ensayo-error se repite tantas veces hasta que se encuentra un camino válido para llegar a la meta y así al éxito. La condición importante para ello es la necesidad del practicante de alcanzar el objetivo.
- *Aprendizaje a través del juego*: partiendo de la idea del juego, se inventan, se adaptan o se varían movimientos necesarios para realizarla.
- *Aprendizaje como variación*: formas ya conocidas se van modificando de forma múltiple creando cada vez más combinaciones nuevas (creatividad). De esta manera se amplía muchísimo el repertorio motriz infantil.
- *Aprendizaje competitivo*: el niño se confronta con los rendimientos propios o de otros niños (según Heckenhausen: la motivación por el rendimiento se inicia entre los 2 y 3 años). Es la expresión de una mayor seguridad y de un aprendizaje bajo las condiciones de la comparación social (o con la medida de valores propia).
- *Aprendizaje inteligente*: el repertorio motor más amplio permite una mejor valoración de las propias posibilidades. El aprendizaje posterior pasa por el conocimiento de la mejora de las posibilidades expansivas, de la mayor seguridad en superar el entorno, de la ampliación de la base de juegos, de la afirmación del rendimiento o de la competencia social.

La contrapartida de estas formas múltiples de la autocapacidad de los niños son los procesos de aprendizaje concretos de los padres, la escuela y del entrenamiento deportivo. Las diferencias esenciales entre las formas espontáneas y voluntarias frente a las preestablecidas institucionalmente son:

- La velocidad: en la clase y en el entrenamiento la velocidad de los procesos de aprendizaje está impuesto desde el exterior orientándose en factores, lógicos respecto a la temática, específicos del grupo u óptimos. La consecuencia puede ser una exigencia excesiva o insuficiente.
- Los contenidos: en el entrenamiento se definen los objetivos como «el mejor rendimiento posible». Si existen demasiadas discrepancias entre el valor a alcanzar y el nivel real, el aprendizaje será imposible.
- El método: a menudo, el camino del aprendizaje queda determinado por aspectos económicos (principios de trabajo) y no encuadra dentro de la necesidad del niño de confrontación más bien lúdica con los objetivos de aprendizaje.
- La intensidad: la carga del entrenamiento por tiempo se convierte en una sobrecarga para el niño, sobre todo desde el punto de vista psicológico. Echa de menos espacios libres suficientes para satisfacer autónomamente sus necesidades.
- El volumen: el número de repeticiones se fija externamente orientándose menos en las posibilidades del niño.
- La duración de la carga: se da poca o ninguna importancia a los cambios de carga de los niños.

El aprendizaje en el entrenamiento con niños a menudo queda inhibido porque las normas objetivamente preestablecidas no están adaptadas a las necesidades subjetivas existentes y al nivel de rendimiento que individualmente difiere, ni tampoco se van adaptando.

Decker (1978) considera los siguientes principios como los fundamentos metodológicos esenciales de la educación psicomotriz y del entrenamiento con niños:

- El entrenador tiene que ser directivo, es decir, tiene que observar cuidadosamente cada niño y definir clarísimamente los objetivos a conseguir.
- Ha de adaptar las reglas de juego (contenidos) a cada nivel de conocimiento de los niños y preparar mentalmente los posibles resultados.
- Los niños mismos han de quedar convencidos de que sin esfuerzo personal y sin trabajo no se presentará ningún éxito y ningún progreso.
- Los niños deben participar activamente en la organización del entrenamiento y solventar ellos mismos los problemas de organización.
- A los niños más débiles, el entrenador les ha de proporcionar confianza en su capacidad y tareas adaptadas a cada nivel de rendimiento.

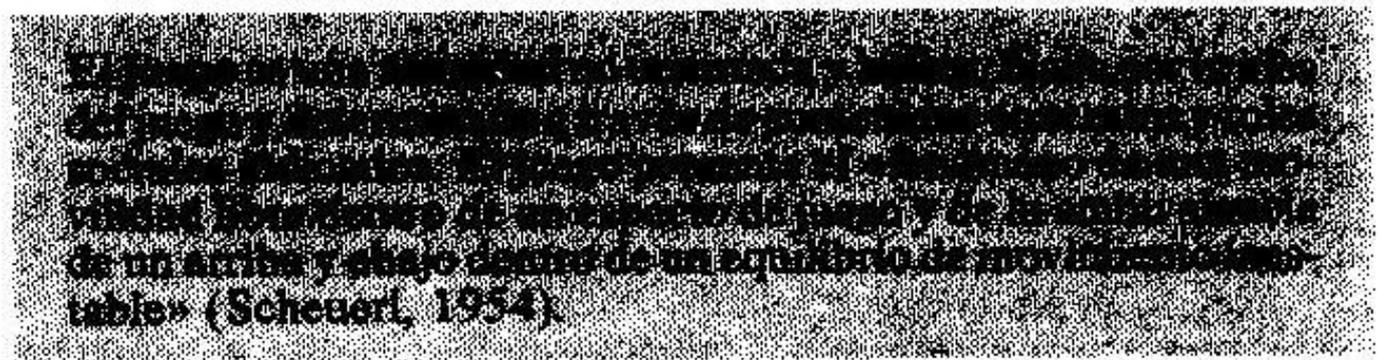
— A los niños capacitados se les ha de poner tareas que exigen en igual medida: pensar, saber y arriesgarse.

El aprendizaje motor está, por eso, no sólo enfocado a la adquisición de habilidades motrices y comportamientos motores sino también a la adquisición de convencimientos y conocimientos, de experiencias positivas y de motivaciones para el rendimiento.

El juego

La comprensión del entorno se produce en el niño a través del contacto, es decir tocar, mover y manipular. A través de la acomodación y la asimilación (adaptación del niño al entorno y adaptación del entorno al niño: Piaget) igual que locomoción (movimiento del yo o del objeto del juego en el espacio y el tiempo) se adquieren experiencias sociales y materiales (Scherler, 1975), que determinan los progresos evolutivos.

El juego ocupa un amplio espacio de las vivencias y experiencias infantiles. El juego consiste entonces siempre en una identificación interior y en una presentación exterior.



La característica decisiva del juego es que consiste en cualidades motrices adquiridas igual que en capacidades, habilidades y destrezas que se comprueban, modifican, estabilizan, varían y amplían. Mientras que lo consciente está fijado en la idea del juego, las formas motrices se usan y se practican de una forma más bien subcortical (inadvertida), de paso se aprenden nuevos modelos. El «aprendizaje a la primera» se prepara de esta forma ya en el juego y posteriormente sólo necesita ser reforzado.

Los juegos motrices son igualmente juegos de roles, ejercicios de imitación, aplicaciones de la fantasía y comportamientos rutinarios. Las manipulaciones del juego por parte de compañeros, padres u otros adultos no se consideran principalmente como perturbación sino como posible ampliación de la idea del juego, del comportamiento y por ello también del repertorio motriz. Sólo los cambios en la interpretación del juego se contestan, por parte de los niños, con enfado o agresión.

Las características del juego son, según *Huizinga*, la voluntariedad, la delimitación espacial y temporal y la tensión lúdica.

En el juego se practica el comportamiento social sin compromiso. Los diferentes roles se comprenden como jugador, espectador, árbitro u *outsider*; dentro de la idea del juego o del movimiento se reconocen la subordinación, la igualdad y la superioridad, se aprenden los ritos y los enfoques necesarios, y se supera fácilmente el efecto de dominante y dominado (éxito y fracaso). El juego se convierte pues en un comportamiento a prueba durante el tiempo, que anticipa las posibilidades y los riesgos del «caso de emergencia» y que pone a prueba las reacciones propias frente a diferentes situaciones.

El entrenamiento con niños debe aprovechar las ocasiones del juego para transmitir la tensión lúdica del aprendizaje. La forma jugada adquiere de esta manera importancia para el desarrollo motor mediante dos formas:

- *Estabilización motriz*: los movimientos se aprenden «de paso», se repiten con frecuencia, y a través de ello se automatizan y se convierten en disponibles a nivel subcortical. Este modelo motor, de tipo más bien estático-motriz (modelo motor automatizado), permanecerá posteriormente estable en situaciones variadas y bajo diferentes cargas y guiará el comportamiento motor.
- *Variación motriz*: en el juego los movimientos se adaptan también a espacio, tiempo, velocidad, ritmo y situación. Los modelos se varían de muchas maneras, se manipulan y se reestructuran. El objetivo es un comportamiento variable que se adapte adecuadamente a circunstancias y situaciones. Ello queda manifestado por un estereotipo más bien dinámico-motriz. Los movimientos serán por ello adaptaciones aplicables, transferibles y utilizables en situaciones nuevas. De esta forma se fomenta considerablemente el comportamiento manipulativo, el intelecto divergente (nuevo, de otro tipo) y la creatividad.

La creatividad es una capacidad creadora (comportamiento de solucionar problemas) que alcanza formas nuevas y de otro tipo, reestructurando modelos conductuales conocidos o reorganizando destrezas aprendidas.

La creatividad se provoca sobre todo en tareas y situaciones, que estén por sí mismas discordes, incompletas o que presenten soluciones variadas.

Mediante el juego consigo mismo, con otros y con los objetos del

entorno, el niño se «dota a sí mismo» o es dotado. Ello ocurre igualmente en los ámbitos cognitivo (intelectual, mental, concentrativo), emocional y motriz. Las investigaciones diferenciadas del grupo investigador de Diem (1980) sugieren incluso la conclusión que se puede conseguir una mejora de las cualidades intelectuales a través de programas enfocados en el desarrollo motor (en el contexto del entrenamiento en temprana edad infantil).

El juego está cayendo en descrédito dentro del sistema de aprendizaje institucional —en la escuela y en el entrenamiento— por la razón de que parece menos adaptado a las técnicas de trabajo de los adultos y exige «innecesariamente mucho» tiempo. Esto puede ser cierto si aislamos una sola unidad, puesto que el juego se piensa y se realiza dando rodeos. Sin embargo, en un plazo más largo el juego facilita la comprensión de los nexos, disminuyendo de esta forma el tiempo de aprendizaje.

A través del juego no sólo van comprendiendo los mejores, sino también los medianos y débiles pueden entender y comprobar. La impaciencia en el juego es más bien propia de los adultos y menos de los niños.

La socialización

Es el proceso evolutivo en cuyo transcurso una persona adquiere las capacidades no específicamente innatas (como la percepción, el lenguaje, juicios de valor, modelos conductuales y referenciales y otros) permitiéndole actuar razonablemente en las situaciones sociales.

Por las condiciones del entorno social y material se fomentan, se descuidan o incluso se suprimen activamente determinadas formas y calidades de los movimientos y de la actividad deportiva.

Los criterios expresados por Heckhausen respecto a una evolución positiva de la motivación para el rendimiento del niño valen de manera parecida para la estimulación del desarrollo motriz del niño por parte de los padres:

- La temprana necesidad de autonomía y capacidad.
- Estimulación del niño para explorar el entorno.
- Elevadas pretensiones de rendimiento hacia el niño.
- Los padres sirven de prototipo en el ámbito motor y deportivo.
- Reforzamiento de la autoconfianza en caso de éxitos, reacciones lo más neutrales posible en caso de fracasos.
- Tareas de una dificultad mediana que el niño pueda solucionar esforzándose.
- Participación de los padres en el juego.

