

DESARROLLO SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE



somos
RED DEL DEPORTE PARA EL
DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA
Una iniciativa de CAF



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador



DESARROLLO SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE

Autoría

Ezio Aceti / Lucía Castelli
Catalina López
Juan Mogni / Javier Lamonedá
Julia Ziegler / Sarah Heid

Desarrollo social a través del deporte

Vicepresidencia de Desarrollo Social de CAF

José Carrera

Directora de Sostenibilidad Social de CAF

Silvia Oteyza

Autoría

Ezio Aceti, Lucía Castelli, Catalina López, Juan Mogni,
Javier Lamonedá, Julia Ziegler, Sarah Heid

Depósito Legal: If74320147963857

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9978-19-651-9

Editores:

CAF

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426

www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

Coordinadora general

Catalina López

Revisión externa de contenido

Fausta Giardina

Traducción y recopilación de contenidos

Fausta Giardina

Colaboración en la selección del contenido de los juegos

Catalina Hinojosa

Revisión editorial

Cristina Montoya

Diseño y diagramación

Gatos Gemelos Comunicación



BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

La versión original de texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión de pares ciegos, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y de esta editorial.

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la posición oficial de CAF ni de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Esta obra es propiedad intelectual de los autores.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio, sin autorización escrita de su legítima titular de derechos.

Impreso en Ecuador.

© 2015 Corporación Andina de Fomento

© 2015 Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Todos los derechos reservados

Índice

Introducción	4
1. ¿Es posible la fraternidad en el deporte?	10
2. Psicología de la educación	22
3. Programa de desarrollo sicomotor	36
4. Educar través de los juegos	58
5. Prevención de adicciones a través del deporte	70
6. El entrenamiento para el desarrollo de la fortaleza mental de Heidelberg (HKT)	84

A decorative graphic featuring a large blue triangle on the left side of the page. To the right, there is a cluster of overlapping squares in various shades of blue and teal, some with rounded corners. A dark blue square with a white chevron symbol is positioned on the blue triangle.

Introducción

Paolo Crepaz

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Ellos deben actuar los unos hacia los otros en espíritu de fraternidad.”

(Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre)



Hoy existe un lenguaje, el deporte, hablado por todos en cualquier latitud: es un instrumento formidable, típico de nuestro tiempo, que permite a los hombres y a las mujeres encontrarse, conocerse,

apreciarse, crecer como personas, experimentar la capacidad de diálogo y de colaboración. Aprender a utilizar este instrumento para el desarrollo individual y social no requiere solo pasión, sino una competencia cada vez mayor, lo cual se convierte en un objetivo alcanzable hoy solo poniendo en red los recursos humanos y culturales. En esta perspectiva se orienta SOMOS, red del deporte de América Latina, siendo una iniciativa de CAF y Sportmeet, la red de deportistas y de personas que trabajan en el mundo del deporte. Estos son hombres y mujeres de todas las edades, culturas, grupos étnicos, idiomas y religiones, que consideran el deporte como algo muy importante para sí mismas y para los demás y que están animadas por el deseo de contribuir, por medio de este, a la construcción de un mundo más unido.

Sportmeet es miembro de New Humanity, ONG representada en las Naciones Unidas en el Estatus Consultivo General ante el Consejo Económico Social, y es reconocida por la UNESCO.

Forman parte de esta red las más variadas categorías de apasionados: desde los atletas de las distintas disciplinas hasta los docentes de ciencias motrices; desde los jueces y comisarios deportivos, hasta los dirigentes de sociedades deportivas, etcétera.

El principal compromiso de Sportmeet es el de contribuir al desarrollo de una nueva cultura deportiva, abierta y solidaria, creativa y constructiva, orientada a la realización de la fraternidad universal en todos los niveles: entre personas, pueblos, culturas, etnias y religiones.

Como fundamento de esta experiencia de fraternidad se propone aquella especie de “regla de oro” presente en todas las culturas: “Haz a los demás lo que tú quisieras que te hicieran a ti”. Sobre esta base, los objetivos y los métodos que Sportmeet persigue hoy en día son compartidos por personas de las más variadas convicciones, culturas y religiones.

El deporte, comprendido como una actividad lúdica, motora y deportiva en todas sus formas, puede desarrollar un papel de gran importancia en el campo educativo y para favorecer el desarrollo, dado que sus modalidades de comunicación directa, no verbal, permiten superar las barreras presentes en cada intento de diálogo y de integración. Este rol social del deporte está subrayado en numerosos documentos de las Naciones Unidas y de otros organismos internacionales.

El deporte es un instrumento esencial de formación, maduración de la persona e inclusión social, capaz de involucrar a personas de todas las edades, grupos o condiciones. Puede ser

un instrumento extraordinario de promoción del diálogo intercultural y de la paz.

Numerosas organizaciones e iniciativas se están desarrollando en ese sentido con el fin de promover la utilización del deporte como instrumento de paz y desarrollo, dadas las extraordinarias potencialidades que el mismo ofrece, en aras de alcanzar los “Objetivos de desarrollo del milenio” que las Naciones Unidas se pusieron como meta para los próximos años (Millennium Development Goals).

La UEF San Daniel Comboni es una de las instituciones creadas por la Fundación Amiga del Ecuador, que trabaja con fondos mixtos: de la Iglesia católica y del Estado. La Unidad Educativa fue construida en el 2006, con fondos del Programa de Canje de deuda entre Ecuador y España, pero en realidad nace hace 18 años, con una pequeña escuela de fútbol, para dar una respuesta integral a los niños, adolescentes y familias que viven en situaciones de riesgo, y posteriormente se convierte en una institución escolar, con el fin de responder globalmente a las necesidades de la población más vulnerable de Esmeraldas. Se trata de una propuesta orientada al desarrollo de todo el potencial del deportista: juego limpio, sentido

de equipo, valor de la derrota como aprendizaje, visión del adversario como alguien de quien se puede aprender y no un enemigo. Todo esto activa y hace crecer la capacidad de reconocer errores y pedir disculpas, enfrentarse a los límites de sí mismo y de los demás y, mejor aún, enfrentarlos sin recurrir a la agresión. Por esta razón, la Fundación Amiga ha seleccionado a Sportmeet como la institución idónea para la implementación de un modelo que permita responder a la necesidad de una formación integral. Para ello, SOMOS, red del deporte de América Latina, la Fundación Amiga y Sportmeet consolidaron una alianza estratégica, en la cual ambas instituciones se comprometen a poner en marcha una propuesta enfocada a la formación de una cultura, que dé certeza de que los estudiantes que participen en los programas se formarán como personas de bien que aporten positivamente a la sociedad, teniendo el deporte como mecanismo de integración.

El congreso internacional que se llevó a cabo en Esmeraldas, en la UEF San Daniel Comboni en octubre del 2010, sobre el tema “Saber perder... para saber ganar”, promovido conjuntamente por Sportmeet y la Fundación Amiga, no ha representado únicamente el



“El deporte es un instrumento esencial de formación, maduración de la persona e inclusión social, capaz de involucrar a personas de todas las edades, grupos o condiciones”.

momento fundante de la colaboración entre estos dos organismos, sino una importante oportunidad para reflexionar y promover una nueva cultura deportiva. La vivacidad del pueblo ecuatoriano, la natural predisposición hacia el compromiso social y la voluntad de invertir recursos en el ámbito pedagógico, han permitido, a partir de ese momento, el desarrollo de buenas prácticas interesantes en el país y la realización del “Programa de desarrollo social a través del deporte: crear una cultura deportiva para construir un mundo unido”, del cual este volumen recopila los principales contenidos. Un texto que sin duda será un instrumento útil y concreto para los que deseen promover la fraternidad universal, en el deporte y a través del deporte.

A partir de esta perspectiva, la metodología utilizada se basó en la teoría aplicada, base del trabajo de la institución, y tomando en cuenta los procesos de desarrollo del niño/a. Por esta razón se inició con el desarrollo de la sicomotricidad y la gestión de las emociones, cambiando el paradigma de dividir a la persona por aspectos, y no como lo que es, un ser integral, en el que todos los aspectos de su vida se relacionan, y todo se comunica. A partir de esta perspectiva se analizó el desarrollo desde el juego.

Con esta base, se trabajó el “deporte educativo”, realizando una propuesta innovadora, de potenciar lo que el niño/a trae consigo, trabajando aún más las debilidades y potenciando las fortalezas, partiendo de la ayuda del otro, que no se ríe de los fracasos, sino que ayuda a transformarlos en aprendizajes. Con este sustento, aplicado en programas de formación integral hasta los diez años, se

afrontaron los procesos psicológicos del niño/a y adolescente, para comprender cómo el deporte puede incidir de mejor forma y ayudar a transformar situaciones dolorosas, cambiando el mito de que para salir de la pobreza es necesario llegar a ser “buen jugador”, por la idea de que para mejorar es necesario crecer como personas íntegras y en relación con las demás. Tomando en cuenta la realidad de la institución se aplicaron tres proyectos específicos: el deporte para la prevención de las adicciones, el deporte para la paz y el deporte y la competencia.

Cada uno de estos programas contó con una metodología específica, que otorgó herramientas, a través del deporte, para generar una vida equilibrada, la paz y la realización de una competencia sana.

Es difícil en pocas páginas describir cada una de las metodologías planteadas; por esta razón se expondrá una síntesis de cada una. Sin embargo, por los resultados obtenidos en cada uno de los participantes de más de treinta y un instituciones educativas, de cinco provincias del país y de cuatro etnias, se puede asegurar que el objetivo previsto para esta etapa de formación se ha cumplido; y no solo en las canchas, en el aula, sino en la vida personal de cada uno de los participantes en el proceso de formación. Las experiencias que se exponían eran la clara evidencia de que el deporte aporta en la formación de hombres “nuevos”, con valores aplicados en su vida.

Para concluir queremos subrayar todavía un aspecto que consideramos tal vez el más novedoso. Los facilitadores se encontraban frente a un auditorio muy variado, con la tarea de mostrar caminos para que el deporte se transformara realmente

en un instrumento de fraternidad. ¿Cómo se podía hablar de estos temas sin hacer antes que nada una experiencia concreta de fraternidad entre las etnias presentes? También este reto se resolvió satisfactoriamente: se generó conocimiento enriquecido por una experiencia intercultural. La alegría, el ímpetu, las habilidades del esmeraldeño, el trabajo en grupo, el análisis consensuado, la asertividad del otavaleño, la proactividad, la creatividad del manteño, la apertura y análisis del cuencano, la profundidad del cañari fueron combinaciones que permitieron que se realizara un co-aprendizaje continuo, en el que la fraternidad fue una realidad, ya que cada uno dio lo mejor de sí y aprendió lo mejor del otro distinto a sí. En fin, todo el proceso se transformó en una experiencia de unidad en la diversidad. Entonces sí podemos afirmar con competencia: es posible promover la fraternidad universal a través del deporte. Lo hemos experimentado.



1



¿Es posible
la fraternidad
en el deporte?



- Una idea universal: la fraternidad
 - El contexto cultural deportivo
 - La fraternidad en el deporte como método, contenido y fin
-

Paolo Cipolli

Queremos empezar nuestra reflexión con un texto extraído de un mensaje que Chiara Lubich dirigió a un congreso de alcaldes latinoamericanos; un texto con un fuerte sabor profético y, al mismo tiempo, muy concreto: “Las fuertes contradicciones que marcan nuestra época necesitan de un punto de orientación penetrante e incisivo, de categorías de pensamiento y de acción capaces de involucrar tanto a las personas individualmente como a cada pueblo con sus estructuras económicas, sociales y políticas. Hay una idea universal, que ya ha sido puesta en práctica y que se está revelando capaz de responder a este desafío de nuestra época: la fraternidad universal”¹ Proponer la fraternidad universal como categoría de pensamiento y de acción, como modelo de referencia para la cultura y, en nuestro caso, para la cultura deportiva es, antes que nada, una invitación a una reflexión seria sobre el principio de fraternidad.

El concepto de fraternidad, que encarna esencialmente, a juicio de los franceses, el polo afectivo del “uniforme” republicano, no se puede reducir solo a esa dimensión. La fraternidad, ya sea por su carácter central en la vida y en el pensamiento político moderno, como por su carácter amplio y delicado, merece, sin duda, un enfoque multidisciplinario. En efecto, esta no es solo una noción política, sino más bien un principio, un sentimiento, un ideal, algo que encierra un valor cercano a lo sagrado y, al mismo tiempo, un vehículo del derecho y de las instituciones.



Una idea universal: la fraternidad

Ciertamente, la palabra fraternidad suscita en nosotros reacciones muy diversas. Positivas, si esta se ubica en el contexto de las relaciones familiares, donde se percibe como sinónimo de apoyo, proximidad, compartir, calor afectivo. Reacciones que, como mínimo, podemos definir marcadas por la perplejidad, si la fraternidad se sitúa en el ámbito público, donde a lo sumo entrevemos la solidaridad como un principio que sirve de nexo en las relaciones sociales. Aún más, se puede llegar a sentir desconfianza si la fraternidad se pone al lado, por ejemplo, del complejo mundo de la economía.

¿Y junto al deporte? Sabemos cuánto el concepto de fraternidad, entendido como sinónimo de diálogo, amistad, paz, ha estado siempre presente en la cultura del deporte, deseado como resultado de la misma práctica deportiva. A nivel deportivo institucional, la paz es con frecuencia reivindicada como una conquista posible solo a través del deporte, allí donde, se afirma, han fracasado hasta ahora la religión y la política. Al deporte se le atribuye la capacidad de desarrollar las relaciones sociales², de ser factor de comprensión internacional e instrumento de paz³, de ser “componente esencial de nuestra sociedad⁴”, capaz de transmitir “todas las reglas esenciales de nuestra sociedad⁵”, capaz de transmitir “todas las reglas fundamentales de la vida social” y portador de valores educativos fundamentales como “la tolerancia, el espíritu de equipo, la lealtad”⁶.

El 3 de abril de 2006, justamente en el momento en el que se debía presentar un balance del Año Internacional del deporte y de la educación física, promovido por la ONU en el 2005, Kofi Annan, entonces Secretario General de las Naciones Unidas, afirmó: “El deporte tiene que convertirse en un instrumento esencial para alcanzar los objetivos del desarrollo del mundo”⁷. Y Adolf Ogi, su consejero especial para el deporte, añadió: “El deporte es un instrumento vital para construir un mundo mejor. Deseamos que en todos los continentes los ciudadanos tengan una buena salud y sean bien instruidos. Deseamos el desarrollo. Y deseamos la paz. Podemos realizar estos objetivos con el deporte”⁸.

Por tanto, la práctica deportiva exige que se le asocie con la imagen de un instrumento de encuentro, de amistad, de paz, de fraternidad. Pero, ¿con qué real convicción, con qué peso?

El contexto cultural deportivo

La actividad deportiva es un exigente y confiable campo de experimentación de la capacidad y voluntad reales de contribuir al desarrollo integral de la persona humana y a la construcción de la fraternidad. El deporte está profundamente entrelazado con la realidad que nos circunda. Por esto, en este vivimos y experimentamos las contradicciones de hoy: la espectacularización exagerada, el doping, el racismo y la violencia. “En el deporte se encuentran todos los aspectos de la realidad –afirma Bernard Jeu–: la estética (porque el deporte se observa), la técnica (porque el deporte se aprende), el comercio (porque el deporte se vende bien y permite hacer buenos negocios), la política (el deporte es la exaltación del lugar, de la ciudad y, al mismo tiempo, la superación de las fronteras), la medicina (el deporte implica el ejercicio del cuerpo), el derecho (sin la universalidad de las reglas la competencia no es posible), la religión (el deporte encuentra en ella sus orígenes, pero se presenta también –al menos así se dice– como una religión de los tiempos modernos”⁹. Era el deseo de De Coubertin¹⁰, que atribuía al atletismo la capacidad de introducir tres características nuevas y vitales en las situaciones del mundo: democracia, internacionalidad y pacifismo¹¹.

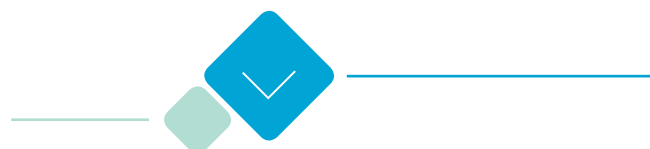
En el siglo XX el deporte representó, por un lado, un símbolo de los valores de la sociedad industrial, con la puesta en escena de la lógica del progreso a través de la preparación racional de desempeños cada vez más elevados (el deporte competitivo y profesional), y por otro lado, un instrumento de educación del físico, capaz de producir en los ciudadanos un cuerpo eficiente, controlado, dócil, hábil para cumplir adecuadamente el propio rol social (función pedagógica y reproductiva de la fuerza laboral), pero también liberado de las tensiones que hubieran podido suscitar comportamientos agresivos y antisociales (función catártica)¹².

A partir de los años cincuenta, el universo deportivo se abrió progresivamente al mercado y, simultáneamente, en especial en los últimos decenios, vio nacer formas deportivas de autogestión fuera de los circuitos organizados (difundiéndose así la idea del deporte para todos, como experiencia de libertad, de evasión, de cultivación de inclinaciones y pasiones) y la idea del culto estético

del cuerpo, una atención a su forma como componente esencial del “sentirse bien consigo mismo”.

El panorama deportivo de hoy es pluralista y abierto, por lo que junto al deporte competitivo tradicional se han afirmado prácticas deportivas con finalidades distintas a la competición:¹³ finalidades de tipo instrumental (el deporte como instrumento para obtener el desarrollo de cualidades físicas y de carácter que pueden ser trasladadas también a la vida cotidiana), finalidades de tipo expresivo (el deporte como lugar de experimentación de sensaciones y emociones que nos alejan de la rutina de vida cotidiana y dan una gratificación física directa), finalidades de entretenimiento y de espectacularización (el deporte entra en el mercado de la diversión y del consumo de productos y espectáculos).

Transversalmente a estas finalidades, se pueden identificar hoy tres tipos de deportistas¹⁴: el deportista “decoubertiniano”, que refleja la ética competitiva ganadora del deporte moderno. Representa una minoría, pero es objeto de interés por parte de los medios de comunicación mundial y, con frecuencia, lo presentan como modelo social. El deportista “como estilo de vida”, producto de una visión del deporte para todos, fuente de bienestar físico, ha adoptado el deporte como estilo de vida cotidiano, no participa en competencias y descubre siempre nuevas formas de participación en las actividades físicas: la diversión, la salud y el sentido comunitario son sus motivaciones principales. Por último, el deportista “social”, una figura nueva que usa el deporte como medio de integración y de trabajo en el campo social, sostiene proyectos deportivos sociales contra todo tipo de discriminación, a favor de la paz, de la cooperación y del desarrollo, en defensa de la ecología.



¿“Juego limpio” y “fraternidad” son sinónimos?

Hablar de fraternidad en el ámbito deportivo evoca inmediata y universalmente un concepto conocido y difundido en el mundo del deporte, el “juego limpio”. No pensamos que la fraternidad representa la expresión religiosa (cristiana) de tal concepto, ni una forma particularmente noble de la lealtad deportiva. Para precisar este concepto y subrayar la diferencia entre el “juego limpio” y la fraternidad puede ser muy útil remontarnos a los valores universalmente referidos al deporte.

Nos podemos preguntar si el “juego limpio” representa, en este sentido, el valor más alto. Compartimos el juicio de los que piensan que no lo es¹⁵. Partiendo del supuesto de que, en cambio, es el hombre el que constituye el valor supremo del deporte, todos los demás valores resultan secundarios a este valor principal y sirven para reforzarlo. Dado que el hombre –como decía Kant en la fundación de la metafísica de las costumbres– en el deporte es un valor no-relativo, al contrario de los demás, el “juego limpio” y todos los otros valores morales influyen sobre el comportamiento de las realidades y de las personas que están vinculadas con el deporte. Por tanto, los principios morales no constituyen los valores más altos, ni en el caso de la religión (donde es Dios), ni en el del deporte (donde es el hombre). Y es justamente para satisfacer, de alguna forma, las necesidades biológicas y culturales del hombre que se inventó la práctica deportiva.

Después, la esencia del deporte, o mejor, la esencia de una disciplina deportiva en particular, la constituyen sus normas y sus reglamentos, como segundo valor de referencia. Son los que definen su identidad, su carácter, sus cualidades y principios de



rivalidad y constituyen su más completa y coherente definición. Los reglamentos han transformado progresivamente los pasatiempos y los han convertido en verdaderas disciplinas deportivas. Hoy, e incluso desde los orígenes, los deportes modernos sufren de una ambivalencia de fondo: por un lado, de hecho, constituyen una de las expresiones del proceso de civilización de la vida social que comporta un creciente autocontrol y, por otro lado, ofrecen una válvula de escape de los instintos y de las tensiones, aunque sea en una forma reglamentada.

De esta manera, se puede hablar del deporte como de un invento típicamente moderno de "descontrol controlado"¹⁶.

Hoy, el principio "decoubertiniano" que tiene que ver con los Juegos Olímpicos y que afirma que lo que importa no es vencer sino participar, no se aplica al deporte orientado al resultado (olímpico, profesional, espectacular) que se presenta muy desvinculado de cualquier referencia a los principios del "juego limpio".

Entre los valores de referencia en el deporte, junto al hombre y a las reglas deportivas, el tercer valor está representado por las habilidades y el entrenamiento apropiado para una determinada disciplina, cualidades que favorecen un eficaz enfrentamiento competitivo. Solo la preparación para la competencia y el ejercicio de la rivalidad se pueden influenciar en alto grado por los principios del "juego limpio". La actividad deportiva se puede desarrollar independiente de éstos, observando sencillamente los paradigmas de las normas y de los reglamentos de las disciplinas, pero, en tal caso, se trata únicamente de hechos de carácter pragmático, que tienen que ver solo con la eficacia de las actividades. Los principios del "juego limpio" enriquecen las reglas y humanizan las competencias deportivas, impregnándolas de sustancia moral. Ellos representan un valor no formal, una convención a la que espontáneamente se puede adherir, basada en la intuición del bien; una convención puesta más allá de las rígidas determinaciones de las reglas de las disciplinas deportivas, pero inseparable de ellas. En consecuencia, como ya habíamos mencionado, el deporte se puede convertir, gracias al "juego limpio", en un fenómeno moral, muy importante desde el punto de vista social: un constante y eficaz test de la honestidad y de la bondad.

La fraternidad es el punto de referencia cardinal que puede ayudar para que esa red sea constructiva y respetuosa de los valores transmitidos a través del deporte.

La fraternidad en el deporte como método, contenido y fin

Una vez comprendido el valor moral del “juego limpio”, nos podemos preguntar si, en cambio, la fraternidad sea, o pueda convertirse, y de qué forma, en una categoría constitutiva, un paradigma del deporte y no solo una actitud ética, una norma moral. Si la fraternidad es patrimonio de la humanidad y, por tanto, es capaz de interrogar e involucrar incluso a los hombres sin puntos de referencia religiosos, dado que es un vínculo fundamental y universal inscrito en el DNA de cada hombre, parece que verdaderamente el deporte posee recursos importantes para ayudar a orientar la convivencia entre los hombres hacia la fraternidad. Si la libertad y la igualdad imprimen calidad a las relaciones entre los deportistas —la libertad inspira la expresión del propio talento deportivo y la igualdad dicta las condiciones para un enfrentamiento abierto y constructivo—¹⁷ la fraternidad es la meta misma de la relación social entre las personas.

Queremos imaginar que la fraternidad no es algo que, desde lo externo, se añade al deporte, sino algo que se injerta directamente en sus métodos, contenidos y fines, y que tiene consecuencias concretas en la planificación y en el desarrollo cotidiano de las actividades deportivas. Aún más, que se puede revelar como categoría fundacional que rija la dimensión global que hoy tiene el deporte. Las que indicamos quieren ser pistas de elaboración cultural y experiencial que imaginen la fraternidad como método, contenido y finalidad de la práctica deportiva.

Poniendo la fraternidad como método, esta, en relación con el “juego limpio”, que tiene con frecuencia una fachada ineficaz, puede representar un valor añadido, capaz de abrir horizontes nuevos a la dimensión competitiva, central para el desafío consigo mismo y con los demás que el deporte propone. La fraternidad, vivida en el deporte, es flexibilidad que se contrapone a la rigidez; es inclusión en vez de exclusión; es diálogo y no monólogo; es integración y no dependencia. Promueve el esfuerzo y deja de lado la falta de compromiso y la pasividad: anima la toma de responsabilidad e invita a evitar la superficialidad. En la compleja red de intereses que hoy se yuxtaponen y se contaminan recíprocamente en el deporte a todos los niveles, la fraternidad no es sencillamente un respeto formal de las reglas, sino una familiarización con el otro, una tensión a mantener juntas y a valorizar las exigencias que, de otra manera, corren el riesgo de convertirse en conflictos insanables.

Como método, la fraternidad tiene que ver, en primer lugar, con las relaciones interpersonales, y podríamos tan solo imaginar los efectos que ésta podría producir si se aplicara al ámbito de las relaciones entre las diferentes organizaciones deportivas; entre éstas y las instituciones internacionales y locales; entre las distintas agencias educativas y deportivas, y así sucesivamente.

Pero la fraternidad no toca solo el plano del método, hay que conjugarla —y es esencial— dentro de los contenidos de la cultura deportiva. Tratemos de descubrir algunas posibilidades.

Hoy, el deporte está estrechamente entrelazado con el desarrollo económico: la exasperada comercialización del deporte corre el riesgo de vincularlo exclusivamente a sus intereses. La fraternidad es el



El deporte “por su universalidad se presenta, en el plano internacional, como un medio de fraternidad y de paz¹⁹”

punto de referencia cardinal que puede ayudar para que esa red sea constructiva y respetuosa de los valores transmitidos a través del deporte, empezando con la distribución equitativa de los recursos económicos que hoy están a disposición de los deportistas por parte de los patrocinadores, del mercadeo y de los derechos televisivos. En este sentido, un porcentaje obligatorio de tales recursos iría a la formación y a la puesta en marcha de programas de deporte para las generaciones más jóvenes. De la misma manera, una parte podría ser destinada a proyectos deportivos de interés social, locales, o en países en vía de desarrollo, promoviendo, por ejemplo, proyectos de adopción a distancia por parte de sociedades deportivas que establezcan relaciones con otras sociedades deportivas con menores recursos. Finalmente, no hay que olvidar la necesidad de garantizarle al deporte su ineludible connotación lúdica: promover la dimensión de la gratuidad significa ayudar al hombre a liberarse de la tendencia al utilitarismo, al apego idolátrico al trabajo y, además, a desarrollar las exigencias del espíritu.

La actividad deportiva olímpica pretende proponerse como recurso autorizado para la construcción de la paz¹⁸. El deporte “por su universalidad se presenta, en el plano internacional, como un medio de fraternidad y de paz¹⁹”. Sin embargo, nadie se ilusiona con la idea de que el deporte por sí solo lleve a la paz: “El valor simbólico en favor de la paz no nace por sí solo en el deporte. Existe el peligro de que el deporte pueda llevar a la violencia, si se pierden el sentido del equilibrio y de la solidaridad, de la cooperación y de la ordenada competencia entre los mismos deportistas. Solo cuando los mismos deportistas, durante las competencias, hagan propio el tema de la paz, podrán dar testimonio, en el curso de un evento deportivo, de cómo se puede ser constructores de paz. Solo entonces serán

creíbles²⁰. Educar en el deporte no significa ni siquiera, automáticamente, educar en los valores²¹: “interiorizamos los valores si los vivimos²²”. Pero, si se vive en la fraternidad, “el deporte puede dar un válido y fecundo aporte a la pacífica coexistencia de todos los pueblos, mas allá de cualquier discriminación de raza, de lengua y de nación²³”.

La puesta en práctica de la fraternidad ayudará a que los ámbitos de la actividad motriz, como las escuelas o las sociedades deportivas, no se consideren como sencillas sumas de muchas individualidades, ni como un caótico cruce de recorridos casuales, sino como una composición y recomposición de una comunidad. La fraternidad en el deporte favorece la supresión de cualquier forma de marginación y modula las relaciones pacíficas en medio de la diversidad, donde el deseo de rencontrar las propias raíces llega a ser el presupuesto de un diálogo verdadero, único y eficaz remedio para un racismo que es difícil de erradicar. Dicha conciencia social del deporte, para ser creíble y fértil, necesita de testigos: en el deporte, los atletas, los formadores, los dirigentes y los padres de familia son estos testigos, de forma consciente o no. Y si el deporte se practica también en el contexto competitivo como una forma para exaltar la dignidad de la persona, se puede convertir en un vehículo de fraternidad y de amistad para todos aquellos que lo observan²⁴.

En el deporte, la derrota y la victoria son situaciones normales de la vida cotidiana. La vivencia de la fraternidad puede favorecer el surgimiento de una cultura de la derrota para generar una nueva cultura de la victoria; el aprender a saber perder para saber vencer. De frente al imperativo tan difundido hoy del “no límite” por el que la actividad deportiva impone la “sumisión del cuerpo al dictamen del desempeño, al imperativo del rendimiento y de la eficacia

cuantitativamente medibles²⁵, la fraternidad puede alimentar una nueva y sana cultura del límite y de la derrota, no entendida como “una parada en la carrera hacia la meta”²⁶. “Es necesario esforzarse para transformarla en una nueva acumulación de energías, primero psíquicas, nerviosas y luego físicas²⁷”. Este pensamiento de Chiara Lubich va más allá: “Solo de la donación, del amor, nace la alegría interior, más transparente, más pura, para quien vence (si ha luchado y vencido por amor) y para quien pierde (si igualmente ha luchado y perdido por amor). Entonces, el deporte se vuelve auténtico y será elevado a su dignidad social. Podrá contribuir a recrear a los hombres en esta civilización tan estresante, y ser un elemento de afinidad, de fraternidad y de paz entre los pueblos y las naciones²⁸”.

Con estos supuestos se afrontan, con esperanza de victoria, batallas importantes como la que se combate contra el *doping* o contra cualquier otra forma de fraude presente en el deporte.

La actividad deportiva tiene un valor notoriamente positivo para la salud. Por tanto, si orientamos la salvaguardia de la salud a los contenidos de la fraternidad, es decir, a una salud entendida como bien social, puede crecer la atención por una salud dinámica que va más allá de la sencilla ausencia de enfermedades, para proyectar al deportista hacia un descubrimiento y una valoración del cuerpo propio y del de los demás, con consecuencias importantes también en el plano psicológico, espiritual y comunitario. Se abre así el camino hacia una salud integrada, un estar bien consigo mismo, con los demás, con el ambiente, en línea, justamente, con una más amplia salud social. Si la salud es un bien primario y el deporte es un medio para alcanzarla y conservarla, el principio de fraternidad invita a las instituciones a comprometerse con el fin de que se favorezca universalmente el acceso al deporte y sea reconocido como un derecho para todos, empezando por garantizarle el derecho al juego a los niños y a los muchachos.

Gracias a un espíritu de fraternidad, a la par con el ambiente natural, también cada espacio e instalación deportiva tendría que

ser acogedora, armoniosa e inspirada en los cánones universales de la belleza, capaces de favorecer, para cada uno de los practicantes, el mejor conocimiento y la mejor expresión de sus propios talentos. De todas maneras, el mejor ambiente es aquel en el que encuentran un clima de confianza y de respeto recíproco. También el uso de instrumentos no codificados en la práctica deportiva puede integrar mejor la práctica de la actividad motriz en el ambiente natural. El gesto deportivo mismo es, con frecuencia, de una belleza incomparable: la valoración de este aspecto es fundamental para relanzar el deporte, no solamente en términos morales, sino también estéticos.

El deporte tiene un valor insustituible en el proceso educativo: la particularidad y la riqueza de todas las disciplinas exigen que éstas sean conocidas y practicadas por muchos, con el objetivo de que cada uno pueda medir sus propias y específicas cualidades y expresar los propios y característicos talentos. Si la pedagogía deportiva es iluminada por la fraternidad, el deporte se puede convertir en una auténtica escuela de vida, con proyectos deportivos orientados a enseñar valores claves, poniendo el objetivo sobre el desarrollo de la persona humana y no solo en las cualidades motrices específicas.

“El deporte –expresaba Chiara Lubich en su mensaje al Congreso de “Sportmeet” en el 2004– puede revelar la dimensión esencial del hombre, ya sea como ser finito, de frente a dificultades y derrotas, o como ser llamado al infinito, capaz de superar sus propios límites²⁹.”



La actividad física es una comunicación no verbal rica en significado: en ésta, la personalidad de los practicantes se debe poder expresar en su originalidad, más allá de las palabras. La estrecha relación entre el deporte y la comunicación ha tenido resultados positivos para ambas, pero la fraternidad puede ser la clave para que la exagerada espectacularización no le quite el verdadero valor a la práctica deportiva en sí misma y le dé un espacio adecuado y equilibrado a las distintas disciplinas, superando, por ejemplo, la tentación del monopolio futbolístico. Junto a la expresión de la persona, manifestación de su distinción, el deporte puede ser un importante vehículo de conocimiento y de relación. Si esta dimensión está orientada a la fraternidad, entonces el deporte puede ser un espacio de construcción de relaciones profundas, incluso para alcanzar una unidad espiritual. La política, por su parte, orientada a la fraternidad, tendrá la tarea de garantizar los distintos aspectos, para que las normas y los recursos económicos se gestionen del modo más eficaz.

En lo que se refiere a las finalidades del deporte, la fraternidad le proporciona a éste la humildad necesaria, poniendo su finalidad en algo fuera de él. Un deporte orientado a la fraternidad tiene como fin contribuir eficazmente, junto con las otras realidades, al crecimiento integral y armonioso de la persona humana, a la realización del designio sobre la humanidad y a la construcción de la unidad de la familia humana.

Juan Pablo II fue un maestro al subrayar con gran lucidez la centralidad de la persona:

“El deporte es una actividad que implica mucho más que un movimiento físico: exige el uso de la inteligencia y la disciplina de la voluntad. Revela la maravillosa estructura de la persona humana creada por Dios como ser espiritual, una unidad de cuerpo y de espíritu. La actividad atlética puede ser una ayuda para cada hombre y para cada mujer pues nos recuerda el momento en el que Dios Creador dio origen a la persona humana, la obra de arte de la entera creación³⁰.”

Y aún más, “el deporte es un medio que ayuda a formar el carácter y la personalidad y prepara a los jóvenes para afrontar los desafíos de un mundo competitivo³³”.

Sus palabras asumen un tono programático y profético e indican muy bien cuáles son los fines del deporte a la luz de la fraternidad: “El deporte debe responder, sin desnaturalizarse, a las exigencias de nuestro tiempo: un deporte que proteja a los débiles y no excluya a nadie, que libere a los jóvenes de las insidias de la apatía y de la indiferencia, y suscite en ellos una sana competencia; un deporte que sea factor de emancipación de los países más pobres y una ayuda para acabar con la intolerancia y para construir un mundo más fraterno y solidario; un deporte que contribuya a hacer amar la vida, que eduque en el sacrificio, el respeto y la responsabilidad, llevando a la plena valoración de toda persona humana³¹”.

En los documentos finales del Año internacional del deporte y de la educación física se sostiene que el “poder del deporte se puede usar como instrumento para prevenir los conflictos, así como para construir una paz duradera. La actividad deportiva promueve la integración social y educa en la tolerancia³²”. Y aún más, “el deporte es un medio que ayuda a formar el carácter y la personalidad y prepara a los jóvenes

para afrontar los desafíos de un mundo competitivo³³”. La fraternidad es un designio global que concierne a la convivencia entre los pueblos, entre las etnias y las culturas de la tierra y, por tanto, necesita de instituciones deportivas internacionales no solo plenamente democráticas, sino inspiradas en la fraternidad universal. De la misma forma, en cadena, es necesario que lo mismo suceda en las instituciones locales, hasta llegar a motivar a cada una de las personas del mundo del deporte para que den su propia e insustituible contribución como instructores, dirigentes, profesores o padres de familia.

Para concluir: promover la fraternidad en el deporte es un proyecto que implica las distintas agencias culturales del deporte, en primer lugar los centros universitarios, donde esta cultura debe poder desarrollarse. Los objetivos son poder identificar no solo los más eficaces sinónimos útiles para ilustrar los múltiples rostros de la fraternidad en el lenguaje propio de cada disciplina sino, sobre todo, elaborar, en el plano cultural, caminos de fraternidad transitables en los distintos campos inherentes al deporte.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ **C. Lubich, Mensaje al Congreso "Ciudades por la unidad"**, Rosario (Argentina), 2 de junio de 2005.
- ² **"(Se entiende como deporte) cualquier forma de actividad física que, por medio de una actividad física organizada o no, tenga por objetivo la expresión o el mejoramiento de la condición física o psicológica, junto con el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competencias en todos los niveles"**, Carta Europea del Deporte - Consejo de Europa, Rodi 1992.
- ³ **"El deporte es un vehículo de valores sociales y educativos, por lo que esencialmente hay que verlo como un factor de comprensión internacional e instrumento de paz"**, Documento final de XII Foro Europeo del Deporte, 21-22 de noviembre de 2003.
- ⁴ Cf. El sitio web www.eyes-2004.info.
- ⁵ **C. Graf, Childrens Health International Trial (CHILT)**. Introducción. Instituto Superior de Educación Física, Colonia, 2002, p.1.
- ⁶ Cf. El sitio web www.eyes-2004.info.
- ⁷ **Ibid.**
- ⁸ **Ibid.**
- ⁹ **B. Jeu, Le sport, la mort, la violence**, PUF, París, 1976.
- ¹⁰ **"La primera característica del espíritu olímpico antiguo como del moderno es la de ser una religión"**, en A. Lombardo, Pierre de Coubertin, ediciones RAI-ERI, Roma, 2000, p. 189.
- ¹¹ **Ibid.**
- ¹² **L. C. Cole**, Budy Studies in the Sociology of Sport: A Review on the Field, in J. Coackley- E. Dunning (ed.), Handbook of Sport Studies, Sage, Londra, 2000, págs. 439-460.
- ¹³ **K. Heinemann - N. Puig, Lo sport verso il 2000**. Trasformazione dei modelli sportivi nelle società sviluppate, in "Sport & Loisir. Storie, pratiche, culture", 1/1 (1996).
- ¹⁴ **B. Vanreusel, Relazione al congresso Sport & Joy**. Con el deporte auténtico corre la alegría, Trento, 17 de septiembre de 2005.
- ¹⁵ **J. Kosiewicz, Informe al Congreso del Movimiento Europeo del "Juego limpio"**, (EFPM), Viena, 8 de septiembre de 2004.
- ¹⁶ **N. Elias - E. Dunning, Sport ed aggressività**, Il Mulino, Bologna, 1988, p. 155.
- ¹⁷ **"Por tanto, la primera característica que distingue los deportes modernos, es que son mucho más abiertos que los deportes primitivos de la antigüedad. La segunda característica es la igualdad en el doble significado que este complejo concepto tiene: 1) en principio, todos tienen que tener la oportunidad de competir; 2) las condiciones de la competencia tienen que ser las mismas para todos los competidores. En la práctica actual existen numerosas desigualdades y tendremos que trabajar mucho si queremos dejar a un lado el modelo teórico para analizar el estado actual de las cosas. A pesar de todo, el principio es claro: los deportes modernos presuponen la igualdad"**. A. Guttmann, Dal rituale al record, la natura degli sport moderni, Edizione Scientifiche Italiane, Napoli, 1994, p. 38-39.
- ¹⁸ **El deporte debe ofrecer la ocasión de "una mejor comprensión recíproca y de amistad para construir un mundo mejor y más pacífico"**, Carta Olímpica.
- ¹⁹ **Manifiesto de los deportistas. Jubileo internacional de los deportistas**, Roma, 12 de abril de 1984.
- ²⁰ **K. Dietrich, Sportler für den Frieden, S-Gül- denpfenning - H. Mejer (Hrsg.)**, 1983, p. 20.
- ²¹ **"No está dicho que el movimiento y el deporte se enseñen a los jóvenes de tal manera que se desarrollen los valores considerados positivos por la sociedad. La puesta en práctica en el campo didáctico exige el conocimiento de los vínculos entre las actividades deportivas y los valores"**. K. Kleiner, "Bewegungserziehung", 5/2003, Wien, p. 28.
- ²² **Ibid.**, p. 32.
- ²³ **Juan Pablo II**, Discurso en el Jubileo internacional del deporte, Roma, 12 abril de 1984.

- ²⁴ **Juan Pablo II**, Discurso a la Asamblea General I. C. E. P. (3 de abril de 1986); "Hoy los medios de comunicación han universalizado a tal punto el conocimiento de los eventos deportivos que los han convertido en un paradigma de la psicología de masas, exaltando la emotividad de los sujetos y difundiendo en los espectadores las consiguientes expresiones imitativas. Ahora, si el deporte se practica, también en su forma competitiva, como ocasión para exaltar la dignidad de la persona, éste puede convertirse en un vehículo de fraternidad y de amistad para todos aquellos que siguen los acontecimientos deportivos. Quien asiste a una manifestación, de alguna forma la vive, participa de su espíritu, siente sus efectos".
- ²⁵ **R. Redeker, Lo sport contro l'uomo, trad. it., Città Aperta Edizioni**, Troina 2003, p. 16.
- ²⁶ **G. Garanzini, Il romanzo del vecio, Baldini & Castaldi, Milano**, 1997, p. 107.
- ²⁷ **Ibid.**, p. 108.
- ²⁸ **C. Lubich, Mensaje a Sport & Joy**, Con el deporte auténtico corre la alegría, Congreso Internacional de "Sportmeet", Trento, 17 de septiembre de 2005.
- ²⁹ **C. Lubich, Messaggio a Educare ed educarsi attraverso lo sport**, Congreso Internacional de "Sportmeet", Viena, 8 septiembre de 2004.
- ³⁰ **Giovanni Paolo II, Discurso para los Campeonatos Mundiales de Atletismo**, 2 de septiembre de 1987.
- ³¹ **Giovanni Paolo II**, Homilía en el Jubileo de los deportistas, Roma, 2000, n. 3.
- ³² **Report from the United Nations Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace**, 2003, p. 15.
- ³³ **Ibid.**



Psicología de la educación



- El desarrollo de la personalidad desde el nacimiento hasta la preadolescencia
 - Los valores psicopedagógicos del deporte: adultos y atletas por una combinación vencedora
-

Ezio Aceti

El primer paso que cada educador puede dar para ayudar en modo concreto y eficaz a sus atletas, es el de favorecer el desarrollo del sentido de autoestima para prepararlos para afrontar las varias dificultades de la vida. Para realizar esto es indispensable, antes que nada, ponerse en el lugar de los niños y los adolescentes y tratar de ver el mundo como ellos lo ven, para poder sucesivamente sugerir comportamientos idóneos para su crecimiento. Cada niño y cada adolescente tienen, de hecho, una forma propia de ver la realidad, y sus comportamientos surgen como consecuencia de una serie de factores vinculados al desarrollo evolutivo que se modifica durante el crecimiento.

Y es por este motivo que ahora buscaremos delinear de un modo simple y sintético las etapas más significativas del desarrollo del niño y del adolescente, con especial atención en las dimensiones intelectual y relacional.

En un segundo momento, después de haber estudiado las características de la actividad deportiva, nos detendremos en la gran contribución que el deporte puede ofrecer para el desarrollo de las cualidades humanas, en términos de solidaridad, altruismo, crecimiento físico, desarrollo de la autoestima, educación para el sacrificio y la constancia, hasta la oblación de sí mismo para un bien más grande.

Terminaremos la presentación con una mirada a la figura del educador como auténtico mediador de la realidad, figura importantísima para todos aquellos que están comprometidos con el crecimiento y el futuro.



Desarrollo de la personalidad desde el nacimiento hasta la adolescencia



Premisa

La personalidad de un individuo se estructura en el curso de su desarrollo, y los procesos a través de los cuales esta evoluciona, dependen de la interacción entre factores genéticos y ambientales.

Existe, de hecho, una enorme diferencia entre el pequeño ser indefenso y vulnerable que crece en el cuerpo de la madre y el niño que después de un año de vida está bien encaminado hacia la adquisición del lenguaje y la autonomía del movimiento. Las continuas interacciones con el ambiente y las leyes del desarrollo inscritas como un código secreto en cada ser humano favorecen la adquisición, inicialmente por parte del niño y luego del muchacho, de las capacidades que le permitirán vivir y manejar autónomamente las emociones y las varias relaciones sociales, hasta alcanzar la capacidad de ofrenda y sacrificio de sí mismo, típicos de una persona madura.

La personalidad es por lo tanto una organización de elementos, tanto físicos como psíquicos, en una relación recíproca y en un

contexto ambiental que los lleva a influenciarse mutuamente. Por este motivo, cada individuo posee una estructura de personalidad que es solo suya, particular y única.

Ahora ha llegado el momento de adentrarnos en los meandros del desarrollo del niño para descubrir la fascinación de los cambios, la belleza de las conquistas y el estupor del crecimiento. Describiremos el desarrollo evolutivo desde el nacimiento hasta la pre-adolescencia (0-11 años) subdividiendo la personalidad en las dimensiones físicas, cognitivas, afectivas y sociales.

De todas maneras sabemos que no existe la persona ideal y que el niño evoluciona con su propio ritmo de crecimiento, y que las variables durante dicho desarrollo son tan numerosas que cualquier intento de síntesis corre el riesgo de ser insuficiente.

Sin embargo, intentaremos trazar las etapas más significativas e importantes, conscientes de que nada es más importante que el conocimiento directo y personal, fruto de la relación educativa.



Parto y nacimiento

En el mundo nace un niño cada segundo. El parto constituye un evento fundamental y culminante en el desarrollo de la mujer: ella pasa de la condición de un organismo individual y autónomo a la condición de madre.

Es decir, la condición de un organismo que ha llevado dentro de sí y como parte de sí misma, un ser que está a punto de separarse de ella para convertirse en una persona independiente.

Preguntémosnos: ¿Qué siente y experimenta un niño durante el nacimiento? ¿Qué emociones, sensaciones, lo envuelven en ese momento?. Por muchos años la ciencia había subestimado este momento y las etapas sucesivas del crecimiento, considerando al niño como un ser totalmente dependiente de la madre, sin una dimensión emotiva, prácticamente como una “tabla rasa”. Pero, por suerte, desde el ochocientos y sucesivamente en modo asiduo, la pediatría se ha desarrollado y afortunadamente la psicología infantil ha proporcionado luz y dignidad a este delicadísimo momento del nacimiento. He aquí lo que nos dice al respecto una gran educadora italiana María Montessori:

“El drama del neonato es el total desapego de la madre que hasta ese momento ha hecho todo para él, separado de ella y abandonado a sus débiles fuerzas, él, de golpe, tiene que cumplir por sí solo todas

las funciones de la vida... Hasta ese momento había crecido acomodado ahí, en donde un líquido tibio, creado para él, lo defendía de cada choque, de cualquier desequilibrio de temperatura, allí donde no lo había alcanzado ni el mínimo rayo de luz...

He aquí que él deja ese ambiente para vivir en el aire.

El cambio es repentino, sin progresivos estadios de transición...

Su cuerpo es machacado casi como si se obligara a un adulto a pasar por debajo de la amoladora de un molino que le moviera y aflojara todas las articulaciones...

Él está agotado, herido, como un peregrino que llega hasta nosotros, de países lejanos...”

Es gracias al conocimiento de este momento cargado de sufrimiento que se han desarrollado, sucesivamente, los estudios para la posibilidad de una asistencia especializada durante el parto y el nacimiento.

Todo esto ha favorecido no solo la adquisición de técnicas y métodos terapéuticos favorables a un parto dulce y a un nacimiento con la menor carga de sufrimiento, sino también a la salvación de muchos niños y de muchas madres, mediante el desarrollo de los estudios en neonatología y obstetricia. El parto, asistido de forma idónea, será portador de un ulterior desarrollo sucesivo, permitiéndole al niño adaptarse al nuevo mundo más fácilmente.



La dimensión afectivo-social desde el nacimiento hasta la preadolescencia

A. La relación madre

Una madre que encuentra a su hijo inmediatamente después del nacimiento, lo explora, lo toca, le habla, en fin, establece un primer contacto cargado de emociones y sentimientos llenos de calor, asombro y alegría.

Esta primera fase es muy importante y contribuye a crear ese apego entre madre e hijo que durará mucho tiempo y que será determinante para la formación del carácter y de la autoestima.

Fue Donald Winnicott, el famoso pediatra inglés, quien utilizó la expresión "preocupación materna primaria", refiriéndose a la capacidad de la madre de responder con adecuados comportamientos afectivos y motores, a las necesidades del niño.

B. La primera etapa social: el niño se distingue de la madre

Ya desde el segundo/tercer mes de vida, el niño adquiere una capacidad relacional fundamental: se siente distinto de la madre, es decir, es capaz de comprender que él es distinto del seno materno que lo amamanta. Esta experiencia es la base para toda relación futura.

Sucesivamente, de hecho, el niño comprenderá cada vez más lo que proviene de sus emociones y lo que en cambio pertenece a las de los demás. Los continuos actos que infunden seguridad por parte de la madre son importantes porque le permiten comprender, cada vez más, el amor que es fuente de confianza y de autoestima.

La madre representa la seguridad, la confianza, el bien absoluto, y será luego del séptimo mes que el niño tendrá la posibilidad de vivir otra experiencia importante: la interiorización de la madre.

Es, en efecto, solo ahora que el niño adquiere en modo significativo la seguridad para las próximas relaciones, en cuanto a que ya no es

necesario tener siempre presente a la madre, porque ya fue interiorizada y será siempre fuente de seguridad y estima.

C. La segunda etapa social: la capacidad de ponerse en los zapatos del otro (empatía)

Gracias a la asistencia al preescolar y a los primeros grupos de coetáneos, el niño encontrará a otros personajes que le permitirán experimentar una característica importante para la convivencia civil: ¡vivir con el otro! Esta capacidad de vivir con el otro y comprender las emociones y sentimientos de los demás, se alcanza solo hacia los seis años, gracias a la continua experiencia relacional.

Se vuelve entonces de importancia primordial el favorecer en el niño la conquista de esta capacidad, porque el descubrimiento del otro como entidad independiente respecto a sí mismo representa la premisa para su verdadera felicidad y realización.

Esta conquista se alcanza lentamente, de hecho, el niño, en un primer momento, percibe a los adultos, y en especial a los padres, como el absoluto. Ve a sus padres como gigantes omnipotentes, como Dios en la tierra, hacia los cuales proyectar los propios miedos, los propios deseos y de los cuales puede esperarse todo.

El niño entonces tratará de manipularlos, de obtener todo lo posible, en fin, querrá ser siempre el centro de atención porque les atribuye a los padres un poder enorme.

Justamente por esta visión absoluta de los padres, estos últimos deben responder de forma adecuada al niño y utilizar "bien" este poder que les es concedido, enseñándole al niño las cosas verdaderas e importantes de la vida, junto al respeto de sí mismos, de las cosas y de los demás.

D. La última etapa social: capacidad de ofrecimiento y sacrificio

Con el ingreso a la escuela básica y de todas formas ya desde los siete años, el niño comprenderá que los demás no solo tienen necesidades y deseos diferentes a los suyos, sino también que no

todo lo que él quiere puede ser satisfecho. Inicia de esta forma una experiencia importante para el crecimiento social del niño, que le permitirá vivir al lado de los otros: la capacidad de sacrificio.

Esta capacidad de sacrificarse implica el alejamiento del placer inmediato, la educación y el ejercicio de la voluntad para adecuarse cada vez más a los otros y a la realidad. De hecho, la capacidad de sacrificarse hará que inicialmente el niño y posteriormente el muchacho, sea cada vez más capaz de respetar las reglas sociales presentes en las varias instituciones, favoreciendo el desarrollo relacional y sobretodo acostumbrándolo a la tolerancia y a la paciencia.