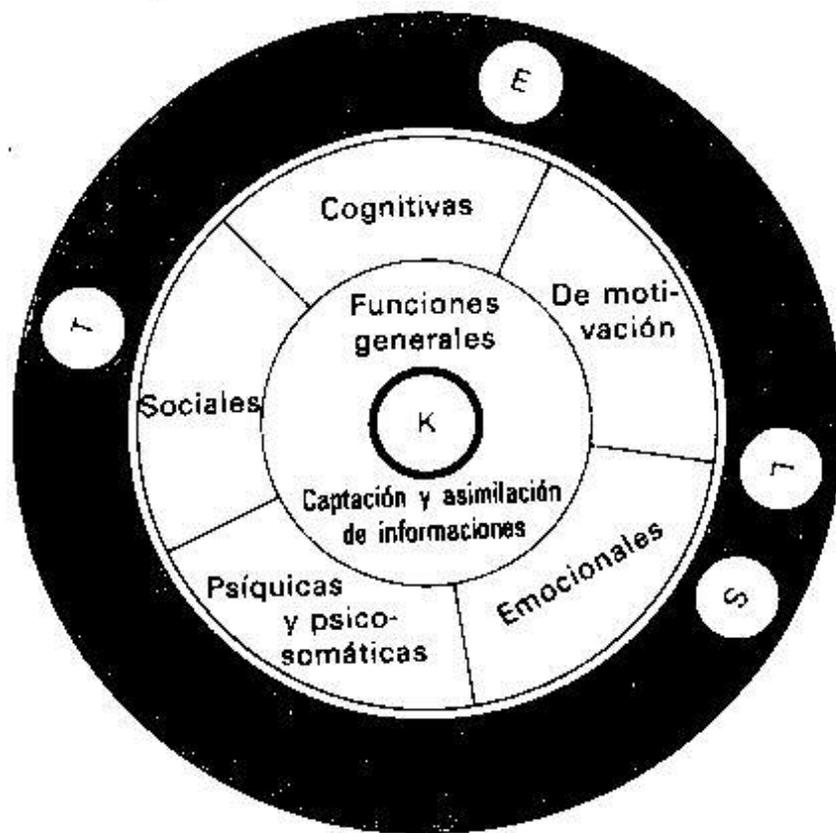


FIGURA 8. *Espacios vitales de los niños que practican deporte de alto rendimiento (según Kaminski, 1982, 100).*

- Exigir que se terminasen tareas iniciadas. El niño tiene que aprender a terminar de forma apropiada el juego y la tarea, a no abandonar frente a dificultades sino afrontar voluntariamente el problema.
- En caso de dificultades, la ayuda consiste en una crítica objetiva, en la demostración o la explicación, en el apoyo emocional.
- Reforzar soluciones inventadas autónomamente e ideas espontáneas.
- Colaborar a encontrar alternativas.
- Motivar un incremento del rendimiento que mejore las destrezas propias y se pueda aplicar de forma variada en diferentes situaciones.

No se le va indicando al niño cuáles son los movimientos a aprender y cuáles se suprimen, sino que él va formando sus propios intereses en un ambiente estimulante; se pasa de forma inadvertida de una dirección externa a una interna del comportamiento y a una responsabilidad propia. Desde este punto de vista se trata de una formación motriz «dotadora» del talento motriz. Se refuerzan la disposición para el aprendizaje y la expansividad. Movimiento y deporte pertenecen a aquellos ámbitos donde los progresos se pueden visualizar y experimentar. Los refuerzos positivos producen placer y autoafirma-

ción. Ello a la vez renueva la disponibilidad para el aprendizaje y profundiza la experiencia propia.

Kemper (1982) contrarresta críticamente los factores inhibidores a nivel de socialización, que pueden poner en peligro un desarrollo óptimo del rendimiento, confundiendo el enfoque del deporte de rendimiento con los niños:

- El carácter normativo y ritualizado del deporte de rendimiento, donde muchos niños no tienen la posibilidad de autorrealizarse.
- La postura tan confiada del niño frente a las normas y reglas (Heinemann, 1974). Los niños las toman a menudo como irrevocables y absolutas.
- Las exigencias de los padres, apenas apreciables, a menudo con un efecto sólo inconsciente.
- Un nivel relativamente elevado de represividad en el comportamiento educativo de los padres con niños deportistas de rendimiento (Kemper/Prenner, 1974).
- La reclutación cada vez más temprana de los talentos con volúmenes amplios de entrenamiento (por ejemplo, gimnasia artística, patinaje artístico) ya en temprana edad infantil.
- El comportamiento manipulativo de los entrenadores, sobre todo por la retención de informaciones importantes que pretende conseguir una dependencia inconsciente de los alumnos y una tutoría más sencilla.
- El comportamiento rígido y autoritario del entrenador.
- La presión pública en diferentes niveles hacia plusmarcas en el menor tiempo posible (Kemper, 1982).
- Un sistema competitivo diferenciado y enfocado en la selección por parte de federaciones y clubs.

El deporte de rendimiento enfocado en este sentido puede tener como consecuencia una deshumanización y convertirse en manipulación mal enfocada.

Según el modelo del embudo invertido, el deporte con niños puede implicar la posibilidad del autodesarrollo y también el peligro de la parcialidad.

La individualización

Es el proceso evolutivo del individuo hacia el encuentro de sí mismo con la finalidad de una diferenciación y maduración de la personalidad del yo frente al colectivo. La fuerza y la identidad del yo se deben desarrollar y realizar de nuevo de forma recíproca en el comportamiento futuro.

La fuerte carga espacial y temporal del entrenamiento apenas deja espacio, aparte del colegio, para el libre desarrollo de la personalidad. Si no se pone cuidado en querer e imponer un *desarrollo del individuo en su totalidad* implicado en el deporte de alto rendimiento, entonces con razón existe el peligro de que el deporte no tenga un efecto formativo de la personalidad (Ogilvie/Tutko, 1966; Allmer/Paul, 1972), sino que desarrolle determinadas conductas preferentemente en perjuicio de otras. «Realmente existen pruebas de que el deporte restringe el desarrollo de la personalidad en algunos campos. Parece ser que la estructura de la personalidad del deportista ejemplar no es el resultado de algún proceso formativo, sino el resultado del proceso despiadado de selección de todos los campos de rendimiento deportivo. El éxito —en la competición deportiva y en otros sitios— sólo lo tienen aquellos que están mentalmente dispuestos, son flexibles y tienen un carácter fuerte» (Allmer/Paul, 1972).

El entrenamiento deportivo con niños ofrece la posibilidad de:

- Fijar y ampliar la disponibilidad individual de acción ya existente.
- Sacar a la luz del día y completar características y destrezas poco desarrolladas.
- Satisfacer las necesidades de rendimientos motores, aunque sin centrarse en la idea de una victoria sobre un contrincante sino en la idea de un incremento individual del rendimiento.
- Seguir desarrollando la motivación elevada por el rendimiento ya existente fijándola a través de objetivos elevados, realistas y perceptibles en cuanto a espacio y tiempo.
- Provoca con ello más fuertemente la esperanza por el éxito, presentando en la competición tareas adaptadas al nivel y superables.
- Desarrollar una tolerancia para la frustración; enfrentar críticamente los rendimientos propios y de otros, valorarlos y juzgarlos.

La fuerza del yo en el deporte se desarrolla, según Heinemann (1974), a través de:

- El volumen de las situaciones de crisis y los conflictos a superar, pudiendo contribuir decisivamente en el desarrollo de la personalidad autónoma.
- La coincidencia satisfactoria entre la propia imagen del yo y la imagen generalmente aceptada de la personalidad.
- Una diferenciación e identidad claras entre el yo y el propio grupo y entre éste y otros grupos, para desarrollar aparte de la identidad del yo también la sensación del «nosotros».

Sin embargo también aquí se tienen que nombrar una serie de razones que pueden obstaculizar una expresión óptima. A continua-

ción se resumen los problemas efectivos en el entrenamiento deportivo con niños:

- La fuerte disciplina a través del programa deportivo y del entrenador.
- La fuerte presión de los padres hacia la participación en entrenamiento y competición y el compromiso doble que resulta para el niño (puesto que los padres posibilitan la participación, ellos mismos esperan éxitos y victorias).
- La dependencia del entrenador por su ventaja en conocimientos.
- Los mecanismos de sanción resultantes de los objetivos del entrenamiento y de la pertenencia a un grupo, que tienen que estimular o forzar a cada uno al cumplimiento y a la repetición de las tareas aceptadas.
- La falta de contacto social con compañeros de la misma edad fuera de los entrenamientos y la restricción de otros espacios y tiempos de interés.

El entrenamiento con niños ha de tener un carácter emancipatorio (autónomo). Los niños deben ser educados en el deporte y a través del deporte hacia la autodeterminación y la autonomía.

Los intereses de los niños aún no están fijados. Cuanto más permanezcan forzados por los adultos, menos se pueden incluir en la autorrealización. A partir del primer momento de la autodeterminación se abandonan las actividades impuestas desde fuera. A pesar de existir aptitudes buenas, incluso elevadas, muchos jóvenes terminan su carrera deportiva entre los 14 y los 17 años. El deporte no alcanzó para ellos el rango que los buenos rendimientos previos hicieron estimar. El *drop-out* se convierte pues en un problema de una motivación mal enfocada.

El entrenamiento

El entrenamiento es el esfuerzo estructurado situado por encima de la norma, a nivel de determinados campos del rendimiento que tiene como fin el incremento de las capacidades y el desarrollo de determinadas destrezas.

En este sentido no sólo existen procesos de entrenamiento en el campo deportivo-motor, sino también en todos los niveles y edades. Se pueden mencionar como ejemplo, los programas de entrenamiento de la inteligencia en los parvularios para la educación emancipadora de los niños de la clase baja.

En el campo deportivo el entrenamiento es el proceso controlado de actuación que tiene como objetivo la influencia planificada en el desarrollo del rendimiento deportivo (Carl/Kayser, 1976).

A través de la repetición sistematizada de cargas concretas excitantes para la musculatura se posibilitan adaptaciones morfológicas y funcionales que provocan un incremento del rendimiento (el entrenamiento en el sentido de adaptación biológica; véase Hollmann y otros, 1978).

La sistemática del entrenamiento viene dada por la existencia de un plan de entrenamiento donde, aparte de los contenidos, métodos y cargas del entrenamiento, también se reflejan objetivos parciales cuya realización se comprueba a través de controles periódicos del entrenamiento (Carl/Kayser, 1976).

Para la edad infantil existen en muchos sitios programas de entrenamiento con diferentes objetivos:

- *Programas de aprendizaje:* el objetivo es dominar de forma buena o suficiente los modelos deportivos básicos. Los programas de natación para principiantes, de las escuelas de esquí o de los institutos de ballet pertenecen a este tipo de programas de entrenamiento temporalmente limitados. También los programas de las secciones infantiles de los clubs y asociaciones deportivos tienen como característica el ser entrenamientos preparativos para el rendimiento. Del mismo modo, los contenidos de la enseñanza deportiva escolar están también enfocados al aprendizaje y a la estabilización de movimientos en un nivel mediano del rendimiento;
- *Programas de rehabilitación:* el entrenamiento tiene también «importancia respecto al incremento de las enfermedades por falta de movimiento, superando ampliamente el estrecho ámbito del deporte de rendimiento. Sirve para la conservación, el fomento y la recuperación de las capacidades físicas y de la salud del ser humano» (Carl/Kayser, 1976).

A nivel infantil se han de citar sobre todo el entrenamiento con disminuidos y la educación física especial;

- *Programas de rendimiento:* En el ámbito deportivo y del deporte específico, este entrenamiento tiene como objetivo la preparación a largo plazo para un rendimiento a alcanzar en un tiempo posterior. El punto de partida en este caso no constituye ni las necesidades del niño ni sus inhibiciones específicas. Son más bien los requisitos necesarios para un rendimiento máximo, los que se deben de elaborar. Los programas de rendimiento se evolucionan orgánicamente desde los programas de aprendizaje, necesitan sin

embargo de una planificación cuidadosa. No son solamente un simple incremento de las tareas y una carga mayor para los niños.

Según Schilling (1968) y Steinbach (1971), para la consecución de un rendimiento máximo en el deporte se necesita en igual medida:

- Capacidad de rendimiento: condición física, destreza tecnomotriz, táctica, concentración;
- disposición para el rendimiento: motivación, actitud, estabilización y dirección conductual.

Un programa con niños enfocado solamente al progreso técnico (entrenamiento práctico) está condenado al fracaso, puesto que la motivación se tiene poco en cuenta.