Lo que permitirá este desarrollo será la inserción en los grupos de coetáneos. Así, el grupo facilitará el desapego de la familia, y los educadores presentes en el grupo permitirán que el niño realice nuevas experiencias de identificación y de desarrollo. De hecho, el hacer parte de un equipo de fútbol o de voleibol del barrio, de un grupo de danza o de natación, del grupo juvenil de la parroquia o de la comunidad, es para el niño una fuente indispensable para el desarrollo psicoafectivo y relacional. Los chicos, cotejando sus propios comportamientos con aquellos de sus compañeros, mediante las varias actividades de grupo, tendrán la posibilidad de constituir cada vez más su propia identidad buscando sobre todo lo que les hace más felices y satisfechos. Es por este motivo que los adultos, y sobre todo los entrenadores y educadores, tendrán un rol positivo si gratifican a los chicos en las cosas más importantes y los apoyan en los valores positivos para una verdadera socialidad.



La dimensión física

A. Las leyes del desarrollo

Según Pierre Vayer, conocido experto en psicomotricidad, la observación y el crecimiento del niño y la elaboración del esquema de su desarrollo han permitido el descubrimiento de dos leyes

- la Ley del Orden Progresivo:

Cualquiera que sea el ritmo del desarrollo del niño, el orden y la secuencia de los nuevos elementos es siempre la misma.

- la Ley Evolutiva:

Algunos comportamientos aparecen de todas maneras, inclusive independientemente de cualquier aprendizaje.

B. El desarrollo físico en el primer año de vida

Tabla 1. Etapas del desarrollo motor.

Las etapas de desarrollo del primer año

0-2 meses: el neonato gira la cabeza y alza el mentón cuando está acostado boca abajo.

3-4 meses: levanta el tronco, tiene recta la cabeza, estira las manos para agarrar algún objeto.

5-6 meses: pasa un juguete de una mano a la otra.

7-8 meses: el niño se sienta sin ningún apoyo.

9-10 meses: está en pie con un apoyo, se mueve gateando.

11-12 meses: se para solo y camina sin ayuda.



La dimensión cognitiva y lingüística

Como el cuerpo tiende a alcanzar su completo desarrollo, así la mente y la realidad psíquica están en una continua evolución hacia una forma final, que llamamos mente adulta. La inteligencia es para Piaget una adaptación elevada entre organismo, ambiente y personalidad, caracterizada por una creación continua de formas cada vez más complejas, tendientes a un equilibrio progresivo con el ambiente.

C. El desarrollo físico del niño hasta los siete años

De los dos a los siete años el niño crece físicamente en modo menos espectacular que los primeros veinticuatro meses.

Se registran continuas variaciones de peso y de estatura.

Aumenta la capacidad de control del cuerpo a través de un mayor desarrollo de la masa muscular, del sentido del equilibrio y la coordinación motora.

El aprender a comer, a vestirse solo, a manejar y desarmar objetos, a empuñar y a dibujar, son índice no solo de la progresión general del sistema neuromuscular del niño, sino también de su mayor sentido de autonomía personal y de iniciativa a nivel cognitivo y social.

Desde de los siete años el desarrollo psicomotor alcanza su completa madurez y, sucesivamente, el continuo ejercicio de parte del niño, refinará cada vez más esta destreza.

Luego el control del cuerpo, la prensión y la manipulación de objetos son el testimonio de un progresivo desarrollo motor y neurológico, que le permitirán al niño una mayor independencia física y sobretodo la ampliación del campo de conocimiento.

La exploración motora, la percepción, la manipulación de objetos, permitirán el incremento de la inteligencia, definida por Jean Piaget, sensorio-motriz, característica de la coordinación cada vez más refinada entre las acciones de tipo motriz y las de tipo perceptivo.

A. El período sensorio-motriz (0-24 meses)

En el momento del nacimiento, cada niño pone en acción unas estrategias innatas de interacción con el ambiente: de hecho es capaz de escuchar, tocar, chupar y aferrar. Estas estrategias son el punto de partida de su pensamiento. En este período el niño a menudo realiza acciones de forma automática que con el tiempo se hacen cada vez más específicas y dirigidas hacia un fin bien preciso.

En efecto, ya a los dos años el niño, gracias a las continuas experiencias sensorio-motrices, se vuelve capaz de las representaciones mentales, comprendiendo de esa manera que los objetos siguen existiendo, aunque fuera de su campo visual, adquiriendo el concepto de permanencia.

B. Período pre operatorio (2-7 años)

Gracias al juego simbólico, es decir, el juego que se usa para representar algo (ej. la niña que juega con la muñeca a "ser la mamá") y la imitación diferida, que consiste en la capacidad del niño de reproducir después de un lapso de tiempo una acción o palabra que ha visto realizar o ha escuchado en el momento del

nacimiento, cada niño pone en acción unas estrategias innatas de interacción con el ambiente: de hecho es capaz de escuchar, tocar, chupar y aferrar. Estas estrategias son el punto de partida de su pensamiento. En este período el niño a menudo realiza acciones de forma automática que con el tiempo se hacen cada vez más específicas y dirigidas hacia un fin bien preciso.

En efecto, ya a los dos años el niño, gracias a las continuas experiencias sensorio-motrices, se vuelve capaz de las representaciones mentales, comprendiendo de esa manera que los objetos siguen existiendo, aunque fuera de su campo visual, adquiriendo el concepto de permanencia. De otras personas, el niño progresa cada vez más hacia la inteligencia pre operatoria, es decir hacia la capacidad de crear enlaces entre objetos concretos. Sobre todo el lenguaje tiende a estructurarse de una forma cada vez más estable.

Si antes las palabras eran simples balbuceos, ahora representan las cosas, facilitando en el niño el descubrimiento de que cada objeto posee un nombre, desarrollando entonces una fuerte curiosidad.

El desarrollo cognitivo evoluciona poco a poco mediante el pensamiento preconceptual, que hace que el niño considere los objetos como universales (si un niño ve un perro, piensa que todos los perros tienen las mismas características del que él vio). Posteriormente el pensamiento se hace más intuitivo, y el niño empieza a comprender que hay una sucesión, una lógica de los eventos, aunque quede siempre asombrado por el dato perceptivo del momento.

C. Período operatorio concreto (7-11 años)

Desde los siete años el niño ya no se limita a considerar la propia y particular experiencia perceptiva como absoluta, sino que trata de coordinar diversos puntos de vista. El pensamiento ahora es reversible, es decir, está en grado de considerar que cada acción mental conducida en un determinado momento, presenta la posibilidad también de ser negada.

El niño razona sobre experiencias concretas y es capaz de hacer hipótesis, sin la necesidad de una realidad concreta. Pero estamos, en este punto, en el pensamiento adulto que está en grado de imaginar y prever el futuro.

Conclusión

Hemos trazado una panorámica del desarrollo del niño y hemos descrito las etapas evolutivas más importantes. Es asombroso constatar cómo la naturaleza conserva innatas a través de los siglos la dinámica progresiva de la evolución psíquica del niño, aunque ésta es cada vez enriquecida por el desarrollo del ambiente social.

Sin embargo, debemos permanecer admirados al constatar cómo el niño, este ser indefenso y necesitado de todo, se transforma en una persona capaz de pensar, proyectar, prever, crear el propio futuro.

Pero será solo en la adolescencia que, gracias al desapego emotivo y social de la familia, el chico se preparará para ser realmente autónomo, hasta llegar a las cimas más altas del ser humano: el trascenderse a sí mismo, para un bien mayor.



Los valores psicopedagógicos del deporte: adultos y atletas por una combinación vencedora



Premisa

El deporte representa ese conjunto de actividades físicas y mentales que se realizan con el fin de mejorar y mantener en buena condición el entero aparato psicofísico humano, y de entretener a quien lo practica y al espectador.

Pero, ¿cuándo se originó el deporte?

Ya son muchos los que concuerdan en considerar a los griegos como los promotores de las primeras actividades deportivas con la institución, en el 776 a.C., de las primeras olimpiadas.

Desde entonces, la evolución de las actividades y de los juegos deportivos fue imparable y se estructuró cada vez más en sintonía con el progreso de las varias sociedades. En realidad, la difusión de la práctica deportiva en todas las partes de las sociedades del mundo contemporáneo es el signo evidente de la importancia que el deporte ha asumido como indicador y difusor del progreso de los pueblos.

Podemos afirmar tranquilamente que el deporte es parte integral de la cultura de cada sociedad, que se desarrolla en simbiosis con los cambios que la caracterizan.

Trataremos entonces de describir en modo sintético la enorme potencialidad del deporte, para tomar conciencia, cada vez más, de su eficacia al ser instrumento único de relación entre los pueblos. Sucesivamente nos detendremos sobre sus protagonistas, entrenadores, atletas, profesores y educandos para captar ese vínculo único de relaciones que lo distinguen: la actividad humana como bien relacional.



Los valores psicopedagógicos del deporte

A. Valor unitivo

La importancia del deporte en la antigua Grecia era enorme. Y se le atribuía a los juegos, de los cuales los más famosos eran los de Olimpia dedicados a Zeus, el poder de detener la guerra.

La competencia deportiva era comprendida como ocasión de unificación, único fenómeno centrado en las relaciones personales pacíficas, en el cual, después de la victoria o la derrota, los hombres se abrazaban y se tendían la mano.

En la conferencia del consejo Europeo del 2000 se afirmó que “el deporte es una actividad humana que se basa en valores sociales, educativos y culturales... es un factor de inclusión, de participación en la vida social, de tolerancia, de aceptación de las diferencias y de respeto a las reglas”. Entonces, el aspecto de encuentro entre los pueblos, las culturas, las personas, está en la base de las varias actividades deportivas y constituye su fulcro central.

A propósito de esto, podemos considerar proféticas las palabras del anterior secretario de las Naciones Unidas, Kofi Annan, quien en el 2005, con ocasión de la proclamación del año internacional del deporte y de la educación física, afirmó con determinación que “el deporte es un lenguaje universal. Cuando expresa lo mejor de sus capacidades tiene un poder federativo que une a los pueblos, independientemente de su origen, sus recursos sociales, sus convicciones religiosas o su condición económica”.

B. Válvula de desahogo y estímulo

Aunque muchos practican el deporte sobre todo para mejorar su aspecto físico, la práctica de una actividad física presenta también una importancia especial en el campo psicológico. El deporte permite descargar el ansia y la tensión acumulada durante el día, haciendo que quien lo practica sea más calmado y sereno.

Además, a quien practica actividad física se le facilita controlar la propia agresividad o las propias emociones, porque el ejercicio constante facilita un mayor conocimiento de sí mismo, sobre todo de los propios puntos frágiles o de las propias carencias.

De hecho, quien practica deporte tiene la posibilidad de descargar en un plano lúdico o de competencia parte de su propia rabia o de su ansiedad en modo regular y sin acarrear daño.

C. Facilita la socialización y la integración

Desde sus orígenes, el deporte, superando la política de los conflictos, se ha hecho promotor de una cultura de paz, fundando su misma esencia en temas de amistad, solidaridad y vínculos entre pueblos. El deporte acerca a las personas, supera las barreras lingüísticas, culturales y sociales, educa en la acogida y enseña el respeto a la diversidad, haciendo a todos iguales en la cancha.

La actividad motora se convierte entonces en un instrumento indispensable para la socialización, porque permite superar las barreras lingüísticas en un terreno de confrontación pacífica y, por

tanto, transformar el espacio físico en un espacio social, en el que el involucramiento y la integración son guiados por reglas compartidas y por el entrelazarse de las distintas experiencias personales del mismo conjunto.

D. Favorece el sentido de pertenencia

Una de las primeras clasificaciones dentro del deporte es la de los deportes individuales o de los deportes en equipo.

En un deporte individual, el atleta compite solo, realizando ejercicios físicos, respetando determinadas reglas y tendiendo sobre todo a fines competitivos.

Un deporte de equipo, al contrario, se caracteriza por un tipo de vínculo que une a todos los sujetos que pertenecen al mismo equipo y que juntos compiten contra otro grupo de atletas.

Se hace entonces fácil conocerse con los miembros del propio grupo, aumentando así el sentido de pertenencia y desarrollando a menudo una fuerte colaboración entre los varios miembros, que aprenden a contar con los demás y no solo consigo mismos.

E. Educa en las varias formas de respeto

El deporte favorece el proceso de comprensión de sí mismos y de los demás, determinando la conciencia de los propios límites y la percepción de las necesidades de los demás.



Esfuerzo, cansancio, tenacidad, son ingredientes útiles para la educación de la persona, verdaderos antecedentes para hacer crecer en el atleta la capacidad de determinación y de resistencia ante las dificultades.

En especial, el deporte es “un gimnasio educativo importante” por una serie de factores:

Educa en el respeto de las reglas: mediante el juego de equipo el atleta y el grupo aprenden a respetar las reglas del juego, como base y apoyo a las reglas sociales.

Educa en el respeto del adversario: a pesar de que la competitividad del equipo y del juego impulsan a los atletas hacia un compromiso cada vez más asiduo por vencer al adversario, todo eso no impide simultáneamente el respeto de los demás, mediante la tolerancia de las equivocaciones propias y de las de los demás y también la valoración de los propios dones y talentos, y de aquellos del adversario.

Educa en el respeto de sí mismo: la actividad física individual y de equipo favorece también el respeto al propio cuerpo, a las

propias características, incluidos los límites y los talentos. Nada mejor que el deporte para ayudar al atleta a convertirse en amo de su cuerpo, respetando sus inclinaciones y tolerando sus límites.

F. Educa en el esfuerzo, el sacrificio y la tenacidad

La motivación por la victoria del equipo induce a menudo a los atletas a medirse con sus fuerzas, incentivando el espíritu de sacrificio, desarrollando una verdadera educación hacia el esfuerzo.

Esfuerzo, cansancio, tenacidad, son ingredientes útiles para la educación de la persona, verdaderos antecedentes para hacer crecer en el atleta la capacidad de determinación y de resistencia ante las dificultades.



Adultos y pequeños atletas, una combinación vencedora

Todo lo descrito hasta ahora nos convence del enorme valor ético, psicológico y moral del deporte.

Su capacidad de desarrollar en los atletas los valores que hemos analizado le permite al deporte ser un verdadero agente educativo y de crecimiento para los menores.

Mediante la actividad deportiva el niño tiene la oportunidad de desarrollar sus órganos físicos, sus músculos, junto a sus dotes psicológicas en términos de robustecimiento del carácter, de tolerancia ante las frustraciones, de ayuda a los más débiles, etcétera.

Además, gracias a la actividad física, el niño puede experimentar la belleza de la cooperación con los compañeros, la solidaridad con los más débiles, la comprensión de las reglas, la tolerancia de los propios límites.

Naturalmente, todo eso será posible si encuentra adultos y educadores que lo comprendan y favorezcan dichas experiencias.

La figura del entrenador resulta ser cada vez más central para el desarrollo psíquico del menor.

Sobre todo en las sociedades así llamadas modernas, donde los vínculos familiares están a menudo en crisis y la inestabilidad reina por doquier, el entrenador resulta ser un punto estable y fuertemente identificado para los menores de edad.

De hecho, cada niño o chico, se siente ante los entrenadores en un estado psicológico bien preciso, donde experimenta una serie de procesos psíquicos importantes.

Estos procesos psíquicos están en la base de cada relación

educador-educando y son portadores tanto de bienestar como, a veces, desafortunadamente, de malestar.

Son estos:

- La proyección: el menor tiende a proyectar en el adulto educador las propias ansiedades y miedos, como mecanismo de defensa y como petición de ayuda.
- La introyección: el atleta tiende a llevar dentro de sí todo lo que el entrenador comunica o testimonia, de manera especial, las experiencias positivas y los estímulos recibidos.
- La identificación: el menor tiende a identificarse con el entrenador y a imitar sus comportamientos.

Se comprende entonces cuánto puede el entrenador ser determinante para los atletas.

De hecho, el educador representa la realidad adulta que, según el comportamiento puede ser positiva (cuando apoya al atleta, lo estimula, lo reprende con cuidado, etcétera.) o negativa (cuando lo castiga, lo denigra, lo desalienta, etcétera.).

Es entonces urgente, más que nunca, una formación específica, a 360° dirigida a todos los entrenadores y educadores, con el fin de convertir a todas esas personas en verdaderos agentes educadores.

Es por este motivo que se anhela una escuela permanente obligatoria formativa para los que se ocuparán de relaciones con menores de edad, a cualquier nivel, desde el entrenador deportivo, al conserje de la escuela, o al catequista.

De esta forma se promoverá una verdadera cultura de la infancia como instrumento de prevención del malestar social y el abandono infantil.



Autoestima y relación

Deporte, niños y adultos pueden promover un enlace solidario e importante, favoreciendo una estima recíproca, un diálogo constructivo y solidario.

Es necesario apoyar cada vez más un pensamiento y cultura positivos donde la reciprocidad se convierta en casa de todos.

Es por esta razón que nos gusta subrayar los puntos fundamentales de la autoestima como verdaderos instrumentos de vida para los que están comprometidos en el arte de educar.

Estos principios deberían constituir el programa de base para todo curso formativo dirigido a los que están trabajando con los menores, desde los formadores, a los entrenadores, a los docentes.

Ellos son:

- Tener en cuenta los pensamientos del menor (es decir, saber que cada comportamiento supone siempre un porqué).
- Construir situaciones donde el otro pueda experimentar éxito y no derrota (es decir, tener la astucia de someter a los atletas a esfuerzos que estén a su alcance, tal vez mediante dificultades graduales, y de ese modo poderlos siempre estimular).
- Dar sentido y control de la vida (es decir, favorecer en el atleta la toma de conciencia del trabajo que está haciendo y de sus progresos).
- Mostrarle al otro que es digno de afecto (es decir, apoyarlo siempre, teniendo ante el otro una visión positiva y tolerando los eventuales errores).
- Mostrar una idea de sí mismo positiva (testimoniar la alegría del educar, como secreto de una vida plena).

Conclusión

El deporte puede hacer experimentar la belleza de la vida y puede ser un instrumento potente de crecimiento y de compartir entre pueblos.

Nos toca a nosotros creer en ello y sobre todo comprometernos para que todo eso sea posible.



3



Programa de desarrollo sicomotor



- Proceso de desarrollo integral
 - Organizadores del desarrollo
 - Organizadores síquicos según Spitz
 - Desarrollo integral del niño a través del juego
-

Catalina López Chávez

Existen diferentes conceptos y percepciones sobre el significado de la “sicomotricidad”, lo cual permite analizar esta ciencia desde diferentes perspectivas. En este trabajo se tratará de evidenciarla desde una visión de persona, es decir desde su “ser integral”, en el que cada aspecto de la vida es posible gracias a una dinámica constante que se da en el interior.

Algunos autores han explicado la sicomotricidad, enfatizando el aspecto motriz, la “tarea motriz”, evidenciando la importancia de alcanzar un objetivo determinado, y teniendo en cuenta las condiciones en que este movimiento debe ser realizado. Hirtz (1981), la define como “todo acto motor concreto, consolidado y parcialmente automatizado”. Dentro de la tarea motriz, también se hace énfasis en las destrezas y habilidades motrices. La habilidad es definida como “capacidad y disposición para hacer una cosa” que requiere un movimiento global del cuerpo. Destreza, entendida como un movimiento más fino y manual, se considera como “habilidad, arte o propiedad con que se hace una cosa” (Paillard). El objetivo de la tarea motriz se alcanza a través un proceso determinado que permite llegar a los automatismos.

Como se puede ver, son aspectos importantes, pero que dentro de la perspectiva de la autora, no responden totalmente a la concepción de la persona en su integralidad. Por esta razón, en el presente trabajo se estudia, sintéticamente, el papel del movimiento dentro de la organización psicológica general, lo que comprende el deseo de hacer, el querer hacer, el saber hacer y el poder hacer; un itinerario que integra la motricidad y la eleva al nivel del deseo y del querer hacer.



Mirtha Chokler lo considera como la relación mutua entre la actividad psíquica consciente, provocada ante situaciones determinadas, y su relación con la función motriz, que tiene como base el movimiento y, por intermedio del cuerpo, actúa sobre las funciones mentales, comportamentales y psicológicas, con un objetivo fundamental: la dimensión relacional.

Se trata por tanto de la interrelación entre el cuerpo y el espacio en el cual intervienen los elementos de la actividad humana: sistemas de gestión de pensamiento, aspectos anatómicos, fisiológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. Estos –a su vez– determinan el orden simbólico: forma de ser, sentir, estar, actuar en el mundo y con los otros, relacionarse, integrarse, transgredir, producir y crear; permitiendo así generar significados de base.

Y son dichos significados los que intervienen en:

- **La identidad: proceso de saber quiénes somos, qué queremos, a dónde vamos.**
- **La comunicación: diálogo postural, corporal, proxémico, rítmico y cinético.**
- **Pensamiento (conocimiento-representación)**
- **Producción: expresión y creación como acciones transformadoras del sujeto de la realidad: estructura, génesis del cuerpo, espacio, movimiento, actitud, gesto.**

La reciprocidad depende de la adaptación, de la interrelación que en principio se percibe como si la madre fuera continente y el hijo contenido, una relación indisoluble que es la base de las primeras interrelaciones y que da apertura a la comunicación.

Proceso de desarrollo integral



Del esquema corporal a la imagen de sí

Se refiere a la toma de conciencia del propio cuerpo y de sus partes, ligada a la evolución de la conciencia que se genera ante la realidad vivida. Esta “toma de conciencia es la imagen de sí”, es el contenido de las informaciones relativas al cuerpo en la experiencia consciente, gracias a los referentes posturales y a su esquema sensorial. Esto permite comprender desde la información sensorial, hasta la creación de la imagen, que corresponde a la representación consciente imaginada de la realidad codificada y al carácter emotivo de la reacción tónico-emocional.

El esquema parte de una fase de indiferenciación, hasta lograr la separación, lo cual le permite identificarse, primero como parte del otro y luego como un sí mismo para el otro. De esta manera, el niño/a empieza a identificarse y esto se refleja en el juego del espejo, en el que se revela a su madre y a sí mismo, llegando así

a establecer una distancia con el otro, aunque todavía busque la complementariedad con éste. Es a partir de la distinción de la conciencia del yo y de la del otro que se presentan las bases de la afirmación del yo.

Este proceso de diferenciación que parte de gritos, llantos, miradas, sonrisas y expresiones motrices, abre el camino a las interrelaciones, al mecanismo de la mutualidad y al inicio del diálogo.

La reciprocidad depende de la adaptación, de la interrelación que en principio se percibe como si la madre fuera continente y el hijo contenido, una relación indisoluble que es la base de las primeras interrelaciones y que da apertura a la comunicación.

Es con el otro que el niño/a puede construir la actividad, se puede relacionar con la naturaleza, ya que éste “le dice quién es”; es el otro quien hace de nosotros un ser singular y comunitario.

Esta relación estable con un adulto, que crea un vínculo continuo, una relación de intercambio real, le permite formar su integridad



individual y su identidad personal, un aspecto fundamental para que el niño/a sea capaz de afrontar las frustraciones de manera positiva.

El recién nacido no distingue su cuerpo del mundo exterior; a los seis meses empieza a descubrir los movimientos de su cuerpo –pies, manos etc.– y con sorpresa percibe los objetos como ajenos a él.

A los diez meses el cuerpo siente algo que no logra distinguir claramente, y que es producto de su sensibilidad, el niño muestra el objeto puesto en sus partes móviles (manos), pero no distingue el objeto puesto en su pecho (Michel Berndad). Si golpea algo contra la pared, señala la pared ya que pone la acción en el objeto exterior, aún no identifica sus potencialidades.

Al año se palpa el cuerpo con interés, se mete la mano a la boca, muerde objetos duros, se muerde a sí mismo; a los catorce meses, si alguien le pide un pie, lo toma con las dos manos y pretende entregárselo, lo que evidencia una falta de cohesión entre las impresiones que tiene de la sensación más o menos confusa de su propia actividad: no logra integrar partes de su cuerpo.

Cerca de los dos años, ofrece comida a su propio pie y se divierte esperando que los dedos la tomen. Todo esto significa que el niño ha aislado impresiones particulares de lugar y de forma que pueden transferirse a otra persona o a otra parte de su cuerpo, por analogía.

Para Wallon, es la sensibilidad postural lo que le permitirá reconocer, identificar y, por lo tanto, prever los actos de los demás. Para llegar a este punto, él evidencia un proceso específico que permite al niño/a adquirir conciencia de sí mismo partiendo de un sincretismo total –ya que el niño/a está sumergido en su propia subjetividad, es decir que se confunde con el objeto– hasta delimitarse, rompiendo la unidad primitiva. Es ese el momento en el cual se pueden crear relaciones en otro plano: pluralidad objetiva. Empieza a comprender al otro como un “desdoblamiento de la persona”; allí el niño/a comienza a verse en los demás porque proyecta algo de sí mismo, empieza a participar con los demás. En ese momento se puede decir que ha adquirido la conciencia de sí mismo.



Iniciativa y competencia

El rol que tiene para el desarrollo psíquico el movimiento iniciado por el mismo niño, así como las señales que recibe del entorno (Held y cols.), le permiten desarrollar funciones esenciales, como los aprendizajes, el reconocimiento del mundo que lo rodea, la formación del esquema corporal y el control de la voluntad (Emmi Pikler).

Sin embargo, R.W. White afirma que esto es posible si el afecto está ligado al acto, si las sensaciones que experimenta al moverse son positivas, si sus movimientos son eficaces porque son ejecutados cuando el niño/a se siente listo para hacerlo, y si están acompañados por el sentimiento de competencia, es decir, la aptitud o la confianza de un organismo para entrar en interacción efectiva con su contexto, lo que repercute en forma directa en la estructura de la personalidad: en la manera de actuar, en el comportamiento futuro, en los objetivos que se proponga.

Si el niño se siente bien frente a algo, responde con iniciativa y competencia, y es a través de esto que el niño/a tiene interés de conocer el mundo.



Autonomía

El niño es capaz de aprender en forma autónoma, de realizar acciones competentes, utilizando el repertorio de comportamientos de que dispone en el momento del desarrollo en el que se encuentre, tanto en lo referente al dominio de su motricidad como a la capacidad de recoger las experiencias activas relativas al contexto que lo rodea, y de desarrollar el conocimiento de sí mismo". Emmi Pikler afirma que si confiamos en las capacidades del niño, si animamos su actividad autónoma, él podrá tener una gran desenvoltura corporal y desarrollará en mayor medida la atención y curiosidad por todo lo que le rodea.

Para que se desarrolle la autonomía es necesario contar con un buen estado emocional, es decir, es necesario que el niño/a tenga vínculos afectivos fuertes y positivos, ya que es esta relación la base de su sentimiento de seguridad, lo que genera la autonomía de las acciones.

La autonomía, a su vez, es lo que permite el desarrollo de la creatividad en el niño; por medio de esta surgen la capacidad, la buena actitud y la buena conducta, pero es fundamental confiar en su posibilidad y probabilidad.

Todos estos elementos permitirán que el niño/a se forme una buena imagen de sí. En cambio, cuando la imagen es negativa, el niño/a buscará continuamente estrategias para cambiar esta imagen, lo que hará de él una persona intensamente dependiente de las otras personas, o expresará su vida en forma "agresiva".

La imagen negativa obviamente provoca una baja estima de sí mismo, por lo tanto, la relación con los demás será difícil y provocará problemas de comunicación, de calidad, ya que los mensajes que recibe los analizará en forma negativa y sus mensajes serán ataques a los demás o peticiones aireadas, como para nivelar diferencias, o mensajes contradictorios, confusos o velados, para esconder su deficiencia. Instaurar un cambio positivo en el percibir y, como consecuencia, en el proceder.



Para romper estos círculos de interrelación negativa, es necesario apuntar más a lo positivo que a lo negativo:

- A. No se puede dar un juicio de valor inmediato a los niños que alcanzan escasamente ese hábito de valoración positiva, pues quizás están haciendo un gran esfuerzo que, precisamente, hay que aplaudir.**
- B. Es importante que esta variable se ejercite lo más tempranamente posible, para instaurar un cambio positivo en el percibir y, como consecuencia, en el proceder.**

Organizadores del desarrollo

El desarrollo de la persona se produce durante toda la vida pero inicia desde la gestación del niño, y esto implica un proceso de organización progresiva y compleja de las funciones biológicas, sicosociales y relacionales.

Se entiende el desarrollo como el conjunto de transformaciones internas que permiten al sujeto adquirir o acrecentar las competencias necesarias para ejercer –progresivamente– actitudes cada vez más autónomas y complejas, hasta constituir su Yo como raíz de su identidad.

Este complejo proceso se produce por la interrelación dialéctica de factores estructurantes que, operando como Organizadores del Desarrollo (M. Chokler, 1988), facilitan, ordenan u obstaculizan las interacciones del sujeto –en este caso el recién nacido y el niño pequeño– con su medio, esencialmente humano, pero también material y cultural.

De la calidad con la que se producen y operan estos organizadores, depende el curso del desarrollo.

Myrtha Chokler considera que son cinco los aspectos organizadores del desarrollo:

1. Vínculo del apego.
2. La exploración y apropiación del mundo externo.
3. La comunicación.
4. El equilibrio y el control progresivo del cuerpo.
5. El orden simbólico 1



1. El vínculo de apego

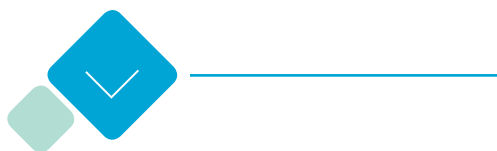
Desde su nacimiento el niño es competente para establecer relaciones afectivas con su contexto, mediante los lazos afectivos con los adultos referentes: mamá y papá (J. Bowlby, 1976). Ellos tienen como función proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su contacto con el mundo, que por ser nuevo y renovado permanentemente, le despierta curiosidad, interés y también inquietud, alarma y ansiedad.

La interacción con las personas significativas, la calidad predominante de gratificación o de frustración que le aporten: sensación de sostén, de seguridad, de apaciguamiento (filtrando los estímulos invasores), o por el contrario, las vivencias de temor o de ansiedad, están en la base de la construcción de las matrices afectivas, relacionales y sociales que permiten al sujeto sentirse mejor acompañado, confiando en su contexto, y seguro de sí mismo. La constitución del vínculo de apego, con sus cualidades de mayor o menor firmeza, estabilidad y solidez, se realiza –ya desde las primeras impresiones– a través del olfato, el tacto, el contacto, la tibieza, la suavidad, los movimientos, los mecimientos, la mirada, los arrullos, la sonrisa y la voz, que quedan ligadas al placer por la satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas. Progresivamente, en virtud de la maduración neuropsicológica y de la calidad de la interacción con su contexto, el sujeto va a ir transformando sus conductas de apego a través de dos procesos importantes: En primer lugar la interiorización paulatina de las

características de acompañamiento y consuelo de las figuras primarias significativas y, simultáneamente, la distanciamiento progresiva de ellas.

Así, aparecen en escena el objeto y el espacio transicional. D. W. Winnicott (1972) ha desarrollado el concepto de “fenómeno transicional” para referirse a un espacio de creación ilusoria entre la madre y el niño. El objeto familiar, cálido, investido con las características maternas, es utilizado por el niño como defensa contra la ansiedad de la ausencia y la separación. Es un objeto insustituible, siempre único y singular (el muñeco de peluche, un pañuelo, una punta de la sábana, su dedo pulgar) que el adulto reconoce y respeta porque simboliza para el niño su primera posesión. Cuanto más marcado por los signos sensoriales que lo tranquilizan –olor, temperatura, textura– más propio lo sentirá el niño. Nadie más que él puede cambiarlo. Es una posesión que le permite la experiencia de continuidad de su propia existencia al mismo tiempo que se separa del campo materno.

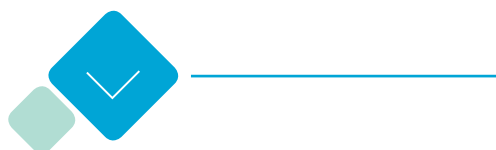
En segundo lugar, el proceso de separación permite el investimento afectivo y la distribución de las funciones del apego en otros adultos con los que se familiariza, y así mismo con algunos de sus pares, cargando de significación los espacios y las cosas. Este proceso le permite transitar instancias de socialización ampliada con un sentimiento de seguridad y de continuidad de sí mismo y del otro, a pesar de los cambios de espacios y de las transformaciones propias y del contexto.



2. La exploración y apropiación del mundo externo

El niño utiliza su motricidad no solo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino fundamentalmente para “ser” y para “aprender a pensar”.

El contacto, la exploración y la experimentación del entorno humano y de los objetos, le permiten en cada momento, a su nivel, experimentar y apropiarse progresivamente del contexto, así como construir simultáneamente sus matrices de aprendizaje y su lugar en el proceso de conocimiento a partir del despliegue de sus actitudes, aptitudes y competencias cognitivas. El origen de este proceso –que va desde la vivencia hasta el conocimiento– está en la necesidad de adaptación activa al contexto que es inherente a todo ser vivo, y su fuerza es el impulso cognoscente –pulsión epistémica que lo lleva al descubrimiento– que le permite no solo conocer sino, sobre todo, comprender el mundo.



3. La comunicación

La comunicación con el otro se inicia desde la gestación, en el momento en que los padres se relacionan entre sí y generan una nueva vida. Cuando nace el niño/a la relación se manifiesta a través del contacto, que es la evidencia de un “diálogo tónico-corporal” de miradas, gestos, mímica, voces y movimientos –particularmente con sus padres– y que puede ser vivido en forma placentera o con displacer. Se trata de percepciones que se transforman en expresiones emocionales, que dan origen a un intercambio de señales con las que se van construyendo códigos propios, lo que constituye las raíces indispensables del desarrollo del pensamiento simbólico y por lo tanto del lenguaje verbal y no verbal.



4. El equilibrio y el control progresivo del cuerpo: seguridad corporal

La sensación de equilibrio, de desequilibrio o de equilibrio precario está ligada a las emociones, a los afectos, a la seguridad en sí mismo y a la continuidad del yo. Su base está en el tono muscular y su funcionamiento influye en la estructuración del psiquismo. La autoconstrucción de las funciones de equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, así como la apropiación y dominio progresivos del propio cuerpo, permiten que el niño, en cada momento de la vida, a su nivel, pueda organizar sus movimientos manteniendo un íntimo sentimiento de seguridad postural. Este sentimiento es esencial para la armonía del gesto y la eficacia de las acciones, pues aporta a la constitución de la imagen del cuerpo, integrando la organización y representación del espacio.

A partir de las primeras posibilidades de movimiento del recién nacido, las nuevas posturas y desplazamientos aparecen regularmente unos después de otros, se estructuran en una unidad orgánica y funcional, integrándose a los precedentes y evolucionando progresivamente en secuencias encadenadas.

Cabe señalar que no existe correlación entre la calidad del movimiento y la precocidad de adquisición de una postura, ni entre esta precocidad y la maduración cognitiva; los aprendizajes motores están en función de la maduración neurológica y de sus capacidades de integración psíquica. El niño seguro afectivamente va abordando los cambios, afrontando pequeños riesgos con prudencia, con cuidado y sin ponerse realmente en peligro. El gesto autónomo y la soltura del movimiento son indicadores importantes de su maduración neurológica, de sus vínculos afectivos fuertes y de su desarrollo psíquico.



5. Orden simbólico

El conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales, se expresa y opera desde representaciones mentales de orden simbólico que incluyen a cada sujeto en la familia y en la cultura. Las estructuras de filiación, de pertenencia, los mitos, las leyendas, los relatos que conforman la historia familiar y comunitaria, la ley, la norma, el lugar, el posicionamiento como objeto o como sujeto, los mandatos explícitos e implícitos, forman parte de esas representaciones sociales que se interiorizan desde el inicio con una fuerte carga en la subjetividad.

Asignar un nombre a un recién nacido significa depositar en él imágenes, valores, expectativas sobre las condiciones personales y el destino del niño. Los cuidados, el espacio y los objetos que se le ofrecen están cargados de representaciones sociales (la pelota, la muñeca).



Conclusión

Las diferencias individuales del desarrollo de los niños están, sin lugar a dudas, ligadas a las condiciones propias del sujeto y a su interrelación dialéctica con todos estos organizadores. En una mutua determinación entre los factores biológicos, psicológicos, sociales, el ritmo madurativo de cada sujeto, el tiempo que cada uno se toma para el descubrimiento, la ejercitación y la utilización instrumental de múltiples aprendizajes, se teje la trama de la personalidad. Estas diferencias constituyen justamente la originalidad, la singularidad del proceso personal, y por ello son particularmente estructurantes.

Desde esta perspectiva, el hecho de que en todo momento el bebé pueda mantenerse activo, libre, con iniciativa, permite concebir que él pueda resolver con pertinencia las tareas que, a su nivel, se plantean, experimentando sus competencias en la continuidad de su experiencia. Esto le ayuda a construir activa y sólidamente su

imagen corporal, base fundamental de la elaboración de la imagen de sí y del sentimiento de unidad y consistencia de su Yo.

Esta concepción se articula perfectamente con las nociones de “zona de desarrollo próximo” de L. Vygotsky, de “competencias” de J. Bruner y de “medio” de H. Wallon. Nada puede aprenderse si el equipamiento neurobiológico, emocional, cognitivo y social no está maduro; lo que se adquiere son conductas fragmentadas, deformadas, inseguras, precarias, disociadas, con efectos más o menos inquietantes en el conjunto de la personalidad.

Cuando el adulto lo ha “estimulado” para que adquiera movimientos precoces, se pone al niño/a en riesgo, ya que debe enfrentar situaciones difíciles sin contar con las herramientas necesarias, lo que provoca inseguridad en sí mismo, falta de confianza en los propios recursos y una imagen de sí como ineficiente y torpe, ya que debe responder a requerimientos sin tener posibilidades.

Organizadores síquicos según Spitz



Estadio de la no diferenciación, etapa sin objeto o preobjetal (0-3 meses)

Comienza desde el nacimiento y termina cuando aparece el primer organizador, que es la sonrisa.

En este etapa el recién nacido no sabe distinguir una “cosa” de otra; no puede distinguir una cosa (externa) de su propio cuerpo y no experimenta algo separado de él; de hecho, considera al pecho como parte de sí mismo.

Sin embargo, es un proceso sicofisiológico fundamental porque el niño/a logra responder a las experiencias positivas y negativas de diferente forma, lo que permitirá que, una vez establecido esto, la función psicológica se rija por la ley del principio del placer y el displacer, hasta que este será remplazado por el principio de realidad.

Este proceso está caracterizado por la imposibilidad de postergar la gratificación y, por ende, por la ausencia del tiempo necesario para el reconocimiento de cualquier percepción como proveniente de los objetos reales.



Primer organizador síquico: la sonrisa social. Precursor del objeto (de 3-7 meses)

Inicia con la sonrisa, este objeto precursor es el rostro humano. Se le llama precursor porque el niño no reconoce el rostro determinado de una persona, le llaman la atención las figuras, los contornos del rostro que resaltan, tales como la nariz, boca, ojos, etc. Ahora bien, sonrisa es la primera manifestación activa, dirigida e intencional, y esta, desde ese momento, tiene un papel muy importante en la vida del niño.

Si bien hay una respuesta determinada a su “objeto de amor”, los padres, esto no indica una verdadera relación de objeto, ya que lo que se reconoce son los atributos secundarios, externos y no esenciales.



Segundo organizador síquico: la angustia del octavo mes. Etapa del objeto real (8-12 meses)

El llanto ante extraños indica que el niño ya distingue a la madre de otras personas. Sabe que la madre es quien lo cuida, lo protege de los demás, le da alimento y lo ama. Y es por eso que cuando está la madre surge el temor de la angustia, de perderla.

El logro más grande que se produce aquí es la capacidad de comunicación. La transmisión directa de mensajes corporales que se convierten en palabras.



Tercer organizador síquico: el no (a partir del octavo o noveno mes)

Con el fin de proteger al niño, la madre debe acceder a poner límites hacia el niño; el canturreo es sustituido por la prohibición, por la orden, el reproche, el NO. El niño imitará ese gesto, que se transformará en el símbolo de los actos frustrados.

Ese movimiento y la palabra no son los primeros signos semánticos que aparecen en el código comunicativo, un signo de actitud del niño, consciente e inconsciente. Es el signo menos de las matemáticas. Cada número de la madre es una frustración emocional; la prohibición, los gestos, las palabras a través de las cuales se impone la frustración están investidas de carga afectiva. Esta actividad dirigida hacia afuera evidencia sus relaciones de objeto. Gracias a la frustración el bebé puede aprender a resolver conflictos.

El dominio del NO es un logro de consecuencias trascendentales para el desarrollo mental y emocional del niño; presupone haber adquirido la capacidad primera para el juicio y la negación.

Hay tres conductas de la madre en la prohibición: gesto o palabra, pensamiento consciente y afecto.

Los estímulos dolorosos, resultantes de las pulsiones insatisfechas, los obligan a aceptar parte de ese mundo externo en tanto proveedor de lo necesario para eliminar aquel dolor.

Puesto que se ha producido la experiencia repetida de que dichos objetos que brindan satisfacción fueron obtenidos y perdidos numerosas veces, el bebé llega a aceptarlos como exteriores a él, instaurándose el reconocimiento de la realidad.

Desarrollo integral del niño/a a través del juego

En forma general, la literatura explica el desarrollo del niño/a tomando en cuenta los aspectos específicos del mismo: cognitivo, social, motriz y el lenguaje. Partiendo de la experiencia personal de haber trabajado más de veinte años, con niños/as desde su concepción hasta los siete años, prefiero analizar al niño/a desde una perspectiva global, en la que todos los aspectos están totalmente entrelazados y muchos de ellos son interdependientes.

Por ejemplo, cuando el niño/a, a los seis meses, vive el proceso de comprensión de que no es dependiente de su madre, que es una persona diferente, se produce el gateo, en el que por sí mismo empieza a explorar el mundo. Y existen innumerables ejemplos de este tipo.

Dentro de esta perspectiva, uno de los elementos –que considero el más relevante– que nos permite entrar en el niño/a para comprenderlo, para conocer el proceso en el que se encuentra, para identificar sus miedos, sus fortalezas, sus debilidades, lo que está viviendo, es el juego, ya que en este se manifiesta en forma transparente todo lo que vive, desea, tiene.

A través del juego el niño/a se apropia de los significantes, se adueña del universo, de la palabra, de su espacio, hace propio los aprendizajes, desarrolla su creatividad e iniciativa, elabora sus procesos, sus propias estrategias, aprehende el mundo que lo rodea, interactúa con los objetos, resuelve problemas, hace circular sus propios significantes. En el juego el niño/a utiliza diversas formas de comunicación, involucra el cuerpo, convoca al otro; éste le ayuda al desarrollo del pensamiento y a la socialización, le permite elaborar los conflictos internos y madurar en sus procesos sicoafectivos.

El juego es el lugar de encuentro consigo mismo, con el otro, con los objetos, con lo creado y lo increado, es allí donde otorga sistemas de relaciones entre ellos y descubre el mundo a través de su propia manera de ver las cosas, desplazándose por el universo de las relaciones espacio-temporales, apropiándose de su representación.



Cero a tres meses

La mayoría de autores manifiesta que durante estos primeros meses aún no se puede hablar de juego, ya que los movimientos y actitudes del niño/a responden –generalmente– a requerimientos de necesidades, o a la satisfacción de las mismas. A partir de mi experiencia, considero que sí existe un tipo de “juego” que se centra en requerimientos de necesidades.

- Es llamativo, que en los primeros meses utilice el llanto como una “herramienta” que le permite pedir lo que necesita o desea y expresar que sufre, con base en la satisfacción o no satisfacción de sus requerimientos. Manifiesta su conformidad o inconformidad mediante juegos de reflejo oral como gorjeos y sonrisas, y repitiendo lo que le causa placer, satisfacción, etcétera.
- Algunos de los juegos más característicos de estos primeros meses son:

Juego del chupete

Succiona en forma repetida y rítmica, pero no tiene como función la nutrición, por eso chupa lo que encuentra. Cuando alguien se acerca, le chupa los cachetes o la nariz; le llama la atención lo más protuberante.

Juego del sonajero

Cuando está solo, este objeto se convierte de manera espontánea en “intermediario”, que le permite sustituir momentáneamente a madre o padre.



La música o el canto que hacen sus padres –sin importar el contenido, ritmo, etc. –provocan placer en el niño y, como “primeras respuestas”, emite sonidos.

Juego del ajó

El niño empieza a hacer un gorgajo tipo “agú” o “ajó”, con el fin de que la mamá o el papá le respondan. Este es el primer diálogo de juego y, cuando sus padres le hablan, es como si el bebé “respondiera”, lo que hace que sus papás lo abracen y rían. Esta es una respuesta que le gusta al bebé y por eso la repite.

Hace vibrar el velo del paladar

Esto le causa placer.

- Hay otras situaciones que se producen en estos primeros meses –tales como el reconocimiento de la voz de papá y mamá– que producen tranquilidad en el/ la pequeño/a:
 - La música o el canto que hacen sus padres –sin importar el contenido, ritmo, etc.– provocan placer en el niño y, como “primeras respuestas”, emite sonidos. Necesita que se le hable suavemente, que se lo mire.

- Necesita caricias, abrazos, besos; que se le dé seguridad en los movimientos. No es prudente moverlo bruscamente o apretarlo mucho, o tomarlo con una sola mano, ya que estas cosas le producen mucha inseguridad.
- El momento del baño debe ser placentero, el agua tibia, el sostén debe ser firme y seguro (por eso generalmente el papá es el mejor en esta función).
- Generalmente se tranquiliza con música clásica o con aquella que presente una cierta armonía. Usualmente, la que incluye cambios bruscos lo asusta e intranquiliza.
- El campo visual del bebé corresponde a los movimientos que puede hacer.
 - Inicialmente su campo visual es de 25 a 30 cm.
 - Se centraliza únicamente en lo que está frente a él y poco a poco empieza a fijar la mirada en cosas o personas, aunque no tengan significado alguno.
 - Distingue la luz de la sombra. Por esta razón, es preferible darle objetos blancos y negros en el primer mes. A partir del segundo mes se van agregando otros colores y su campo visual se amplía a 180 grados.
- A los tres meses, cuando ve el rostro materno y paterno responde con sonrisa social, es decir, una respuesta con significado específico.
- Se le dan objetos para que se entretenga durante la ausencia materna.



Cuarto mes

A partir del tercer mes no utiliza el llanto únicamente para “expresar necesidades”, sino que empieza a jugar con él, prueba los sonidos y “se divierte”, grita sin esperar la respuesta del otro, y esto puede considerarse como un primer tipo de juego que realiza a voluntad.

- Los objetos funcionan como símbolos.
- Se apodera de objetos para chuparlos.
- Utilizan la mirada para seguir y agarrar el objeto.
- Controla algunos movimientos.



Del cuarto al sexto mes

Empieza a sentarse para apoderarse de los objetos. Son característicos los juegos de pérdida y recuperación, de encuentro y separación, de agarrar y abandonar.

Juegos de pérdida y recuperación, encuentro y separación: golpea objetos y así éstos se juntan y se separan en encuentros y desencuentros.

- Lanza juguetes y se los devuelven, y el niño experimenta que puede perder y recuperar lo que ama.
- Juega a las escondidas: esconde un objeto, abre y cierra los ojos, y así éste desaparece y aparece.
- Juego del cu-cu: es un juego de taparse y destaparse, a través del cual empieza el niño a darse cuenta de la presencia y la ausencia.
- Lalación: hace aparecer y desaparecer sonidos producidos por él/ella.
- Sonajero: si mueve, algo suena; si no lo mueve, desaparece el sonido.
- Chupa y muerde: chupa para explorar, muerde para su tranquilidad (un sonajero, el dedo, un barrote de cama).
- El niño necesita que esté otra persona.



A los cinco meses

- A partir de esta edad inicia el concepto de inclusión.
- El niño/a es alimentado/a con semisólidos. La madre es activa con la cuchara.
- Hay un trabajo en conjunto mano-boca. El niño/a limpia la cuchara.



A los seis meses

- En este período se da la primera identificación de sí. En el juego del espejo pueden suceder cosas distintas: El niño/a se reconoce pero piensa que es otro. Puede ser otro, pero es igual a él (lo busca detrás del espejo).



- Reconoce que es él, se puede reproducir en esa imagen. Hace gestos, ríe, golpea el espejo.
- El niño/a descubre diferentes sensaciones gustativas:
 - dulce, salado, amargo,
 - temperaturas: frío, tibio, caliente,
 - tamaños: pequeño, grande,
 - texturas: liso, rugoso.



Del sexto al octavo mes

- Se destacan los juegos de poner y sacar. Primero inicia con su propio cuerpo, luego con objetos o cosas inanimadas.
- Le llaman la atención los huecos, mete los dedos (niño), pone algo en él (niña).



Del octavo al decimosegundo mes

- En este período gatea; se desplaza, explora. Camina y trata de alejarse para encontrarse voluntariamente con el objeto que desea.
- Empieza a usar objetos transicionales:
 - Tira cosas para escuchar el sonido que producen, además de practicar el concepto de “aparece y desaparece”.
 - Juega a que estos elementos adquieran aspecto.
 - Juega con tambores, globos, pelotas: al golpear, desarrolla el sentido de destrucción.
- Cuando el niño está dejando el pecho se siente inseguro, así que elige un objeto que le da seguridad (osito, sábana, etc.). Pero el objeto, al ser tal, también le hace sentir frustración, ya que este objeto no le satisface necesidades.
- Juega con heces y orina, empieza el reconocimiento de lo que es suyo.



Fin del primer año

- Dice mamá con el contenido de la palabra (pérdida y evocación).
- Juega con tazas y platos, da de comer a su muñeco.
- Los peluches se vuelven objeto de amor y malos tratos.



Paso de ser bebé a ser nene

- Comienza a reconocerse como miembro de una comunidad, así puede ir al encuentro del otro-par, descubre algo de sí y reconoce que el otro es diferente.
- Su universo comienza a abrirse, se apropia de la realidad, lo que le permite desplazarse mentalmente, del presente inmediato al pasado o al futuro.
- El niño necesita jugar con otro.
 - Darle algo y quitarle.
 - Hacer como que da algo y no hacerlo.
- Explora los límites del equilibrio y trata de dominar los movimientos y realizar acciones que lo llevan al campo del vértigo, al equilibrio y el control progresivo del cuerpo.
 - Desplazarse por cornisas y todo lo que ofrezca riesgos de caída, jugar a caer.



- Saltar, tirar, tirarse, tocar lo que no es permitido.
- Crecen el sentido de la exploración y el descubrimiento:
 - Entra donde no se debe entrar.
 - Espía, hurga en los agujeros o pequeñas aberturas.
- Algunos de los juegos más característicos de este período son:
 - FORT-DA (juego del “aquí-allá”) y que es fundamental en el proceso de individuación, ya que nos indica que el niño está listo para desapegarse de la madre, porque si bien está allá, con su mente ya la tiene aquí.
 - Juego del cordel (nexo de unión que evoca el cordón umbilical, por lo tanto le da seguridad).
 - Juego de bordes (continente / contenido): lanzar juguetes fuera de la cuna, o empujar objetos lentamente hacia el borde de la mesa hasta que se precipiten.
 - Llenar un continente con contenido: llenar con agua o tierra un vaso, por ejemplo, o llenar algo que está vacío.
 - Juegos de sacar y poner.
 - De lleno y vacío.
 - De poner una cosa y llevarla a otro lado.
 - Juegos de presencia ausencia.
 - Jugar con agua, arena, tierra, más tarde, plastilina.
 - Juegos de globos, pelota que se infla y se desinfla.

Al año y medio

- Controla esfínteres.
- Tiene mayor seguridad y juega especialmente a correr, subir, bajar y saltar.