Por ello, la planificación del entrenamiento con niños tiene una gran importancia; se han de tener en cuenta:

- La evolución tecnomotriz de capacidades y destrezas que sirve de base para la optimización de los rendimientos.
- La condición física (fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad) como fundamento general psicomotriz.
- La coordinación y la agilidad como amplia base de actuación motriz.
- La motivación como mecanismo regulador dirigido por los intereses y por la actitud del niño.
- La disposición y la comprensión mental que ayudan a integrar la actividad deportiva dentro del marco entero de evolución y educación.
- La autonomía que ayuda a encontrarse a sí mismo y a la identidad del yo.

La evolución de la motivación

Tendencias evolutivas

La necesidad de movimiento, que en parte parece ser innata y en parte formada durante la socialización infantil, constituye un indicador esencial para el interés hacia el juego, movimiento y deporte.

Los niños con un afán de movimiento marcado están preparados para el aprendizaje motor y procurarán ver en cada estímulo motriz una tarea que se ha de solucionar. Por ello, estos niños están motivados para el movimiento y dispuestos a aprender en el campo motor a un nivel bueno o superior.

A pesar de poder partir de la base de que el nivel de afán para el

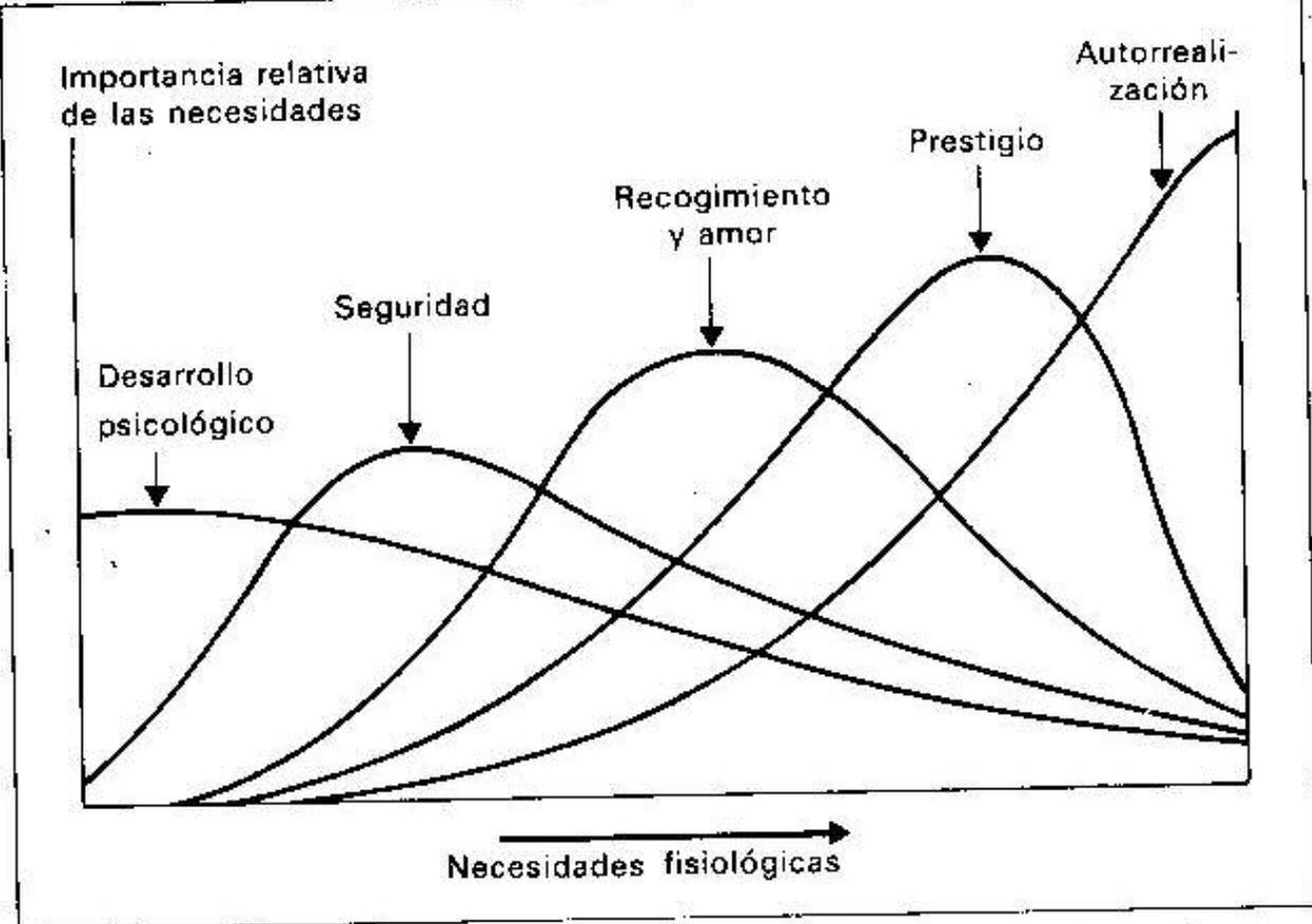


FIGURA 9. Representación esquemática de la importancia de las motivaciones en los diferentes momentos del desarrollo, según Maslow (fuente: Oerter, 1970, 89). Antes de no cesar la necesidad anterior no tendrá ningún papel importante la nueva. El esquema refleja también el incremento de la motivación en relación con la edad.

movimiento es parecido en los recién nacidos, existen muchos niños con poco interés para el movimiento expansivo.

Parece ser que ya existen daños en la temprana infancia. El entorno más cercano da poco valor al movimiento, el ambiente del niño es contrario al movimiento (síndrome del bloque de pisos), las posibilidades son mínimas.

El niño se identifica con esta actitud negativa y la aprende. Esta poca importancia conlleva a una disponibilidad reducida para el esfuerzo a nivel motriz, a una menor adaptación del aparato esquelético-muscular y de las funciones orgánicas, y finalmente a dificultades de postura en la temprana infancia. Una vez ocurrida la conversión en lo corporal, las causas de origen psíquico ya no son conscientes. Se producen experiencias de fracaso y de negación; se presenta un traspaso de intereses.

No se puede igualar, sin embargo, el interés en movimiento con un interés por el deporte.

El interés por el movimiento y el movimiento mismo están enfocados en la conquista, la experiencia y la superación del entorno. Los movimientos se van aplicando de forma indiscriminada en las diferentes situaciones y serán adaptables a situaciones parecidas.

El interés por el deporte no posee una orientación específica a pesar de proceder de la experiencia motriz. La actuación deportiva presupone determinados modelos conductuales que se adquieren óptimamente durante un proceso de entrenamiento.

El interés por un deporte se desarrolla en la mayoría de los casos mediante agentes motivadores (padres, profesores, compañeros, medios de comunicación), pretendiendo la perfección. Puesto que la estructura del rendimiento está claramente definida en la mayoría de los casos, en muchos puntos se producen refuerzos positivos e inhibiciones. Por el hecho de que la presentación deportiva se realiza en forma de competición, el éxito y el fracaso también serán decisivos para las motivaciones. El interés en el deporte de rendimiento no es originalmente un modelo conductual del niño. Las perspectivas espaciales y temporales apenas tienen importancia para los niños: les interesa sobre todo la superación del presente.

Las necesidades motrices del niño

A pesar de que las necesidades motrices no se nombren específicamente en la jerarquía motivacional de Maslow (véase la figura 9), nos las podemos imaginar allí. Primero se tienen que satisfacer las necesidades más profundas para poder entrar en juego otras más elevadas. Las necesidades fisiológicas están unidas a la toma de contacto a través del movimiento. Si esta expansión hacia el entorno queda perturbada o dificultada, se pueden incluso presentar fenómenos autísticos (graves perturbaciones en el contacto interhumano), donde los movimientos sólo tienen un fin en sí mismo. Las necesidades de seguridad, acogida y amor preceden a las necesidades de mayor expansión.

En la necesidad de prestigio se refleja el deseo de rendimiento, de comparación social y de competición. «A la necesidad de autorrealización (autoeducación) preceden las experiencias positivas en todas las demás necesidades y objetivos nombrados» (Oerter, 1970). Esta exigencia de autorrealización tiene su máximo efecto en general durante la madurez.

Si estas necesidades naturales del niño se tienen en cuenta (la motivación que actúa como reductora de los impulsos; Oerter, 1970), se produce en el niño el deseo marcado de comprobar el cuerpo y sus capacidades hasta los límites de sus posibilidades. A partir de entonces no existirá en el entorno del niño ningún árbol que sea demasiado alto, ningún muro que sea demasiado estrecho, ningún terreno que sea demasiado aventurado para no ser incluidos dentro de las vivencias motrices y lúdicas.

En el campo del entrenamiento deportivo no existirá acrobacia que sea demasiado arriesgada ni ejercicio demasiado raro para no comparar las fuerzas en ello. Parece que se hayan eliminado los límites de los esfuerzos. El niño agradece cada tarea nueva. Los límites de

las capacidades parecen estar situadas en la imaginación y no en lo biológico.

Esta necesidad de movimiento se aumenta por las tendencias individuales de mejora y perfección. En el juego siguiente, o movimiento siguiente, el rendimiento existente se comprueba, se repite y, según una nueva base de exigencias, se amplía y se mejora. (La motivación que actúa como pretensión; Oerter, 1970).

El miedo tiene una importancia relativamente baja. El niño no es aún consciente de la envergadura de su actuación, va experimentando hasta llegar a los límites de lo posible. Los riesgos se detectan, a menudo, posteriormente.

Se despierta el deseo de la comparación. Se miden los rendimientos propios con los progresos de los demás. En casi cada momento, cuando ve una posibilidad, el niño está dispuesto a competir. A menudo, las normas de la competición se modifican de manera que todos pueden participar. Las carreras con dificultades se hacen a menudo para implicar a todos en el juego de la «comparación de rendimiento». De esta forma, el niño aprende pronto a experimentar éxitos y fracasos, a superarlos y a crearse así una cierta tolerancia para la frustración. Los niños que siempre quieren ganar y tener razón son antes eliminados que otros que aún no tienen su estándar de rendimiento definido.

Sólo cuando las exigencias se elevan demasiado y el riesgo de fracaso crece, los niños ya no estarán dispuestos a medirse. ¿No ocurre justamente en los campeonatos escolares e infantiles que resultan inhibidores para la motivación porque se crean condiciones que un niño ya no puede aceptar?

Los niños viven y aprenden de ideales. En su afán aún inconsciente de llegar a ser adulto, adaptan sin crítica las formas y modelos de los adultos. Igualmente son capaces de integrarse en programas de entrenamiento que a primera vista significan una fuerte carga o sobrecarga. Ello refuerza la imagen de una disposición francamente ilimitada de los niños para el esfuerzo. Además, parece ser que las barreras biológicas se pueden desplazar hacia atrás, tal como algunos deportes demuestran claramente (Steiner, 1982).

La sobrecarga para los niños en los deportes de alto rendimiento es más psíquica que física. Pocas veces se producen sobrecargas a nivel orgánico: desde el punto de vista ortopédico no existe mayor frecuencia de lesiones que en caso de adolescentes o adultos, suponiendo que el entrenamiento se realice correctamente desde el punto de vista fisiológico.

Peligrosos con los trabajos desequilibrados (por ejemplo: el remar sólo en una posición concreta dentro de la embarcación del equipo), cargas constantes para un sistema óseo aún no desarrollado (el espagat en la gimnasia artística), o las hipertrofias (cambios excesivos) de determinadas partes.

Se ha de remarcar en este contexto la especial responsabilidad de la medicina del deporte para niños que hacen deporte de rendimiento. Sin embargo, a menudo no son las cargas físicas que conllevan a una interrupción del entrenamiento y al fin de una carrera deportiva, sino los condicionantes psíquicos del entrenamiento. Las necesidades del niño (o también de su entorno) y las exigencias del entrenamiento ya no son congruentes (no coinciden).

Esta problemática se resalta siempre en el conflicto por los fines entre escuela y deporte. Los padres no dudan en el entrenamiento de rendimiento de sus hijos (niños o adolescentes) mientras no disminuya el rendimiento en la escuela. Igualmente, cuando otras necesidades de los niños no se puedan satisfacer, el entrenamiento estructurado está en peligro.