A los dos años

- Necesita más equilibrio:
 - Sube y baja escaleras, juega con el papá y esto le da seguridad, se sube a un árbol pequeño.
 - Juega a saltar agujeros haciendo cálculos, tomando medidas para no caer, para no golpearse.
 - Juega a superar obstáculos.
- Agudiza los sentidos.
 - El ojo toma la información: el niño/a va detrás de un objetivo específico; por más que tratemos de distraerlo, lo hará. Trata de identificar si el objeto es grande o pequeño y cuál es la distancia que debe recorrer para apoderarse de él.
 - El oído: juega a reconocer la proveniencia del sonido, a qué corresponde ese sonido.
 - De la misma manera con el olfato: de dónde viene, de qué tipo, si es agradable o no.
 - La boca, me gusta o no, es amargo o dulce, por ejemplo. Si es frío o caliente.
 - La mano, el tomar las cosas, identificar el tipo de textura, etcétera.

Control de esfínteres

La Dra. Judit Falk y la Dra. María Vincze afirman que el control de esfínteres no es el aprendizaje de un hábito o la apropiación de un nuevo conocimiento, sino que es un paso en el desarrollo mental y social en el niño pequeño: por primera vez toma la decisión de no dar libre curso a la satisfacción de sus necesidades, sino que tiene la finalidad de



Es la seguridad de un apego profundo y estable, con gran valor afectivo, lo que le permite emprender acciones en forma autónoma.

asimilar las leyes de los adultos para integrarse en ese orden. Es decir, su decisión obedece al querer parecerse a los adultos.

Para que esto sea posible se necesita que el niño/a tenga seguridad afectiva, relaciones estables, continuas y cálidas con un número restringido de adultos bien determinados y, sobre todo, una relación privilegiada con una persona de referencia.

Es la seguridad de un apego profundo y estable, con gran valor afectivo, lo que le permite emprender acciones en forma autónoma. Todo depende de la seriedad con la cual el adulto asuma las vivencias dolorosas y frustrantes del niño/a.

Es fundamental que realice muchas experiencias en la decisión autónoma y en el dominio de su voluntad. De esta manera, el niño desarrolla por sí mismo un sentimiento de eficacia y de autoestima que lo alientan a la exploración de sus propias capacidades y las de su contexto; se apropia de las reglas de la sociedad y de su sistema de normas y valores, así como del sistema de límites y prohibiciones. Para que esto sea posible necesita estar acompañado con una empatía positiva, que le permita el autoconocimiento y el desarrollo de su yo.

El control de esfínteres es precedido por la utilización de la primera persona del singular de los verbos y del empleo de "Yo" en el lenguaje hablado. Por lo que se puede decir que el control es una especie de conciencia de sí, está en función del Yo del niño.



A los tres años

- La forma de relacionarse con las cosas depende de lo que ha visto en la mamá con respecto al cuidado de los objetos; empieza, por ejemplo, a jugar con tazas de cerámica (no de plástico), a cocinar con un brasero, a manejar el peligro, el fuego.
- Son característicos de esta edad:
 - Los juegos de exploración. Trata de ver cómo funcionan las cosas: arma y desarma cosas, abre los juguetes. Juega con autos y trenes que entran en algún lugar o puente; guarda las cosas en un cajón.
 - Los juegos de roles: juega al papá, a la mamá, a ser profesora o médico, al carpintero, etcétera.
 - Juegos de construcción: es corriente que busque herramientas.



De los tres a los cinco años

- El cuerpo va adquiriendo otra dimensión simbólica. Cuando lo dibuja, lo pinta completo.
- Empiezan a presentarse juegos sexuales entre niños.
- Les gusta disfrazarse.
- En los procesos de simbolización intervienen la mirada, la voz, los objetos, el suelo, el agua, el sonido, y posteriormente la pintura, el grafismo y el lenguaje.
 - De representación: empieza a crear y a retener la imagen dibujando. En primer lugar dibuja el cuerpo y la casa, que es el objeto principal.
- Ve la vida como llena de imágenes y necesita conservarlas, recuperarlas, revivirlas, por eso dibuja. Estos dibujos tienen raíz en la acción sensorio motriz, emparentada con el juego de ejercicio (Piaget). Así, el dibujo pasará a ser un medio para expresar cierta significación.
- Explora su cuerpo, se interesa por objetos inanimados. Son útiles los juguetes sencillos porque facilitan la fantasía y la elaboración de situaciones traumáticas.
- El uso de mediadores socioculturales permite mantener y diversificar el contacto con los otros y con el mundo. Se vale de:
 - * objetos blandos,
 - * objetos que tienen cavidad,
 - * envolvimiento en trapos o papeles.
- A esta edad, el suelo representa para el niño/a estabilidad. Se afianzan así las nociones de apoyo, equilibrio, verticalidad y horizontalidad. Le gusta caminar, que equivale para él/ella a conquistar la independencia y la libertad en el espacio. El suelo, simbólicamente, representa el límite entre la vida y la muerte.
 - El agua representa a la madre, el líquido amniótico. Si es tibia se asocia con los límites, si es fría, con la agresividad.
 - Este es un momento en el cual manifiesta ampliamente el deseo de liberación y de identidad.
 - La casa representa el lugar de la seguridad pero quiere conquistar el espacio inaccesible, trepar, probar la puntería, jugar con sogas, descubrir su relación con el mundo que lo rodea, su ubicación en él y en la historia.
 - Establece todo un sistema de relaciones sociales (valores, mitos, creencias, conocimientos), jurídicas, culturales. Juega con los apellidos y busca de dónde provienen. Se acentúa la relación con lo femenino y lo masculino, con los roles sociales.
 - Hay un descubrimiento mayor del sí y el no, de lo prohibido y lo permitido, de la posibilidad de transgredir y del castigo en relación con la trasgresión. Aspectos sustitutos.
 - Los juegos más característicos de este momento son:
 - Juegos para construir y destruir (dos años-agresión) y reconstruir.
 - Juegos de ordenar, desordenar y dar un nuevo lugar a las cosas. Juega a ser papá-mamá, enfermera-paciente, etc.
 - A los niños les gustan los juegos de acción, de misterio; imaginan que juegan con pistola, revólver, etc. Juega a las escondidas: a descubrir y ser descubierto.
 - La niña prefiere juegos tranquilos: las muñecas, la cocinita, la hora del té.



A los siete años: empiezan los juegos reglamentados, aquellos que requieren que se respeten espacios y tiempos.



A los seis años

- Se destaca la curiosidad por el conocimiento.
- Toman fuerza los juegos en los que hay competitividad y se trata de ganar, como las bolitas, el balero, el fútbol.
- Las niñas juegan con pelotas y cestas, los niños al fútbol.
- Empiezan a elegir sus roles en los equipos, de acuerdo con sus propias habilidades.
- Se comparten juegos como lotería y dominó o rayuela, en el que se entra, se sale, el que se detiene pierde, hay dificultades y ventajas.



A los siete años

- Empiezan los juegos reglamentados, aquellos que requieren que se respeten espacios y tiempos.

Desde los siete u ocho años hasta la pubertad

- El cuerpo es el protagonista de los juegos:
 - Lucha y carreras.
 - Mancha, escondidas, juego de manos que lleva al cuarto oscuro.
 - Exploración y búsqueda de contenidos genitales muy notorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Aberasturi. A.** (1994). El niño y sus juegos. Paidós. Barcelona, España.
2. **Baraldi. C.** (2005). Jugar es cosa seria. Homo Sapiens. Buenos Aires, Argentina.
3. **Coriat. L.** (1974). Maduración Psicomotriz en el primer año del niño. Hemisur. Buenos Aires, Argentina.
4. **Coriat .E.** (1996). Psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños. La Campana. Argentina.
5. **David. M.** y Appel. G. (1985). La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Loczy. Narcea. Madrid, España.
6. **Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia.** Escritos de la infancia (5 volúmenes) 2, 5, 6, 7, 8. Fundación para el Estudio de los problemas de la infancia. Hemisur. Argentina.
7. **Jerusalinsky. A. y Coriat. E.** (1998). Escritos de la infancia Nº 8. Cuadernos del desarrollo infantil. Argentina
8. **Jerusalinsky . A.** (1995). Psicoanálisis en los problemas del desarrollo infantil. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
9. **Levin .E.** (1991). La clínica psicomotriz. 3º (Ed). Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
10. **Lira M.I. y Folch. S.** (1989). Manuales de estimulación 1 y 2. Nuevo Extremo. Chile.
11. **Pais A.** Escritos de la infancia T. 2. Publicaciones de la fundación para el Estudio de los problemas de la infancia. Argentina
12. **Pikler E.** (1985). Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global. Narcea. Madrid, España.
13. **Spitz. R.** (1982). El primer año de la vida del niño. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
14. **Szanto Feder. A.** (1996). Acerca de la observación. La hamaca
15. **Torres de Di Giano M.V.** (1992). Estimulación temprana, hacia la humanización. Actilibro. Buenos Aires, Argentina.
16. **UNICEF. (2002).** El desarrollo de la competencia comunicativa. Módulo 6. UNICEF. Argentina.
17. **UNICEF. (2002).** El desarrollo psicológico infantil. Módulo 5. UNICEF. Argentina.
18. **Unidad Coordinadora Ejecutora de Programas Materno Infantiles y Nutricionales.** (2001). Guía de seguimiento del recién nacido de riesgo. Ministerio de Salud. Buenos Aires, Argentina.
19. **Winnicott, D. W.** (1987a) Los bebés y sus madres (ed. C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis), Barcelona: Paidós, 1998.
20. **Winnicott, D.W.** (1971a). Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa, 1997.
21. **Winnicott, D. W.** (1957a) Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones, Barcelona: Paidós, 1970, 1997.



4



Educar a través
de los juegos



- Tres problemas que se deben afrontar
 - Del juego infantil a la competición adulta
 - Diferentes posibilidades didácticas y organizativas
-

Lucia Castelli

Educar significa hacer emerger algo que está dentro de la persona; valorizar lo mejor de lo que existe potencialmente en el individuo. Implica guiar y formar a alguien. Presupone por lo tanto una relación entre dos personas, una madura y la otra en vías de formación. Obviamente, es la persona madura quien debe adaptarse al nivel del educando, y esto requiere no solo adecuarse a su forma *mentis* (estructura mental), sino también asumir su lenguaje. La comunicación infantil no está basada en las palabras, sino que usa el código de la acción y del juego. Por lo expuesto anteriormente, los juegos pueden ser un potente instrumento educativo. Aunque no hayan nacido con el fin de educar, contienen en sí aquel universo de situaciones que es necesario aprender en el camino hacia la adultez.

Aprender a jugar haciendo emerger lo mejor de una persona, en el respeto de las reglas y de los demás, no se contrapone a la adquisición de una técnica deportiva. Al contrario, es el prerequisite para alcanzar las técnicas competitivas elevadas. Una buena educación deportiva debería iniciarse por la educación en el juego.

Saber jugar significa participar en un juego de forma autónoma, en el respeto de las reglas y de los demás, viviéndolo como una actividad placentera y gratificante.

Tres problemas que se deben afrontar

En la definición de “saber jugar” están contenidas tres capacidades que los niños deben adquirir, si se entiende el juego como una escuela de vida:

1. Respetar las reglas y a los demás.
2. Jugar de forma autónoma.
3. Experimentar placer y gratificación durante el juego.

En la práctica cotidiana con los niños, la falta de estas capacidades se manifiesta en problemas de comportamiento, peleas, dependencia del adulto o actitudes individualistas. A través de los juegos durante las clases, el educador puede ponerse el objetivo de hacer adquirir las tres capacidades de forma progresiva.



El respeto de las reglas y de los demás

Los juegos motrices son ideales para aprender en la práctica el respeto de los límites, de las reglas y de los demás. Desde este punto de vista, quien enseña por medio del movimiento tiene mayores facilidades respecto de los docentes de otras disciplinas. De hecho, en el juego los niños reconocen inmediatamente el límite del campo, el límite temporal (“yo corrí muy bien pero Paolo demoró menos”) y el límite constituido por la regla (cuyo cumplimiento, al principio, deberá garantizar el adulto).

Nosotros no nos damos cuenta –el proceso es largo y los cambios imperceptibles– pero el niño, límite tras límite, experiencia tras experiencia, adquiere e interioriza todo. Pasar del estado de “pequeño salvaje” al de “adulto civilizado” es un camino largo pero posible por medio de la experiencia directa y una buena guía. La posibilidad de pensar por abstracción y de medir cada conducta según el propio código moral es fruto de una educación en el juego, más que de tantas horas pasadas con los libros o de muchas recomendaciones hechas por los adultos. Regresando a las oportunidades educativas del juego, ¿qué otra actividad se presta mejor que ésta para medirse y compararse con los propios iguales, ayudando así a formar el concepto de sí, de los propios límites y del otro?

Indudablemente todo esto se presenta en el conflicto, al cual todo juego da, inevitablemente, lugar: no se quiere tener en el equipo a quien es antipático, agresivo o tímido; se rechaza jugar con personas del otro sexo o de otra clase social; se acusa a un compañero de haber hecho perder al equipo; se ataca al adversario porque ha hecho trampa; se niega una falta evidente. Cuando el conflicto tenga lugar, no lo pospongamos. No lo resolvamos usando nuestra autoridad o, peor aún, no finjamos que no nos dimos cuenta de nada. Démosle la importancia que se merece y creemos las condiciones para convivir con el conflicto, sin que explote una guerra. Interrumpamos los juegos y enseñémosles a afrontar las situaciones en las cuales, para sostener el propio punto de vista, se necesita entrar en relación con el otro, reconociendo de esta forma que la otra persona existe y poniendo límites a la propia individualidad. El conflicto ofrece una extraordinaria ocasión de ejercitar simultáneamente el respeto por el otro y la afirmación de sí mismo. Si se aprovecha bien, esta espontánea oportunidad educativa enseña el diálogo y los acuerdos, en vez de la pelea o del retiro indignado y paralizante (“no juego más”); ayuda a entender las razones y los sentimientos del otro (empatía); a reconocer los propios errores y admitirlos sin vergüenza; a encontrar una solución que tenga en cuenta las razones contrapuestas; a expresar los propios motivos y hacerse valer de forma eficaz.



El juego como escuela de autonomía

Si imaginamos por un momento que, en la fiesta de cumpleaños de su hijo, un papá quisiera improvisarse como entrenador mientras los niños juegan a “la escondida” y sugiriese a cada uno dónde esconderse, cuándo salir, dónde buscar a los adversarios y qué hacer para encontrarlos rápidamente, todos los niños “jugarían mejor”, se aburrirían mucho, no ejercitarían nada y, en resumen, ya no sería un juego.

¿Cuántas veces, durante las lecciones y/o los entrenamientos, impulsados por las mejores intenciones, hemos actuado como el papá del ejemplo, aburriendo a los alumnos y frenando su camino hacia la autonomía?

La autonomía consiste en la capacidad de pensar y de actuar sin condicionamientos externos, de convertirse en guía de uno mismo, aprendiendo a resolver los diferentes problemas que se presenten.

Busquemos no ponernos en el lugar de los niños. No solo no sirve, sino que es dañino. Pensando, equivocándose, reintentando de forma espontánea, ajustando las acciones al contexto que cambia continuamente, se acostumbrarán a resolver los problemas de forma tal que puedan anticipar y gestionar las situaciones análogas que se presentarán en un futuro.



El juego como actividad agradable y gratificante

Cuando presentamos un juego nuevo, después de haber explicado las reglas, dejemos que los niños lo experimenten por sí mismos, sin otra intervención que eventuales aclaraciones sobre las reglas.

No nos comportemos como “sabelotodos” al borde de la cancha, diciendo a cada uno lo que tiene que hacer y juzgando cada acción. No hagamos sugerencias sobre las formas de jugar, dejemos que ellos las descubran. Es útil, en cambio, ayudar a los niños a razonar sobre lo que sucedió en el campo; pero solo a posteriori, reuniéndolos y haciéndoles preguntas (atención, no sugiriendo las respuestas o soluciones con autoridad) sobre por qué sucedió algo y proponiéndoles imaginarse modalidades de juego diferentes.

Mejorarán de este modo la habilidad técnica, la experiencia táctica y la confianza en la capacidad de actuar por sí mismos.

Para el educador, el juego se puede convertir en una ocasión de evaluación, siempre y cuando su presencia sea discreta y su actitud de observación, activa.

Se puede analizar, desde un costado, el comportamiento de los alumnos y por ende prever modificaciones a las reglas del juego, estrategias a aplicar para reforzar las conductas deseables, métodos didácticos para mejorar las capacidades técnicas o tácticas, entre otras cosas.

Aprender significa hacer propias nuevas conductas, no reproducirlas porque hay un adulto que dice qué hacer y controla cómo se hace.

Está bien intervenir y hacer observaciones, siempre y cuando sea en las pausas entre los diferentes momentos del juego.

Hay padres que en vez de preguntarle al hijo si le gusta y cuánto la actividad que practica, se dirigen directamente al entrenador para saber si su hijo es bueno en el deporte elegido. Y en caso de que la respuesta sea negativa, llevan al niño a practicar otra actividad.

Este ejemplo no quiere culpar a una cierta tipología de padres, sino evidenciar cuán a menudo se confunde la productividad con la educación, y el resultado con el placer. Desafortunadamente también los técnicos –profesores, entrenadores, dirigentes deportivos– no están exentos de esta lógica. Vivimos inmersos en una cultura que propone el nivel competitivo desde la más tierna edad, pensando que así “los mejores” se convertirán en campeones en menos tiempo, y eliminando a “aquellos que no sirven”.

Es difícil contrastar una ideología difundida e imperante. Pero la cultura se cambia más fácilmente inculcándola a quienes no están todavía impregnados.

Para lograrlo se tendría que reconocer y premiar, sobre todo con los más pequeños, la participación y la diversión.

Con tal fin, es mejor proponer juegos participativos en vez de competitivos, ayudando a los niños a comprender que el placer que experimentan no viene de la victoria sino del juego mismo: el moverse, compartir con el grupo, tener un objetivo en común, la libertad de expresarse dentro de los límites concedidos por las reglas, apropiarse de un rol y la posibilidad de cambiarlo, etc.

Mostremos nuestra aprobación, no tanto por las acciones eficaces, sino por la demostración de placer, de gozo, de alegría. Y después, digamos claramente con palabras y con el ejemplo, lo importante que es divertirse en aquello que se hace. Es decir, transmitamos de todas las formas: ¡quien se divierte, gana! Quien desde pequeño asocia de forma inseparable el placer con el movimiento, mantendrá más fácilmente el interés por las actividades motrices y deportivas cuando sea adulto.

El desafío es hacer experimentar a todos el placer por el juego sin que esto impida, a quien tenga las capacidades, convertirse en campeón.

La solución pedagógica ideal es aquella que propone a los niños el modelo de competencia adulto solo cuando tienen el grado de madurez necesario para practicarlo correctamente.

Del juego infantil a la competición adulta



Modalidades didácticas y sugerencias para una progresión educativa

Los conocimientos de anatomía y fisiología aplicada permiten diferenciar el entrenamiento deportivo infantil del entrenamiento adulto. Organizativamente se adaptan las dimensiones de las canchas, de los elementos y de los balones a las posibilidades de los niños.

No obstante, en la práctica deportiva infantil, a menudo nos encontramos con que la didáctica pierde de vista la necesidad de un camino lento y gradual hacia lo competitivo. Tanto a los seis como a los diez o a los veinte años, cuando dos equipos se enfrentan, el criterio de éxito es invariable e idéntico: la victoria. Como si las diferencias entre los niños y los adultos fueran únicamente de tamaño. Pero es sobre todo la parte “invisible”, es decir, la dimensión cognitiva y psicológica la que es completamente diferente y necesita una gran atención y especificidad didáctica.

El camino hacia la competición es complejo: necesita un proceso

que transforme el placer del juego individual y espontáneo en placer por el esfuerzo para el bien del equipo.

Es mucho más fácil y requiere menos tiempo aprender los fundamentos técnicos, que aprender a dar siempre lo mejor de sí, aceptar deportivamente la derrota y vivir la victoria mesuradamente, siempre en el mayor respeto de las reglas y de los otros.

La solución pedagógica ideal es aquella que propone a los niños el modelo de competencia adulto solo cuando tienen el grado de madurez necesario para practicarlo correctamente.

A los niños, en continua evolución cognitiva, afectiva y relacional, se les deberían proponer actividades de grupo diferentes según la edad.

Se puede decir que alrededor de los ocho años (pero obviamente es necesario considerar la madurez individual y de cada grupo, y no el calendario) el desarrollo cognitivo del niño le permitirá adquirir no solo nuevos aprendizajes motrices, sino interpretar la realidad de forma diferente, pudiendo acceder a actividades con otras características.



Antes de los ocho años

La gratificación que produce el éxito

Si nuestro intento educativo es llevar el mayor número de niños posible a la práctica deportiva constante y duradera, debemos intentar involucrar desde el inicio a todos los alumnos.

El interés por una actividad a menudo se debe a la gratificación que produce; gratificación que a su vez va unida a la experiencia del éxito y de sentirse competente.

A los niños de seis, siete años, es importante proponerles juegos y actividades en los cuales puedan “ganar” y por esto sentirse “vencedores” e importantes más de una vez en cada sesión.

A tal fin nos ayudan las características típicas de esta edad: la falta de objetividad en el evaluar los hechos y el egocentrismo que no permite ver más allá de la propia persona. Es posible proponer juegos donde todos se sientan vencedores y ninguno pierda.

Poner atención en hacer que todos puedan experimentar la gratificación del éxito no significa nivelar el grupo hacia abajo, por no resaltar al mejor o a los mejores. Quien llega primero a la meta lo sabe, como lo saben todos los demás, y a veces es positivo subrayarlo. De la misma forma es consciente quien llega último, pero el hecho de no ponerlo en evidencia ante el grupo, es la mejor forma para hacer que, también los menos dotados, progresen y experimenten el placer por las actividades desarrolladas.

Formas no competitivas de proponer las actividades

A menudo, observando a los niños que juegan libremente entre ellos, se puede verificar que a veces se enfrentan en un partido sin tener en cuenta el resultado. Juegan por el placer de jugar. Lamentablemente estamos condicionados a pensar que la mejor forma para desarrollar las capacidades motrices de los niños es por medio de las competencias. Al contrario, esta es solo una de las formas; seguramente, no aquella que se debe proponer a quien está dando los primeros pasos. Hay muchas otras formas para acrecentar el interés y satisfacer las expectativas de los niños. Quienes se dedican a educar en edades evolutivas, aun si no poseen una gran experiencia, están dotados de fantasía y creatividad suficiente para experimentar actividades divertidas junto con sus alumnos. Pero es necesario el esfuerzo imaginativo de ver más allá de la perspectiva competitiva. A continuación les presentamos algunas modalidades y propuestas de juego no competitivo.

El refuerzo de los adultos

La actitud del profesor representa el principal refuerzo para el alumno cuando ejecuta una determinada acción de forma correcta. No existe en el mundo una recompensa más apreciada que aquella de haber satisfecho a las personas a las que les importamos.

El interés y la aprobación por parte de los adultos (“hazme ver cómo haces...”, “Qué bien que estuviste en hacer...”, “de qué otra forma puede...”) constituyen para los niños una de las más potentes motivaciones para realizar bien una tarea.

Usemos la fantasía

Si queremos que los niños se ejerciten en pruebas atléticas de velocidad, en vez de proponerles una carrera, se les podría preguntar cuál es el animal más veloz que conocen. Cuando el grupo alcanza un acuerdo sobre cuál es este animal, pidamos que lo imiten corriendo libremente. De este modo darán rienda suelta a la fantasía sintiéndose guepardos o liebres y corriendo con gran alegría y empeño.

A partir de esto el profesor puede transformar esta actividad en un juego; con la fantasía se puede, de hecho, agregar elementos nuevos hasta construir una historia animada.

La creatividad

Luego se les puede pedir a los niños que elijan cuál animal o personaje llegará en concordancia con los tres pitidos del simio (o el aplauso) y qué acciones hacer en aquel caso.

De esta forma el juego se ve activamente transformado y enriquecido por la fantasía de los alumnos.

En esta actividad no hay ningún elemento de competitividad, no hay vencedores ni vencidos y ni siquiera muchas reglas, pero no obstante esto, se trata de un juego muy divertido donde los niños ejercitan la partida, la aceleración, la carrera, la desaceleración, la frenada repetida y la máxima velocidad. Los niños hacen muchas cosas solo por el placer de hacerlas. Experimentan, descubren, inventan, se ejercitan, se divierten. Darles la posibilidad de moverse en libertad estimula todas las esferas de la personalidad y desarrolla, al mismo tiempo, el placer por la actividad misma. Si, por el contrario, se proponen juegos competitivos, el placer será solo para quien gana y muchos se sentirán frustrados, tensos y desmotivados.

El cuento animado

Damos un ejemplo: en los árboles circundantes puede aparecer un simio que, con un silbato, señalará la llegada de los cazadores. Al pitar del simio, los animales corriendo se tirarán al piso y solo salvarán la vida quedándose inmóviles. Al alejarse los cazadores, el simio pitará dos veces: para los jugadores es la señal para recomenzar a correr.

Alternando velozmente los pitidos el juego será cada vez más divertido.

Cambiar los criterios de victoria

A veces basta con simples cambios en las reglas del juego para quitar el componente competitivo o darle otra importancia.

En los juegos de persecución, como "ladrón y policía", basta declarar que no gana quien nunca fue preso, sino que ganan todos aquellos que liberen al menos un par de compañeros, y los policías, si logran capturar a casi todos los ladrones.

En los juegos de persecución, tipo "mancha", es útil proponer siempre dos o tres "manchas" como mínimo, de modo que no se centre la atención sobre un solo perseguidor, evidenciándose la posible falta de habilidad de algunos.



El desafío

Otra forma para motivar a los niños a correr y desarrollar placer por el movimiento consiste en lanzar un desafío. El profesor podría decir, por ejemplo, “veamos quién es capaz de hacer una prueba difícilísima. Cuando doy la partida, empiecen a correr mientras yo, con los ojos cerrados, cuento hasta diez. Quien llega a la línea de fondo del campo antes de que yo termine de contar y abra los ojos, ¡gana! Pero esta es una prueba muy difícil... ¡no sé si alguien logrará hacerlo!”.