Steiner (1982) menciona las razones internas para un abandono del deporte:

- El comportamiento pasivo, adaptado y subordinado del niño en el entrenamiento permite poca autorrealización; a pesar de que el deporte tiene un alto valor para la vida, se le da demasiada importancia.
- La «obligatoriedad del esfuerzo» provoca a menudo una escasa identificación con el esfuerzo propio; el rendimiento ya no se contempla como producto de la acción propia sino como reacción inculcada en determinados momentos impuestos desde fuera; los rendimientos se realizan sin participación interna.
- La perspectiva de fines a largo plazo evita refuerzos positivos inmediatos; a menudo no existen objetivos operativos.
- La monotonía del entrenamiento delimita el deseo infantil de «jugar con los movimientos», los ejercicios determinados por el plan de entrenamiento no permiten el juego, el entrenamiento se experimenta como una subordinación total a determinadas normas de rendimiento.
- El entrenamiento y la competición a menudo están enfocados hacia una selección. El niño se somete a una norma que tiene que superar. El rendimiento es la única medida para todo.

Las necesidades del niño se descuidan puniblemente para poder crear un desarrollo según las normas. Como medida no se toman los progresos de cada niño, sino los rendimientos preestablecidos por otros atletas, desconociendo la forma cómo se habían producido aquéllos.

«Con ello no sólo se echa a perder la ocasión para conseguir una motivación estable a largo plazo, sino también determinadas capacidades que alcanzan su máximo nivel de movilización en determinados momentos y en un determinado lugar» (Steiner, 1980).

La motivación como aprendizaje social

Los procesos de aprendizaje a nivel motor también son combinaciones de estímulos, que inicialmente no tenían importancia, con reacciones del niño causales o ya aprendidos. De esta forma, el niño aprende a repetir los movimientos que han sido reforzados positivamente por la atención, reafirmación o por la recompensa, y a olvidar los movimientos que fueron desestimados por sanciones, castigos y desinterés.

Dentro del proceso de socialización y a través de este tipo de aprendizajes se consigue:

- Ampliar las posibilidades conductuales. Solamente se adquieren, se mantienen y se siguen desarrollando aquellos patrones que la sociedad acepta (culturización) y que tienen una importancia en la imitación por parte del niño (socialización primaria).
- Restringir las formas de conducta: comportamientos tabúes, movimientos reforzados negativamente, y formas con poco éxito a nivel social no se refuerzan y se borran de la memoria (extinción).

En la temprana infancia también los procesos de aprendizaje motor tienen una importancia decisiva. «Establecen el marco para todo lo que se pueda conseguir posteriormente (Oerter, 1970). En esta época se forman las funciones fundamentales motrices y sensomotrices. «El niño recibe satisfacción de sus necesidades biológicas y de la seguridad. A pesar de ello, ya entonces se superponen sistemas de motivación secundarios por encima de las necesidades primarias» (Oerter, 1970). El afán del movimiento y la expansión motora, y también la ambición para el rendimiento y la confianza en el éxito, obtienen entonces sus primeros impulsos.

Más tarde, el niño aprende las reglas más importantes del comportamiento social a través de la interacción con sus compañeros y con los adultos. Aceptando su papel, integrándose dentro del grupo y aspirando a ser importante en el grupo social, el niño aprende las diferentes funciones sociales en su significado. Situándose por encima, al mismo nivel y por debajo de objetos y personas, se va creando la competencia social del joven. Cuanto más comprenda el hecho que él forma parte de la sociedad, mejor se acogerá a su papel también dentro del deporte.

El niño va creciendo lentamente dentro del mundo del trabajo, del rendimiento y de las obligaciones (Oerter, 1970). El entrenamiento deportivo puede dar una buena ocasión para ello.

El niño aprende a unir fomentación y exigencia dentro del entrenamiento deportivo, va teniendo claro que una fomentación objetiva sólo es posible si se le exige también un rendimiento.

Los padres actuando como reforzadores

Las motivaciones esenciales para acercarse al deporte y a un deporte específico las crean los padres. Este hecho sale claramente en las investigaciones sobre deportistas de rendimiento:

- Sus padres realizan o realizaban antes también deporte de rendimiento, como mínimo a nivel mediano.
- Sus padres están motivados para el rendimiento, mucho, en comparación (tienen en su profesión, en comparación, éxito).
- Los padres organizan los primeros contactos con el deporte y el entrenamiento (pero no necesariamente en el deporte, que ellos mismos practicaron).
- Los padres se cuidan en la evolución del rendimiento en el entrenamiento y en la competición.
- Ven en la evolución del rendimiento en el deporte una posibilidad para el niño de encontrar su yo, pero también para conseguir ellos prestigio a través de su hijo.
- Premian a menudo —al menos al principio— los rendimientos deportivos de los hijos.
- Apoyan a sus hijos a nivel organizativo, económico y moral.

Desde el punto de vista del aprendizaje social provocan interés y «dotan» a sus hijos apoyando sus ambiciones a través de la motivación.

Paralelamente se identifican también factores con efecto negativo que fomentan poco el desarrollo integral de los niños:

- Los padres sobreprotegen a sus hijos; les quitan obligaciones y responsabilidades en otros campos para poder acercarlos enteramente al deporte.
- Desvirtúan las relaciones de escuela y deporte para la preparación para la vida o bien la consecución de prestigio.
- Obligan a los niños en cierta manera a participar en los entrenamientos.
- Esperan de los niños éxitos — como «recompensa» por sus esfuerzos — (obligación doble).
- Ellos organizan el deporte para sus hijos y de esta forma evitan la autonomía de los niños.
- Ante el entrenador se convierten en el abogado de sus hijos exigiendo más para conseguir antes rendimientos.

Todos los entrenadores conocen a estos padres pesados (*intrusive parents*; Ogilvie, 1979), si trabajan con niños. Los padres creen poder valorar mejor a su hijo por conocerlo más. Pero sólo ven su comportamiento dentro de la familia, y no en condiciones de las exi-



FIGURA 10. Niños y padres y el deporte.

gencias de tareas específicas para un grupo de entrenamiento. Sobre todo piensan ser mejor *coach* de su hijo en una competición.

Debieran percatarse que el deseo de su hijo de ganar como sea es la necesidad sugestiva de los padres de conseguir prestigio a través de su hijo. Los motivos que intervienen en ello son, con toda seguridad, los más variados. Los padres confunden a menudo que los refuerzos positivos, importantes para el niño, no tienen que ser necesariamente victorias en comparaciones impuestas desde el exterior.

Con el tiempo, esta discrepancia impronunciada entre los conceptos del éxito producen una presión en el niño que puede esquivar relativamente tarde —después de la pubertad—, responsabilizándose él mismo de su actuación.

A pesar de estos aspectos negativos de la actuación de los padres, éstos son los mejores motivadores para el compromiso deportivo.

El entrenador como tutor

• El entrenador es el nexo de unión entre el niño y el deporte. A él le corresponde mayor importancia dentro del sistema completo del desarrollo del rendimiento. Esto deja claro que su responsabilidad pedagógica es más importante que su papel en la dirección del entrenamiento tecnomotriz.

Si partimos del hecho de que los fallos elementales que se cometen durante los primeros procesos de entrenamiento nunca se supera-

rán totalmente, insistimos aún más en la importancia del entrenador. En investigaciones de Charnofski (1966) se demuestra que en situaciones de mucha presión se encuentran las estructuras elementales y no las correcciones y mejoras posteriores. La situación «original» tiene entonces un papel importante.

Esto significa en concreto:

- Los fallos elementales en el movimiento volverán a salir. Por ello se ha de prestar especial atención a las formas fundamentales del movimiento deportivo. Esto exige tiempo y paciencia. Igual que somos capaces de leer un libro en un día a pesar de que el aprendizaje de la lectura duró aproximadamente dos años, también la formación básica deportiva necesita mucho tiempo, mientras que se consiguen mejoras rápidamente en un nivel elevado.
- Una especialización muy temprana va en contra de estas tendencias.
- La motivación a través de los adultos puede sobreponerse durante un determinado tiempo a las necesidades e intereses de los niños, pero como máximo después de la pubertad adquiere una importancia relativa.
- Las destrezas adquiridas a través de presión, amenaza o miedo, raras veces alcanzan una estabilidad elevada para poder integrarlas dentro de otras combinaciones de movimientos de mayor nivel. Se mantiene la sensación de inseguridad.

Los entrenadores de niños han de asumir responsabilidades deportivas, sociales y pedagógicas. Esto tiene consecuencias:

- Necesitamos una teoría del entrenamiento con niños, que por un lado parta de una evolución objetivada del rendimiento, pero por otro tenga en cuenta también las necesidades e intereses de los niños. Esto queda patente sobre todo en el hallazgo de formas del desarrollo del rendimiento adaptadas a los niños, lo cual no significa que el rendimiento queda sustituido por el juego; la interpretación mejor es partir de formas jugadas y llegar al rendimiento.
- El hecho de fomentar tiene el mismo rango que la exigencia. El entrenamiento con niños presupone una cierta obligación de los niños a la participación. Ésta no se ha de conseguir a través de la coacción sino mediante el convencimiento.
- Los niños aún están dispuestos al esfuerzo y a la carga dentro de sus límites. Rehúsan su participación a menudo, cuando la intención y el objetivo de determinadas medidas no sean previsibles.
- Los niños tienen diferentes velocidades de aprendizaje. Los contenidos han de orientarse por ello más en los progresos de los niños y menos en los objetivos de la sesión.
- El separarse de un grupo de entrenamiento no debe ser igual a ser

echado del grupo. El entrenador ha de ofrecer ayudas para el paso a otros campos de interés o deportes.

- Hay que oponerse a los planes de los padres exageradamente ambiciosos. Igualmente se ha de contener, para el bien del niño, la explotación por los medios de información. Un culto a la estrella infantil incrementa momentáneamente la autoconfianza del niño, pero a largo plazo impide un aumento sistemático del rendimiento.
- La carga se debe aumentar lenta pero sistemáticamente. El entrenamiento no es un «espacio de protección infantil» (Joch, 1982), sino un lugar del desarrollo objetivado del rendimiento.
- La capacidad y la disposición para el rendimiento se han de desarrollar de igual medida. El entrenamiento de la motivación, de carácter más bien psicológico, debe tenerse igualmente en cuenta.
- En general, las cargas entre 2 y 3 sesiones por semana son suficientes para niños.
- El entrenador también es responsable del desarrollo general de los alumnos. Se ha de vigilar la formación extradeportiva y, si es necesario, tiene que intervenir en ella (Holz, 1982).

Para tomar estas responsabilidades se ha de pretender una mayor calificación profesional de los entrenadores en el campo infantil. Los modelos derivados del deporte escolar que existen hasta el momento no son suficientes.

Por otra parte, también se ha de asegurar el estatus social del entrenador, de forma que no esté obligado, por supuesto, a conseguir rendimientos y éxitos al precio que sea. Los entrenadores de niños no han de ser entrenadores de éxitos (Joch, 1982).

El juego como forma de motivación

El juego y el movimiento son sólo dos versiones diferentes de la actividad infantil. Los simples juegos sobre el dominio corporal ya sirven para establecer el equilibrio afectivo entre la satisfacción de las necesidades propias y las exigencias del entorno social. El juego del niño constituye pues una compensación para la discrepancia entre la consciencia del desamparo propio y las pocas destrezas, por un lado, y por otro la necesidad de dominar el entorno (Oerter, 1970).

El dominio del entorno no sólo se interpreta como el dominio sobre otros (competición), sino también como la superación de tareas nuevas y desconocidas (entrenamiento). En el juego se aplican las experiencias, hay que orientarse en el problema a superar y buscar posibles soluciones. De esta forma se crea dentro del juego un arco de tensión al que se subordina totalmente el niño, olvidando tiempo y espacio.

El juego presupone la asimilación mental del objeto de juego. El

jugador ha de pensar antes de reaccionar. Si quiere participar, tiene que realizar una idea que debe haber entendido. De esta forma comprueba sus propios conocimientos, busca alternativas y soluciones, se entera de las valoraciones de sus compañeros y avanza hacia nuevas formas.

Según Oerter (1970), la percepción, las habilidades motrices, igual que esfuerzos mentales de tipo convergente (conclusiones) y divergente (yendo en contra), se adquieren en su mayor parte a través de actividades lúdicas. También el trabajo, que es una exigencia extrínsecamente determinada, se consigue mejor gracias al juego. El juego presupone conocimiento y acción, no necesariamente trabajo. Al ejemplo de los deberes de los niños, a menudo se ve cómo el trabajo puede convertirse en juego. Al principio es obligatorio hacerlos, luego se encuentra una forma de convertirlos en juego; los deberes se terminan jugando. Es fácil convertir partes del entrenamiento en juego, si se habla con los niños sobre los ejercicios, explicando la forma de actuación y dejando que ellos mismos busquen las soluciones. Luego, en la discusión sobre los resultados, los correctos no sólo los ofrece el entrenador, sino que los niños colaboran en determinarlos. Todo ello presupone una asimilación mental de los contenidos del entrenamiento.

Los posteriores ejercicios, repeticiones y automatizaciones se realizan más bien en el sentido de trabajo, pero se aceptan antes si ya intervinieron en la decisión formas jugadas.

El juego como apéndice del entrenamiento (por ejemplo, un juego de pelota al final) profundiza en principio más aún el abismo entre el «trabajo» del entrenamiento y del juego solamente facultativo.

A través de las instrucciones se pueden dar ya impulsos lúdicos («Vayamos a intentar», «Probad de hacer» y otros) u órdenes de trabajo («Hoy practicamos», «Hoy os enseño», y otros).

Lo importante parece ser la valoración. A nivel lúdico, todas las soluciones son correctas en principio. Sólo alguna, o pocas, son mejores que otras: nos llevan con más seguridad a la meta o porque son más económicas. En el trabajo de entrenamiento existe principalmente sólo una solución (ya presentada); las demás se descalifican como inferiores.

En el juego, el practicante aplica el nivel que tiene hasta el momento, defectos y fallos se reflejan y se pueden corregir ya en un principio. Tratándose de trabajo, el nivel anterior apenas se tiene en cuenta, puesto que se centra en la nueva tarea.

Para los juegos de aprendizaje y de rendimiento existen tres estrategias diferentes:

- La situación problema: la tarea se centra en una exigencia concreta, se trata de probar formas que ayuden a solucionar el problema adecuadamente.

- Indicación del objetivo: al final se ha de conseguir un determinado rendimiento. Hay que encontrar las vías para alcanzar el rendimiento exigido.
- Indicación del camino: se ponen a disposición o se denominan los elementos y los medios. De ello se ha de elaborar una forma óptima.

El tiempo para exponer una tarea de forma jugada, preguntar por los resultados conseguidos, observar, sistematizar y valorar, seguramente se necesita igualmente para intervenciones correctoras en casos de que las instrucciones no hayan sido entendidas exactamente.

El juego con movimientos produce percepciones cinestésicas diferenciadas. Se desarrollan la capacidad de diferenciar, las percepciones espaciales y temporales y las capacidades rítmicas y musicales.

Puesto que el juego posee un carácter práctico (basado en las sensaciones) y que fascina al niño, los resultados lúdicos se interanalizan (aceptar como válidos para la propia persona) con mayor fuerza que los rendimientos de trabajos. El juego hace participar emocionalmente al niño, implica toda su personalidad; el juego para él es igual a la vida.

El placer de servir como elemento de entrenamiento

La discusión sobre el deporte de rendimiento con niños se inicia con mayor frecuencia en el tema del «machaque» aburrido por el entrenamiento.

Esto se basa en la hipótesis de que el deporte es igual a trabajo, y que el trabajo, siendo una actividad organizada extrínsecamente, no puede contener ninguna diversión. Sin embargo, a menudo se tiene la impresión de que el trabajo no debe ser divertido, puesto que esto no cumpliría el principio del placer que exige sólo realizar algo para lo que se tenga ganas en este momento. Si a este trabajo se le añade un esfuerzo físico —lo que la gente no acostumbrada no sabe valorar—, se usan verbos como explotar y adiestrar descalificando así ese tipo de dedicación.

En el ámbito del deporte con niños, parece ser que se parte de la idea de que el entrenamiento tiene aspectos robotizantes, que los niños son domados sin identificación interna, y sin saber con qué finalidad se les quiere manipular. En el sentido de la sociedad de consumo, los niños son declarados como mercancía, que se tira cuando ya no sirve y cuando está desgastada.

¿Cuál es la realidad? La mayoría de los niños viene a los clubs y a los entrenamientos porque les gusta el movimiento. Aunque exista una cierta obligación por los padres o el interés en determinados contactos sociales, pronto predominará el placer en la acción conjunta.

A los niños les gusta mejorar y conseguir rendimientos, y más aún

si tenemos como marco un colectivo de la misma edad y de los mismos intereses. Este comportamiento de exploración y de curiosidad produce vivencias lúdicas: los niños vienen con ganas al entrenamiento. Placer y rendimiento pertenecen al mismo círculo normativo del comportamiento. El mejor rendimiento provoca subjetivamente un refuerzo positivo, acompañado de sensaciones de alegría y placer. Estas sensaciones más bien positivas liberan motivaciones para seguir participando en los entrenamientos, con el fin de repetir éxitos parecidos.

✦ La alegría anticipada y posterior producen una postura de esperanza curiosa que desemboca en una nueva disponibilidad para el aprendizaje. Ésta dirige lo consciente hacia la nueva tarea a superar. Se cumplen los requisitos respecto a la concentración para un nuevo éxito en el aprendizaje. Por todo esto resulta que placer y rendimiento no son factores alternativos, que se excluyan mutuamente, sino más bien las dos partes del éxito personal. El rendimiento es el evento cognitivo que se refleja hacia el exterior, y el placer es el aspecto afectivo e interior del proceso de aprendizaje.

El que no tiene éxito pierde las ganas y termina —al menos en el deporte— su carrera.

El éxito es —tal como se define en deporte— el incremento del rendimiento para conseguir la victoria, es la misma victoria. Estos refuerzos positivos se pueden producir de muchas maneras, aumentando también la participación interior positiva. Existen muy pocas personas que hayan vivido tan grandes frustraciones (debido al deporte) como para que no les agrade recordar los tiempos de sus rendimientos deportivos máximos. Cuando ocurre que, según Feige (1973; 1978) y Stock (1982), muchos deportistas terminan su carrera deportiva antes, en realidad han perdido el placer y la alegría en sus rendimientos. Las razones a menudo no vienen dadas por el propio rendimiento, sino por la poca insistencia en la motivación, de lo cual se pueden deducir fallos en el asesoramiento de los atletas.

Los tempranos éxitos despertaron esperanzas equivocadas. Enfoques erróneos produjeron interpretaciones falsas de la capacidad propia de rendimiento. Cuanto mayor sea la discrepancia entre lo deseado y el rendimiento real, menor será la dedicación al entrenamiento y al desarrollo sistemático. Se inicia un círculo vicioso.

Lo más importante para un entrenamiento deportivo con niños consiste en desarrollar y mantener la alegría.

- El entorno debe ser interesante. Los niños que piensan cuando van a entrenar: «Hoy será otra vez aburridísimo», no desarrollarán entusiasmo, no tendrán éxitos, y sólo les interesará un esfuerzo mínimo.
- Cada uno de los alumnos debe obtener al final un refuerzo positivo. Éste será orientado en primer lugar en sus propios rendimien-

tos conseguidos hasta el momento. Atletas buenos no se deben subcargar y los malos no sobrecargar. Los contenidos de los entrenamientos se han de adaptar a la capacidad de los niños, y no viceversa.

- Las tareas tienen que contener un riesgo mediano a superar. El éxito y el fracaso se deben medir en relación a las posibilidades de cada uno. El éxito se tiene que elaborar. El placer también se instala cuando uno ha conseguido superar algo.
- El entrenamiento tiene que estar al alcance de la vista. Un esfuerzo se convierte en seguida en sobrecarga si no se ve su sentido y meta o su objetivo. Una tarea pierde para los niños su sentido cuando no entienden su necesidad.
- El placer también produce el ambiente positivo en el grupo.

El estado emocional básico del niño se caracteriza por su situación inestable. Existe un desequilibrio sentimental que lentamente queda sustituido por un control. Es decisivo en este ámbito en qué medida se prepara sistemáticamente este control.

La motivación para el rendimiento

La motivación para el rendimiento, como variable esencial del control del comportamiento del atleta, es el centro de interés dentro de todo el campo de motivaciones y opiniones frente al deporte de rendimiento.

Para el deporte con niños, sin embargo, otros estímulos como son el juego, la exploración, la curiosidad, el placer y demás, tienen una importancia parecida a la motivación para el rendimiento.

La motivación para el rendimiento es el afán de incrementar o de mantener lo más elevada posible la dedicación propia en aquellas actividades en las que se considera que reina una escala de valores, lo cual implica que una ejecución saiga bien o mal. En correspondencia con el afán de ser eficaz, que varía individualmente según el nivel de exigencia, y con la consecuente expectativa de éxito o fracaso, la motivación para el rendimiento se divide en dos componentes relativamente independientes entre sí, que son «la esperanza del éxito» y «el temor por el fracaso», determinando la fuerza de ambos el nivel de la motivación total. En consecuencia, se pueden diferenciar personas motivadas más «por el éxito» y otras más por «evitar el fracaso» (Gabler, 1976).

Los motivos constituyen resultados del aprendizaje. Igualmente se puede modificar la motivación para el rendimiento. Está sometida

a los constantes procesos de aprendizaje. Heckhausen (1974) habla de una modificación según los diferentes conceptos de los valores y de los objetivos.

Justamente en el ámbito deportivo, donde se pueden enlazar directamente las tareas y los éxitos, donde se puede ver y controlar paso a paso el incremento del rendimiento, es posible desarrollar una motivación para el rendimiento estable, elevada y enfocada al éxito. También las competiciones con niños tienen que atenerse a este objetivo.

«Las actividades deportivas pueden significar, para niños y sobre todo para aquellos que entrenan intensamente, un elevado estímulo para la actividad voluntaria, autónoma y duradera, siempre y cuando el entrenador no cometa el fallo de disminuir este estímulo, presentando tareas no adaptadas a la materia ni a la persona (por ejemplo, la práctica, las subcargas o sobrecargas, la presión al éxito constante)» (Hecker/Kleine, 1982).

Por todo ello, el entrenamiento puede tener dos efectos para la evolución de la motivación para el rendimiento de los niños:

- *Incremento positivo* mediante un desarrollo objetivado y planificado del rendimiento, con la comprensión por parte del niño de las actuaciones y ejecuciones pertinentes.
- *Control negativo* por la influencia equivocada (manipulación forzando el éxito) de padres, entrenadores o clubs, obsesionados por el éxito.

Para poder conseguir un aumento directo de la motivación para el rendimiento, los esfuerzos exigidos deben llevar implícitamente una retroalimentación de éxito o bien de fracaso para los niños (Wessling-Lünnemann, 1977).

Hecker/Kleine (1982) proponen por eso la siguiente posibilidad de un inmediato *incremento de la motivación para el rendimiento*:

- instrucción, adaptada a la edad de los niños a entrenar, sobre los contenidos y las periodizaciones del entrenamiento;
- instrucciones, adaptadas a la edad, sobre los procesos evolutivos fisiológico-deportivos y psicológicos;
- división de los modelos motores complejos en partes reconocibles y valorables para niños que entrenan;
- revaloración de los objetivos motrices parciales y rudimentarios respecto a objetivos motrices detallados y fines;
- revaloración de competiciones preparativas y de prueba respecto a la participación en campeonatos.