El profesor tendrá que estar atento para contar a una velocidad que les permita a todos llegar antes que él termine. Cuando abra los ojos, mostrándose sorprendido e impresionado de la velocidad de los alumnos, habrá una explosión de júbilo por parte de los niños, que querrán repetir la prueba, quizás contando “solo” hasta nueve. Imaginen a un niño que sabe que es el más lento del grupo o que lo descubre con esta carrera. Estará igualmente feliz de haber ganado y ninguno le hará notar que llegó último. Será consciente del propio valor, pero de forma serena, no traumática, como en cambio sucede en el caso de las carreras. En este tipo de desafío no se corre para vencer a los iguales, sino para tener éxito, por el gusto de lograr el suceso en una prueba de resultado “incierto”.

Todos vencen y no hay derrotados. Una propuesta de este tipo es un buen ejemplo de estímulo para dar lo mejor de sí sin incurrir en la competitividad precoz. Además, la victoria del grupo sobre el adulto crea gran satisfacción en los niños.

“Eliminemos” los juegos de eliminación

Muchos juegos de uso común comportan la eliminación de quien se equivoca o realiza acciones en tiempos más largos que los demás. A cada jugada disminuye el número de participantes y gana quien supera todas las eliminaciones.

Generalmente este tipo de juegos les gusta a los niños, porque saborean la sensación de la victoria a medida que el grupo disminuye. A los más capaces les gusta por obvias razones. Pero incluso los menos hábiles participan con placer. Esperan siempre, en cada jugada, no ser ellos los eliminados. Se sabe que la capacidad de valorar los propios límites no es típica de la edad infantil: jugar con esta lógica corresponde a comprar un billete de una lotería que no se podrá ganar nunca.

Otros niños participan de forma pasiva, haciéndose eliminar y quitándose rápidamente la tensión que les produce participar en una actividad para la cual no se sienten aptos. Como sea, a cualquier edad es inoportuno proponer juegos donde quien pierde es eliminado, porque se impide jugar justamente a quienes tendrían más necesidad de mejorar.

Otro aspecto negativo de los juegos de eliminación es la inactividad de tantos alumnos. ¡Ya los niños disponen de poco tiempo para moverse!

La participación pasiva, el desinterés y el sucesivo abandono, justo de quienes podrían sacar mayor ventaja de la actividad motriz, son las respuestas más comunes a los sentimientos de impotencia y desvalorización que emergen de situaciones de marginación como estas.



Los pasos sucesivos de los ocho años en adelante

No se debe tener prisa en proponer actividades competitivas según el modelo de los adultos. El pasaje del juego a la competición debe ser lento y gradual. Pero si estamos atentos a percibir con cuánto interés son acogidas nuestras propuestas, será el grupo quien nos indicará el momento en el cual presentar actividades más competitivas. Al crecer, los niños no se divertirán más si todos ganan, por lo tanto el criterio de victoria propuesto será más estricto (“ganan todos aquellos que logren...”) poniendo objetivos que muchos puedan alcanzar, para sucesivamente ser más exigentes con los criterios de victoria (“vence solo quien...”). Si antes eran “muchos” los que ganaban, luego serán solo “algunos”.

Con base en las experiencias compartidas y en la madurez del grupo, se pasará lenta y progresivamente a formas más competitivas, teniendo siempre presente lo importante que es suscitar el placer por la actividad física. Alrededor de los ocho años el egocentrismo empieza a ser superado, y pueden proponerse juegos entre equipos. Con ellos, los niños comienzan a desarrollar el sentido de pertenencia al “equipo”, a colaborar con los compañeros y a comprender que el resultado depende en gran medida de factores externos a él.

Diferentes posibilidades didácticas y organizativas



Juegos “democráticos”

Hacer jugar a todos no es suficiente para crear las condiciones de placer y éxito; de hecho, si se participa en un juego donde la acción individual resulta determinante para el resultado de la prueba, muchos partidos se perderán siempre “por culpa” de los mismos tres o cuatro. E incluso si estos niños no percibieran la responsabilidad de la derrota, serán los compañeros, los adversarios, e incluso los adultos, quienes se los recuerden.

Existen diferentes juegos que pueden ser considerados democráticos porque permiten la participación activa de todos, independientemente de las habilidades que se posean.

Son juegos “que mezclan las cartas”, como por ejemplo “zorros-serpientes-gallinas” donde tres equipos se enfrentan simultáneamente, o donde se juega con dos balones como en “la bandera genovesa”. En ambos ejemplos cada equipo juega al mismo tiempo en ataque y en defensa, dando lugar a innumerables situaciones que involucran a todos los participantes.

Este tipo de juegos presenta diferentes ventajas, debido a la participación paritaria de todos los alumnos:

- Ningún jugador logra ser el líder del equipo, motivo por el cual no se crea la posibilidad de resentirse con quien comete errores.
- Cada uno participa según las propias posibilidades, sin el peligro de ser juzgado por los compañeros.
- También los jugadores menos capaces pueden hacer inesperadamente jugadas ganadoras.
- Los más impetuosos son aprehendidos de inmediato y, paradójicamente, pueden ser liberados casi en forma excluyente por los menos hábiles.



Minipartidos donde el comportamiento influye en el resultado. ¿Vencer o jugar más?

Para hacer que todos los niños sean continuamente partícipes en el juego, es mejor privilegiar más partidos en canchas reducidas, con pocos jugadores por equipo. La dificultad de esta organización es que el profesor no puede arbitrar diferentes partidos al mismo tiempo y los niños no poseen todavía la autonomía para controlarse. Con un grupo de 20 niños se pueden hacer cuatro equipos de cinco jugadores, proponiendo desafíos no solo entre equipos, sino también entre los partidos. Los equipos A y B juegan en la cancha 1 y los equipos C y D en la cancha 2, sin árbitro. Se juega hasta la primera pelea (el adulto mide el tiempo de “*–fair play–*”). Si el conflicto se verifica en la cancha 1, vencerán los equipos de la cancha 2, y entre éstos, el que en aquel momento se encuentre en ventaja. Luego se reencuentran todos en el círculo central, se aclaran los motivos de la discusión y se recomienza con el desafío de lograr jugar todos por más tiempo sin agresiones.

Cuando se logra jugar “lo suficientemente bien” de esta forma, se puede proponer un cuadrangular, en el cual cada equipo juega contra los otros tres (partidos de cinco minutos), obteniendo dos puntos por cada partido ganado, un punto por cada empate y dos

puntos por haber respetado las reglas en cada partido. Es importante notar que, independientemente del resultado del partido, todos los equipos pueden obtener dos puntos agregados gracias al comportamiento correcto.

La manera de organizar la actividad y de evaluar el resultado de los partidos puede ayudar a suscitar gusto por el juego, independientemente del resultado obtenido. Cuando la cancha a disposición no permite hacer dos partidos simultáneamente, se pueden hacer tres equipos y jugar un triangular “a un gol”, con la siguiente fórmula: el equipo que anote primero se adjudica la victoria, obtiene un punto y deja el campo de juego; el equipo que llega primero a sumar cinco puntos, gana el torneo. De esta forma, el equipo que obtenga menos victorias, será quien habrá jugado más partidos. Preguntándoles a los niños qué prefieren, algunos preferirán vencer y jugar menos, pero otros perder y jugar más. Es oportuno dar más valor a quien gana, dado que el objetivo de un juego es intentar ganar, pero así como un equipo está contento de haber ganado, los otros podrán sentirse satisfechos por haber jugado más.

El grado de competitividad presente en las respuestas puede ayudar a los entrenadores a direccionar a los jugadores a deportes o roles donde servirán fuertes motivaciones competitivas, o a otros donde sean necesarios la colaboración y el altruismo.



Todos son importantes

Un problema muy común es tener niños con diferentes niveles de habilidad.

Una solución puede ser dar a los jugadores “diferentes reglas de participación”, por ejemplo: algunos jugadores, en un partido de fútbol podrán tocar el balón solo una vez, o dos veces consecutivamente, mientras otros no tienen límites. En un partido de voleibol habrá algún “líbero” que podrá tomar el balón en vez de golpearlo, etcétera.

Otra opción es la de adjudicar un valor doble o triple al gol del menos hábil o incluso designar en cada equipo un “jugador mágico” que si anota hace ganar el partido a su equipo. Obviamente serán elegidos para esos roles los niños que tengan necesidad de sostenimiento y apoyo.

Jugando un partido a cinco goles, con seis jugadores por equipo, se puede decidir que cada jugador tenga derecho a anotar un solo gol por partido; o en un triangular, que cada jugador pueda anotar una sola vez en todo el torneo. En ambos casos, los niños aprenderán de la experiencia cuál será el mejor momento para anotar. Y quienes ya hayan hecho gol, (generalmente los mejores) “no tendrán más remedio” que ponerse al servicio de los demás compañeros.

Son necesarios varios años de este tipo de educación para lograr atribuir el justo peso al resultado. Dicho en otros términos, buscar siempre la victoria, en el máximo respeto por las reglas y por el otro.

La competencia como motivación para la superación de los propios límites mejora a la persona y es extremadamente educativa. Ganar es, seguramente, importante; más importante es saber ganar, pero el “diploma deportivo” se obtiene cuando se aprende a perder; por tal motivo es necesario dar importancia a la actividad que se desarrolla y a los valores que la sostienen, y no al mutable resultado que se persigue.



5

Prevencción de
adicciones a través
del deporte

- El deporte y el problema de la drogadicción
- Jóvenes en situación de riesgo
- El deporte como medio para educar a jóvenes en situación de riesgo

Javier Lamonedada Prieto



Podemos definir como “drogas” un grupo de sustancias capaces de alterar el sistema nervioso, alterando el estado de ánimo. Se caracterizan por la dependencia que crea y los efectos perjudiciales para la salud, en muchos casos irreparables.

El deporte y el problema de la drogadicción

El uso irresponsable de drogas legales, de prescripción médica e ilegales capaces de modificar el comportamiento, es una de las grandes tragedias de la humanidad.

Podemos definir como “drogas” un grupo de sustancias capaces de alterar el sistema nervioso, alterando el estado de ánimo. Se caracterizan por la dependencia que crea y los efectos perjudiciales para la salud, en muchos casos irreparables. Dependiendo del tipo de sustancia consumida los efectos en el sistema nervioso pueden ser depresores, perturbadores o estimulantes.

La drogadicción no solo repercute en estado físico, sino que también se asocia a problemas de comportamiento como: delincuencia, violencia familiar y abusos a menores, irritabilidad, patrones de comportamiento vulnerables, intolerantes, carentes de toda responsabilidad, que persiguen la satisfacción inmediata de las necesidades percibidas y es incapaz de afrontar con éxito problemas de la vida cotidiana.



Ser deportista no garantiza tener hábitos saludables

Al margen de la utilización de sustancias prohibidas para aumentar el rendimiento del deportista, existen estudios que demuestran que los hábitos de vida de un deportista no son todo lo saludables que debieran; sostienen que la probabilidad de abuso de alcohol y consumo de cannabis, heroína, cocaína y estimulantes de tipo anfetamina en jóvenes es mayor entre deportistas que entre los no deportistas (Nelson y Wechsler, 2001).

Las investigaciones fundamentan que el deportista consume este tipo de sustancias para reducir el estrés generado en competición, como una forma de evasión y diversión. De los estudios consultados no podemos afirmar que el deporte fomente el consumo de drogas, pero sí que entre practicantes y no practicantes es más habitual encontrar consumidores en los primeros.

Jóvenes en situación de riesgo

La circunstancia social es la herencia más determinante que nuestros padres nos legan. Las condiciones socioeconómicas de las familias, la atención o despreocupación de las familias por sus hijos, los hábitos de vida e higiene personal, el ejemplo como modelo de responsabilidad y autocontrol, el nivel cultural, definen un legado educativamente hablando mucho más determinante que la propia herencia genética.

(Émile Durkheim, Educación y sociedad)



Características de jóvenes en situación de riesgo

A. Entorno

Los jóvenes en situación de riesgo se caracterizan por vivir en un entorno de pobreza, marginación, desestructuración familiar, violencia de género, en el que es común la presencia de personas que consumen drogas en un entorno cercano.

Este tipo de entornos no solo incluye a barrios marginales o deprimidos; las condiciones sociales en las que se desenvuelve un gran número de chicos y chicas de cualquier ciudad hoy en día, para muchos configura un entorno de “riesgo”.

Por tanto, podemos generalizar el término a toda la población joven (Martinek y Hellison, 1998).

B. Características

Los jóvenes en situación de riesgo se caracterizan por vivir en un entorno de pobreza, marginación, desestructuración familiar, violencia de género, en el que es común la presencia de personas que consumen drogas en un entorno cercano.

Este tipo de entornos no solo incluye a barrios marginales o deprimidos; las condiciones sociales en las que se desenvuelve un gran número de chicos y chicas de cualquier ciudad hoy en día, para muchos configura un entorno de “riesgo”. Por tanto, podemos generalizar el término a toda la población joven (Martinek y Hellison, 1998).

Los denominados jóvenes en situación de riesgo se caracterizan por (Jiménez, 2008):

- Falta de habilidades sociales y carencia de recursos para desenvolverse con garantías en su entorno social.
- Pocas expectativas de futuro profesional.
- Déficit de valores fundamentales como: responsabilidad, disciplina y respeto (incapacidad de cumplir con sus obligaciones, dificultades para proponerse objetivos y ser coherente con el compromiso establecido, poca constancia, etcétera.).
- Falta de autoestima y de oportunidades para su crecimiento social / cognitivo / emocional.
- Predisposición a desarrollar hábitos de vida perjudiciales para la salud.
- Consideran que son un sector abandonado por la sociedad.

C. Riesgos

Las circunstancias en las que viven los hacen ser más vulnerables que otros sectores poblacionales, llevándolos a múltiples conductas perjudiciales y antisociales (Jiménez y Durán, 2005):

- Conductas violentas.
- Delitos, hurtos, robos, etcétera.
- Desequilibrios mentales y emocionales (déficit de atención, hiperactividad, agresividad, etcétera.).
- Fracaso escolar.
- Exclusión social.
- Prostitución.
- Embarazos no deseados.
- Desequilibrios alimenticios.
- Enfermedades generadas por falta de higiene básica.
- Uso indebido de drogas.



“Si tratamos de educar para la paz, debemos previamente conocer la realidad de la que provienen nuestros chicos/as, ya que en caso contrario es muy posible que seamos poco eficientes.”



Barreras frente a la educación

Uno de los aspectos claves a considerar, previo a cualquier trabajo con jóvenes en situación de riesgo, es analizar con detenimiento las fortalezas y debilidades del sector poblacional. En este sentido, algunos de los factores negativos que caracterizan la cultura de estos jóvenes son el rechazo escolar, conflicto de valores, desestructuración familiar y el miedo a tomar decisiones (McHugh, 1995; Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1997, 1998; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999; Durán y Jiménez, 2005).

A. Rechazo escolar

Un chico que domina la vida en la calle, sin obligaciones, ligado a las pandillas del barrio, puede ver el colegio como una jaula en la que no encuentra su sitio. Si a esto le unimos la falta de recursos de determinados centros educativos en relación con la atención a la diversidad, es muy posible que el chico entienda que el colegio no es su sitio.

Cuando no entiende aquello que le explican a “todos”; cuando el estilo de enseñanza empleado por el profesor es directivo y el papel del alumno es meramente pasivo; cuando los horarios no son flexibles y se le obliga a estar sentado y callado seis horas...; cuando, además de lo mencionado, las familias no se implican en la educación de sus hijos, es muy posible que el sistema fracase, que aparezcan comportamientos disruptivos, problemas de hiperactividad, déficit de atención y, antes o después, abandono.

B. Conflicto de valores

El chico de la calle vivencia a diario situaciones violentas: en su propia casa o en el barrio. Como consecuencia, aprenden a sobrevivir, ser “fuertes” y “duros”, a reaccionar de forma violenta como estrategia básica. Si tratamos de educar para la paz, debemos previamente conocer la realidad de la que provienen nuestros chicos/as, ya que en caso contrario es muy posible que seamos poco eficientes, por una simple razón: los valores que les enseñamos son contrarios a los que aprenden en su casa o en su barrio.

C. Desestructuración familiar

Familias desestructuradas, malos tratos físicos y psíquicos de aislamiento, abuso, humillación, crueldad, indiferencia, abandono, conflicto, violencia, alcoholismo, drogadicción, prostitución de las madres, el encarcelamiento de los padres...

Como respuesta a esta realidad surgen las famosas pandillas callejeras que sustituyen a la familia, aportan seguridad, identidad y estabilidad. Es aquí donde aprenden que la violencia, la delincuencia y conductas afines son el único camino para sobrevivir en las calles.

D. Miedo a tomar decisiones

En el proceso de maduración del niño la figura de la familia juega una pieza clave. Entre otras razones porque le aporta seguridad, apoyo y guía frente a los problemas que se encuentra el joven. Lamentablemente estos chicos no reciben esta ayuda y, como consecuencia de ello, se produce una falta de desarrollo en su capacidad para la toma de decisiones, sintiéndose normalmente poco capaces de hacer algo, de modo que se vienen abajo con facilidad.



Cualidades de “jóvenes resistentes”

Entendemos por jóvenes resistentes aquellos chicos/as que, a pesar de las dificultades del entorno en el que viven, demuestran unas competencias para afrontar con éxito las carencias contextuales. Las principales características del joven resistente son (Martinek y Hellison, 1997; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999):

A. Competencia social

Estos jóvenes consiguen una respuesta positiva de los demás porque son flexibles, comunicativos, tienen empatía, capacidad para negociar en los conflictos, buen sentido del humor... Llegan a mantener buenas relaciones con compañeros, adultos y profesores; y a su vez, reciben apoyo de estos.

B. Autonomía

Capacidad para distanciarse de los conflictos / desvincularse de los problemas familiares / vencer la presión de grupo que ejercen las pandillas del barrio.

C. Optimismo y esperanza

Estos jóvenes tienen la capacidad de proponerse metas de futuro y poner los medios para llegar a ellas. Además, son perseverantes, capaces de enfrentarse a sus problemas y no abandonar. Para ello saben utilizar recursos externos para apoyarse (entrenadores, profesores, servicios sociales...). Si algo no sale piensan que es debido a que se debe trabajar más y no a que “no valen”.



Aspectos fundamentales que se deben trabajar con estas poblaciones

Los dos objetivos más repetidos en los programas de prevención, intervención y rehabilitación de adicciones son la educación para la salud y la inteligencia emocional (Durán y Jiménez, 2005).

A. Educación para la salud

Las actitudes de estos jóvenes hacia la salud son desfavorables: mala alimentación e higiene; tabaco, alcohol y drogas, debido a las condiciones sociales y familiares en las que viven.

La educación para la salud abarcará todos los elementos de la persona: físico, psíquico y social, promoviendo estilos de vida favorables para el bienestar. Esto significa no solo el derecho a la educación, empleo, vivienda, sino también a la autonomía, la igualdad de oportunidades y la posibilidad de autorrealizarse en un medio libre de barreras y obstáculos.

B. Inteligencia emocional

- Empatía. Capacidad de percibir los intereses, deseos, necesidades y vulnerabilidad de los demás.
- Madurez en el razonamiento moral. La falta de madurez de razonamiento moral contribuye, dentro de una multitud de factores, al desarrollo de patrones de conducta antisocial.
- Participación activa en las actividades. Motivar a que participen en las actividades educativas dirigidas (juegos y deportes) frente a actitudes apáticas y de pasotismo.
- Autonomía en las habilidades. Enseñarles a valerse por sí mismos, a ser responsables y comprometidos.
- Concienciarles sobre la importancia del futuro. Las personas que no tienen expectativas de lo que quieren hacer con sus vidas tienen más probabilidades de caer en conductas de riesgo y, desafortunadamente, esto es lo que les ocurre a estos jóvenes en riesgo.



El deporte como medio para educar a jóvenes en situación de riesgo

Al deporte se le han atribuido valores formativos que lo avalan como un excelente recurso educativo para la juventud. Es más, se le considera una herramienta eficaz frente a la drogadicción.

Si la actividad física vigorosa —práctica de deportes individuales de gran exigencia física (atletismo, natación, ciclismo, triatlón...) o colectivos practicados de forma competitiva (fútbol, balonmano, baloncesto, voleibol...)— es capaz de crear sensaciones de bienestar—felicidad, tranquilidad y reducción de la ansiedad, creatividad o euforia— por el incremento interno de los niveles de morfina, entonces puede llegar a convertirse en una clara alternativa a la utilización de drogas. El chico/a que se acerca a las drogas para buscar nuevas, complejas y variadas sensaciones puede descubrir una alternativa a estas exigencias en la práctica deportiva.

Sin embargo, que el deporte sea una clara fuente de valores sobre los cuales sustentar la prevención de una problemática como son las adicciones no es del todo cierta; la mera participación en competiciones deportivas no es una garantía en el desarrollo moral (Huxley, 1969; Gruber, 1984; Willis y Campbell, 1992; Fejgin, 1994; Shields y Bredemeier, 1995; Weinberg y Goutd, 1996; Cecchini, González, Montero, 2007). El estilo de enseñanza utilizado por el entrenador, el ejemplo de autocontrol o agresividad que den entrenadores y familiares, el comportamiento de los aficionados desde la grada, en definitiva, la “atmósfera social” en la que convivan los jugadores hará del fútbol un medio valioso para la formación o deformación de la persona.

Apostemos por un deporte formativo, por una enseñanza de calidad, preocupada no solo de dotar al jugador de una buena preparación física, técnica y táctica, sino también humana. Para ello no debiéramos apoyarnos exclusivamente en buenas intenciones particulares. El fomento de valores educativos no se consigue de forma casual, sino que, como cualquier otro contenido, debe ser

objeto de un análisis, planificación, intervención y valoración (Wandzilak, 1985; Gutiérrez, 2003; Giménez Fuentes-Guerra, 2006).

Para la elaboración del programa que presento, sigo la línea de trabajo llevada a cabo desde 1970 por Hellison en Canadá

—Programa de responsabilidad personal y social (Hellison, 1995)— y desarrollada en España, entre otros, por Jiménez Martín en la Facultad de Ciencias del deporte en Madrid (Jiménez, 2008). Bajo este postulado se considera que la educación en valores ha de ser planificada en etapas progresivas de trabajo: primero, crear un buen clima de trabajo en el grupo; segundo, garantizar el respeto entre los participantes; tercero, desarrollar actitudes de esfuerzo y superación; cuarto, trabajo en equipo; y quinto, fomentar conductas pro deportivas.

Se pretende de forma progresiva llegar a superar el “respeto recíproco” al que lleva el tradicional fair play, para “hacer a los demás lo que querías que te hiciesen a ti”. Desde esta óptica se dan valores que nunca se han atribuido a la práctica deportiva o que tienen difícil cabida en el actual modelo deportivo profesional: gratuidad, generosidad, empatía, humildad, admiración por el adversario.

El jugador que entiende el deporte como un espacio en el cual desarrollar la fraternidad, se sitúa en un nivel posconvencional de desarrollo moral (Kohlberg, 1992): no respeta las normas del juego por imposición, ser buena persona a los ojos del equipo; valora al adversario como a su propio hermano; compete con dignidad; es capaz de ponerse en lugar del otro (empatía); respeta

las normas, pero no por obligación, sino por convicción propia. Desde un planteamiento basado en hacer al otro lo que nos gustaría que nos hiciesen a nosotros el deportista pasa de ser un competidor cuya exclusiva meta es la victoria, para dar paso a un jugador cortés, amable, atento, elegante. Principios básicos del programa.



Principios básicos del programa

No todo programa destinado a la promoción de la educación en valores a través del deporte es efectivo. Para optimizar los resultados es conveniente tener presente las siguientes consideraciones (Martinek y Hellison, 1997; Martinek y cols. 1999; Jiménez y Durán, 2005; Cecchini y cols. 2008):

A. En relación con los responsables de dirigir el programa:

1. Compromiso. Posiblemente uno de los requisitos más importantes es que el entrenador principal del equipo adquiera un compromiso no solo profesional, sino también personal en la transmisión de valores a sus jugadores. Un programa que no sea respaldado por el técnico y pretenda desarrollarse a través de agentes externos al club tarde o temprano fracasará.
2. Implicar a todos. Es fundamental implicar al máximo número de agentes de socialización del deportista: familiares, entrenadores y profesores. Se les debe informar de los objetivos del programa, de modo que sean conocidos y respaldados. En la transmisión de valores es crucial que todos los que rodean al chico sean buenos ejemplos de autocontrol y deportividad. Los mensajes no verbales siempre serán más elocuentes que las palabras.
3. Coordinación. Trabajar de forma coordinada con programas sociales ya iniciados en el barrio o en los centros educativos. Además, es interesante fomentar buenas relaciones con otras entidades preocupadas por los mismos intereses que los nuestros. Para ello es bueno crear vínculos como: creación de espacios web en los cuales comentar las evoluciones, encuentros deportivos, gala de premios del deporte, excursiones, visitas a deportistas de alto nivel, concursos, etcétera.

B. En relación con aspectos actitudinales:

1. Optimismo. Han fallado todos aquellos programas que se centraban más en las carencias y dificultades del grupo en vez de tratar de potenciar los puntos fuertes y posibilidades de desarrollo.
2. Clima de trabajo. Otro punto clave para poder iniciar un programa es crear un clima positivo de trabajo. No se llega a ninguna parte si no existe un mínimo control del grupo. Un programa puede haberse diseñado correctamente pero si la intervención no es la adecuada el programa sucumbirá, llegará a ser no mucho más que palabras vacías sin ningún resultado visible.
3. Relaciones sociales. Calidad en las relaciones personales. El entrenador ha de ser una estrategia para gestionar el grupo con el fin de obtener los mejores resultados posibles. Para ello, no solo será importante una formación deportiva, sino también extradeportiva centrada en las habilidades sociales: saber cómo decir, cómo corregir, cómo motivar, cómo sacar el máximo rendimiento del jugador.

C. Principios didácticos:

1. Participación activa. Considerar al deportista como sujeto activo, implicado en el proceso de enseñanza. Por tanto, no se debería recurrir exclusivamente a técnicas de enseñanza directivas en las



que el sujeto es un mero receptor de información. Los objetivos han de ser asumidos por los participantes como parte de su compromiso personal. El programa debe atraer y mantener interesado al jugador; para ello se puede recurrir a diferentes estrategias motivadoras: amplia gama de actividades, incentivos (becas, viajes), contacto con personalidades deportivas que ofrecen un buen modelo, actitud de escucha hacia los chicos/as, etcétera.

2. Tiempo de reflexión. Fomentar la reflexión y puesta en común. Se trata de aprender desde la práctica, favorecer una lectura constructiva de la práctica deportiva que ayude a madurar al jugador. Una de las causas de la poca dedicación a la educación en valores es la falta de tiempo en la sesión de educación física o entrenamiento. Para el profesor deberá ser más importante tener tiempo para poder reunir al grupo, valorar el trabajo y reflexionar sobre acciones que han surgido en el juego, que realizar el último ejercicio programado.
3. Estrategias de intervención. La simple información no es suficiente. No basta con saber qué es la drogadicción o la violencia y sus efectos. Se deben enseñar alternativas y emplear estrategias que obliguen a la participación activa y refuercen diariamente los aspectos teóricos que queremos transmitir. Entre las técnicas específicas de educación en valores en educación física destaco la inculcación de valores, el desarrollo del juicio moral a través de la resolución de dilemas morales, el trabajo de la empatía desde el role-playing, la clarificación de valores, el desarrollo de competencias autorreguladoras y el análisis y comprensión crítica de textos moralmente relevantes.

D. Principios básicos de planificación:

1. Análisis del contexto. Antes de cualquier intervención se debe partir de un análisis de la realidad socio-cultural donde se desea actuar; de lo contrario, se cometería un grave error de ajuste. Por ejemplo, al tratar de implantar un programa para jóvenes en situación social desfavorecida utilizando un modelo que realmente se diseñó para jóvenes de clase media. La razón es que posiblemente estemos tratando de enseñar una serie de valores totalmente contrarios a los que los chicos han aprendido en su entorno. Para solventar estas carencias es prioritario iniciar el programa trabajando desde la clarificación de valores.
2. Organización. La mera participación en actividades deportivas no garantiza la formación. Muchos programas han fracasado porque tan solo pretendieron utilizar la actividad deportiva como forma de ocio sin ninguna reflexión posterior. Se requiere una organización del trabajo: definir unas metas claras y conocidas por todos; proponer un plan de trabajo en el que se describan actividades, el papel de los participantes, los tiempos y recursos necesarios; realizar un seguimiento y revisar los logros.
3. Planificación. Los programas deben ser planificados y evaluados. La valoración dará credibilidad al programa, permitirá mejorarlo, reconocer el trabajo realizado y convertirse en modelo para otros proyectos con objetivos similares.
4. Duración. El programa debe tener una duración acorde con los objetivos planteados, la edad y la madurez de los participantes, para que éstos puedan ser comprendidos, retenidos y aplicados.
5. Transferencia. Todo programa debe concluir en la transferencia de los aprendizajes en el contexto real de los participantes. Debe posibilitar el paso de aplicar lo aprendido en la cancha de entrenamiento a la vida en la calle.
6. Continuidad. Dar continuidad al programa a través del establecimiento de vínculos y alianzas con otros grupos en la comunidad, patrocinadores, voluntarios. Una buena propuesta es la creación de "asociaciones de antiguos jugadores / alumnos del colegio" de modo que se vincule a los participantes en la formación de otros jugadores del entorno.



Niveles del programa de intervención

Nivel 1. Confianza:

El primer paso a dar antes de iniciar cualquier trabajo de educación en valores deberá ser crear un buen clima de trabajo en el grupo. Ningún chico se expresará con libertad en un grupo en el que se siente incómodo, en el que convive en un ambiente de tensión. Es más, sería incoherente realizar debates sobre temas morales en un grupo en el que no se respetan unos a otros.

Otro de los aspectos clave en este período es realizar una valoración inicial de las capacidades de nuestros deportistas. Detectar roles sociales: líder, tímido, intimista, agresivo, colaborador o saboteador, y proponer estrategias de intervención para cada caso.

Se propone trabajar en este nivel el siguiente tipo de actividades:

1. Presentación del programa: de forma dinámica y atractiva para los participantes. Se ha de enfatizar en el valor que tiene la formación de un jugador en su futura trayectoria deportiva. Se puede recurrir a la visualización de modelos de deportista, invitar a un deportista de élite para que inicie el programa en todos los grupos, o realizar una reunión inicial del club, en la que se citan a familiares y jugadores en una charla con el presidente del club.
2. Evaluación inicial: detectar puntos fuertes y débiles, individuales y del grupo, tanto en el aspecto físico como en el social. Para ello se puede recurrir a la observación del comportamiento durante las sesiones, entrevistas/cuestionarios con familiares y profesores, informes de equipos pedagógicos, etcétera.
3. Clarificación de valores: será interesante dedicar sesiones al trabajo de la educación en valores desde su clarificación, ya que es muy posible que los principios que aprende el chico en su casa o barrio difieran de los que se tratan en nuestro equipo.
4. Establecimiento de unas normas claras de comportamiento y compromiso con el equipo: se tratará de dejar claras las normas del grupo con el fin de que adquieran un compromiso serio con el equipo. Deberán ser pocas, pero claras. Pueden estar redactadas previamente por el club o llegar a ellas a través de un debate dirigido. En cualquier caso, deben ser

razonadas, de modo que los chicos las entiendan como pilar básico para la convivencia.

5. Dinámicas de presentación y desinhibición: para trabajar al inicio de cualquier programa cuando los participantes no se conocen. Su finalidad es asentar las bases del grupo desde el principio, creando un clima óptimo de trabajo, dinámico y distendido.
6. Dinámicas de conocimiento: tras el trabajo con dinámicas de presentación y juegos para facilitar las buenas relaciones entre los componentes del grupo, se recurrirá a actividades que permitan conocerse mejor unos a otros (sentimientos, valores, intereses, gustos, preferencias, creencias, etcétera.).
7. Dinámicas y juegos que favorezcan el contacto físico entre los participantes: utilizar juegos y actividades físicas para estimular la confianza en sí mismo y en el grupo a través del contacto entre ellos. Se pretende que a través del juego se lleguen a establecer relaciones de confianza, apoyo y solidaridad. Sin embargo, debemos tener especial cuidado a la hora de poner en práctica este tipo de dinámicas, ya que si se hace de una forma incorrecta podríamos caer en el error de que en vez de confianza, produzcamos lo contrario, temor, tomando siempre en consideración en qué momento se encuentra el grupo. Para evitar estos problemas se han de presentar las actividades gradualmente, de acuerdo con el grado de madurez que va adquiriendo el grupo.

Nivel 2. Respeto:

Generalmente los jóvenes sin un referente familiar, acomodados a la vida en la calle, sin límites ni exigencias, suelen caracterizarse por ser indisciplinados, rechazar la responsabilidad de sus acciones culpando a los demás y repudiar el diálogo como forma de solventar cualquier problema, recurriendo generalmente al uso de la violencia. En este período se pretende desarrollar la responsabilidad personal de los jugadores a través del rechazo de conductas violentas y la promoción del respeto a los demás.

Para ello se proponen, además de actividades de reflexión y debate:

1. Actividades para la promoción del juego limpio y no violencia: se propone hacer un seguimiento diario del comportamiento de los jugadores durante las sesiones (observación de las normas



acordadas, respeto al reglamento de juego, al entrenador y a los compañeros). Además de trabajar a través de estrategias como la clarificación de valores, resolución de dilemas morales o debates sobre respeto al árbitro, al adversario y el modo correcto de comportamiento como aficionado.

2. Juegos modificados para la promoción de la cultura del juego limpio: se trata de juegos pre-deportivos en los que se incluyen normas que faciliten el juego limpio. Por ejemplo: premiar a todo jugador que reconozca la falta y/o se disculpe, puntuar doble los goles del equipo que no ha realizado ninguna falta durante el juego, restar goles al grupo que comete faltas, obligar a que todos pasen por la posición de portero o que el balón pase por todos los componentes del grupo antes de marcar gol.
3. Dinámicas para mejorar la comunicación entre jugadores: se pretende romper con el **handicap** que nos encontramos en todos los grupos, sobre la comunicación verbal que se suele dar siempre en un solo sentido (del entrenador hacia los jugadores), o la falta de respeto entre los participantes en debates colectivos. Fomentamos la escucha activa, el respeto al turno de la palabra, la mejora de la comunicación verbal y no verbal (el contacto físico, la mirada, el gesto...). Se tratará de que rompan con todos los estereotipos establecidos de comunicación, para que las relaciones sean más cercanas y abiertas.
4. Juegos dramáticos: incluidos en el grupo de dinámicas para la mejora de la comunicación, los juegos dramáticos serán también una buena herramienta de distensión y un recurso en las estrategias de resolución de conflictos como juegos de **role playing** o simulación social.
5. Dinámicas de distensión: sirven para liberar energía, hacer reír, estimular el movimiento, relajación, etc. Es importante en una actividad grupal la distensión y la risa, tanto desde un aspecto psicológico como físico. Se pueden utilizar en cualquier ocasión; ahora bien, es recomendable ser precavido y buscar el momento preciso para su aplicación, además, tampoco es bueno abusar de ellas.
6. Juegos de adversario: juegos pre-deportivos de deportes de lucha (agarres, tracciones, derribos...) y juegos de cancha dividida (deportes de raqueta, fútbol-tenis...) ambos con una finalidad: establecer relaciones estrechas entre los componentes del grupo a través del juego por parejas y desarrollar actitudes de respeto y autocontrol.
7. Dinámicas de resolución de conflictos: en estas se intenta resolver algún tipo de situación embarazosa, utilizando para ello una serie de premisas estipuladas previamente por el que dirige la dinámica. Lógicamente siempre se intenta buscar soluciones, aunque previamente hay que reconocer sus causas y sus diferentes niveles e interacciones. Las podríamos utilizar también como una experiencia que aporta al grupo elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa e imaginativa. Aquí incluiríamos los juegos de rol y de simulación. Superar este nivel es clave para el trabajo de la educación en valores en profundidad. Si no hay respeto, de poco vale un debate moral. El control de la conducta es el punto de partida para trabajar la "empatía" (ponte en lugar del otro), la reflexión y discusión de textos moralmente comprometidos, la inclusión y el trabajo en equipo.

Nivel 3. Esfuerzo:

Durante este nivel se prioriza el desarrollo de la responsabilidad personal. Se trata de promover una cultura del esfuerzo que rechace la rivalidad en la competición y valore la superación, la entrega altruista y la preocupación por el cuidado de la salud personal como forma de garantizar una vida deportiva exitosa.

Se pretende valorar la constancia, el trabajo personal diario y abandonar pensamientos simplistas de éxito inmediato y a toda costa.

La cultura del esfuerzo se sintetiza con “dar lo mejor de uno mismo”, que incluye: demostrar actitudes de entrega, capacidad de mejora, nunca abandonar y saber hacer una lectura constructiva de la derrota.

En este período, además del trabajo de reflexión basado en la lectura de bibliografías de deportistas de élite, se propone desarrollar:

1. Actividades para promocionar el esfuerzo y superación en el deporte:
 - a. Cultura del esfuerzo: dar lo mejor de uno mismo en cada momento. Máxima concentración en la tarea; disfrute, interés y participación activa; lucha y entrega: superación y resistencia ante las dificultades; valoración de actitudes de autoexigencia, confianza en sí mismo, esfuerzo y superación personal. Fomento de actitudes de entrega y dedicación plena para alcanzar grandes metas, evitando el conformismo o el abandono.
 - b. La derrota: una oportunidad para madurar. Consideración de la derrota como una situación enriquecedora para madurar y mejorar. La perseverancia: tras un resultado no deseado siempre se puede volver a empezar de nuevo. El optimismo: animar siempre, jugar siempre con alegría, nunca desanimarse.
 - c. Constancia y perseverancia. El trabajo diario: no fiarse del éxito inmediato, saber esperar con cautela el fin deseado.
 - d. Hábitos saludables: garantía de futuro. El cuidado de la salud como premisa básica para llegar a alcanzar grandes metas.
 - e. Deporte amateur. Rechazo del éxito entendido exclusivamente como vencer, ser reconocido u obtener grandes beneficios económicos. Valoración del éxito como: superación de los propios límites, consideración del proceso/buen juego, fomento de la amistad o disfrute de la propia práctica deportiva. Desarrollo de actitudes altruistas, que lleven al deportista a dar lo mejor de sí mismo sin esperar recompensa. Actitud crítica con relación al modelo de deporte procedente de los medios de comunicación.
2. Juegos y deportes alternativos. Los deportes alternativos suponen una ampliación de la oferta deportiva competitiva fundamentada en el récord, el éxito y la victoria. Son una formidable herramienta motivacional ya que garantizan la participación activa, saludable, lúdica y recreativa de todos los participantes. Entre los beneficios de estas actividades destaca: la facilidad de aprendizaje de las habilidades básicas y reglas de juego; la implicación cognitiva que supone su trabajo al enfatizar el dominio táctico y la mejora de las relaciones interpersonales.
3. Retos físicos. La valoración periódica de la condición física a través de pruebas específicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) como herramienta motivacional, reto por ir progresando en el tiempo. Este tipo de actividades favorecerán el desarrollo de valores como: autoexigencia, entrega, superación personal y valoración del esfuerzo por encima de los resultados obtenidos.



Nivel 4. Trabajo en equipo:

Tras el trabajo realizado, centrado en el desarrollo personal, llega el momento de presentar un elemento clave en la formación moral del deportista: tomar conciencia de unidad, hacer equipo.

Para ello se proponen, además de actividades de reflexión y debate, juegos cooperativos, en los que todos los participantes en la actividad son imprescindibles para conseguir el resultado final. El esfuerzo es colectivo y los resultados también. Incluir este tipo de actividades en nuestras sesiones prácticas fomenta una cultura deportiva más de familia, en la que no se ensalza el éxito individual, sino las buenas relaciones sociales.

Nivel 5. Ayuda:

Nos centramos finalmente en el desarrollo de la responsabilidad social a través de la empatía (saber ponerse en lugar del otro), para llegar a cultivar valores como:

1. La honestidad en el juego: proponerse ganar sin hacer trampas, sin engañar al árbitro, sin adelantarse en una barrera, sin perder tiempo, sin fingir una falta.
2. Considerar el buen juego del oponente: valorarlo e incluso alegrarse por sus buenas actuaciones.
3. Estar atentos a las necesidades del oponente: ayudar a un jugador lesionado, ser caballeroso. Para ello se proponen actividades de reflexión a través de la lectura y visualización de experiencias de deportistas, debates, actividades físico-deportivas globales, establecimiento de compromisos y actividades de ayuda altruista a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. **Cecchini, J. A.; González, c.; José a. Y montero, J.** "Participación en el deporte y fair play". *Psicothema*. Nº 19. 2007. pp. 57-64.
2. **Cecchini, J. A.; Fernández, j.; González, C. Y arruza, J. A.** "Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares". *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008. pp. 167-186.
3. **Collingwood, T.** "Providing Physical Fitness Programs to At-risk Youth". *Quest*, 49. 1997. pp. 67-84.
4. **Fejgin, N.** "Participation in High School Competitive Sports: A Subversion of School Mission or Contribution to Academic Goals?" *Sociology of Sport Journal*, 11. 1994. pp. 211-230.
5. **Giménez Fuentes-Guerra, F.J.** "¿Se puede educar a través del deporte?". *Revista Wanceulen*. Vol. 2. 2006.
6. **Gruber, J.J.** (1984): "Physical Activity and Self-esteem Development in Children: A Meta-analysis". *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
7. **Gutiérrez Sanmartín, M.** (2003): "Manual sobre valores en la educación física y el deporte". Paidós. Barcelona.
8. **Hellison, D.** (1995): "Teaching Responsibility Through Physical Activity". *Human Kinetics*. Illinois.
9. **Huxley, A.** (1969): "Ends and Means: An Enquiry into the Nature of Ideal and into the Methods of heir". *Realization*, Chatto & Windus. Londres.
10. **Jiménez Martín, P.J. y Durán González, L.J.** "Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores". *Apuntes educación física y deportes*. 2º trimestre. 2005. pp.13-19.
11. **Jiménez Martín, P. J.** (2008): "Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores". Editorial Síntesis. Madrid.
12. **Kohlberg, L.** (1992): "Psicología del desarrollo moral". DDB. Bilbao.
13. **Martinek, T. y Hellison, D.** (1997): "Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity". *Quest*, 49, pp. 34-39.
14. **Martinek, T; McLaughlin, D. y Schilling, T.** (1999): "Project Effort: Teaching Responsibility Beyond the Gym". *JOPERD*, 70 (6), (1999), pp. 59-65.
15. **Martinek, T. y Hellison, D.** "Values and Goal-Setting with Underserved Youth". *JOPERD*, 69(7). 1998. pp. 47-52.
16. **Mchugh, E.** "Going 'Beyond the Physical': Social Skills and Physical Education". *JOPERD*. 66 (4). 1995. pp. 18-21.
17. **Nelson, T.F. y Wechsler, H.** "Alcohol and Collage Athletes". *Medicine and Scienie in Sports and Exercise*. Nº 33. 2001. pp. 43-47.
18. **Shields, D.L.L. y Bredemeier, B.J.L.** (1995): "Character Development and Physical Activity". Champaign, IL: Human Kinetics.
19. **Wandzilak, T.** "Values Development Through Physical Education and Athletics". *Quest*, 37,2. 1985. pp. 176 – 185.
20. **Weinberg, R. S. y Gould, D.** (1996): "Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio". Arffll Pskologia. Barcelona.
21. **Willis, J.D. y Campbell, L.F.** (1992): "Exercise Psychology". *Human Kinetics*. Champaign, IL.



6



El entrenamiento para el desarrollo de la fortaleza mental de Heidelberg (HKT)

- Desarrollo y fundamento teórico del HKT
 - La teoría de la consistencia de Klaus Grawe (2000, 2004)
 - Objetivo del entrenamiento de las habilidades de Heiderlberg (HKT)
-

Julia Ziegler
Sarah Heid

Los atletas en una competencia, los estudiantes durante una clase o prueba, el gerente en una importante negociación con un cliente; todos ellos se encuentran en una situación similar: se enfrentan a un reto personal o profesional que los obliga a potenciar su rendimiento. Para ello, necesitan conocimientos técnicos y habilidades: el jugador de fútbol debe tener resistencia y fuerza, precisión para poder pasar el balón y saber movimientos tácticos; el estudiante tiene que aprender gramática y la mayor cantidad posible de vocabulario; el gerente tiene los detalles técnicos y conoce el alcance de su producto, y probablemente ha adquirido técnicas específicas para entrevistas. Pero este conocimiento técnico y los requerimientos físicos, no son suficientes por sí solos para conseguir el éxito. La presión externa de la prensa, la ansiedad ante los exámenes y la incertidumbre en situaciones de negociación son algunos de los obstáculos que pueden dificultar el desarrollo de sus propias capacidades. Para afrontar estos retos, es necesario aplicar habilidades y estrategias mentales.

Este es el objetivo del Entrenamiento para el Desarrollo Mental de Heidelberg (HKT Heidelberg kompetenz training), que ha sido diseñado precisamente para desarrollar la fuerza mental enfocada al deporte. Obviamente, los estudiantes pueden beneficiarse de los métodos de entrenamiento mental para fortalecer su personalidad, de tal modo que les permita desarrollar todo su potencial. Vamos a dar una idea de los fundamentos teóricos y luego introduciremos el programa de formación y sus subelementos con mayor precisión.



“El HKT es un entrenamiento mental. El objetivo de dicho entrenamiento es llevar a los atletas a un estado de rendimiento perfecto y mantenerlo.”

Desarrollo y fundamento teórico del HKT

El HKT es —cómo ya se ha dicho— un entrenamiento mental. En el 2005 se empezó a diseñar en el estudio pedagógico superior de Heidelberg y desde ahí se ha seguido desarrollando. Parte del concepto de la formación integral mental en el deporte (Amler, Bernatzky y Knoerzer, 2006), como un entrenamiento deportivo. El objetivo de dicho entrenamiento es llevar a los atletas a un estado de rendimiento perfecto y mantenerlo.

En los estudios del Prof. Dr. Wolfgang Knoerzer, Amler Wolfgang y el Dr. Patrick Bernatzky (2006) resultó que el entrenamiento mental tiene un efecto positivo no solo en los atletas profesionales sino que también puede utilizarse en otros momentos en los que se viven situaciones de estrés en forma de ansiedad. Con base en esto se desarrolla el HKT (Knoerzer, Amler y Rupp, 2011), que se caracteriza principalmente porque puede ser aplicado en contextos muy diferentes.

El HKT hace referencia a teorías diversas. La teoría del neuropsicólogo Klaus Grawe (2004), que analiza el papel psicológico de las necesidades básicas, y que representa la base de la HKT. Se basa también en la interacción de los procesos mentales conscientes e inconscientes (PSI, teoría de Kuhl, 2001) y el desarrollo de los procesos volitivos (Rubicon, modelo de fases de acción de Heckhausen

y Gollwitzer, 1987); hallazgos neuropsicológicos de estrés y teorías para explicar la acción del HKT; elementos de Asia oriental como movimientos de artes marciales y otro tipo de entrenamientos para diseñar una formación de otro tipo (cf. Knörzer *et al.* 2011). El HKT incluye también elementos esenciales de la promoción de la salud, así como los recursos y la capacidad para centrarse en la competencia. (Ver BZgA, 2006).

La teoría de la consistencia de Klaus Grawe (2000, 2004)

La noción de consistencia se define como “[...] la coherencia y compatibilidad de concurrencia de un sinnúmero de neuronas / proceso mental” (Grawe, 2004, p 186). En el cerebro, a menudo habrá un procesamiento paralelo de la información. Se pueden activar al mismo tiempo los objetivos, las expectativas, las percepciones, las emociones y la realidad. La consistencia se refiere a la compatibilidad de estos procesos. Se refiere al principio básico de funcionamiento mental que implica la regulación de dichos proceso, que se da predominantemente en forma inconsciente.

Las cuatro necesidades psicológicas básicas

El punto de partida de la investigación de Grawe es la idea de que los seres humanos tienen, además de las necesidades físicas de los alimentos, el sueño, la luz y el movimiento, necesidades psicológicas básicas que deben cumplirse para que puedan llevar una vida mental saludable y para que pueda tener un buen desarrollo. Grawe (2004) afirma que cada persona tiene cuatro necesidades psicológicas básicas.

- La necesidad de orientarse y controlarse: es el “deseo de la gente de entenderse a sí mismos y al mundo” (Knörzer *et al.* 2011, p. 24) y dar sentido a su propia vida. El hombre quiere vivir en forma independiente y competente, y tener la confianza de que puede lograr sus metas por sí mismo.
- La necesidad de satisfacción y de evitar la aversión: describe la necesidad de maximizar el equilibrio positivo entre lo agradable y lo desagradable y tener experiencias placenteras.
- La necesidad de la unión: describe nuestro deseo de cercanía y contacto con otras personas, la confianza y la seguridad, sentirse bien también consigo mismos.
- La necesidad de la autoestima y la autoprotección: indica la necesidad del hombre de autovalorarse, tener percepciones y experiencias positivas. El individuo quiere verse a sí mismo como algo valioso y competente y ser amado por otros. La satisfacción de estas cuatro necesidades básicas es la esencia para una vida congruente. Esto significa que se encuentra coherencia entre las metas motivacionales

en acción y la experiencia del mundo real (ver sección 2.2), en lo que se refiere a las necesidades básicas de cualquier ser humano, desarrollando el enfoque motivacional y los planes de evasión (ver Gráfica 1). Si en determinadas situaciones, una persona experimenta una satisfacción positiva de sus necesidades desarrollará sistemas motivacionales de aproximación y tratará de vivir estas situaciones una y otra vez. Sin embargo, si no lo logra, desarrolla un esquema de evasión ante estas situaciones para proteger sus necesidades (ver Grawe, 2004). Un ejemplo clásico de un plan de evasión es la educación física en la escuela o el colegio. Hay adultos a quienes ante el solo hecho de imaginarse que tienen que saltar del caballete (banco de gimnasia), experimentan ansiedad y sudoración y no quieren volver a saltar por encima de nada. ¿Por qué esta aversión fuerte? Puede darse el caso de que un estudiante, pese a las explicaciones detalladas del profesor, no pueda desarrollar una idea clara sobre el movimiento en un salto de caballete (y eso es una violación de la necesidad de orientación/control). Esta es una experiencia tan desagradable que, a partir de entonces, no vuelve a repetir la experiencia dolorosa y no llena esa necesidad-deseo. Esto ejerce el control sobre su experiencia y su comportamiento en la edad adulta. En cambio, un estudiante que desarrolla un esquema de aproximación, porque antes de saltar tiene una idea clara sobre el movimiento (orientación / control), obtiene un salto exitoso, y satisfacción, autoestima que da el aplauso de otros estudiantes. El profesor le informa su buen desempeño (compromiso y también le da un consejo sobre aquello en lo cual debe centrar su atención la próxima vez que salte (aumento de control).





La búsqueda de la congruencia se asocia siempre con la búsqueda de la gratificación, solo si la percepción real y las metas en acto, expectativas y creencias se ajustan a las necesidades básicas.

Desarrollo y fundamento teórico del HKT

El HKT es –cómo ya se ha dicho– un entrenamiento mental. En el 2005 se empezó a diseñar en el estudio pedagógico superior de Heidelberg y desde ahí se ha seguido desarrollando. Parte del concepto de la formación integral mental en el deporte (Amler, Bernatzky y Knoerzer, 2006), como un entrenamiento deportivo. El objetivo de dicho entrenamiento es llevar a los atletas a un estado de rendimiento perfecto y mantenerlo.



Congruencias e incongruencias

Como se mencionó en la sección anterior, la congruencia es la coincidencia entre la experiencia real con los objetivos motivacionales. Así mismo, la incongruencia sería “[...] la diferencia entre las percepciones de la realidad y los objetivos activados por un lado y las expectativas y las creencias por otro lado” (Grawe, 2004, pp. 235).