«El motivo de estas medidas debe ser crear el máximo de metas parciales valorables y equiparables en su valor, insistiendo y fomen-

tando más la autoevaluación de los niños que entrenan» (Hecker/Kleine, 1982). A pesar de que estas investigaciones se realizaron a nivel de la educación física (escolar), son perfectamente transferibles al entrenamiento con niños. Los puntos mencionados no sólo se han de tener en cuenta, sino que se deben incluir conscientemente en la planificación de los entrenamientos.

Es característico para un entrenamiento enfocado sólo al éxito de los niños, donde no se establecerá una mejora de la motivación para el rendimiento en el sentido positivo, que

- se oriente en los objetivos de rendimiento determinados dentro del plan de entreno. De esta forma se crea un canon de tareas en el que se centra el entrenamiento convirtiéndole en la máxima de toda actuación. Se pasarán por alto el nivel individual de rendimiento, la velocidad de aprendizaje individual y las posibilidades de la autorregulación. Además, falta una amplia gama de tareas motoras variadas y, como consecuencia, «una superación de las situaciones problema autorreforzante y adaptada al nivel individual de conocimiento» (Weissling-Lünnemann, 1977);
- se establezca como norma de rendimiento el estándar nacional o incluso internacional. Esto provoca sobrecargas, sobre todo porque existe el peligro de copiar solamente el sistema motor reflejado en los rendimientos de otras naciones, cuyos sistemas de entrenamiento, sin embargo, se ignoran, desaprovechando también las demás formas metodológicas. No se da tiempo a los atletas para estabilizar su forma deportiva en lo más mínimo. Se crea una obligación de rendir, que se intenta conseguir presionando;
- se copie el sistema competitivo de los adultos, para garantizar el enlace lo más directamente posible con las competiciones de los seniors. Las exigencias no son seleccionadas específicamente para los niños, sino que constituyen una reducción lineal desde el ámbito adulto;
- se considere el entrenamiento y la competición como una selección. Para los campeonatos selectivos a nivel comarcal hasta llegar a nivel nacional se van incrementando los esfuerzos no apropiados para niños, acortando procesos de aprendizaje y comprimiendo programas. Comprobaciones en algunas federaciones nacionales han demostrado que en los primeros y segundos cuadros nacionales sólo aparece menos de un 10 % de los atletas que años anteriores fueron los mejores a nivel escolar. Significa realmente una gran pérdida de motivación que pone en duda si los campeonatos escolares en general merecen la pena;
- se oriente en un futuro no imaginable para el niño y en perspectivas de tiempo incomprensibles para él. Se produce un aplazamiento para la satisfacción de sus necesidades que no es superable;
- se sustituya la falta de dominio por agresiones aprendidas para

vencer sea como sea. Los entrenadores están a menudo dispuestos a enseñar a sus alumnos trucos (sucios) para poder vencer en la competición (Frogner/Pilz y Kähler/Volkamer, 1982).

El principio más importante para el desarrollo de la motivación para el rendimiento en el deporte es la optimización del rendimiento individual. Parte de la capacidad y disposición para el rendimiento existentes de cada niño y desarrolla las capacidades y destrezas según las estructuras del deporte específico. Para ello se respeta sobre todo la velocidad individual de aprendizaje, que posibilita el progreso. Además, se deja suficiente tiempo para estabilizar y aplicar de forma variada las destrezas adquiridas.

El rendimiento óptimo no se debe igualar a maximalización del éxito (ganar como sea). La *optimización* tiene en cuenta:

- una amplia gama de capacidades y destrezas y los objetivos que resulten de ello, siendo concretos y al alcance de la vista (formación psicomotriz básica; Martin, 1981);
- el planteamiento motor para desarrollar la iniciativa propia y la disposición para el esfuerzo (actitud frente al entrenamiento);
- el desarrollo de la autonomía en cuanto a decisión y responsabilidad (valoración de los propios rendimientos);
- experiencias en cuanto a éxito y fracaso (tolerancia a la frustración) y a la preocupación común del entrenador y el atleta frente a la superación de los fracasos a través del entrenamiento.

En sus investigaciones, Trudewind (1975) llega a la conclusión de que no son solamente los pocos, grandes y destacables éxitos de una carrera deportiva los que constituyen los estímulos motivacionales para su desarrollo, sino sobre todo predominan los éxitos claramente perceptibles, reconocidos por el entorno y de una cierta regularidad. Los estímulos son positivos cuando son formados por refuerzos positivos consistentes (duraderos) e iguales, sumándose hacia una imagen propia, uniformemente positiva y segura (Hecker/Kleine, 1982).

El nivel de exigencias que se va modificando con el desarrollo de la motivación para el rendimiento —es decir, el baremo valorativo aplicado por una persona para sus propios rendimientos— puede ser considerado como valor regulador de la motivación para el rendimiento. Si una tarea no se escoge en relación a la capacidad y esfuerzo, no parece posible una modificación positiva duradera.

Para tener un efecto positivo, las tareas han de seguir los siguientes criterios en cuanto a la motivación:

- **Dificultad mediana:** debe existir la posibilidad de superación en el supuesto que el niño se esfuerce.
- **Aspecto de reto:** tienen que estimular al niño a quererlo superar.
- **Colaborar a una ampliación de la capacidad actual de rendimiento.**
- **Controlabilidad:** el niño ha de poder comprobar si tenía o no tenía éxito.
- **Corregibilidad:** debe existir la posibilidad de repetir el movimiento en otras condiciones.
- **Comprensión:** el niño ha de comprender la razón y la finalidad de los ejercicios y su ubicación dentro del proceso entero.
- **Simplicidad:** las tareas han de ser superables dentro de sus contextos en poco tiempo.
- **Implicación emocional:** el niño tiene que alegrarse sobre la tarea y entender que está ampliando sus posibilidades.
- **Implicación mental:** cuanto mejor se pueda asimilar mentalmente la tarea, más concretamente se almacenarán las informaciones en la memoria cinestésica (memoria a los movimientos).

Con esas premisas sirve también la repetida práctica para una mejora de la motivación para el rendimiento.

«El aspecto personificado del motivo para el rendimiento se desarrolla ya en los primeros años de vida y se mantiene relativamente constante desde los 10 u 11 años. Un papel decisivo para ello tienen las influencias socioculturales, sobre todo del ambiente educativo (en ello también se incluye el entrenamiento con niños; el autor). Sus efectos son elevadas esperanzas y exigencias por parte de padres o profesores (objetivos educativos), y frecuente refuerzo del comportamiento productivo a través de elogios y reprimendas (estilos educativos), un fuerte motivo general para el rendimiento, siendo este último más bien orientado a favor del éxito en presencia de una autonomía centrada en el niño, sin exigencias excesivas y en relación a un afecto cariñoso y un reconocimiento positivo u orientado por el temor al fracaso en caso de cargas excesivas y reprimendas» (Gabler, 1972).

Por ello la asimilación de fracasos tiene mayor importancia en la edad infantil. Los fracasos ocasionan a menudo reacciones hiperafectivas (con agresión, renuncia al rendimiento, interrupción de los contactos sociales y emocionales) o el pasar la responsabilidad a razones externas (mala suerte, adversarios demasiado fuertes, mal tiempo, indisposición y otros).

Se ha de llevar a cabo un análisis realista sobre causa-efecto para demostrar al niño sus propios fallos, dándole la oportunidad de corregir su comportamiento.

La motivación para el rendimiento seguirá desarrollándose positivamente cuando existan regularmente éxitos y fracasos asimilados. Sólo de esta forma el niño aprende a observar realmente el desarrollo de su rendimiento y sus posibilidades.

El entrenamiento con niños siempre ha de permanecer centrado en el individuo. Son indispensables la atención positiva que recibe el niño en el entrenamiento y los refuerzos positivos después de éxitos en entrenamientos y competiciones. En ello también se incluyen todos los refuerzos positivo-emocionales, tales como la curiosidad controlada expresamente, los estímulos para atreverse también a contenidos nuevos y difíciles, la alegría en el juego, en el entrenamiento y en el grupo, el consuelo después de fracasar, la recuperación del ánimo después de momentos difíciles o el apoyo a favor de la valentía después de fracasos.

La identidad del yo y la autorrealización

El entrenamiento orientado en el rendimiento con niños debe tener características emancipatorias. Como todos los demás talentos, también la aptitud motriz puede ayudar a un mejoramiento del nivel de vida. Tanto en el deporte como en el deporte de rendimiento, el atleta debe encontrar satisfacción en sus planes e imaginaciones. Sin embargo, éstos no se tienen que aislar de los puntos de vista y las pretensiones en otras áreas de la vida.

Dentro de una escala de valores para las áreas esenciales de la vida, el deporte sólo puede ocupar un rango inferior. Sobre todo el deporte de rendimiento sólo puede ser importante durante un corto espacio de tiempo. En la mayoría de los deportes, la cúspide del rendimiento se sobrepasa a los 25 años.

Cuando un niño —a menudo apoyado por sus padres— se somete a un entrenamiento intensivo será para ganar reconocimiento y prestigio, a través de este campo de autoafirmación positiva. Basándose en sus aptitudes motoras y apoyado por una evolución específica del entrenamiento, el niño vive una revaloración de sí mismo, que en otros campos a menudo no le será posible. Esta evaluación puede llegar a romper los límites de un estancamiento causado por la socialización, llevando a un estatus social más alto. La autorrealización sólo puede producirse si los esfuerzos propios se pueden poner en relación a los éxitos. Para ello no sólo sirven los progresos en el rendimiento que sean objetivamente mesurables, sino también los esfuerzos y cargas vividos subjetivamente. Cuanto mayor sea el deseo individual para realizar estos esfuerzos, más fácil será una identificación con el deporte o la disciplina.

La presión y la obligación solas, por parte de padres o entrenadores, no consiguen nada. Si no existen argumentos convincentes, un entrenamiento intensivo se convierte más bien en una pérdida de motivación. El entrenamiento sigue manteniéndose sólo porque no se sabe cómo escapar a la presión externa.

En la primera ocasión se interrumpe así una carrera deportiva, es decir, exactamente cuando se pueda afrontar con éxito la presión de los adultos o cuando las necesidades elementales superan al entrenamiento. En este sentido, los padres provocan una discrepancia insuperable cuando apoyan por un lado los éxitos en el deporte y, por otro, insisten en que la carrera escolar no sufra deterioro.

Según Steinbach (1971; 1973), son metas atractivas de una carrera deportiva, aparte de destacables éxitos deportivos, el aumento de prestigio público, los viajes relacionados con el deporte, los contactos en todo el mundo, y las amistades, pero también los incentivos materiales. Son ventajas que igualmente se pueden conseguir con aptitudes en otros ámbitos, aprovechando consecuentemente las oportunidades.

El obstáculo más frecuente para tal desarrollo es la presión externa de conseguir determinadas metas. El doble compromiso moral en el que padres y entrenadores ofrecen todas las posibilidades para poder conseguir altos rendimientos, pidiendo como recompensa y agradecimiento los buenos resultados, provoca cada vez más un mayor rechazo de esta obligación. A los intentos iniciales de cumplir estas exigencias, siguen pronto intentos de esquivar esta presión acabando finalmente en un posible *drop-out* (abandono).

No es el entrenamiento deportivo lo que conlleva un final de la carrera deportiva y con ello la pérdida de la autorrealización, sino las escalas del éxito impuestas desde el exterior y que no se pueden cumplir.

También las investigaciones respecto al abandono del deporte de rendimiento en edad juvenil, llevadas a cabo por Stork (1982), apoyan estas observaciones.

Para conseguir la autorrealización en el deporte y a través de él, se han de tener en cuenta los siguientes principios:

- Las necesidades de los niños de compararse con otros atletas surgen de la evolución de su rendimiento en el entrenamiento;
- la posibilidad de ganar en estas comparaciones tiene un papel dominante, pues las comparaciones sin esta posibilidad equivalen a una pérdida de la motivación;
- tienen preferencia las competiciones que ofrecen una esperanza para el éxito, y puesto que en el deporte las reglas no se pueden modificar tanto como para adaptarlas a las condiciones de los participantes, se deben incrementar las oportunidades mediante formas pluridisciplinarias (tipo espartaquiada);
- los resultados deportivos conseguidos se tienen que relacionar correctamente con los progresos en otros ámbitos;
- escuela y deporte se deben enriquecer mutuamente (efecto de transferencia);
- las elevadas cargas físicas y de tiempo por el entrenamiento tienen que ser y permanecer provechosas, las exigencias y su resulta-

do se deben mantener en una relación adecuada, sin perjuicio a nivel social y profesional.

La autorrealización sólo está conectada con la vivencia subjetiva de un incremento de valor a través de un control voluntario conductual basado en la iniciativa propia.

El desarrollo de la motivación en ámbitos no deportivos

Movimiento y deporte sólo constituyen una parte de las posibilidades evolutivas humanas. En nuestra sociedad se da mucha mayor importancia al desarrollo escolar y profesional. En los últimos tiempos también se hace hincapié en la formación social.

El argumento principal contra un entrenamiento objetivado con niños siempre suele ser la afirmación de que el compromiso con el deporte puede suponer deterioro en otras áreas.

Por ello, el Instituto Federal para las Ciencias del Deporte encargó a Kaminski un estudio de investigación sobre las cargas psicológicas provocadas por el deporte de rendimiento. Para ello se estudiaron los 100 mejores deportistas de deportes «específico-infantiles», como son la gimnasia artística, el patinaje artístico y la natación, luego una muestra igual de los mejores músicos infantiles (los mejores a nivel nacional del concurso «Jóvenes músicos»), y aparte una muestra de control (Kaminski/Ruoff, 1979; Kaminski, 1982).

Con este trabajo se pudieron eliminar una serie de dudas fundamentales. Los niños comprometidos con el deporte o la música tienen la misma cantidad o parecidos problemas en la escuela que niños no comprometidos. No se dieron diferencias apreciables entre los diferentes grupos ni en las notas de las asignaturas principales, como tampoco en los problemas de aprobar el curso o respecto a la ayuda con los deberes. Uno de los efectos positivos de las cargas del deporte es quizá la mejor distribución del tiempo para las diferentes obligaciones de los niños (véase la Tabla XI).

Parece que el número de las actividades de tiempo libre esté bastante reducido, pero se explica en parte por la fuerte influencia de los padres sobre sus intereses. El número de amigos es menor: salen mayoritariamente del ámbito deportivo, excepto del grupo social de la clase escolar.

Los niños del deporte de rendimiento reciben en general un mayor afecto por parte de sus padres. Sus padres se identifican y se comprometen con ellos con mayor frecuencia e intensidad. A menudo, mediante los éxitos de los niños experimentan una revaloración de su estatus social.

Frente a estos factores resalta como negativo el hecho que los niños tienen poco tiempo libre para descanso debido a la cantidad de entrenamiento deportivo. Si a ello se añaden los desplazamientos y las

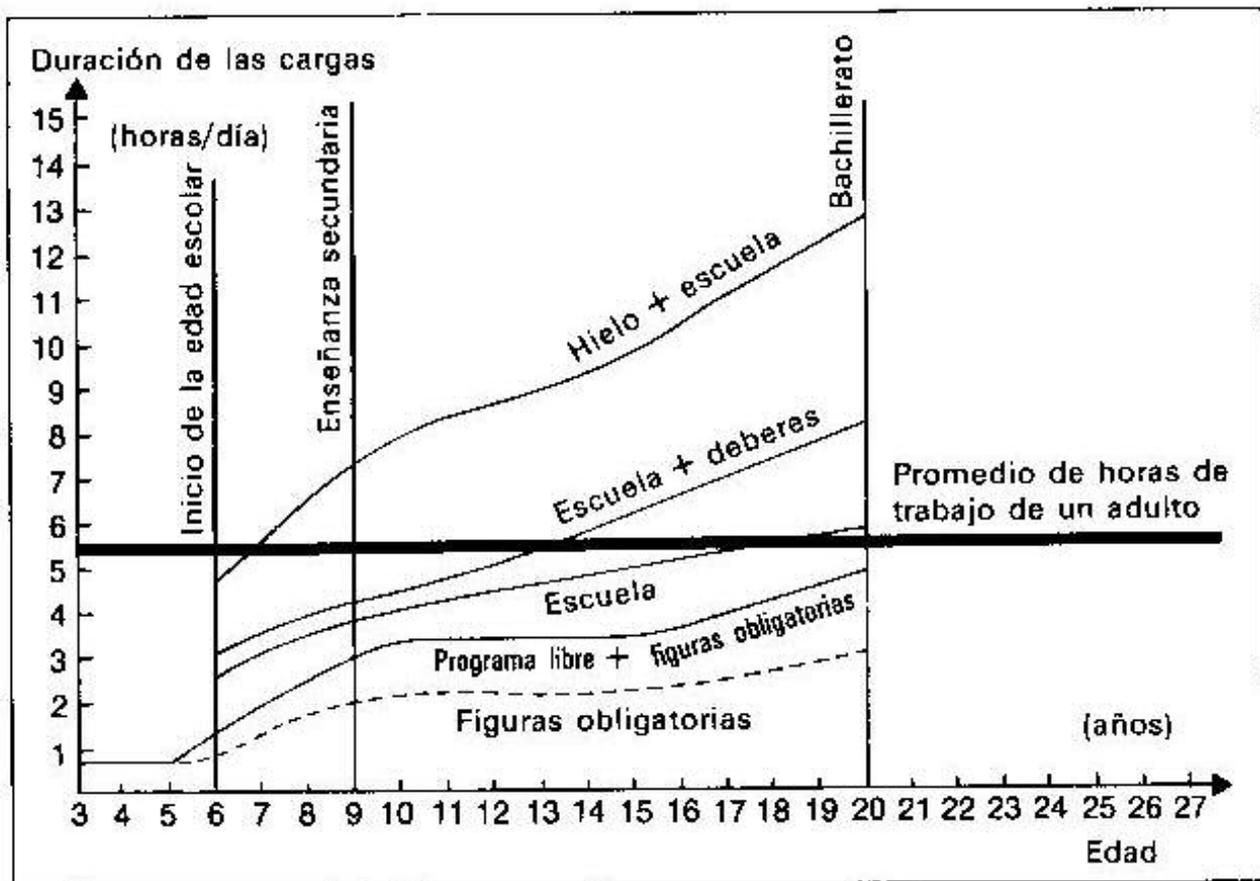


FIGURA 11. Las cargas a lo largo del tiempo para patinadores artísticos (según Schönmetzler, 1982, 119).

aplicaciones fisioterapéuticas, se dedica a menudo una gran parte del tiempo destinado al deporte de rendimiento. El concentrarse en algún campo de interés ya se suprime en un principio, puesto que no se dispone de tiempo para ocuparse de estos problemas.

El entrenamiento se debe complementar con un trabajo social específico para los jóvenes. Los entrenadores como educadores de los atletas infantiles han de saber ofrecer las posibilidades de una educación general a través del deporte:

- Las exigencias escolares y las cargas deportivas se han de compaginar entre sí. Normalmente prevalecen las tareas enfocadas a la profesión. Mediante un ajuste adaptado a la situación, pueden suponer ventajas para el deporte.
- Los intereses de otra índole no se deben suprimir. Pertenecen tanto al deporte como al desarrollo de la personalidad. Prohibiciones en otros ámbitos de la vida (intereses culturales, intelectuales, sociales y relaciones con compañeros) tienden en primer lugar a disminuir la voluntad de esforzarse en el deporte. El reforzar estos intereses puede incluso mejorar las posibilidades posteriores en los cuidados para las competiciones, descubriendo actividades orientadas hacia los intereses de los atletas.
- Las características individuales son la base para conseguir los inte-

reses propios a pesar de muchos obstáculos. No se deben suprimir por un entrenamiento igualador: deben servir como medio de superación de los entrenamientos intensivos.

Sólo se podrán garantizar éxitos si el deporte es capaz de integrar el entrenamiento dentro del desarrollo global del niño.

Los ejemplos de la integración entre deporte y escuela, llevados a cabo por escuelas e internados especializados en deporte, reflejan los intentos positivos del deporte con niños correctamente entendido.

El estrés y el miedo

Los niños soportan a nivel motor cargas relativamente elevadas, siempre que se siga las reglas psicológico-evolutivas correspondientes.

Cuando los niños son capaces de afrontar elevadas exigencias en el campo de resistencia, superar estas cargas dependerá de la motivación.

Estudios de Haase demuestran que se pueden observar desgastes subjetivos diferentes, a igualdad de las cargas motrices. Cuanto menos se puede o se quiere identificar el niño con las tareas exigidas, más se consideran éstas como esfuerzo o incluso sobrecarga.

El estrés disminuye la predisposición y la concentración en la tarea. Las consecuencias son agarrotamientos musculares que, por otra parte, impiden un aprendizaje óptimo.

El miedo que resulta de estos fenómenos subjetivos de sobrecarga, o como reacción a una presentación de la tarea inexacta, inadaptable, o sobrecargada, restringe el progreso en el rendimiento.

Justamente en el deporte, el miedo infantil se considera como una reacción inoportuna a las tareas y se aparta como algo irrelevante. Con ello no se tiene en cuenta que se va activando inconscientemente una reacción que volverá a intervenir en el rendimiento en el momento que se exigen tareas iguales o parecidas dentro del entrenamiento o de la competición. El fracaso tiene entonces su causa en el control erróneo del entrenamiento y menos en la poca capacidad del atleta.

En presencia del miedo no se refuerza un resultado del aprendizaje y se almacena en la memoria, sino una situación insuperada se grava como una disposición de reaccionar, en situaciones de estructura parecida, de una forma mínima.

Presión y obligación también producen miedo. Los movimientos no se estabilizan puesto que se pretende aplicarlos lo más pronto posible. De esta forma se crea una discrepancia entre los rendimientos en el entrenamiento y los de la competición.

La educación motriz y el entrenamiento

El entrenamiento con niños existía desde siempre, el entrenamiento para el rendimiento deportivo de los niños le ha dado mala fama al deporte, ha desencadenado una discusión controvertida, que se llevó y se sigue llevando a cabo de forma muy emocional.

Esto plantea la cuestión de que existan diferentes posibilidades de una educación motriz en edad infantil.

El desarrollo motriz natural del niño

El entorno, que es el espacio natural donde se mueve el niño, le estimula de muchas formas con el fin de implicarlo en su juego, de entenderlo como un medio para realizar movimientos. El entorno exige del niño adaptarse cada vez de nuevo a las condiciones de la situación y fomenta en igual medida el aprendizaje y la variabilidad motriz. El niño valora sus progresos en su entorno recibiendo de esta forma una multitud de motivaciones, que a la vez despiertan curiosidad, producen placer, estimulan el aprendizaje y fomentan el rendimiento. Si en este ámbito los padres no restringen las posibilidades, el entorno de por sí posee tanta estimulación como el niño necesita para fomentar un crecimiento corporal sano y alcanzar la plena madurez. A la vez se desarrollan también cualidades psíquicas importantes como la seguridad en tomar decisiones, el juicio realista, la disposición por el riesgo, y la autoconfianza. Las limitaciones que está sufriendo este espacio motor primario para los niños, por las crecientes urbanizaciones y «hormigonización» del paisaje, provoca perturbaciones en su relación con el movimiento. Los niños ya no pueden operar expandiéndose en tiempo y espacio, sino que están ligados a limitaciones impuestas por una sociedad enemiga de los niños.

Esto significa que niños pequeños han de aprender a moverse en el tráfico «en contra de su naturaleza», y han de reaccionar como robots a las señales de su entorno. El comportamiento correcto (ir cogido de la mano, cruzar la calle por el paso de peatones y otros) disminuye el interés en el movimiento. El afán natural de moverse se ha vuelto peligroso y se sustituye por una motricidad técnica.

A medida que se va perdiendo el espacio natural de movimiento, se tienen que encontrar y ofrecer otras formas de movimiento. Por ello va creciendo en importancia el deporte escolar y asociativo.

La consecuencia de la falta de espacios para moverse es el incremento de los peligros y daños posturales, que ya se pueden considerar como dolencias inherentes a la civilización. Entre la tercera parte y la mitad, los escolares de primer curso inician la escuela con problemas posturales. La causa principal es la mala formación del aparato locomotor y de sostén, teniendo como consecuencia malformaciones vertebrales y a nivel de los pies. Los espacios de movimiento forma-

dos secundariamente (parques infantiles, instalaciones deportivas y otros más) no tienen suficiente efecto para servir de compensación. Las instalaciones deportivas en general sólo pueden ser usadas por niños acompañados de sus padres o bien pertenecientes al club correspondiente.

Ello presupone por otra parte que los padres han de ser abiertos (incluso interesados) al deporte para crear los requisitos necesarios.

✓ **El deporte escolar**

A causa de la restricción del espacio natural de movimiento, la educación motriz sistemática adquiere como compensación mayor importancia.

El colegio, siendo una institución de socialización que reúne todos los niños a la vez, es encargado de una multitud de obligaciones que apenas puede dominar. El deporte escolar debe ser igualmente preventivo y rehabilitativo, fomentar y exigir.

Hollmann y otros (1978) ven como finalidad del deporte escolar la educación higiénica, para prevenir secuelas degenerativas ulteriores:

- El deporte escolar debe ayudar a descubrir y desarrollar el placer por el movimiento.
- También ha de transmitir, en combinación con la vivencia práctica, el conocimiento por los efectos para el organismo de cada deporte o forma motriz, y la importancia que estas reacciones corporales puedan tener a nivel de la salud.
- Debe dar a conocer deportes que se puedan practicar durante toda la vida.
- Debe servir de estímulo para convertir en costumbre natural de la higiene diaria practicar el esfuerzo físico frente a la falta de movimiento de hoy día.
- Si ya existen debilidades, fallos o perturbaciones corporales, el deporte escolar debe enseñar a tomar las medidas oportunas cualitativas y dar el estímulo de seguirlas.

A pesar de que la forma y los contenidos del deporte escolar han de ser muy variados con el fin de presentar el mayor número posible de estímulos externos, la coordinación dinámica general sólo se puede fomentar suficientemente practicando durante un cierto tiempo un deporte en concreto. El placer y el rendimiento, y el placer por el rendimiento, sólo se producen a través de los progresos en determinados campos definidos.

Por todo ello, existen para el deporte escolar características afines a las del entrenamiento. Son programas de enseñanza que tienen como finalidad el desarrollo del rendimiento comprobable a través de

controles. Para el deporte escolar, sin embargo, el criterio no puede ser el rendimiento máximo alcanzable.

A pesar de todo ello, muchos niños llegan al deporte de rendimiento mediante el deporte escolar, puesto que allí se descubrieron sus capacidades motrices en los concursos con sus compañeros. Altamente motivados por ello, encuentran el camino hacia el club que les puede ofrecer programas específicos para desarrollar sus capacidades. Además, el club ofrece las posibilidades de comprobar el rendimiento en situaciones cada vez diferentes y con otros competidores (competición).

El evento «Jóvenes entrenando para olimpiada» organizado conjuntamente entre escuela y federaciones deportivas quiere ofrecer, de forma cooperativa, oportunidades a los talentos en los diferentes deportes.

El deporte asociativo

Las asociaciones gimnásticas son las precursoras de las secciones infantiles dentro de los clubs. Sin embargo, con ello se llevó a cabo más bien un desarrollo de las fuerzas motrices (creativas), en el sentido de Fröbel y su movimiento de escuela infantil. Era y sigue siendo más bien una empresa de juegos antes que un entrenamiento deportivo.

Pero justamente en las secciones infantiles de las asociaciones gimnásticas se transmitió una formación básica que podría ser ejemplar también para otros clubs.

A través de multitud de ejercicios, enfocados también al rendimiento, se practicaba y se entrenaba a igual medida la resistencia, velocidad, fuerza, habilidad y flexibilidad, pero sobre todo se transmitía la alegría por el deporte.

El sistema competitivo de la unión de gimnastas (el 50 % de los participantes resultaron vencedores, insisten en los concursos polideportivos) se acerca a las necesidades infantiles por afirmación y éxito. Cuanto más diferenciada está la oferta deportiva, más amplio será el sistema de inscripción de socios para clubs y federaciones. En las secciones para niños y jóvenes se intenta tener muy pronto una oferta específica para cada deporte para obtener una reserva de atletas lo más amplia posible. A menudo se cree también poder encontrar talentos seleccionando muy pronto. Cada miembro de la sección de escolares que destaque ligeramente, se define como un talento y se somete a un programa.

A esto se añaden una cantidad de escuelas deportivas (tenis, judo, patinaje artístico y otros) que ven un prestigio para la escuela y una ganancia material para el director con cada talento infantil que ellos entrenan.

Para atar los niños al club y al deporte, se convocan competicio-

nes y se les manda a ellas. Esto llega en algunas federaciones tan lejos que hasta se organizan ligas de campeonatos o selecciones hasta alcanzar los campeonatos nacionales de Alemania.

La situación se volverá peligrosa para los niños cuando existe una presión hacia el éxito para el club, los directivos o el entrenador. Bajo el lema «éxito sea como fuere», se empuja a los niños a rendimientos que ellos mismos no quieren aceptar ni responsabilizarse por ello. Comienza la «quema» de los talentos.

El entrenamiento

No sólo existe entrenamiento en el ámbito deportivo. El aprender a tocar un instrumento, el cruzar la calle, el atarse los zapatos, o el aprender a leer son programas de entrenamiento que se aplican a corto o largo plazo para desarrollar o perfeccionar determinadas destrezas. Todos se basan en planes de entrenamiento y estaciones de control fijados mentalmente o por escrito.

«El entrenamiento en el deporte es un proceso planificado y complejo, con el fin de aumentar el rendimiento deportivo. Desde el punto de vista biológico se realizan para ello estímulos motores por encima del umbral de excitación que se repiten sistemáticamente con el fin de establecer adaptaciones morfológicas y funcionales. Desde el punto de vista pedagógico y de las teorías conductuales, se realizan en este proceso influencias planificadas y objetivas para todo individuo» (Grosser y otros, 1981). Según Carl y Kayser (1976), existe una planificación para la actuación en el sentido de entrenamiento siempre y cuando estén determinados, aparte de contenidos, métodos y cargas, también objetivos operativos comprobables a través de controles regulares.

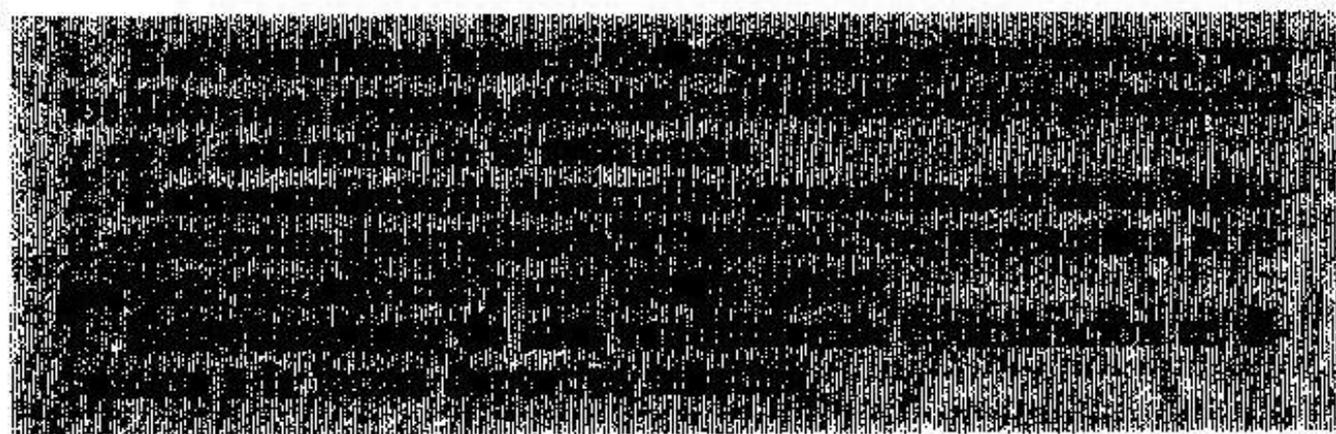
Esto es una exigencia que para el deporte de alto rendimiento se va teniendo cada vez más en cuenta, pero que no se cumple a nivel bajo.

Se conocen los contenidos del entrenamiento a través de la documentación variada de tipo didáctico-metodológico para escuela y club. La multitud de tablas de ejercicios metódicas demuestra un gran progreso en este ámbito.

• En el campo de la metodología del entrenamiento se aplican casi exclusivamente las formas que se conocen del entrenamiento de alto rendimiento para competidores; a menudo de forma poco crítica y sin reflexionar. •

Sobre las cargas para los niños sabemos hoy relativamente poco. Las investigaciones científicas todavía no han terminado para poder

dar resultados finales. Bernhard (1968), Hahn (1970), Feige (1978) y Martin (1981) describen un modelo de tres fases que podría trazar un desarrollo basado en las teorías sobre las fases psicológicas y corporales:



Tal como se explicará más adelante, éstos no son niveles de entrenamiento fijados estrictamente por la edad, sin embargo para el entrenamiento con niños sólo se puede plantear el entrenamiento básico.

El entrenamiento con niños

En la bibliografía apenas distinguen entre entrenamiento para niños y para adolescentes, a pesar de que existen enormes diferencias desde los puntos de vista metodológicos, del contenido y de la carga.

Por esto no extraña que el entrenamiento con niños apenas queda reflejado en la literatura científico-deportiva. Sólo por las noticias críticas de la prensa se inició una discusión que ahora ya trae sus primeros frutos.

En la mayoría de los casos, el entrenamiento con niños suponía una reducción más bien cuantitativa de las cargas de niveles adolescentes y adultos. Además los conceptos como «búsqueda de talentos» y «especialización a temprana edad» desconcertaron a un número de entrenadores de niños. Por otra parte, siempre siguen existiendo padres ambiciosos (madres de patinadoras sobre hielo, padres de remeros) que no se contentan con el insuficiente desarrollo a través de los entrenadores y exigen programas más cargados y más rápidos. Por esto es difícil imponerse frente a los diferentes intereses.

Durante la infancia se ha de crear sobre todo la base para que el deportista esté dispuesto, durante largo tiempo, a confrontarse con una escala de valores elevada a rendimientos deportivos.

Esto sólo será posible si a la aptitud específica se suman la disposición para el rendimiento y la perseverancia, que no podrán entrar en acción hasta más tarde (Hahn, 1979). Martin (1981) ve tres elemen-

tos estructurales que diferencian esencialmente el entrenamiento de los niños (y adolescentes) del entrenamiento de los adultos:

- Tiene otras finalidades, que varían en cada etapa;
- se adapta a los procesos evolutivos y de maduración;
- se periodiza mucho más según las necesidades escolares y formativas que según los modelos de periodización de la teoría del entrenamiento.

Por esto, el entrenamiento con niños se orienta mucho menos en procesos reguladores del rendimiento, y mucho más en —partiendo de las necesidades de los niños— sus capacidades y destrezas ya alcanzadas. Con frecuencia tienen mayor importancia los procesos de integración dentro del grupo de entrenamiento y del equipo, el control de la motivación y el desarrollo de la identidad del yo y de la autoconfianza.

Finalmente, el entrenamiento con niños debe contribuir esencialmente al rendimiento máximo:

- Si en la infancia no se crean las bases para una motivación por aprendizaje y rendimiento, no se contraerá ningún compromiso a la edad de máximo rendimiento;
- si las técnicas básicas se aprenden con deficiencias y sin control, estos movimientos problemáticos volverán a surgir siempre cuando el atleta esté bajo un fuerte estrés;
- el deporte ha de tener un valor elevado en la vida del niño, ya en edad infantil.