La búsqueda de la congruencia se asocia siempre con la búsqueda de la gratificación, solo si la percepción real y las metas en acto, expectativas y creencias se ajustan a las necesidades básicas (ver Grawe, 2004). Un ejemplo: Un estudiante tiene el objetivo fijado en el examen oral de matemáticas, para pasarlo con calma,



Gráfica 2: Representación de la relación entre las congruencias y las incongruencias. Fuente: Una representación. 2004, p. 189.

importante que la gente tenga fe en las habilidades que le permitirán sobreponerse a esto ya que así puede resolver situaciones y controlarlas, aunque sean difíciles. Por lo tanto, se puede considerar que las situaciones de incongruencia son eventos neurofisiológicos breves, también controlables, ante una reacción que produce estrés (y una liberación de adrenalina) dentro de una reacción en estado no controlada (liberación de cortisol).



de forma segura y demostrar su conocimiento. A pesar de que se ha estado preparando intensamente para el examen, él está muy emocionado. La prueba comienza y el estudiante no puede responder a la primera pregunta del evaluador. Advierte la dificultad y el tiempo que pasa y se pone más nervioso. Este estado de incongruencia entre lo objetivo (la respuesta, incluso estando seguro de su conocimiento) y la realidad percibida (nerviosismo, falta de respuestas) hace crecer su estrés. La incongruencia es incontrolable. El estudiante siente un bajón y culminará el examen con una calificación insatisfactoria. Casi todas las necesidades básicas se encuentran violadas en esta situación (control, auto apreciación / protección, placer / evitar dolor).

Imagínes la misma situación de una manera diferente: el estudiante recibe una pregunta que no puede contestar y pide al evaluador que la posponga. Mientras tanto, por medio de las estrategias mentales, sus fortalezas y conocimientos, él logra recordar, ponerse en un estado de funcionamiento óptimo y mantenerse. La incongruencia sigue siendo controlable. Puede terminar el examen con calma y con confianza, y convenciendo al evaluador de su habilidad. Su percepción de la realidad, por tanto, se ajusta a su meta deseada. Al final, se encuentra en un estado de congruencia y con sus necesidades básicas satisfechas. Es importante subrayar nuevamente que las situaciones de incongruencia no son malas en sí; permiten inclusive que nos desarrollemos como siempre y agreguemos nuevas habilidades. Sin embargo, es

La necesidad de orientación y control

Grawe propone luego la necesidad de orientación y le da una importancia central. Se refirió a esta, basado en Seymour Epstein, como “[...] la necesidad humana más básica” (Grawe, 2004, p 230). La experiencia de la vida real hace que una persona tenga habilidades, destrezas, experiencias y estrategias para alcanzar los objetivos establecidos, con su propio esfuerzo, o hace que no los pueda alcanzar o que el resultado de la acción de otros factores sea predominante y que dependa de las demás personas. Las experiencias positivas o negativas de control llevan a la autoeficacia positiva, en términos de la teoría cognitiva social de Albert Bandura (1977). La autoeficacia se refiere a “[...] la confianza en sus propias habilidades o esfuerzos, no solo para ponerlas en acción, sino también para llevar hasta el final las propias acciones de manera tal que permitan enfrentar los obstáculos y superarlos con la persistencia de las estrategias que conducen a alcanzar la meta” (Schwarzer, 2002, p 521).

Las situaciones de incongruencia (metaresultado en discrepancia) siempre son una amenaza a la necesidad de control y una experiencia de control negativo. Aquí también se ofrece el ejemplo de los estudiantes, con el fin de ilustrar los mecanismos que se activan. En un ejemplo negativo del estudiante, éste no tenía estrategias para calmarse y reducir los niveles de estrés. Que obedecen a la desviación del objetivo debido a que

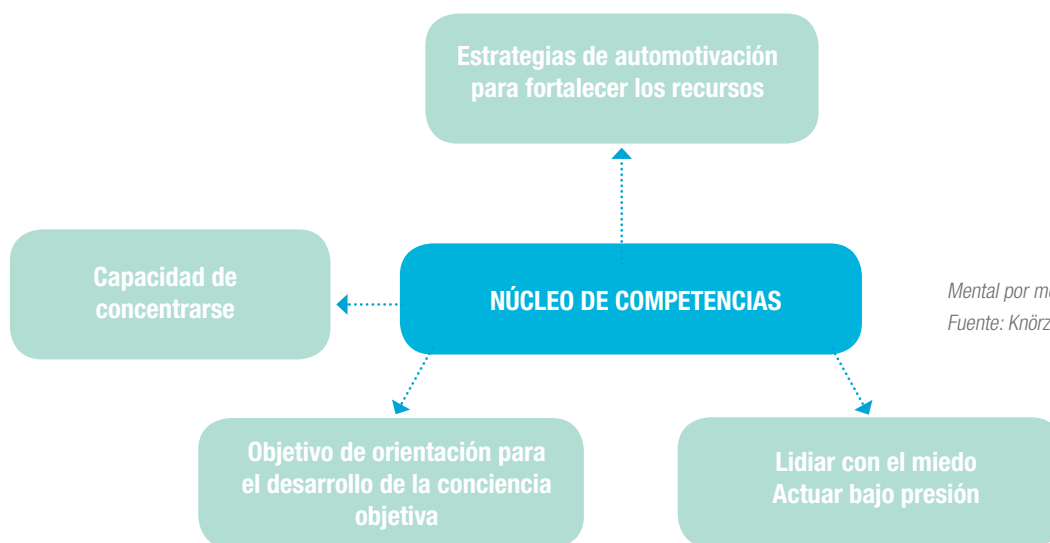


Los HKTS tienen como objetivo apoyar a las personas para afrontar con éxito los retos y para que pueda alcanzar sus objetivos, permitiéndoles maximizar sus oportunidades individuales de rendimiento.

su propia necesidad de control no ha sido lograda. Por el contrario, el estudiante que experimenta situaciones de incongruencias controlables, por medio de las estrategias mentales que culminan en el logro de los objetivos y en una experiencia de control positivo, tiene como resultado que su autoeficacia, en relación con la realización de nuevos ensayos, se fortalece, y las otras

necesidades básicas quedan satisfechas. Ahora, ¿cómo puede una persona construir esta fortaleza mental? ¿Qué competencias necesita aprender con el fin de lograr el control de sus propios objetivos y cómo se les puede formar?

El desarrollo de estas estrategias y de la autorregulación son los objetivos del HKT.



*Mental por medio de las habilidades.
Fuente: Knörzer, 2008, S. 34.*

Objetivo del entrenamiento de las habilidades de Heidelberg (HKT)

Ante el desafío descrito anteriormente (la incongruencia) y situaciones que se presentan en la formación profesional y en el desarrollo de la fuerza mental, Heidelberg (HKT).

El HKT tiene como objetivo apoyar a las personas para afrontar con éxito los retos y para que pueda alcanzar sus objetivos, permitiéndoles maximizar sus oportunidades individuales de rendimiento (Cf. Knörzer et al, 2011).

El objetivo de la HKT es ayudar a las personas a actuar frente a situaciones de desafío (situaciones de incongruencia), haciendo uso de sus recursos personales. Esto debe ser llevado a cabo por personas que están capacitadas para enseñar a fortalecer ciertas competencias básicas, mediante las cuales las situaciones de incongruencias pueden ser controladas (véanse la Gráfica 3, y Knoerzer, 2008).

El aprendizaje de las competencias básicas de la HKT se divide en cuatro pasos:

- Formulación de metas
- Concentración
- Activación de las fortalezas
- Escudo de la intención del objetivo

Además, los ejercicios de Qi Gong y las técnicas de relajación se incorporan en el entrenamiento del HKT, como técnicas de gestión de la relajación y del estrés. Los cuatro pasos son submetas para alcanzar el objetivo general de la capacitación. En función del grupo destinatario, del contexto y entorno para la realización de los obje-

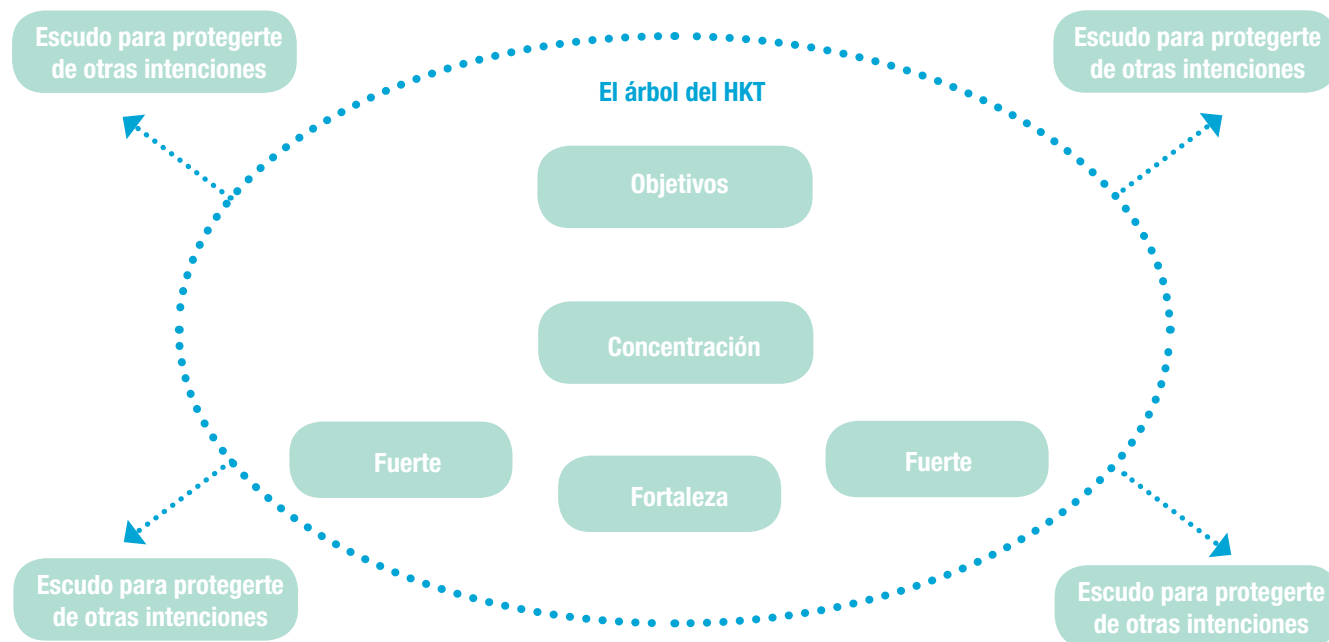
1. Formular objetivos de manera exacta, para experimentar la consecución de la meta en forma mental.
2. Conocer las vías de acceso a la concentración y poder activarlas conscientemente.
3. Conocer los puntos fuertes y saberlos activar conscientemente.
4. Poder formular estrategias para solucionar los posibles problemas y las formas de aplicar el escudo mental.



Cuando se trabaja con objetivos, es fundamental la distinción entre el enfoque de aproximación o de evasión que se tenga.

tivos secundarios, se utilizan diferentes métodos, de acuerdo con el lema: "Todos los caminos conducen a Roma" (ver Rupp, 2009). Una característica especial de la HKT es la combinación de métodos

análogos (lógico y racional) con métodos digitales (emocional y metafórico). Después del sistema de interacción de la teoría de Kuhl (teoría PSI, 2001) se ha descubierto que el proceso



Gráfica 4. El árbol HKT con sus pasos

mental humano utiliza diferentes sistemas como las intenciones y la memoria de extensión. La memoria de la intención (IG) es responsable de todos nuestros procesos conscientes, del pensamiento racional y analítico. Aquí se elaboran metas, se hacen planes y acciones preparadas. La memoria de extensión (CE), añade el inconsciente, los procesos corporales y afectivos. Contiene principalmente las experiencias biográficas y las necesidades de cada persona. En todo caso los HKT abordan los dos sistemas de procesamiento. En el marco de los componentes lógico racional y emocional-experiencial, las cuatro submetas se pueden dividir así:

Un ejemplo de esto es el trabajo de objetivos que puede ser usado en la formulación de una meta con un criterio personal. Esto hace referencia a la parte lógica y racional del cerebro, pero, a su vez, la visualización de objetivos se activa por la experiencia mental del logro que hace referencia a las áreas pictórico-emocionales.

Los atletas se capacitan con el árbol de la HKT, que sirven como guía para percibir a simple vista los resultados de los procesos en cuatro pasos.

Objetivo SMART	Lema del objetivo
El siguiente viernes juego contra Inglaterra y me siento seguro y emocionado.	Yo juego como un tigre

Orientación a la meta

Estándar	* Formulación de metas * Experimentar la meta
Características	* Objetivos del Enfoque basado en criterios Formulados a la meta. Experimentar la obtención de la meta.
Indicadores	* Criterios de la meta (positiva, dónde, cuándo, con quién, responsabilidad propia). Resultado (experiencia sensorial).
Instrumentos de medición	* Formular escrito u oralmente * Observar las reacciones no verbales.

Tabla 2. Estándar "Elaborar objetivos". Fuente: Knörzer, Amler & Rupp, 2011, S. 43.



Los cuatro pasos de la HKT

A continuación se presentan y discuten brevemente los cuatro pasos.

Paso 1: Alcanzar el objetivo

Este se basa en las situaciones de incongruencias y la formulación de criterios para llegar al objetivo que se quiere alcanzar. Los hallazgos de la psicología y la neurociencia, en cuanto a los objetivos, han demostrado que incluso la formulación de metas hace una diferencia significativa en cuanto a si éstos se cumplen o no (ver Knörzer *et al.* 2011). Primero, la mayoría de objetivos vagamente descritos deben ser reformulados y basados en métodos científicamente probados. Éstos deben ser específicos, medibles, atractivos, realistas y de duración determinada (*objetivos SMART”).

Cuando se trabaja con objetivos, es fundamental la distinción entre el enfoque de aproximación o de evasión que se tenga. En el HKT se trabaja exclusivamente con las metas de aproximación (¿Qué quiero lograr?). Esto implica automáticamente la formulación positiva de objetivos con criterios específicos. Los objetivos de aproximación deben lograr un estado mental (por ejemplo, “estoy lleno de confianza en la entrevista de trabajo”). En el modo analógico, se están haciendo esfuerzos para experimentar y vivir el logro de la meta de forma mental y emocional. Se debe hacer con todos los sentidos (principio VAKOG: visual, auditivo, cinestésico, olfativo, gustativo) y vivenciarlo como si ya se experimentara. Los participantes se presentan, en las mismas condiciones, como si ya hubiesen logrado su objetivo. Así, “se crean memorias positivas del futuro”. Esta idea también puede ser incorporada en la forma de un símbolo, un color, un sonido o un gesto. Además, con la ayuda de ciertos elementos (por ejemplo, animales, árboles u otros objetos) el objeto, se ve reforzado (“El lema del objetivo”).

Capacidad de concentrarse

Estándar	* Poder concentrarse
Características	* Conocer los medios para llegar a la concentración *Sich konzentrieren können
Indicadores	* Centrarse * Respiración *Postura correcta (pararse como un árbol) * Tensión muscular media
Instrumentos de medición	* Cuadro de la concentración * Brazo inflexible y sus variaciones * Ejercicios Ki

Tabla 3. Estándar “Concentración”. Fuente: Knörzer, Amler & Rupp, 2011, S. 65.

Paso 2: Concentración

La concentración es un requisito fundamental, un “recurso para la meta” con el fin de alcanzar con éxito los objetivos establecidos anteriormente. El concepto de “auto-concentración” se basa en dos fundamentos teóricos: el principio Hara, principio de la plena conciencia del arte del movimiento del Lejano Oriente, y el concepto de la realización. El enfoque está dirigido hacia el éxito en el entrenamiento y la atención exclusiva en las acciones que ayudarán en la consecución de objetivos. Hay que evidenciar las imperfecciones no deseadas que están ocultas.

La investigación se centra en la realización de los efectos recíprocos entre la mente, el cuerpo y la psique. Los estudios han demostrado que los estados mentales y emocionales humanos se pueden observar por medio de la postura (“Alguien triste cuelga su cabeza sobre sus hombros y tiene el cuerpo suelto”). Por otro lado, el hombre puede influir activamente en su psique a través de las posturas. Este hecho puede ser utilizado para establecer y mantener un estado de concentración.

De acuerdo con el principio de la presencia del ánimo, la conciencia debe estar alineada con la máxima atención al objetivo y al lugar específico en el momento presente.

El principio Hara caracteriza los cuatro elementos que conforman el estado de concentración: centrarse, la respiración, la tensión del cuerpo y la postura. El término Hara es originario de Japón y significa literalmente, el vientre (Knörzer *et al.* 2011, p 67).

El Hara es a la vez el centro fisiológico del hombre y, en la mente de los japoneses, el centro de la energía vital “chi” o “qi”, que representa la combinación de los cuatro elementos y que permite a la persona entrar en un estado de concentración óptimo. Esta concentración se puede demostrar con el ejercicio del “brazo indomable”.

Fortalecer las fortalezas

Estándar	* Fortalecer las fortalezas
Características	* Conocer las propias fortalezas * Activar las propias fortalezas
Indicadores	* Recopilación de fortalezas, jerarquía de fortalezas * Encontrar la llave de las fortalezas
Instrumentos de medición	* Formular escrito u oralmente * Postura corporal, mímica, gestos

Tabla 4. Estándar “Fortalecer las fortalezas”. Fuente: Knörzer, Amler & Rupp, 2011, S. 78



La importancia de la activación de los recursos fue reconocida en la psicoterapia y en la investigación del entrenamiento.

Paso 3: Fortalecer las fortalezas

El HKT sigue un enfoque basado en las fortalezas. Los atletas están entrenados para ser conscientes de sus fortalezas personales y deben ser capaces de activarlas deliberadamente, con el fin de lograr sus objetivos (ver Knörzer *et al.* 2011). La importancia de la activación de los recursos fue reconocida en la psicoterapia y en la investigación del entrenamiento (Behrendt, 2006; Gassmann y Grawe, 2006). La activación consciente y procesal de los recursos personales y las fortalezas da satisfacción a la necesidad de autoreconocimiento. Partiendo de la teoría de ampliación y construcción de Fredrickson (2002), las fortalezas son activadas por las emociones positivas y por lo tanto se amplía el repertorio de pensamiento y de acción de la persona, que a su vez activa el poder y las habilidades para resolver problemas y mejorar.

También es significativo el trabajo de las fortalezas mediante los métodos analógicos y digitales. El proceso puede ser parte de este objetivo y se puede lograr a través de ejercicios con un compañero sobre el análisis de la resistencia y el uso de los métodos para la retroalimentación de las fortalezas. También es posible revivir las situaciones de las fortalezas del pasado para el futuro y Paso 3: Fortalecer las fortalezas habilitar los momentos para experimentarlos por adelantado (trabajo procesal, fuerza analógica). Es posible elaborar un símbolo de poder que sirva de apoyo en el proceso de la evaluación del desempeño.

Además de la activación metódica de los recursos y del desempeño con actitud orientada, es muy significativo el papel del entrenador y los recursos que este utilice durante el entrenamiento. En nuestra experiencia con los entrenamientos del HKT, éstos son especialmente exitosos cuando el entrenador practica y es ejemplo para los participantes.

Paso 4: Escudo de la intención del objetivo

La cuarta y última etapa de la formación busca proteger el objetivo de las interferencias potenciales del día a día. Esto permite salvaguardarse de las dificultades internas o de nuestro “demonio interior”, como la falta de motivación y la propia inseguridad, o de los factores externos, como la distracción o la presión del entorno social. Un ejemplo: la consecución del objetivo de un atleta que quiere concentrarse exclusivamente en el estadio para hacer el salto de altura, para saltar su mejor marca personal, puede verse afectado por los recuerdos desagradables de artículos periodísticos en la prensa. Para estar preparados para las interferencias y obstáculos, existen, en este paso, estrategias de autorregulación que permiten que el Círculo de concentración se empiece a desarrollar, por ejemplo la que asume la forma del ‘cuando después’. Los planes ‘cuando-después’, o las intenciones de implementación (Gollwitzer, 1999), se utilizan para apoyar el logro del objetivo.

Se establece el plan concreto de cómo esta situación debe ser manejada (por ejemplo: “Cuando pienso en la prensa negativa en la competencia, llevo mi declaración de concentración más un icono que me ayude a llegar al estado de concentración”).

Estudios anteriores han demostrado que esta forma simple para proteger la intención de los objetivos es muy eficaz. Estos muestran que “los objetivos que se suman a los planes de acción concretos [...] equipados, tienen de dos a tres veces más éxito que los objetivos que no consideran dichos planes” (Knörzer *et al.*, 2011, p 90). Además, en el plano emocional, orientado hacia el cuerpo, se pueden usar métodos como representaciones visuales, colores, sonidos y sensaciones físicas de un círculo imaginario de protección (“Círculo de concentración”) que se desarrollará, dado el estado de la concentración vertical.

Escudo de la intención de la meta

Etándard	* Escudo de la intención de la meta
Características	* Formulación de estrategias de solución * Poder aplicar escudos mentales
Indicadores	* Formulación de oraciones de Cuando-después * Caja de seguridad en funciones bajo presión * Encontrar la llave de las fortalezas
Instrumentos de medición	* Formular escrito u oralmente * Observar las reacciones no verbales



Resultado

En resumen, el HKT se describe como un ejercicio mental que está diseñado para permitir a las personas hacer frente a situaciones de incongruencias controladas. Sirve para reforzar la personalidad del individuo, a medida que aprende estrategias para alcanzar sus propias metas y superar las dificultades. Los métodos, sin embargo, también se pueden transferir para trabajar en equipos. Por este medio se logra que la necesidad humana que satisface la experiencia fortalezca la autoeficacia. El programa está en sintonía con el objetivo del programa Sportmeet.

Tabla 5. Estándar "Escudo de la intención de la meta". Fuente: Knörzer, Amler & Rupp, 2011, S. 89.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Amler, W., Bernatzky, P. & Knörzer, W.** (2008). Integratives Mentaltraining im Sport. Aachen: Meyer & Meyer Sport.
2. **Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
3. **Behrendt, P.** (2006). Wirkung und Wirkfaktoren von psychodramatischem Coaching – Eine experimentelle Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 1, 59-87.
4. **Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)** (Hrsg.) (2006). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. 6. Auflage, unveränderte Nachdruck. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag
5. **Peter Sabo.**
6. **Fredrickson, B.** (2002). Positive Emotions. In: Snyder, C.R./Lopez, S.J. (Hrsg.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press, S. 120-134.
7. **Gassmann, D., & Grawe, K.** (2006). General Change Mechanisms: The Relation Between Problem Activation and Resource Activation in Successful and Unsuccessful Therapeutic Interactions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(1), S. 1-11.
8. **Gollwitzer, P.M.** (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, S. 493-503.
9. **Grawe, K.** (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
10. **Grawe, K.** (2000). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
11. **Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.** (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, S. 101-120.
12. **Knörzer, W.** (2008). Kompetenzorientierte Dopingprävention. „Life Skills Education“ mit dem Heidelberger Kompetenztraining (HKT) zur Entwicklung mentaler Stärke. *Praxis der Naturwissenschaften Biologie in der Schule*, 57(3).
13. **Knörzer, W., Amler, W. & Rupp, R.** (2011). *Mentale Stärke entwickeln: Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis*. Weinheim: Beltz.
14. **Kuhl, J.** (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
15. **Rupp, R.** (2009). *Das Heidelberger Kompetenztraining (HKT) zur Entwicklung mentaler Stärke: Eine theoretische Fundierung des Modells auf der Basis der Konsistenztheorie Grawes*. München: Grin Verlag.
16. **Schwarzer, R.** (2002). Selbstwirksamkeitserwartung. In Schwarzer, R., Jerusalem, M. & Weber, H. (Hrsg.) (2002). *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 521-524). Göttingen: Hogrefe Verlag.



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador

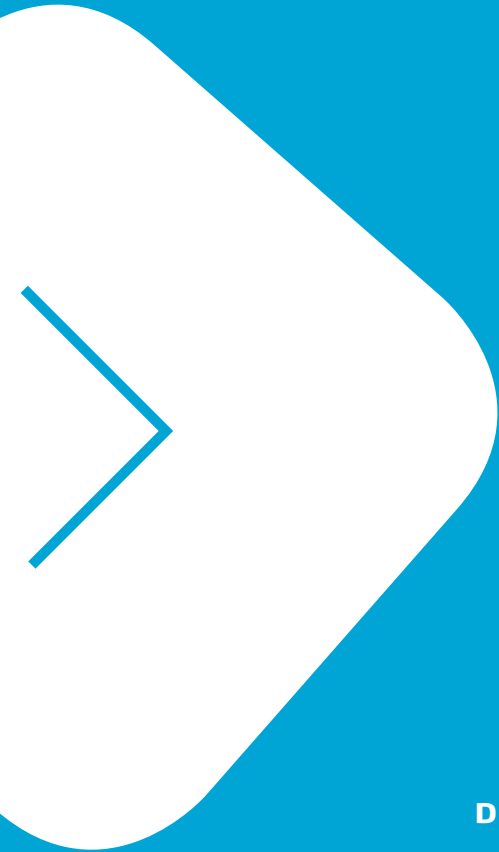
La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica de nuevo tipo, creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos.

La Universidad es un centro académico abierto a la cooperación internacional, tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración, y el papel de la Subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal forma parte del Sistema Andino de Integración. Fue creada en 1985 por el Parlamento Andino. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia), Quito (Ecuador), sedes locales en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), y oficinas en Bogotá (Colombia) y Lima (Perú). La Universidad tiene especial relación con los países de la UNASUR.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. En ese año la Universidad suscribió un convenio de sede con el gobierno del Ecuador, representado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador, mediante ley, la incorporó al sistema de educación superior del Ecuador, y la Constitución de 1998 reconoció su estatus jurídico, ratificado posteriormente por la legislación ecuatoriana vigente. Es la primera universidad del Ecuador en recibir un certificado internacional de calidad y excelencia.

La Sede Ecuador realiza actividades, con alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros ámbitos del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Adolescencia, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Migraciones, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Agrarios, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.



DESARROLLO SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE