

*UN ENFOQUE COMPRENSIVO-GLOBAL
EN AJEDREZ*

Erni Vogel.

Diseño de Tapas: **Leandro y Nahuel Vogel.**
lv.leandrovogel@gmail.com; nahuelvogelcine@gmail.com

TOMO I.

**Reflexiones
pedagógicas.**

“El juego de Ajedrez ha carecido de métodos de enseñanza y el hombre, de tiempo”.

*(Roberto Grau, periodista argentino.
Autor del Tratado General de Ajedrez. Obra en 4 Tomos).*

INDICE.

PROLOGO	4
INTRODUCCIÓN	6
QUE ES EL ENFOQUE COMPRENSIVO-GLOBAL	10
<u>Capítulo 1</u>	13
Planificar, conceptualizar y resignificar permanentemente con los alumnos.....	14
Pedagogía comprensiva en JUEGOS Y DEPORTES.....	17
<u>Capítulo 2.....</u>	24
¿Cómo abordar el AJEDREZ globalmente?.....	25
Enfoque comprensivo y competencias socio-personales.....	32
Ajedrez Comprensivo: constructivismo y psicología dialéctica.....	33
Procesamiento de la información.....	34
Comprensión y significatividad.....	35
Organizadores gráficos.....	37
Comprensión y solución de problemas.....	41
Razonamiento inductivo y deductivo.....	46
¿La comprensión requiere del aprendizaje por descubrimiento?.....	55
Inteligencias múltiples, diversidad y comprensión.....	58
Las competencias de aprendizaje.....	60
Comprensión y evaluación.....	61
Enfoque comprensivo y primeras edades.....	65
Enfoque comprensivo y ajedrez deportivo.....	66
En síntesis.....	68
Invariantes ajedrecísticas y enfoque comprensivo-global.....	72
Posibles invariantes metodológicas para el enfoque.....	73
Dificultades.....	75
<u>Capítulo 3.....</u>	76
Algunos FORMATOS LÚDICO-GLOBALES para la iniciación ajedrecística.....	77
1) Pre-Deporte o Juego Global de iniciación.....	77
2) Mini-juegos.....	79
3) Sucesiones integradas.....	83
4) Juegos globales modificados.....	83
5) Problemas múltiples.....	85
Recursos comprensivos en los niveles intermedios.....	92
Un posible ejemplo de Secuencia Didáctica comprensivo-global.....	93
A modo de primeras conclusiones.....	101
COROLARIO DEL TOMO I.....	106

PRÓLOGO.

He de confesar que recibí con gran sorpresa la petición, por parte de Erni, de prologar su nuevo libro. Pero, como es sabido, a las personas de su calidad humana y profesional sólo cabe responderles afirmativamente.

Así, he tenido el placer de leer un libro en puertas de edición, que contempla la Educación con mayúsculas a través del Ajedrez. Con mayúsculas, ¡como a mí me gusta!

Agradezco a Erni esta aportación que entiendo leerán muchos docentes, instructores y entrenadores de Ajedrez, pero que, igualmente, sería útil a cualquier otro docente dado que los principios del aprendizaje señalados son fundamentales para cualquier profesional de la educación en el siglo XXI.

Coincido plenamente con la figura que presenta del profesor-mediador; una figura en la sombra que inspira y susurra al aprendiz en su oreja, abriéndole siempre nuevas puertas y ventanas, sin impedir que sea él mismo quien las abra y traspase. El adulto que estará ojo avizor sin por ello interferir en el camino del niño o joven; un tótem que dará seguridad y confianza a su discípulo, desde la cercanía, la expectativa positiva y un afecto real que hace que cualquier niño se enamore de aquello que el adulto le ofrece.

Un buen mediador le transmitirá al niño la pasión del reto, de buscar nuevas posibilidades, de levantarse tantas veces como se caiga, porque no hay nada tan educativo como un buen tratamiento del error y, en todo proceso, es lo único seguro, el error. En parte, un error tan explicable que procede, como nos aclara la neurociencia, del tardío desarrollo neurológico de la zona órbito-frontal del cerebro, en la cual residen capacidades como las funciones ejecutivas superiores, la anticipación -tan importante en el Ajedrez-, e incluso la gestión de nuestra conducta con los criterios éticos propios de nuestra cultura. Esta zona del cerebro llega a su plena madurez sobre los veinticinco años. Juguemos por lo tanto la baza de la paciencia, como el sembrador que sabe que siembra y cuida hasta que, un día futuro, pueda recolectar; también con la seguridad de que la mejor estimulación es la que consigue que el cerebro madure antes y con conexiones más fuertes. Esa estimulación es de gran calidad cuando proviene del Ajedrez desde edades tempranas.

Aplaudo el marco de la Comprensión traído al mundo del Ajedrez y, de igual forma, la concepción clara que nos presenta Erni sobre la

transferencia. Me cautiva el uso de herramientas visuales porque hemos comprobado su eficiencia absoluta en el aprendizaje comprendido y en el recuerdo significativo.

Por otra parte, me parece incluso osado cuando trata de la evaluación y, no porque yo estime que es inadecuado, sino porque ha sido el proceso peor tratado por el sistema educativo, llegándolo a transformar en una herramienta de presión y coercitiva, cuando en esencia es uno de los mecanismos más valiosos para el aprendizaje autónomo. Los educadores y las familias esperamos llegar a tener alumnos e hijos autosuficientes pero, a menudo, durante el proceso no les damos oportunidades ni herramientas que favorezcan su autorregulación y autogestión. Creo que Erni, aborda este apartado con valentía y acierto. Queda en manos de los educadores-mediadores no confundir su papel con el de jueces; eso sería otra historia. En educación lo llamamos metacognición y consiste en ayudar al alumno a darse cuenta de cómo funcionan sus procesos; cuándo se siente mejor o peor, cuándo repara en haber utilizado una buena estrategia o si otra le hubiera ayudado más; y un largo etcétera de reflexiones que un buen mediador provoca en el joven.

Unas últimas palabras para todos los lectores, sin duda alguna, amantes del Ajedrez. Sentíos seguros de que vuestra labor es un pilar fundamental en la construcción de una juventud más apta para liderar la mejora que necesita el mundo que les dejaremos; les estáis dando una oportunidad emocional, cognitiva, de hábitos personales y de valores de difícil parangón. Para ello, esta aportación de Erni es de incalculable valor.

Bilbao, España, Enero de 2019.

Javier Bahón

CEO de TUinnovas Lab Educativo

Co-director del Centro de Aprendizaje Cooperativo

INTRODUCCIÓN:

Si los docentes, instructores y entrenadores de Ajedrez advertimos la oportunidad histórica de potenciar el Ajedrez como objeto cultural masivo –especialmente desde las escuelas- no deberíamos escribir más una sola línea sobre él sin ensayar algún hallazgo pedagógico o alguna transposición didáctica innovadora...

Porque, como expresa el argentino Carlos Hospitaleche: “Si el ajedrez fue condicionado por el espíritu de otra época, nos corresponde a nosotros, por ser hijos de nuestro tiempo, desmordazarlo como objeto cultural y hacer que nos provea de nuevos significados. Así, con lo que poseemos, reconquistar aquello que pueda trocarse en un instrumento útil para niños y docentes.” (Iº Congreso Provincial de Ajedrez Educativo. Puerto Iguazú, Misiones, 29 y 30 de octubre de 2010).

Por ello intento acompañar este auspicioso proceso de AJEDREZ EDUCATIVO Y SOCIAL dado en Argentina y muchísimos países del mundo, ensayando estos apuntes teórico-prácticos de Didáctica para docentes e idóneos en Ajedrez.

Como tales, son esbozos de ideas y recursos nunca totalmente acabados. Tampoco tan solo escolares ni exclusivamente deportivos, dado que no pueden ni deben parcelarse excesivamente dichos ámbitos.

Algunos de ellos fueron ya compartidos en sitios virtuales, intercambios y congresos, aunque revisados para este libro. Trazos siempre abiertos que denotan el incesante movimiento de quien, como tantos otros formadores de ajedrez en esta construcción histórica, atraviesa simultáneamente los roles de jugador aficionado, de gestor, de profe, de didacta reflexivo o de teórico, sin sucumbir suficientemente a ninguno de ellos. Quizás por un inconsciente y saludable reflejo de autodefensa contra los estereotipos educativos y contra los excesos de subjetividad (esas banales tentaciones de auto lisonja)...

*Dichos apuntes terminaron de nacer cuando pude advertir, con entusiasmo, que la larga búsqueda de un sentido por lo menos satisfactorio que armonice algunos de mis pensamientos didácticos dispersos, tenía en **lo global y lo comprensivo** una de sus tantas páginas posibles de escribir para el Ajedrez.*

En ese cometido –sistemático, hasta donde es posible- me acerco a los siguientes propósitos:

En el **TOMO I: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS.**

- ✓ Esbozar sucintamente algunas ideas pedagógicas relacionadas con el ajedrez desde un ENFOQUE acentuado en lo COMPRENSIVO-GLOBAL, que enmarquen el sentido de su implementación en el aula e inviten a la reflexión didáctica general...
- ✓ Realizar un muestreo teórico-práctico de dichas ideas...

En el **TOMO II: APROXIMACIONES DIDÁCTICAS.**

- ✓ Destacar la importancia de la RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS de y a través del ajedrez, tanto como esencial aporte a las finalidades escolares como desarrollo clave para este enfoque...
- ✓ Compartir las ideas básicas sobre las invariantes transversales del Ajedrez, como ESTRATEGIA-TÁCTICA-TÉCNICA y otras, aportando el nuevo constructo de los 'RELATOS ESTRATÉGICO-TÁCTICOS'...

En el **TOMO III: PARTE PRÁCTICA.**

- ✓ Poner en estrecha y más explícita relación algunos contenidos ajedrecísticos y estrategias didácticas, tópicos generadores¹ y posibles construcciones novedosas de alumnos y docentes...
- ✓ Presentar ejemplos de ciclos y clases de Ajedrez con sentido COMPRENSIVO-GLOBAL, para facilitar una transposición didáctica más significativa y provechosa...
- ✓ Ofrecer al docente un repertorio que responda a un plan mínimo y flexible, para ejercitarse con sus alumnos en la CREACIÓN Y DESCUBRIMIENTO de recursos lúdicos y problemas de ajedrez...

Me aboco a sus páginas, esperando ser lo más claro posible y entusiasmar a los docentes, entrenadores e instructores que gusten transitarlas.

El Autor

Puerto Rico, Misiones, Argentina.

En el año del CENTENARIO de la ciudad. Febrero de 2019.

¹Los "Tópicos generadores" integran contenidos (al planificar anualmente para un grado de Ajedrez, por ejemplo) en torno a problemas teóricos fuertes. Hacer integración **por tópicos** o **por temas** es diferente. Un tema es cerrado y define un sector del conocimiento dado como cierto; pero un tópico es un enunciado abierto que pretende apuntar a lo desconocido. **Un tópico es, en síntesis, una pregunta que plantea un problema.** C. Vasco, A. Bermúdez, H. Escobedo, J. C. Negret y T. León. 'Enseñanza para la comprensión' (2002; pág. 3).

EL ENFOQUE COMPRENSIVO-GLOBAL:

Un posible aporte para un aprendizaje significativo en Ajedrez².

‘Cuando era niño, mi abuela me contó la fábula de los ciegos y el elefante.

Estaban los tres ciegos ante el elefante; uno de ellos palpó el rabo y dijo:

Es una cuerda.

Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó:

Es una columna.

Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó:

Es una pared.

*Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos
entrenan para no ver más que pedacitos.’*

Galeano, Eduardo³.

Introducción:

¿Es difícil ensayar una forma de situar el Ajedrez en las aulas⁴ y un modo de enseñarlo que permita vivenciar PROCESOS un poco más LARGOS de pensamiento y autoaprendizaje, con ABORDAJES GLOBALES del juego?...

La pregunta surgió con cada vez mayor fuerza hace ya muchos años y dudo mucho que atenúe su eco en la inquieta cabeza de este ‘profe de Ajedrez’,

²**Dice Sancho J. M. (1993):** “El aprendizaje mediante penetración comprensiva está vinculado a la escuela de la Gestalt aparecida en Alemania en los años veinte. Algunos de sus planteamientos vuelven a ser ahora relevantes porque han encontrado conexión con los enfoques del procesamiento de información, la resolución de problemas, el paradigma cognitivo en psicología y la teoría del aprendizaje significativo verbal de Ausubel, que son las tendencias de mayor actualidad dentro del ámbito de conocimiento que estamos presentando. La perspectiva del aprendizaje por P. C. descarta las tareas de mera mecanización, personaliza el sentido del aprendizaje y hace que lo aprendido sea traspasable a otros problemas y conocimientos”.

³De hecho, mi propósito no es solamente ‘juntar’ los pedacitos de un tablero y dar forma más completa a algunas escaramuzas ajedrecísticas en ese espacio a la vez concreto y ficcional. Queremos alentar a los docentes a extender la mirada más allá del ajedrez, más allá de cada aula o cada escuela... La esencia misma de pretender un ‘AJEDREZ EDUCATIVO’ tendría sino una matriz implícita, artificiosa para los alumnos.

⁴Aulas: para este autor, cualquier lugar donde se constituya un grupo con intencionalidad pedagógica **sostenida en el tiempo**, con o sin mediador docente. Esta amplitud sugiere un ajedrez educativo no solo reservado a ‘la escuela’. Un espacio donde –más allá de la estructura física y las reglas instituidas- el clima favorezca un conjunto de interacciones y vivencias emocionales y motivacionales para compartir un intenso aprendizaje.

aún después de -¡por fin!- creer haber culminado este modesto trabajo, iniciado hace más de quince años.

Considero que mejorar el aprendizaje educativamente provechoso del Ajedrez desde un enfoque COMPRENSIVO-GLOBAL implica –además de imprescindibles condiciones mínimas para su desarrollo y de los insoslayables planteamientos ideológico-políticos que ello implica- por lo menos dos fuertes intencionalidades:

1. La significación de cada tópico de aprendizaje, dentro de un CICLO y un CUERPO de PROPÓSITOS acordados explícita y permanentemente entre quienes se involucrarán en ellos (alumnos y profesores, jugadores y entrenadores, incluso padres);

2. La búsqueda prevalente de experiencias de aprendizaje que garanticen la ESENCIA LÚDICO⁵- PROCESUAL INTEGRAL de la estrategia ajedrecística y –por añadidura- que preserven un suficiente grado de la complejidad propia del juego⁶;

A dichas intenciones pretendí pasarlas además en forma muy breve por la zaranda teórica de algunas miradas pedagógicas histórica y actualmente importantes. Desafío ‘quijotesco’ pero necesario para defender este enfoque de Ajedrez Comprensivo-Global (ACG).

Añado para posicionarme frente al lector, que considero al Ajedrez un campo disciplinar a la vez real y simbólico, construido históricamente y situado socialmente, en el que tanto los alumnos y maestros en situación lúdico-educativa como la enseñanza, el modo de utilizar el conocimiento ajedrecístico, de crear los conceptos fundamentales y los instrumentos materiales y teóricos que los sostienen, adoptan formas y contenidos diferentes a otros campos. Ya no es suficiente transplantarlos⁷ de aquellos.

⁵ La sola mención de lo **lúdico** acentúa una de las condiciones implícitas de mayor impacto pedagógico del Ajedrez, que crea una atmósfera mágica, amigable, divertida, interminable y desafiante entre quienes vivencian una doble situación como alumnos y jugadores...

⁶ De esta manera creo que puede propiciarse fuertemente la práctica de un pensamiento complejo, flexible e integrador en contraposición a otro unívoco y lineal.

⁷ Los esfuerzos de J. Caramia, E. Jaureguizar, J. Jaureguiberry, A. Moretti y muchos otros van en esa promisoriosa dirección.

CAPÍTULO 1.

**INTENCIONALIDAD 1. Planificar, conceptualizar y re-significar
permanentemente con los alumnos...**

¿Podremos hacer un acuerdo para aprender Ajedrez en el aula, planteando **desde el inicio** la elaboración conjunta de una perspectiva gráfico-conceptual **para el período completo** del que disponemos en un ciclo escolar o deportivo?...

Creo que sí. Aunque reitero la necesidad de contar con un mínimo de condiciones para desarrollar dicha tarea compartida⁸:

...“los sujetos de la interacción deben ser **conscientes de los objetivos y compartir motivaciones**. Al respecto L. Morenza habló de la necesidad de la negociación de intenciones en el proceso pedagógico. Sin embargo esto no siempre ocurre: es frecuente observar que en el proceso docente muchas veces los objetivos y motivos de los alumnos y maestros difieren, por eso no se logra una verdadera interacción, lo cual no garantiza una verdadera potenciación del desarrollo”...⁹

Una exégesis inicial:

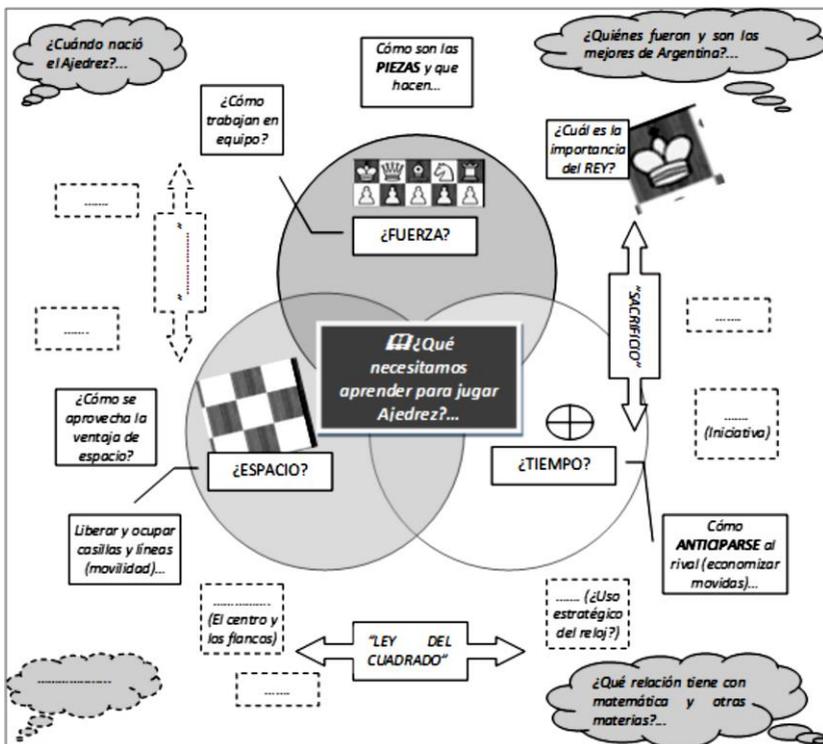
Es de suma utilidad plasmar **desde las primeras clases** de un período de aprendizaje (un ‘ciclo pedagógico’) lo que opinan y saben los alumnos y el profesor en **mapas o redes conceptuales abiertas**¹⁰, que permitan proyectar y visibilizar el conjunto de tópicos y problemas que los mismos acuerden abordar y se comprometan a resolver a mediano plazo.

‘Abiertas’ para que **permitan re-significar** y modificar durante todo el ciclo los conceptos e ideas sobre el Ajedrez, con enriquecedor dinamismo...

⁸ Como sostiene **Javier Bahón**, CEO de TUinnovas y Autor del programa **Aprender a Pensar** del proyecto Savia de la editorial sm.- “Una vez más, **la formación** se convierte en la pieza fundamental para dotar al profesorado de **suficientes herramientas didácticas y pedagógicas** para poder desbloquear las situaciones a las que se deberá enfrentar en su tarea diaria”. <https://aprenderapensar.net/category/cultura-del-pensamiento/> (consultado el 29/07/2018).

⁹ Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. MARÍA NELA BARBA TÉLLEZ-MARITZA CUENCA DÍAZ-AIDA ROSA GÓMEZ; Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación. Pág. 8.

¹⁰ Dicha ilustración es conveniente hacerla en lámina grande (y/o en formato digital en las computadoras de los alumnos y profes) que deberá estar siempre visible en el aula, para corregir y agregar nodos y etiquetas en cada clase.



En el gráfico anterior propongo una manera –solo una de tantas posibles– de construir progresivamente un mapa en base al diálogo inaugural con los alumnos, en el cual es fundamental que el docente marque un sentido inicial con algunas **etiquetas conceptuales** ya completadas y muchas otras vacías para recoger las ideas de aquellos.

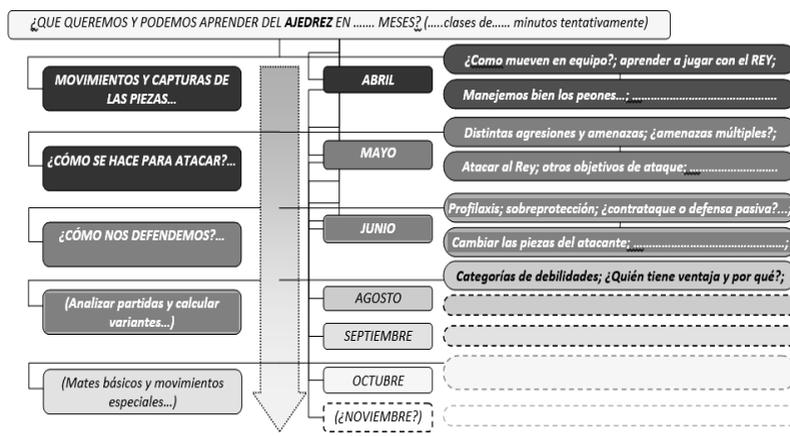
Más allá de que no responde fielmente a la sistémica teoría actual del ajedrez, esta división de tópicos ajedrecísticos en FUEZA, ESPACIO Y TIEMPO¹¹ es una forma simple de propiciar **un sentido** para las opiniones e ideas del grupo desde el mismo comienzo.

Esta es la impronta –el sello personal– con la que el profesor pone en juego sus propios conocimientos al preparar el cuadro conceptual. Detalle no

¹¹ Este criterio de clasificación responde a los ‘elementos’ o ‘invariantes lógicos’ de la estrategia ajedrecística de comienzos del siglo XX (sus rastros pueden verse en “El medio juego en Ajedrez” y “Cómo no jugar al Ajedrez”, de Eugenio Znosko Borowsky, por ejemplo)...

menor pues la tendencia que se marque desde esta matriz cognoscitiva preparatoria, responde a los saberes más fuertes desde los cuales cada docente está en condiciones de acompañar y guiar el proceso formativo, mientras se dispone a aprender más de y con sus alumnos...

Otra manera puede probarse con el siguiente gráfico disparador, más acentuado en un **cronograma tentativo** de los aprendizajes ajedrecísticos a encarar en distintos momentos del ciclo y con distintas prioridades...:



Previendo este panorama inicial, y desde una perspectiva educativa a mayor plazo, un **enfoque comprensivo-global** permitiría una enseñanza con planificación explícita –que dé lugar al descubrimiento y la reelaboración–, la cual es demandada desde las ciencias cognitivas, la psicología educativa y la experiencia práctica entre docentes y alumnos¹². La enseñanza ‘basada en la comprensión del juego’ puede preparar a los alumnos a que aprendan más, que lo hagan con mayor profundidad y que

¹² Por carencia pedagógica o falta de indagación, el traspaso lineal de recursos ajedrecístico-deportivos como solución a las demandas urgentes del sistema educativo prevaleció en los primeros acercamientos del Ajedrez a las aulas. Dicho modelo que denominamos ‘logocéntrico’ (excesivamente intra-disciplinar, rígidamente extrapolado a otros campos y a veces parcelado e inconexo en lo temático) reflejaba los textos tradicionales de iniciación ajedrecística disponibles y del entrenamiento en clubes.

piensen más en términos de conceptos y situaciones¹³ que en memorización y repetición de acciones.

En resumen –y destacando nuestra idea de correspondencia entre aprendizaje global y enfoque comprensivo- vislumbramos que es necesario **pre-figurar la integración de las adquisiciones**, pues la acumulación de informaciones fragmentarias puede no configurar esquemas operativos de conocimiento o, incluso, convertirse en obstáculo. Es menester para ello un educador sensible y abierto que vislumbra a diario las diferencias y dificultades y las transforma en una oportunidad de aprender y descubrir junto a los alumnos. Un mediador capaz de ayudar a un **aprendiz activo** que se involucra en todas las actividades de aprendizaje y las relaciona con el mundo. Un aprendiz que al explorar, reflexionar y cuestionar, acepta su responsabilidad sobre su aprendizaje¹⁴.

En la innovación educativa actual existen potentes herramientas en diversos soportes (impresos, digitales) que no prescinden de estos mapeos de comprensión y seguimiento por ciclos, como este ejemplo del Proyecto Savia:



Pedagogía comprensiva en juegos y deportes:

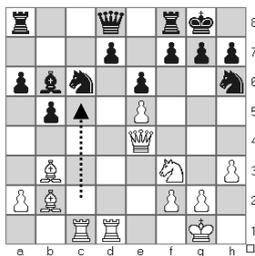
Ahora bien: ¿cómo definimos ‘comprensión’ en materia pedagógica aplicada a los juegos o deportes? Algunos autores (como Perkins 1992 y Cooke 1999) proponen -desde una perspectiva de rendimiento- que es

¹³ También las narraciones como estrategia didáctica, nos dice Javier Caramia en el Cap. 4 del libro ‘Estrategia y táctica del Ajedrez Escolar’ (Caramia, Moretti, Reides. Ed Ventajedrez 2016), son herramientas para “generar una red de significados sobre los cuales apoyar después el trabajo pedagógico. ...Esa pequeña foto de hoy (una clase concreta), se va entretejiendo en una película que la potencia...” (pág. 85).

¹⁴ Ver Proyecto Savia México. <https://mx.smsavia.com/>

hacer “explícito lo implícito –ponerlo en palabras- y general lo restrictivo”¹⁵ –transformarlo en conclusiones-.

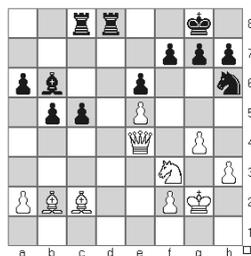
Ni más ni menos que ponerle “nombre” y “significado” a lo que ocurre en el tablero, construyendo “principios conclusivos” propios (como en el siguiente ejemplo tomado de dos alumnos principiantes-intermedios)¹⁶...:



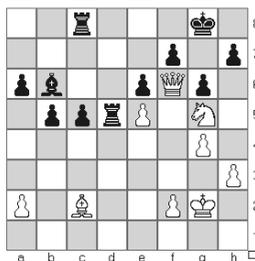
CUADRO 1



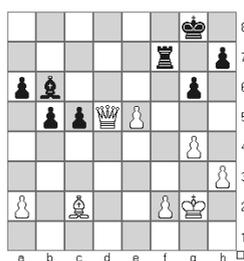
CUADRO 2



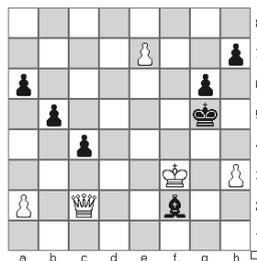
CUADRO 3



CUADRO 4



CUADRO 5



CUADRO 6

¹⁵ Es interesante a este respecto lo que expresa Juan Luis Jaureguiberry (“Jaque a las fracciones”: e(m)r - 2013, pág. 21): ‘Debemos enseñar a construir **regularidades** en la realidad mediante procesos de análisis y síntesis, buscando y clasificando **lo diferente en lo igual y lo igual en lo diferente**...’

¹⁶ Utilizamos en este libro muchos ejemplos ‘domésticos’ porque tienen similitud con el juego de los niveles formativos iniciales para cuya enseñanza está destinado, sin que ello implique una desdén por las partidas magistrales.

Cuadro	Jugadas	Nombres	Significado	Conclusiones¹⁷
1	17. Txc6, dxc6? 18. Txd8, Tfxd8	Clavada	El peón de 'd7' no puede capturar porque la dama está detrás, amenazada por la Torre...	Siempre salir de las 'Clavadas' cuanto antes (defensa -d-)...
2	19. g4, Tac8 20. Rg2, c5 21. Ac2,...	Amenaza material. Presión sobre casillas del Rey.	Amenaza de captura de peón y ataque al Rey...	Hay que presionar para que el rival se vea obligado a debilitar casillas (ataque -a-).
3	21. ..., g6 22. Ac1, Rg7 23. Ag5, Td5 24. Df4, Cg8 25. Af6+, Cxf6 26. Dxf6+, Rg8 27. Cg5, ...	'Debilidad de la periferia'. Invasión de casillas negras del enroque.	Atacar las casillas de un color (negras) débiles del rey.	Una vez creadas las debilidades, explotarlas rápidamente - 24. Df4, ... y 27. Cg5!...- (a)
4	27. ..., Tc7 28. Cxe6!, fxe6 29. Dxe6+, Tf7 30. Dxd5, ...	"Destrucción de la defensa." "Pieza sin sostén".	Romper el frente de peones que protege el Rey... Piezas indefensas.	'Piezas sin sostén' = posible 'doble amenaza' (a, d).
5	31. ..., c4 32. e6, Txf2+ 32. Rg3, Txc2 33. e7+, Rg7 34. De5+, etc	"Sacrificio". "Doble amenaza" (en caso de 32..., Te7 33. Dd6!, ...). "Peón libre".	El blanco entrega el Alfil de 'c2' para acelerar la coronación y dejar Alfil y Torre negras "sin sostén"... Obtienen además un peón pasado.	La única ventaja que no hace falta transformar en otra es el JAQUE MATE (a).
6	... 38. Dxc2, ... 1-0	"Mates básicos".	Con Damas, peón y Rey buscar el mate .	Hay que aprender 'figuras de mate' (a y d).

¹⁷ ¡Imaginemos lo fértil que puede resultar extraer principios ("hacer general lo restrictivo") si desmenuzamos frecuentemente las partidas propias y magistrales, a pesar del esfuerzo que implica guiar en ello a nuestros alumnos...! Ayudarles a extraer principios... No imponerlos.

RELATO ESTRATÉGICO DEL SEGMENTO DE PARTIDA...						
	Cuadro 1	Cuadro 2	Cuadro 3	Cuadro 4	Cuadro 5	Cuadro 6
¿QUÉ PASÓ?...	El negro no debió cambiar su Alfil de casillas blancas de la gran diagonal...	El error negro (no defender la clavada) permitió ganar material al blanco...	El blanco TRANSFORMÓ su ventaja en iniciativa y aprovechó casillas débiles cerca del Rey...	Eso le permitió crear amenazas de mate y amenazas materiales simultánea mente...	El blanco fue ‘simplificado’ la partida para aprovechar su Dama y su ‘peón libre’...	Por la abrumadora ventaja blanca, las negras abandonar on...
Observaciones...	(la Dama blanca en ‘d5’ quedó muy fuerte).	(la mínima ventaja material del blanco se acrecienta por la activa y dominante posición de sus piezas).	(ataque y presión a las casillas oscuras del Rey negro y su Caballo mal situado).	(si el negro jugaba 27..., Tf8, con Cxe6 el blanco igual atacaría el Alfil y la Torre sin sostén).	(también servía 32. f4 del blanco mantenien do la clavada de la Torre en ‘f7’).	(el Rey negro está ‘expuesto’ y las dos Damas, el Rey y el peón blancos le darán Mate).

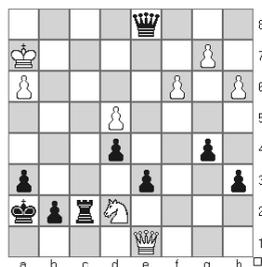
Comprender es distinto a saber. Permite ser capaz de hacer algo en situaciones “distintas y variadas”, predecir lo que puede ocurrir, dar ejemplos y alternativas, aplicar conceptos...

*Destaco por último –y lo sugiero como material de lectura- que un esfuerzo psicopedagógico en la materia es desarrollado por Martha Stone Wiske (La Enseñanza para la Comprensión; Paidós, Bs As 1999¹⁸), al concebir la **comprensión** como la capacidad de **usar el propio conocimiento de***

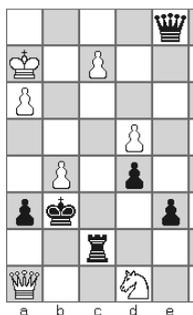
¹⁸ “El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) –resume esta compiladora- guía a los docentes para que vuelvan a revisar preguntas antiguas acerca de qué y cómo enseñar. Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia cuando desarrollan tópicos generativos más poderosos y articulan metas de comprensión más penetrantes. Los ayuda a escuchar a sus alumnos para aprender cómo le encuentran sentido al currículo y a ajustarlo con el fin de responder a los intereses, puntos fuertes y debilidades de los estudiantes. Los invita a seguir refinando las tareas con el fin de que sirvan para llevar al máximo el compromiso de los alumnos en los desempeños de comprensión” (pág. 19).

maneras novedosas y desarrollando un marco conceptual metodológico¹⁹ que intenta motivar el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños que les exijan “**APLICAR, AMPLIAR Y SINTETIZAR**” lo que saben.

En este ejemplo, los alumnos pueden resolver el mate en 3 de las negras (**aplicar** lo que saben).



Pero el aprendizaje se hace más potente si además proponemos inmediatamente crear situaciones de mates similares con otras piezas en grupos de 3 o 4 alumnos (**ampliar**) y cerramos el recurso didáctico invitando a escribir ‘conclusiones’ sobre la experiencia



Algunas conclusiones:

- “debo **aprovechar cuando tengo muchas piezas cerca del Rey rival...**”;
- “si mi Rey está expuesto, **utilizo las jugadas más enérgicas** para atacar al Rey de mi rival, para no darle tiempo a contratacar...”;
- “...(otras)

(**sintetizar**)...

El marco metodológico de Stone Wizke propone cuatro elementos: 1. tópicos generativos (núcleos **problemáticos** de aprendizaje en lugar de meramente temáticos); 2. metas de comprensión (¿qué aspectos de esos

¹⁹ El papel de dicho marco conceptual, como la misma autora aclara: ...“no es dictar una irreflexiva puesta en práctica de las prescripciones de algún otro, sino estimular y ayudar a educadores colegas a ser reflexivos al articular sus propias prescripciones” (pág. 19).

tópicos deben ser aprendidos?); 3. desempeños de comprensión (¿cómo promover la comprensión?) y 4. evaluación diagnóstica continua (¿cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?).

a) Los tópicos generativos deberían ser **centrales** para la 'disciplina Ajedrez', **accesibles e interesantes** para los alumnos, **interesantes** para el docente y **ricos** en conexiones (creemos que algunos de los gráficos de las páginas anteriores cumplen con parte de estas condiciones).

b) Las metas de comprensión deberían ser **explícitas** y públicas (siempre visibles), **dispuestas en una estructura** compleja (ayuda a clarificar conexiones entre ejercicios particulares y los objetivos más amplios del curso) y **centrales** para el conocimiento buscado.



c) Los desempeños de comprensión involucran una etapa de **exploración**, una **investigación guiada** y un proyecto final de **síntesis**²⁰. No pueden acotarse, por ende, a unas pocas clases o lecciones.

d) La evaluación diagnóstica continua “se basa en criterios públicos (a la vista de todos) vinculados con metas de comprensión, tienen lugar a menudo, son hechas por los alumnos y los docentes por igual y configuran la planificación y a la vez estiman el progreso de los alumnos” (M. Stone Wiske, pág. 17). Un registro/seguimiento evaluativo periódico puede verse en la siguiente tabla:

Meses	Apertura	Medio Juego	Final	Observaciones
Abril	Al revisar nuestras partidas vemos que dejamos frecuentemente el Rey en el medio y nos atacan fácil;	Caemos en muchas CLAVADAS...; Nuestras piezas no trabajan juntas;	-----	Vimos Miniaturas y partidas modelo;
Mayo	Ya no nos hacen fácilmente el ‘Mate Pastor’ ni otros mates rápidos...	Usamos mejor las Torres encolumnadas y en séptima;	Aprendimos ‘sacrificios’ de peones para coronar;	Ley del Cuadrado;
Junio	Aprendimos algunos ‘gambitos’...	Combinamos atracción/doblete y desvío/clavada;	Damos mates básicos con más facilidad;	
Julio...	-----	Usamos el cambio de piezas para aliviar el ataque rival;	Ahora sabemos donde ubicar el Rey en mayorías de peones asimétricas;	-----

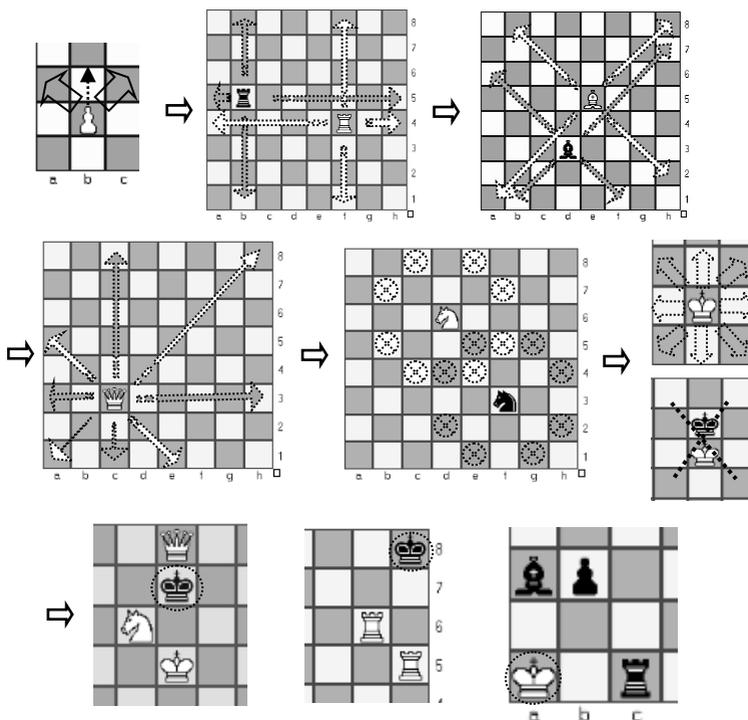
²⁰ “Los desempeños de comprensión efectivos –dice M. Stone Wiske, en su libro: ‘La enseñanza para la comprensión’; Ed. Paidós 1999-, ...desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica, utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión, promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar...” (pág. 13).

CAPÍTULO 2.

INTENCIONALIDAD 2. ¿Cómo abordar el Ajedrez globalmente?...

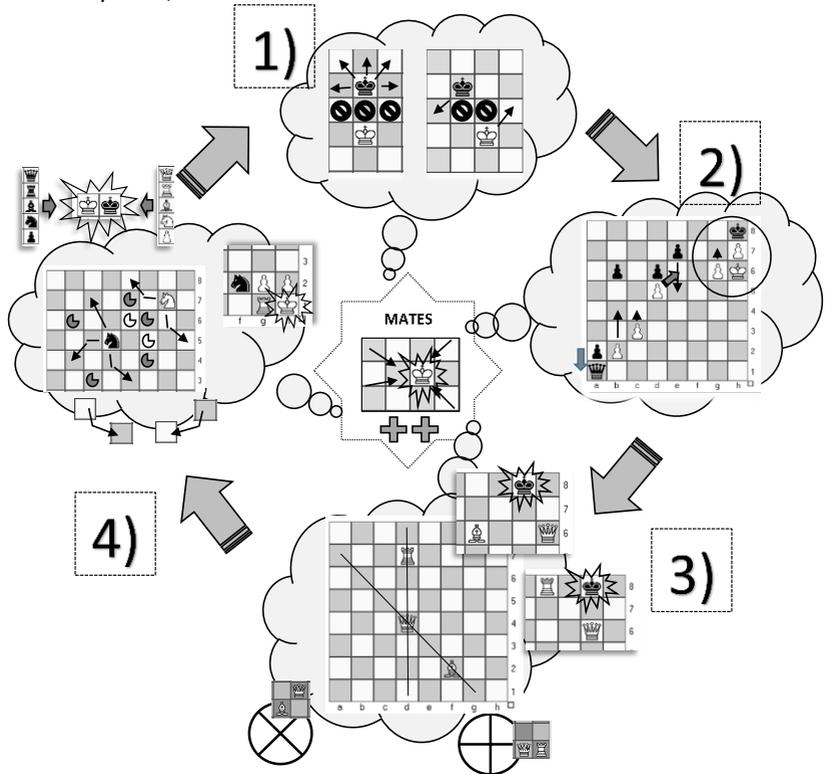
¿Qué diferencias hay entre estas dos maneras de presentar/developar en las primeras clases²¹ el aprendizaje de los rudimentos del Ajedrez?:

- a) 1. movimientos y capturas del PEÓN; 2. movimientos y capturas de la TORRE; 3. movimientos y capturas del ALFIL; 4. movimientos y capturas de la DAMA; 5. movimientos y capturas del CABALLO; 6. movimientos, capturas y características del REY; 7. distintos mates al Rey con las distintas piezas; 8. otras reglas...



²¹ Por supuesto en un exceso de simplificación. Cada adaptación creativa que realizan los docentes adecúa su abordaje a las edades, niveles, estilos de aprendizaje y tiempos de sus alumnos, así como a sus propios conocimientos y su estilo didáctico.

- b) 1. movimientos y limitaciones del REY; sus formas de enfrentarse y disputar espacio entre sí; 2. movimientos, amenazas, capturas, coronaciones, AHOGADOS y MATES de PEONES; 3. similitudes y diferencias entre los Movimientos y capturas de la DAMA, las TORRES y los ALFILES; sus AHOGADOS y MATES (piezas solas y/o en equipo); 4. movimientos y capturas de los CABALLOS; AHOGADOS y MATES de Caballos y de distintos conjuntos de piezas;



Advertirán conmigo que entre los ejemplos a) y b) no habría muchas diferencias, salvo el énfasis en el segundo caso de agrupamientos más complejos que facilitarían la colisión y oposición de elementos, respetando la naturaleza problemática del ajedrez. A ello hay que agregar luego –

porque no necesariamente se vislumbran en esta comparación-, una diferenciación del tipo de ejercicios o problemas que se utilicen para estos aprendizajes, cuestión que ocupa la mayoría de las páginas de este libro. No obstante, difieren ambos enfoques esencialmente en los aspectos siguientes:

En lo **pedagógico**...:

Aspectos	a)	b)	Observaciones
Desafío intelectual...	Medio/bajo	Alto	Mayor curiosidad y exigencia atencional.
Compromiso de Competencias de aprendizaje...	Escaso	Mucho	El formato altamente relacional del segundo abordaje, exige dichas 'COMPETENCIAS'.
Motivación y protagonismo del alumno...	Menor	Mayor	

Y en lo **didáctico-ajedrecístico**...:

Aspectos	a)	b)	Observaciones
Nociones de Jaque, Ahogado y Jaque Mate...	Solo al final y en forma separada	Presencia permanente	El carácter más 'abstracto' de algunas de estas nociones requiere trabajarlo transversalmente.
Percepción temprana de la lógica compleja del juego...	Reducida	Muy favorecida	Integra en todo el proceso los aspectos cuantitativos (espacio, fuerzas) y cuantitativos (jaque, Mate, ahogado, sacrificios).

Al postular este enfoque desde lo estrictamente disciplinar, intentamos sumar a nuestras propias ideaciones didácticas –y a las de otros colegas argentinos y extranjeros de Ajedrez Educativo y Deportivo- algunos aspectos adaptados de la tendencia del enfoque **“basado en el juego”** o **“enseñanza para la comprensión del juego”**²² (Thorpe y Bunker 1986 y

²²También este aprendizaje 'mediante la exploración y el descubrimiento' (o **aprendizaje heurístico**) fue definido por el Oxford Dictionary como “un sistema de educación en el que al alumno se le enseña a descubrir por sí mismo las cosas”. Ha sido una corriente que ha

1989), a través del cual se busca hacer del juego o deporte algo inicialmente más divertido de aprender²³, pero propiciando a la vez una fuerte **comprensión** de lo que se necesita para jugarlo, al mantener su 'esencia global'.

A propósito, dice coloquialmente el experto en didáctica del Ajedrez, Esteban Jaureguizar (en 'Ajedreteca', pág. 2): "Porque si al Ajedrez – generalmente en virtud de privilegiar posturas academicistas o deportivizadas en relación a su pedagogía- le quitamos el condimento de 'hacerlo divertido', el 'juego' se transforma en una 'cosa más a aprehender', y se suma a la 'carga' de la mochila de las cosas que 'tengo' que aprender porque dicen 'los adultos' que son importantes. Y sonamos..."

En este enfoque de la **enseñanza para la comprensión** el POR QUÉ y PARA QUÉ del juego se enseña antes o simultáneamente al CÓMO, dando igual o mayor importancia según la etapa de aprendizaje, a la comprensión y conocimiento de la **estrategia y táctica** básica que al dominio de las habilidades o **técnicas** en todos los juegos y deportes.

Surge en respuesta a las metodologías tradicionales de enseñanza en las que el alumno o deportista se ve sometido a la práctica excesiva de técnicas y habilidades particulares durante las clases o entrenamientos (en situaciones aisladas, cerradas, con poca decisión y variabilidad). Pero luego, en situaciones de partido (abiertas, complejas, de mayor grado de decisión y mutabilidad) no siempre comprende **cómo, cuándo, porqué o para qué** aplicarlas. (Turner 2001).

A ello apuntamos en este enfoque cuando insistimos en enseñar acentuadamente y desde el comienzo el juego como 'proceso'²⁴.

"En el caso de los deportes de oposición, el entrenamiento de la técnica puede hacerse en forma aislada o como un elemento más del juego global. La elección de un método u otro depende del tipo de motivación que necesitan nuestros aprendices,..."- dice Antonio Tinajas Ruiz (Revista

dominado en la educación primaria inglesa durante muchos años (aunque en muchos momentos fue y es objeto de duras críticas).

²³ Puede consultarse también "aprender a APRENDER con el deporte" de F. Funollet Queixalós, E. Yuba, B. Gomila Serra y R. Funollet Ubach. Editorial INDE - ISBN: 978-84-9729-335-8-.

²⁴ No debe temerse a la complejidad de estos abordajes, por cuanto la "confusión" o "perplejidad" inicial de un nuevo conocimiento es -y debe ser!- parte abonada del proceso de aprendizaje.

Stadium Nº 193, pág. 57). A lo que nosotros agregamos que **depende también –y prioritariamente- del tipo de pensamiento y competencias que pretendamos propiciar a través del Ajedrez.**

El modelo o enfoque comprensivo es propuesto por Bunker y Thorpe (1982). El mismo, como afirma Onofre (2002) surge en contraposición al modelo mecanicista (modelo técnico tradicional). Propone una enseñanza que parte del aprendizaje táctico, por el que los alumnos elaboran respuestas (más o menos próximas a los modelos técnicos) sobre la base de la decisión tomada ante una situación-problema (propia de las actividades lúdicas) en las que los participantes comprometen agudamente sus mecanismos de percepción, decisión y ejecución.

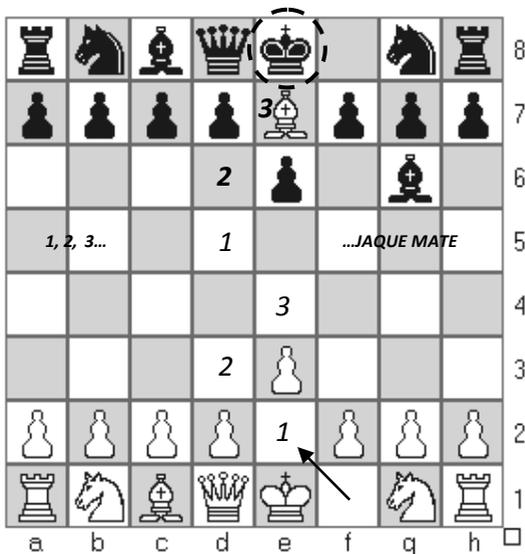
*A este enfoque, como acabamos de señalar, se adapta el juego como medio de trabajo. **Consideramos la actividad lúdica, como una conducta consciente y dotada de finalidad propia y con un componente motivacional elevado.***

(‘El modelo comprensivo en la iniciación deportiva escolar’; J. D. Huerta-J. M. Jiménez. Art. digital.)

Mantener aquella **‘esencia global’** del AJEDREZ implica, por ejemplo en la iniciación, enseñar/aprender a través de actividades de suficiente procesualidad o de juegos ‘modificados’. Las reglas de los mismos serán inventadas por el docente y ¡los alumnos! (con la condición de **incluir en la mayor parte del proceso la presencia del Rey²⁵**), adecuadas al nivel de los alumnos, definiendo como mínimo los siguientes aspectos:

- objetivo específico,
- dimensiones o zonas de tablero,
- cantidad de jugadores,
- cantidad y tipo de piezas,
- tiempo,
- infracciones-exenciones reglamentarias,
- finalización-cierre del juego o tarea
- y análisis/conclusiones grupales de actitudes y habilidades vivenciadas...

²⁵ La complejidad y esencia cualitativa del juego de Ajedrez **radica en la presencia del Rey** (pieza que nunca abandona el tablero), por lo que para este enfoque comprensivo es primordial incorporarlo desde el inicio en la mayoría de las posiciones durante los juegos, ejercicios y problemas didácticos.



Por ejemplo, un PRE-JUEGO GLOBAL experimentado en algunas situaciones de iniciación con niños pequeños con desconocimiento total del juego –casi siempre en situación de entrevista personal ‘alumno-profe’- en la Escuela Municipal “Urbano Francisco Soto” (de Puerto Rico, Misiones) entre los años 1992 y 1999, se

ilustra en el diagrama:

Objetivo específico: jugar inmediatamente a algo similar al Ajedrez, utilizando todas las piezas y diferenciando algunos mecanismos básicos¹;
Dimensiones del tablero: todo el tablero (8x8);
Cantidad de jugadores: 2 o 4 (1vs1 o 2vs2);
Cantidad y tipo de piezas: todas, pero con tres diferenciaciones rústicas (“Rey” que se atrapa, “Piezas grandes” que mueven más casillas y “piezas pequeñas” que mueven solo un paso adelante);
Tiempo: de la partida: hasta ganar/perder/empatar;
 del uso didáctico del pre-juego: 1 sola clase (40 min),¹

Infracciones-exenciones reglamentarias:

a: Rey no mueve;

b: peones mueven 1 paso al frente;

c: las piezas 'grandes' (de atrás) mueven de a 3 pasos por turno en todas direcciones (incluso volviendo sobre sus pasos)...

d: hasta "agarrar o atrapar" ("ponerse al lado", como el Alfil blanco en el diagrama) al Rey rival (finalización-cierre del juego)...

e: ¿qué pensaron, cómo se sintieron, qué aprendieron del otro, qué ideas descubrieron...? (etc.).

Puede considerarse 'confuso' o 'contradictorio' este pre-juego para el alumno respecto al aprendizaje específico posterior. Pero al acotar el tiempo de utilización del mismo y **acelerar la transición** entre sus 'reglas especiales' y las del Ajedrez propiamente dicho, consideramos posible su implementación en base a la experiencia realizada y bajo las condiciones planteadas.

Dicha **transición** se inicia (luego de complejizar gradualmente agregando capturas y movilidad al Rey) pasando a pre-juegos con **Reyes y peones**, los dos tipos de piezas que al haber mantenido sus movimientos de "un paso" permiten un enlace con base reglamentaria para continuar.²⁶

Estas y otras metodologías del 'enfoque comprensivo-**global**' podrían acostumar a los alumnos a tomar más y mejores decisiones durante la partida (adaptado de Thorpe y Bunker 1989), además –lo cual es aun más importante- de comprometer sus competencias de aprendizaje y razonamiento para afrontar distintas situaciones informativas y formativas.

Dichos juegos y estrategias deben permitir que los aprendices adviertan desde el comienzo la naturaleza y exigencias integrales del ajedrez, comprendiendo sus implicancias tácticas y tomando rápidamente decisiones sobre **"lo que tienen que hacer en situaciones de por lo menos**

²⁶ Aunque adherimos flexiblemente como muchos docentes en el país a una sucesión intencionada de aprendizaje de las piezas, supeditamos dicho orden a ejercicios con más de un tipo de pieza por vez y dentro de matrices más globales de juego con presencia frecuente del Rey, así como a colisiones de varias piezas o elementos, como ya graficamos al inicio del Capítulo.

más de una variable” (adecuándose a la complejidad del Ajedrez, que es determinada básicamente por su profundidad heurística –requerente de cálculo- y por su consecuente desafío multi-atencional).

Si bien la ideación de estas nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje requieren tiempo para la producción y ejercitación teórico-práctica de los docentes, las posibilidades de buscar, manipular y simular posiciones en ajedrez (máxime con el respaldo de un ordenador) son infinitas comparadas con otros deportes u otras disciplinas del currículo.

Un desafío adicional nos cabe a los docentes de ajedrez con los niños pequeños, donde a veces –como dice E. Jaureguizar: Ajedreteca (pág. 4)- “...si de generar un camino lúdico desde los primeros aprendizajes del juego se trata, la idea de **‘descomponer’ la complejidad del ajedrez en una sucesión escalonada de juegos más simples –lo que dimos en llamar PRE AJEDREZ- se hace manifiesta**, y cuanto más riqueza aportemos a ese concepto, más y mejores posibilidades de **aprender jugando** estaremos brindando a nuestros niños.”

Dichos ‘juegos más simples’ –o pre ajedrez- mencionados por Jaureguizar, siguen señalando procesualidad y globalidad, por tratarse de **‘juegos’** y no de ejercicios lineales con una única respuesta... **“Descomponer la complejidad del ajedrez”** significa para este autor **“reducirla sin eliminarla”**, apostando una vez más a abordajes globales con dispositivos lúdicos simples pero –insistimos- no excesivamente inconexos o rígidos...

Enfoque comprensivo y competencias²⁷ socio-personales:

Antes de avanzar con otros tópicos, no quiero dejar de destacar los aportes de las investigaciones sobre inteligencia emocional y competencias socio-personales. Tomando a Aciego, García y Betancort (Universidad de La Laguna; 2012)²⁸, puede afirmarse que los mejores resultados de aprendizaje aparecen potenciados cuando las capacidades cognitivas y de

²⁷ Como sugirió Javier Bahón en julio de 2014 en una de sus conferencias en Zaragoza (<https://youtu.be/WZQM03kO4uM>), los contenidos educativos quedan rápidamente desfasados hoy día, pero no tanto las competencias de aprendizaje. De allí la importancia de acentuar las estrategias de aprendizaje en educación.

²⁸ Aciego, R., García, L., & Betancort, M. (2012). The benefits of chess for the intellectual and social emotional enrichment in scholchildren. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 551-559. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38866.

afrentamiento y resolución de problemas²⁹ se abordan afianzadas en el **desarrollo socio-personal** de los alumnos.

El objetivo del trabajo de Lorena García, Ramón Aciego y Moisés Betancort,



fue “analizar el efecto del entrenamiento en ajedrez según se utilice **una metodología sensible** ante el desarrollo de **competencias cognitivas y socio-personales** en comparación con otra focalizada en el entrenamiento táctico”.

Una de las conclusiones del mencionado trabajo y que además puede respaldar dicha integralidad, es que “cuando el entrenamiento en ajedrez se enmarca en una metodología basada en el aprendizaje significativo, la participación activa del alumnado y **el trabajo de capacidades tanto cognitivas como emocionales**³⁰, se logra potenciar significativamente una gama más amplia de competencias cognitivas (asociación, análisis, síntesis, planeamiento, previsión)”.

Ajedrez “Comprensivo”³¹: constructivismo y psicología dialéctica

Cuánto más desafiantes sean las situaciones a las que se enfrente el alumno durante las clases (lo que nos sugiere instalarnos junto a Vygotsky en los umbrales altos de la ZDP del alumno)³² mayor probabilidad habrá de que este lleve a cabo un proceso de genuina comprensión del juego.

²⁹ “En ese mundo, ciertamente desconocido, les irá mejor (a los alumnos) si les hemos dotado de buenas competencias y destrezas, que si les hemos seguido alimentando intelectualmente solo con contenidos conceptuales y **mecanismos algorítmicos de resolución de problemas.**” J. Bahón. Entrevista Diario Ideal, marzo de 2015.

³⁰ Dice también J. Bahón, apoyado en la neurociencia, que “es imposible aprender si los estímulos externos no pasan a través de nuestro sistema límbico, a través de nuestras emociones...”.

³¹ “No todo el aprendizaje puede ni debe ser de comprensión profunda, pero es claro que la comprensión debe necesariamente estar presente en algún lado, cosa que no parece muy común”... (Jorge Petrosino. “¿Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?” Ediciones Novedades Educativas 2000; pág. 121).

³² (Vygotsky, 1988) Zona de Desarrollo Próximo: refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo del alumno -determinado por la capacidad de resolver **independientemente** un

Si bien los aportes de las teorías mediacionales piagetianas y neo-piagetianas resaltan la importancia del alumno como procesador activo de información, sus limitaciones en cuanto a reducir en parte la compleja problemática de la enseñanza a la explicación psicológica (dicho de otro modo, no reconocer la discontinuidad entre el pensar y el hacer), a no considerar el elemento dinámico y mediador del grupo y los aspectos contextuales en el aprendizaje individual, a subestimar en parte los condicionamientos que imponen los contenidos en el aula, requieren el complemento de otros enfoques.

No obstante, es bueno destacar las aportaciones de la fecunda psicología genético-cognitiva (Piaget, Inhelder, Bruner, Flavell, Ausubel), esencialmente inflexiva para marcar **el aprendizaje como adquisición no-hereditaria**, la subordinación de la influencia del medio a **las estructuras cognitivas como mecanismos reguladores**, la **adaptación activa del individuo** (asimilación-acomodación), la diferenciación y vinculación entre aprendizaje y desarrollo, la distinción de los aspectos figurativos (contenido) de los operativos (formales) y la sub-sumisión de aquellos a estos. Con Piaget culmina la primacía de la acción y se sientan las bases en cuatro factores que no podemos ignorar para el aprendizaje: la maduración, la experiencia física, la interacción social y el equilibrio³³...

Procesamiento de la información:

Como aportan I. Gaskins y T. Elliot en un trabajo que menciono más abajo: "Cuando los estudiantes tratan de aprender fragmentos de información como entidades separadas en lugar de reconocer o imponer modelos de organización, pronto experimentan un fenómeno descorazonador que los psicólogos llaman 'desplazamiento', es decir, la información recientemente incorporada toma el lugar de (desplaza) la información anterior en la memoria a corto plazo..."

Asimismo subrayan (bajo el subtítulo "Aprender produce nueva comprensión") que la nueva comprensión utilizable tiene como

problema- y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema **bajo la guía de un adulto** o en colaboración con otro **compañero**.

³³ Ya no se ignora tampoco gracias a Piaget **el carácter constructivo y dialéctico del desarrollo individual**, la **importancia del lenguaje** como instrumento de las operaciones intelectuales más complejas, **el conflicto cognitivo**, la **cooperación e intercambio de opiniones para la descentración** y la estrecha relación entre las dimensiones estructural y afectiva de la conducta.

consecuencia interacciones socialmente mediadas que refuerzan las conexiones entre conocimientos y permite al estudiante ver las relaciones. Así respalda esta idea el documento 'PEI y PCI. Pistas para pensar y hacer nuestra escuela' (Ministerio de Educación. Provincia de Misiones. 2000; pág. 142): "El contenido que se presenta, la información que el docente pone al alcance del niño, debe ser **coherente, clara y precisa**. Y esto **no** quiere decir **simple**, dado que muchas veces al simplificar un tema para hacerlo más comprensible, **eliminamos las relaciones que se establecen entre sus partes** y se lo termina haciendo prácticamente incomprensible." Implica para nosotros como docentes de Ajedrez, hacer un esfuerzo creativo **para que** –parafraseando al mismo Esteban Jaureguizar³⁴- **las transposiciones didácticas** (tan importantes y necesarias como inevitables) **no des-naturalicen el objeto**. Y el objeto de conocimiento 'Ajedrez' no resiste simplificaciones exageradas...

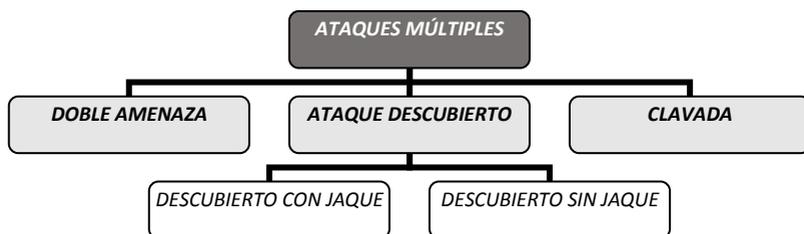
Comprensión y significatividad³⁵:

Por otro lado encontramos apoyo para este enfoque global y comprensivo en la secuencia ausubeliana³⁶ de aprendizaje, iniciando desde los **conceptos más abarcativos** ('supra-ordenados') y terminando –luego de pasar por los conceptos de jerarquía intermedia más específicos ('poco inclusivos')- en los **conceptos menos inclusivos** ('subordinados').

³⁴ "Ajedrez en Nivel Inicial: Juego, Infancia, Cultura y Educación, o disquisiciones sobre un recorrido". IIº Congreso Provincial de Ajedrez Educativo, Posadas, Misiones, abril de 2012. PPT disponible en <http://www.centroconocimiento.com.ar/index.php/noticias/109-ajedrez/2257-documentos-ajedrez.html>

³⁵ En palabras de Jorge Petrosino podría decirse que un cierto tipo de comprensión se produce "cuando podemos clasificar inmediatamente el resultado de aplicar cualquier operación mental a un nuevo concepto..." ('¿Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?'; pág. 57).

³⁶ "No siempre es fácil demostrar que ha ocurrido aprendizaje significativo. La comprensión genuina implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles; pero si uno intenta probar tales conocimientos pidiendo a los estudiantes que enuncien los atributos de criterio de un concepto (sus características cuantitativas o cualitativas) o los elementos esenciales de una proposición, únicamente logrará extraer expresiones verbales memorizadas mecánicamente." D. Ausubel, J. Novak, H. Hanesian. "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo". (México, Trillas, 1983).



En el cuadro anterior, se intenta ilustrar desde el concepto ‘supra-ordenado’ ATAQUES MÚLTIPLES, los conceptos intermedios y los ‘subordinados’³⁷. En el caso del ataque múltiple CLAVADA, algunos conceptos ‘subordinados’ podrían ser a) Clavadas absolutas y b) Clavadas relativas.

El modelo instruccional de Ausubel tiende a evitar los ‘islotos de comprensión’ del aprendizaje netamente memorístico de la memoria a corto plazo (MCP) afianzando desde un organizador anticipante³⁸ (concepto más abarcativo y abstracto) la posterior diferenciación progresiva de conceptos, mientras que la disonancia cognitiva y la reconciliación integradora final otorgan un lugar significativo a los detalles más específicos, acomodándolos dentro del formato de la MLP (memoria a largo plazo) si es que han sido comprendidos.

³⁷ En el caso del concepto ‘poco inclusivo’ DOBLE AMENAZA, ejemplos de conceptos subordinados podrían ser a) amenaza a dos piezas; b) amenazar una pieza y un mate; c) amenazar una pieza y una casilla clave; etc.-

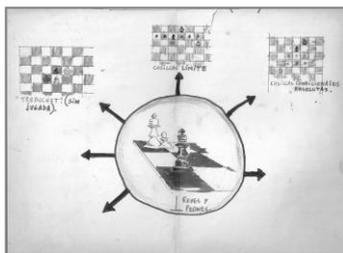
³⁸ Ver organizadores gráficos anticipantes en otras páginas de este libro.

Organizadores gráficos³⁹:

The image shows a student's handwritten work on a grid background. At the top, there are three small diagrams: a chessboard with pieces, a list of chess terms, and a chessboard with a king and pawn. Below these are several paragraphs of handwritten text in Spanish, discussing chess concepts like 'movimiento', 'posiciones', and 'estrategias'. There are also some tables and diagrams, including a large chessboard with pieces and a smaller one with a king and pawn. The student has written '0,70' and '0,30' in the margins. At the bottom, there is a small diagram of a chessboard with a king and pawn, and a list of chess terms: B, R, H, S; G, C, S; A, E, S; T, A, B, T, S; P, C, S, H, S; D, E, S, A, C, S; T, A, B, T, S.

Un alumno de secundaria utilizó prolijamente tablas de doble entrada, gráficos, listas numeradas y dibujos para responder un examen de Nivel 5 del Regional ENERPA 2013 de Resolución de Problemas de Ajedrez.

Aunque la capacidad de comprensión y organización depende sobre todo de los conocimientos conceptuales disponibles –dice Juan Ignacio Pozo y col. 1994-, puede verse **facilitada** si se recurre a procedimientos adecuados⁴⁰.



La investigación sobre **comprensión** ha destacado en los últimos años cómo el entrenamiento en determinados procedimientos o estrategias puede facilitar la comprensión de textos de diversa naturaleza, o cómo el entrenamiento en técnicas de organización conceptual de la

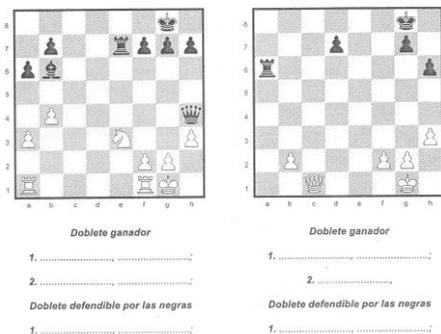
³⁹ En la ilustración, una “lámina progresiva” (Escuela de Ajedrez “Urbano F. Soto”; Puerto Rico, Misiones, 1989) en la que se agregan sucesivamente imágenes a medida que los alumnos aprenden más aspectos sobre finales de Reyes y peones... Pero insinuando ya desde la ilustración central varios aspectos de esa compleja problemática estratégica.

⁴⁰ Al respecto de la potencia de los organizadores gráficos, es interesante ver el esquema de Esteban Jaureguizar (presentado en “Filosofía y Didáctica del tiempo en Ajedrez”; pág. 15), respecto a presentar la partida como una carrera.

información ayuda a la comprensión... Este tipo de técnicas⁴¹ o estrategias ocupan un lugar destacado en algunos programas de entrenamiento y enriquecimiento intelectual, en forma de mapas conceptuales, redes de conocimiento, etc.⁴² (ver en el Capítulo 1 un organizador gráfico referido a nuestra temática de un enfoque comprensivo-global para el Ajedrez).

Una forma sencilla puede verse ejemplificada⁴³ en la página 98 de “Didáctica del Ajedrez Escolar” (J. Caramía-A. Moretti; Álvarez Castillo Editor, 2009) o en otras páginas de este trabajo.

Siguiendo a Winn (1989) –citado en “El aprendizaje estratégico” por Pozo y Monereo, pág. 257-, puede resumirse –aun pecando de Perogrullo- que los gráficos (como diagramas, gráficas, mapas o ilustraciones) **simplifican lo complejo y hacen lo abstracto más concreto.**



En las tareas presentadas en la serie de cuadernillos ‘Ajedrez en la Escuela’, desarrollados por Juan Luis Jaureguiberry, por ejemplo, a pesar de una consigna compuesta –y compleja por su extensión– como la siguiente: **“juegan primero las blancas, que pueden realizar dos dobles. Uno de los dobles permite ganar material, pero el otro**

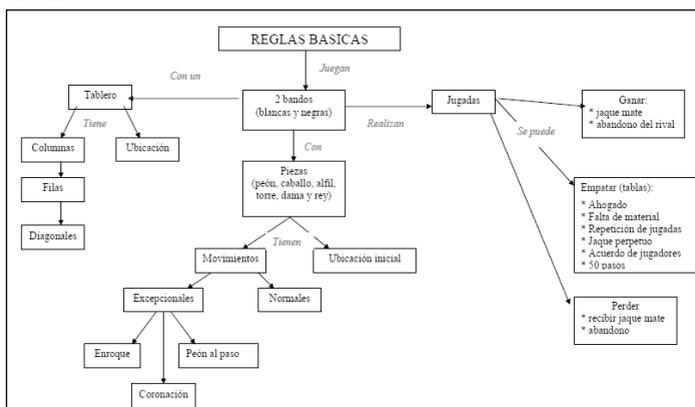
⁴¹ “Para pensar con más profundidad y eficacia nos servimos de **herramientas visuales, de técnicas que ayudan a los alumnos a tomar las riendas del proceso de aprendizaje o de procesos metacognitivos**, por ejemplo.” Javier Bahón. Entrevista Diario Ideal (marzo 2015).

⁴² “Un organizador gráfico es una presentación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un armazón usando etiquetas. Los denominan de diferentes formas como: mapa semántico, organizador visual, cuadros de flujo, cuadros en forma de espinazo, la telaraña de historias o mapa conceptual. Los organizadores gráficos son maravillosas estrategias para mantener a los aprendices involucrados en su aprendizaje porque incluyen tanto palabras como imágenes visuales, son efectivos para diferentes estudiantes, incluso con estudiantes talentosos y con dificultades para el aprendizaje”. (Rosa Toledo Silva. E-magister – Grupo Pedagogía; 15/02/2009).

⁴³ Como ayuda gráfica de doble entrada a un ejercicio de encontrar cantidad de jugadas posibles y jugadas de restricción y clavada.

doblete puede ser defendido por las negras, sin perder material. Debajo de cada tablero anota las jugadas correspondientes a ambos casos⁴⁴, la solución y registro se ve *simplificada* por una sencilla pero explícita grilla secuenciada, como se ve en el recorte ilustrativo.

El **mapa conceptual** “Reglas Básicas” (del trabajo de Villa Martelli: ‘Didáctica del Ajedrez en el grado completo’; Segunda Parte; pág. 1) también ilustra el aprovechamiento de los instrumentos gráfico-semánticos:

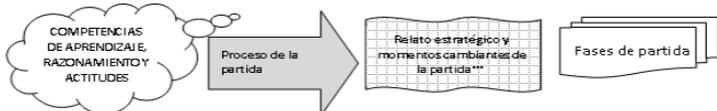
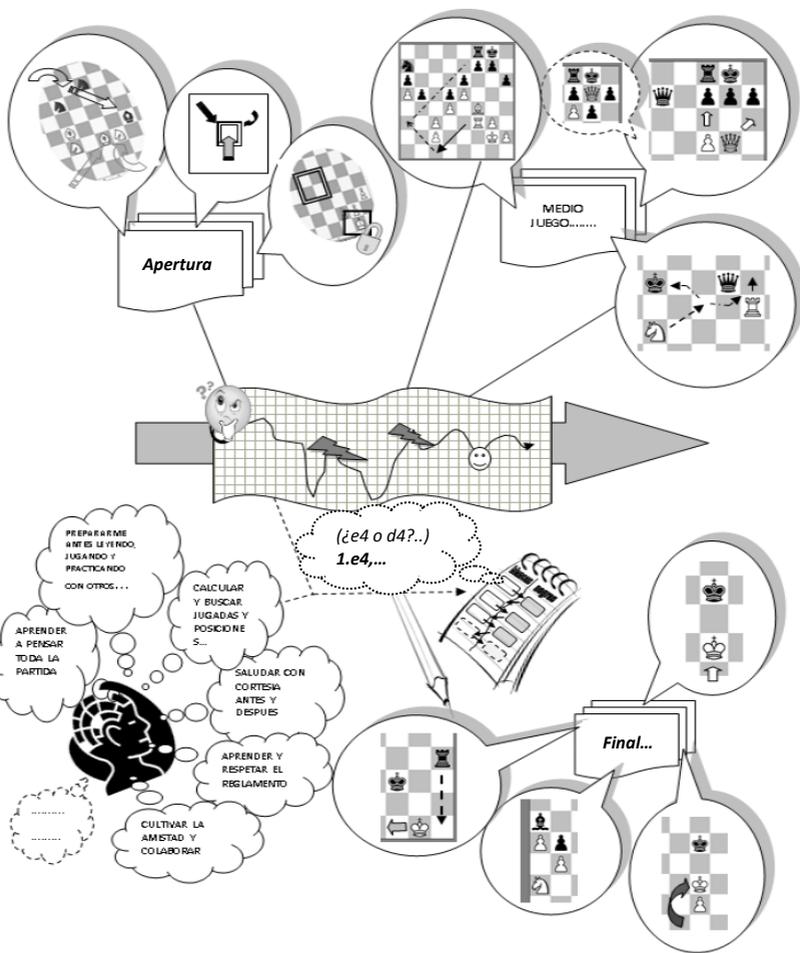


Atendiendo a nuestra condición de docentes de un juego como el Ajedrez, de naturaleza viso-resolutiva, conviene estar alertas respecto de dos curiosas paradojas: no siempre parecemos dominar las estrategias de solución de problemas y pocas veces aprovechamos los diversos soportes gráficos⁴⁵ en nuestras clases más allá del tablero mural...

Otro tipo de presentación gráfica más elaborada, que serviría como ‘método exegético’ para fundar un período de clases de ajedrez –con fuerte **ayuda de imágenes**– podría ser la siguiente, basado en las ‘fases’ o ‘momentos’ de una partida:

⁴⁴ AJEDREZ EN LA ESCUELA. Un recurso pedagógico para desarrollar el pensamiento creador. DOBLETES/1. Pág. 15. Editorial Municipal de Rosario.

⁴⁵ Para ampliar, ver “Redes Conceptuales”; L. R. G. Kurman; Lugar Editorial; 1996; especialmente páginas 39 y 40.



Como ilustramos abajo, mayor aun nos parece el efecto favorecedor de las combinaciones de registros, tablas y gráficos en el caso del CÁLCULO DE VARIANTES, por la dificultad que involucra para los alumnos y por las posibilidades de revisar y mejorar los análisis y el consecuente hallazgo de ideas.

	A= busco DEBILIDADES	B= saco una primer CONCLUSIÓN	C= SELECCIONO jugadas	D= CALCULO 2 o 3 variantes				¿Me olvidé algo?...
				1	2	3	4	
B	Rey inseguro - Alfil poco lugar- d3 y e2	Posición más o menos 'igualada', porque los dos tienen debilidades...	Rf1 (me pareció mejor que hacer un 'aire' con peón)...	Rf1	Tf4	Ae4	Af3	Si en tu análisis desde A hasta D, descubris errores, ¡comenzá a analizar y calcular de nuevo desde esa falla!...
N	Caballo 'copado' - a7 (difícil de atacar)			Te3	g6	f5	c5... etc.	
				...	b4	Ad7	Axc6	
				b6	Cb7	T...		



Comprensión y solución de problemas:

Un tópico didáctico central –que trataremos especialmente en el próximo Tomo- a tener en cuenta para acentuar enfoques comprensivos en la enseñanza, es el referido a la **solución de problemas**, del que los docentes de Ajedrez creemos hacer un uso privilegiado. Aunque es probable también que abusemos de actividades de ‘selección de medios disponibles para alcanzar la solución’⁴⁶, cayendo en una de las limitaciones de la perspectiva técnica en educación al no introducir con suficiente frecuencia los ejercicios de **identificación y valoración** de aquellos⁴⁷ (cuestión a tener en cuenta particularmente en la elaboración de consignas).

⁴⁶ Algo similar a lo que plantea Juan Jaureguiberry: ...“un problema gravísimo que está en la raíz de la dificultad de la enseñanza de la matemática, es la naturalización del número que se promueve en el niño cuando se prioriza la enseñanza de técnicas operatorias en forma separada de la resolución de problemas”. (Resaltado mío. Ponencia: “Fracciones equivalentes”. Iº Congreso Provincial de Ajedrez Educativo. Puerto Iguazú, octubre de 2010.

⁴⁷ En la partida real los problemas no se presentan al alumno-jugador como ‘dados’, sino que deben ser contruidos desde los indicios de las complejas e inciertas situaciones problemáticas sobre el tablero. Es interesante para este tema seguirlo a Piaget (1936) en el estudio de la **representación**, cuando diferencia ‘indicio’ o signficante (una parte o aspecto de un objeto o acontecimiento que permite al niño anticiparlo por simple activación de esquemas), ‘símbolo’ (imagen evocada mentalmente o un objeto material escogido intencionalmente para designar una clase de acciones) y ‘signo’ (símbolo colectivo y, por tanto, arbitrario). “Símbolo y signo – dice Piaget- son dos polos (individual y social) de una misma elaboración de significaciones”. (PIAGET, 1936, p. 185).

Dado que la investigación en ciencias cognoscitivas se caracteriza por la proliferación de sistemas representativos de la información almacenada en la 'memoria a largo plazo' (MLP) –como el caso de las redes conceptuales-, es importante prestar atención a las ramas que consideran que dicha memoria no solo funciona como base de datos. La MLP incluiría procesos interpretativos (que tienen a su cargo un papel significativo en la **resolución de problemas**, activar y asociar recuerdos, reconocer y **comprender** el lenguaje y en operaciones de búsqueda y de cálculo⁴⁸) y un sistema monitor (que controlaría dichos procesos y tendría habilidad de 'meta-memoria': es decir 'conocer lo que se sabe'). En consecuencia, **interpretar** o "**leer**" inicialmente con más detenimiento los problemas (que los alumnos sean "encontradores de problemas" y no solo "resolvedores"...) debe ser un foco didáctico relevante para los docentes de Ajedrez, con el propósito de potenciar las competencias de aprendizaje y de razonamiento de los alumnos...

Dicen Pozo y col. (1994): "Para que haya verdaderos problemas, que obliguen al alumno a tomar decisiones, planificar y recurrir a su bagaje de conceptos y procedimientos adquiridos, es preciso que las tareas sean abiertas, diferentes unas de otras, o sea, imprevisibles. Un problema es siempre una situación en algún sentido sorprendente"⁴⁹.

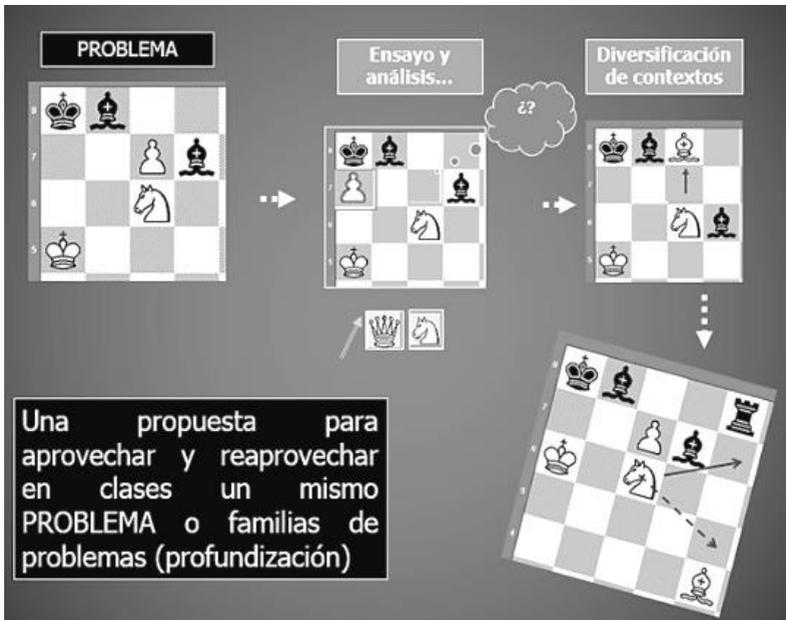
⁴⁸ Paradigmáticas son –relacionadas con esto- las investigaciones psicológicas sobre experticia en Ajedrez (mecanismos psicológicos en una exhibición 'a ciegas' de Binet 1894, los 5 estadios de aprendizaje de Cleveland 1907, la reconstrucción de una posición y factores de talento de De Groot 1946, el abordaje 'chunking' o de almacenamiento de memoria de Muller 1956), entre las que destacan las de Herbert Simon -1916/2001-, que retoma las anteriores para responder a la cuestión de "cómo es posible tomar decisiones inteligentes delante de un gran número de posibilidades". Simon (Premio Nobel en 1972) hipotetizó sobre la posibilidad de almacenamiento de un gran número de patrones de memoria de largo plazo de los maestros de ajedrez, bajo la perspectiva de una habilidad que reside en un gran acervo de bloques (chunks) clasificados por una red de diferenciación. Para ampliar, ver el interesante trabajo de WILSON DA SILVA (PROCESSOS COGNITIVOS NO JOGO DE XADREZ; Dissertação Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. CURITIBA 2004).

⁴⁹ Existe una abrumadora mayoría de posiciones 'problemáticas' ante las 'exactas' en ajedrez, parafraseando a Mark Dvoretzky, infiriéndose una clara preponderancia heurística. Esto acentúa el carácter cognitivo superior del ejercicio mental ajedrecístico (como un proceso altamente consciente y con perfil meta-cognitivo).

“La realización de actividades rutinarias, que requieren siempre un proceso de solución similar, si no idéntico, difícilmente genera problemas. No se necesitan estrategias para resolver tareas que uno puede hacer de modo mecánico.”

“Sin embargo, también es importante señalar que no todas las tareas escolares tienen necesariamente que plantear un problema al alumno. Los ejercicios también son necesarios. De hecho, como se ha comentado, el uso de estrategias se asienta en el dominio de técnicas previamente ejercitadas.”

*Nos atrevemos a diferir con -o complementar, en parte- estas últimas palabras del autor, proponiendo que **‘el uso de estrategias mejora con el mayor dominio de las técnicas, máxime si estas fueron contextualmente ejercitadas’...***



Como puede verse, los obstáculos didácticos que debemos superar los docentes de Ajedrez son –en gran medida- los del ordenamiento,

interrelación, pertinencia,⁵⁰ frecuencia y prioridad entre problemas⁵⁰ y ejercicios en el proceso de aprendizaje...

Por otra parte, para ponderar adecuadamente la relevancia de las resoluciones problemáticas, conviene recordar que Gagné (1970, 1975), en el marco del aprendizaje como procesamiento de la información (y dentro del 'continuo acumulativo y jerárquico' de ocho tipos de aprendizaje) plantea que:

a) el Aprendizaje de **CONCEPTOS** es responder a estímulos como partes de conjuntos o clases en función de sus propiedades abstractas (Bruner, Kendler, Gagné);

b) el Aprendizaje de **PRINCIPIOS** es una construcción de cadenas o relaciones entre dos o más conceptos (Berlyne, Gagné, Bruner);

y c) la **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS** es el aprendizaje de la combinación, relación y manipulación coherente de principios para entender y controlar el medio y solucionar los problemas que incluyen aquellos conceptos y principios (Simon, Newell, Bruner)⁵¹.

De lo cual se desprende la importancia de supra-organizar didácticamente la enseñanza de los **conceptos ajedrecísticos** (peón aislado, despeje de líneas o casillas, torres dobladas en séptima fila, armonía defensiva de piezas, etc.), los **principios estratégicos** (como los más generales de Steinitz, Lasker y Kotov o específicos como los esbozados en el gráfico de la página siguiente) y la **resolución de problemas**, donde se evidencien esos conceptos empleados y los axiomas aplicados.

Como se verá en el TOMO 2, apelo a una clasificación de **Problemas de Ajedrez Escolar** (específicamente) que implica cuatro tipos básicos: A) Problemas Ajedrecísticos, B) Problemas Interdisciplinarios, C) Problemas no convencionales y D) Problemas de invención/producción.

⁵⁰ En la resolución de problemas de Ajedrez Escolar no basta con 'alcanzar un resultado'; debe otorgársele un 'significado teórico' (una reflexión sobre los resultados) para generalizarlo y reutilizarlo. Esto es porque creemos que el conocimiento debe orientarse más hacia 'la explicación' (comprensión) que hacia el 'éxito' (resultado concreto). De este modo quizás los problemas escolares estarán a mitad de camino entre los problemas cotidianos y los técnico-profesionales o científicos...

⁵¹ Citado por J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez en "Comprender y transformar la enseñanza" (Ed. Morata; pág. 53).

Conceptos	Principios	Resolución de problemas
Peón aislado	<ul style="list-style-type: none"> -el peón aislado (PA) debe ser bloqueado y atacado... -el PA es débil en el Final, pero puede ser fuerte en la Apertura y Medio Juego... -en el medio juego, si su poseedor tiene la iniciativa, el PA puede ser una ventaja... -si solo quedan piezas mayores la debilidad del PA aumenta... 	 <p>Colocar por turnos 1 alfil, 1 caballo y 2 Torres por bando y jugar, en función de los principios-guía (sortear quien comienza)...</p>
Torres en séptima...	<ul style="list-style-type: none"> -el binomio T+T una vez situado en la séptima fila puede combinar amenazas de mate con captura de material... -las Torres en séptima facilitan tablas por jaque perpetuo en caso de último recurso... 	 <p>Juegan Blancas y ganan material ("molinete" o "barrido")...</p>

Incluso –como se aprecia en el ejemplo de peón aislado del gráfico precedente-, **‘jugar’** una posición determinada, bajo ciertas consignas es también **‘resolver un problema’**, aunque con mayor requerimiento procesual (después de todo, jugar ajedrez es resolver problemas y tomar decisiones jugada a jugada dentro de un relato lógico coherente, proponiendo una idea o **tesis** propia, que se modifica y demanda un nuevo análisis con la **antítesis** de la jugada del ‘otro’, arribando a una **síntesis** que renueva el mismo espiral de pensamiento dialéctico una y otra vez).

Respecto a los ‘Principios’, es importante destacar que aunque existan muchos de ellos harto desarrollados en la literatura ajedrecística especializada a los que puede recurrir el docente, en este enfoque que propongo es fundamental PROPICIAR TAMBIÉN LA CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS MISMOS EN BASE A DESCUBRIMIENTOS E IDEAS DE LOS ALUMNOS DURANTE SU JUEGO (fase inductiva), registrándolos en cuadernos de apuntes y visualizándolos en láminas (de exposición y manipulación permanente en el aula) para una posterior aplicación y verificación de su utilidad (fase deductiva).

Razonamiento inductivo y deductivo:

(Acerca de Stuart Mill y el descrédito del razonamiento deductivo⁵²)

Aquel aserto de Marvin Minsky⁵³ de que “las ideas más antiguas poseen ventajas injustas sobre aquellas que llegan más tarde” - o ‘principio de la inversión realizada’-, nos lleva perplejos al concepto de sistemas explicativos paralelos de Raúl Gagliardi⁵⁴, ese rebelde costado de **las ideas previas de los alumnos** por el cual utilizan en la escuela el sistema conceptual escolar y, fuera de ella, el sistema intuitivo (el de sus conocimientos útiles que ya posee, cual medios ocultos de defensa y salud mental), “en alegre y despreocupada convivencia”, como señala Jorge Petrosino.

Como invoca M. Soutullo⁵⁵ (basado en Ausubel), “un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe”, incorporando nuevos aprendizajes a sus estructuras de conocimientos anteriores (para ello deben cumplirse como mínimo las condiciones de significatividad del contenido, de significatividad cognitiva y de predisposición del aprendiz, dice).

Esto a cuenta de que los docentes de ajedrez advirtamos que nuestros procesos de enseñanza deben enfrentarse no solo con las **dificultades de comprensión**, tanto para que asumamos la complejidad de la instrucción cual un alerta, como para relativizar nuestro poder sobre el aprendizaje real de los alumnos sin rasgarnos las vestiduras...

Ahora bien: ¿cuáles pueden ser las ideas previas antes y durante el proceso de aprendizaje del Ajedrez? En este punto sería viable remarcar una sustancial diferencia entre la iniciación al ajedrez (con la probable influencia transferencial de sus conceptos previos geométricos y espaciales, de su ejercitación en interpretación y aplicación de reglas, su capacidad

⁵² Adaptación de un artículo escrito en 2011 por el autor de este Libro, respecto a racionalidad y ajedrez...

⁵³ M. Minsky. La sociedad de la mente. Argentina. Galápagos, 1988. Agrega Petrosino que incluso parece haber uno por asignatura, impidiendo que los alumnos efectúen la transferencia de habilidades aprendidas (como cuando el docente de Física sostiene que los alumnos no saben graficar una recta, mientras que en Matemáticas pueden estar resolviendo problemas de una dificultad mucho mayor).

⁵⁴ Citado por Jorge Petrosino. ¿Cuánto duran los aprendizajes adquiridos? Novedades Educativas, 2000-

⁵⁵ El Ajedrez en la Escuela. Ediciones Novedades Educativas, 2000. Pág. 39.

procedimental general, etc.) y los aprendizajes de profundización progresiva posteriores a los rudimentos.

Es obvio que si estos mismos conceptos, actitudes y procedimientos ajedrecísticos inicialmente adquiridos son ahora la principal estructura previa que dará significatividad a los nuevos conocimientos en la materia, nos vemos obligados una vez más a discutir seriamente el preponderante valor de las estrategias de iniciación y alfabetización ajedrecísticas (que no estuvieron en el escenario prioritario de las discusiones de estos últimos años en las conferencias y foros de ajedrez escolar). Y respecto a esto también parecen merecer mayor credibilidad quienes sostienen la incorporación del Ajedrez desde el nivel inicial, en caso de que M. Minsky esté en lo cierto: “cuanto más temprano incorporamos una idea, más destrezas podemos adquirir para utilizarla. Cada idea nueva debe entonces competir, aunque esté menos preparada, contra la masa más amplia de destrezas que han acumulado las ideas antiguas”.⁵⁶

Más allá de que estamos abordando hasta ahora solamente un problema desde lo intra-disciplinario –el cual no constituye el eje temático central aquí propuesto-, parece conveniente que los docentes de ajedrez nos preguntemos con más frecuencia sobre estas cuestiones, esquivando un poco tanta glosa de Piaget o Vigotsky⁵⁷, aunque esto no signifique una postura no constructivista en mi caso personal.

SILOGISMO, LÓGICA PROPOSICIONAL Y CADENAS ENDEBLES DE RAZONAMIENTO.

A pesar de que Piaget partió de la base de que el ser humano “desarrollado” razona manejando principios lógicos⁵⁸ (J. Bruner y H. Simon también decidieron indagar la capacidad humana para razonar en forma lógica⁵⁹), en los últimos treinta y cinco años se ha cuestionado seriamente

⁵⁶ Petrosino J. pág. 12.

⁵⁷ Como sugieren Caramía y Moretti, en *Didáctica del Ajedrez Escolar* –pág. 22-, cuya lectura recomendamos (Álvarez Castillo Editor, 2009).

⁵⁸ B. Inhelder, J. Piaget. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Bs As, Paidós, 1972.

⁵⁹ Utilizo la palabra ‘lógica’ para referirme a ciertas formas de concatenar ideas, en la misma línea que Petrosino.

la idea de que los seres humanos (ni siquiera los más instruidos) procedan de forma racional y menos aún que apelen a la lógica proposicional⁶⁰.

Solemos clasificar al tipo de pensamiento ajedrecístico como “lógico matemático” por aproximación, para diferenciarlo según su origen y su fuente (endógena o exógena) del “físico” y del “social”⁶¹, aunque su compleja caracterización exige mayor investigación y pormenorización, sin lugar a dudas. Dicho tipo de razonamiento tiene una difícil rivalidad con aquel que podemos llamar “de sentido común”.

Para ilustrar inicialmente tal contienda –especialmente si abrazáramos el pensamiento deductivo puro-, adelantemos que cierto razonamiento científico utiliza cadenas solo apoyadas en un punto de comienzo al que sigue una secuencia sin fallas⁶², mientras que el sentido común otras que están apoyadas con gran regularidad en los hechos que se suponen válidos, por propia experiencia. Cuando un argumento de sentido común nos parece débil, es posible sustentarlo con mayor evidencia personal. Por el contrario, si una cadena lógica tiene un eslabón que no es absolutamente verdadero, entonces es absolutamente falsa... Para los alumnos –como sostiene J. Petrosino- una conclusión no solo debe ser válida, sino además tiene que “parecer razonable”.

El conocimiento cotidiano suele estar más orientado hacia el éxito (‘lo conseguí’) que hacia la explicación (‘¿cómo y por qué lo conseguí?’), hacia el resultado concreto que hacia su significado (comprensión)...

Nos tienta la hipótesis de que el tipo de razonamiento ajedrecístico impone –por su naturaleza- conexiones de ideas “en paralelo” (relativizados por eslabones ‘no razonables’, como en el pensamiento lateral de E. De Bono y con resultados aceptables diversos, a semejanza del pensamiento cotidiano) y no solo ideas “en serie” (lineales o deductivas). Agréguese la

⁶⁰ También A. Riviere apuntó sobre la naturaleza del sistema cognitivo humano, que no se ha desarrollado para hacer ciencia: ‘La escuela trata de incorporar el pensamiento científico en los niños, a pesar de que se opone a los caminos de su pensamiento natural’, dice, mientras desarrolla tópicos de interacción activante o formante, funciones endógenas y exógenas de la educación y sus consecuencias didácticas, en un artículo de *Novedades Educativas* N° 59 (pág. 48).

⁶¹ Ver N. Boggino. “¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problematizador?”. *Homo Sapiens* Ediciones, 1998.

⁶² “Razonar lógicamente es encadenar las proposiciones de manera que cada una contenga la razón de la siguiente y sea, a su vez, demostrada por la precedente.” Piaget (1967:11).

fuerza manipulativa concreta que atribuimos a los peculiares trebejos de ajedrez sobre un tablero finito y sospéchese enseguida la aparición de un poderoso pensamiento lógico-matemático cuyo simbolismo se torna sorprendentemente asequible en lo viso-sensorial (favoreciendo probablemente una sustentable transición entre el pensamiento concreto y formal postulados por Piaget).

¿Es predominante el pensamiento deductivo o el inductivo en Ajedrez? O mejor: ¿vale la pena acentuar didácticamente uno de ellos según la etapa de aprendizaje de los alumnos ?...

Aventuraremos una respuesta, en busca de ampliar la mirada del docente de ajedrez para ayudar a los alumnos no solo a aprender, sino a que ‘sientan que aprenden’ por sí mismos y disfruten mucho de ello.

Para ello jugaremos un poco con la lógica proposicional:

Todos los grandes ajedrecistas son inteligentes

Magnus Carlsen es un gran ajedrecista

(Luego)

Magnus Carlsen es inteligente

Stuart Mill⁶³ criticaría este razonamiento deductivo diciendo que no puede aportar nuevas verdades y por lo tanto es inútil y superfluo (no puede decirnos nada que no sepamos ya), pues solo pueden darse dos situaciones al analizar este silogismo: o bien sabemos desde el principio que Magnus Carlsen es inteligente, en cuyo caso el razonamiento es inútil; o bien no lo sabemos y entonces dudamos de la condición de inteligente de al menos un gran ajedrecista y por lo tanto no resulta posible afirmar la veracidad de la primera premisa.

Pero no se amedrente, lector... Le advierto que evitaremos encaminarnos hacia el profundo precipicio de la reflexión histórica de las ciencias, entre los ecos a veces incomprensibles de las voces de Einstein, Popper, Kuhn o

⁶³ John Stuart Mill (Londres 1806 — Aviñón, Francia, 1873) fue un filósofo empirista y positivista, político y economista inglés representante de la escuela económica clásica y teórico del utilitarismo. Sostenía que la inducción es el principio lógico que permite derivar conocimientos universales a partir de la observación de fenómenos particulares y que el conocimiento científico es meramente probable.

Feyerabend⁶⁴, debatiéndonos entre una pesadilla racionalista⁶⁵ o un mal sueño ante el anarquismo epistemológico⁶⁶...

Por ello volvamos a Stuart Mill y digamos que el prodigio inglés, como fuerte partidario de la inducción, solo pretendía objetar el silogismo⁶⁷, lo cual implicaría algo así como abogar en el Ajedrez por un aprendizaje acentuado en el descubrimiento.

Si lográramos en la solución de problemas escolares (a través del Ajedrez por ejemplo, por su matriz altamente estratégica) generalizar algunos resultados prácticos descubiertos por los alumnos, estaríamos ayudándole a dar un significado teórico (**comprensivo**) a lo que hace, para aplicarlo como principio a posteriores situaciones (máxime si mediamos frecuentes interpretaciones de lo descubierto, esquematizando gráfica y verbalmente las distintas ideas de los alumnos para su posterior análisis, reorganización y recobro)...

Desde este punto de vista los problemas ajedrecísticos escolares podrían presentarse como una favorable transición entre el pensamiento cotidiano y el de mayor complejidad y flexibilidad metódica. Es cierto que no todo lo hallado por el alumno en forma autónoma o guiada sirve para tanto: en algunos casos tiene éxito con un hallazgo personal y tiende a reproducirlo, pero esta tendencia de reutilización exitosa puede convertir la tarea en un

⁶⁴ Como si estuviera describiendo el comportamiento estratégico durante una partida de Ajedrez, P. Feyerabend dice por ejemplo: "Cuando se presenta un problema, la manera de llegar a su solución es ir cambiando el proceso aplicado, adaptando el método. En conclusión podemos decir que la mejor manera de hacer ciencia es no pensar que debemos llegar a una verdad absoluta, si no que tenemos que moldear nuestros pensamientos al problema y tomar en cuenta su propia singularidad."

⁶⁵ Batallando confundidos entre el pretendido método científico (que no tiene el monopolio de la verdad o de la obtención de resultados útiles), y el enfoque pragmático (que refleja la prescripción del pluralismo metodológico de la teoría) en una actitud de "todo vale" hacia las metodologías.

⁶⁶ Según este: "las leyes fijas son a la vez históricamente inexactas y prescriptivamente inútiles"...

⁶⁷ Para no maltratar tanto a la lógica deductiva digamos que si bien la misma 'no crea verdades sino que solo las transmite...' siempre las transmite hacia conjuntos incluidos dentro de otros que, supuestamente, conocíamos...

mero ejercicio si no se varían los contextos de aplicación ni se reflexiona para ampliar sus relaciones y reordenar adaptativamente sus conceptos⁶⁸.

Esto coincidiría con una propuesta de **epistemología abierta**, a manera de una serie de herramientas de investigación/reflexión adaptables a cada contexto pero no postuladas como leyes inamovibles⁶⁹.

Tanto **la inducción** como **la deducción** razonan por inferencia (por ilación o derivación), aunque la primera se basa en casos particulares para asumir conclusiones generales, mientras la segunda parte de información universal aceptada para una aplicación específica: el **cálculo de variantes** tendría en Ajedrez un carácter más inductivo y la aplicación de la **ley del cuadrado** un perfil deductivo, por ejemplo. En realidad es muy difícil considerar los grados de predicción o de justificación de muchos de los procesos de razonamiento ajedrecísticos, por la consciente y sostenida espiral de diagnósticos, conjeturas, ejecuciones y re-valoraciones de las posiciones problemáticas enfrentadas durante una partida⁷⁰ (ver figura 1).

Acaso podamos acompañar la preocupación de Nair T. Guiber (Nov. Educ. N° 69, pág. 23: “¿cómo producir la toma de conciencia que elimine la ajenidad de los contenidos de enseñanza y la consecuente ‘apatía’ del aula?”...) y probar utilizando durante las clases de ajedrez no solo problemas para aplicar nociones u operaciones aprendidas, sino también - y esencialmente!-, aquellos donde se pretende que los alumnos descubran un contenido ‘nuevo’ para ellos (¿o es que no abusamos también en ajedrez de los primeros?⁷¹).

⁶⁸ Esta perspectiva de ‘bucle ampliado’ (o espiral dialéctica sostenida) permite que intentemos que el alumno (y el docente!) participe en todo el proceso, para que su intervención no quede reducida a la implementación de los preceptos de otros (una alienante ajenidad si es llevada al extremo).

⁶⁹ Quizás sea conveniente estar atentos a la advertencia de Diego Golombek (El Monitor N° 15 – Dic. 2007; pág. 48): “El aceleramiento que se produjo en todo el rubro de la cultura... nos impide hacernos preguntas -que son el motor de las ciencias-...”

⁷⁰ Después de todo, ya que ‘la deducción no nos revela nuevas verdades y la inducción nunca puede darnos certeza absoluta’, sospecho que se trata de dos caminos demasiado lineales para interpretar la realidad percibida, incluso la complejidad ajedrecística.

⁷¹ “El diseño de problemas debe nutrirse de un constante sondeo de campo, mediante el cual estableceremos de qué manera estos son abordados por los alumnos y, muchas veces, son esas observaciones las que ayudan a reestructurar los problemas o refinarlos” (Claudia Zysman, Rev. La Obra N° 922 –Abril 1998-, pág. 48).

Sin embargo, para no quedar atrapados en la telaraña de la dicotomía metodológica entre lo hipotético-deductivo y la inducción, creo que debemos averiguar un poco más para sintonizar con lo que probablemente ocurra con el pensamiento mientras jugamos ajedrez, develando en parte la ‘unicidad metodológica’ y la ‘racionalidad ampliada’ (para no dejar el corazón afuera del laboratorio...), que parecen responder mejor a las condiciones de posibilidad de los alumnos:

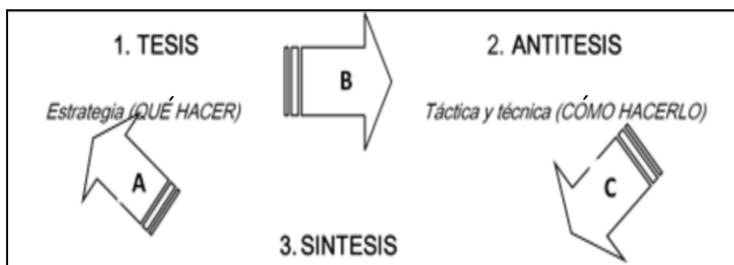


Figura 1. *Espiral dialéctica tentativo en ajedrez.*

(1. pensamiento proactivo general; b: planes; 2. Pensamiento predictivo específico: consideración del oponente, cálculo de variantes; c: ejecución de jugada/s; 3. Pensamiento retrospectivo/visión; a: valoración posicional/justificación)

Recuérdese el esquema ilustrativo (Figura 2.) que utilizamos en otros trabajos (“¿Es el Ajedrez un Deporte?”; www.educ.ar; 2005) para dar cuenta de los ciclos de juego dentro del cual puede solaparse este ‘bucle recursivo’ graficado en la Figura 1. Los principios funcionales (Bayer 1992) del análisis estructural de juegos y deportes de oposición, denotan a menudo los grados de percepción, comprensión y anticipación en el juego del alumno...

Posesión de la Iniciativa/Ventaja	Conseguir/conservar /aumentar la ventaja	↔ ↔ ↔ ↔ ↔	Neutralizar/recuperar la ventaja (disminuir la del rival)	NO posesión de la Iniciativa/Ventaja
	Progresar en el tablero con las fuerzas	↔ ↔ ↔ ↔ ↔	Evitar la progresión de las fuerzas rivales	
	Realizar el JAQUE MATE	↔ ↔ ↔ ↔ ↔	Evitar el JAQUE MATE	

Figura 2. *Ciclos de juego en ajedrez.*

Transcurre mientras jugamos **contra y con el otro** una dialéctica de contrarios, que favorece caminos que van de lo 'concreto' a lo 'abstracto' y nuevamente a lo 'concreto' y cuya indisoluble constitución se opone, se niega y se complementa permanentemente en la incertidumbre e intencionalidad lúdica.

Afirmarse metodológicamente en lo dialéctico nos empuja también a las cercanías de la **comprensión** (junto a Miguel A. Duhalde⁷² y otros autores), que aparece fuertemente por la necesidad de **resolución** dentro del desarrollo de los opuestos. Ni más ni menos que **pensar complejidad en la escuela** (como postulara Ander Egg alguna vez) aprovechando la matriz de un juego complejo pero inteligible por excelencia. Quizás así garantizaríamos didácticamente aquella racionalidad ampliada y la historicidad del objeto cultural, en mérito a que en el campo educativo toda interpretación que haga el alumno es una re-creación.

CON QUÉ RAZONAR...

Los contenidos actitudinales (expectativa y compromiso del alumno) y procedimentales (saber cómo operar mental y/o motrizmente) suelen darnos aparentemente menos dolores de cabeza en nuestra tarea docente. No así el **aprendizaje de conceptos**, que quizás resulte de mayor potencialidad si en su camino constructivo enfatizáramos la vía inductiva, especialmente en las primeras edades, agregando gradualmente la plasticidad deductiva cuando los alumnos van disponiendo de una trama conceptual más exuberante.

A pesar de que el cambio conceptual⁷³ auxiliado por el conflicto cognitivo, no parece sencillo de inducir y corroborar didácticamente, insistimos en que podemos estar atentos a las ideas emergentes durante los descubrimientos ajedrecísticos de los alumnos en clases o entrenamientos, para visibilizarlos y confrontarlos inmediatamente⁷⁴ con lo que saben. Así propiciaríamos

⁷² "La investigación en la escuela". Ediciones Nov. Educativas, pág. 67). La **comprensión** se diferencia, especialmente en lo psicológico de la **explicación**, pues para aquella cobran importancia las conciencias del docente y del alumno, además del papel esencial que juega la **intencionalidad**.

⁷³ Quizás sea relevante intentar equilibrar los modelos fríos, calientes y situados que describen Monereo y Carretero (2008), citado por M. Soutullo en El aprendizaje del Ajedrez, pág. 46.

⁷⁴ "El salto hacia la familiaridad –el cambio conceptual– se produce cuando podemos clasificar inmediatamente el resultado de aplicar cualquier operación mental al **nuevo concepto**", dice Petrosino.

*gradualmente sólidas redes conceptuales (estructuras flexibles con altos niveles de 'familiaridad', confianza y conectividad*⁷⁵).

Es que un concepto no es nada en sí mismo...: "el secreto de lo que algo significa se encuentra en el modo en que lo hemos vinculado con todas las demás cosas que sabemos" (Marvin Minsky).

*De este modo –extrayendo inicialmente **por su cuenta** principios estratégicos y procedimientos resolutivos a través del ajedrez- es probable además que los alumnos conquisten mayor flexibilidad de aplicación en contextos diferentes*⁷⁶.

Por todo ello –y en pos del ENFOQUE COMPRENSIVO GLOBAL que planteo aquí- pareciera preferible en ajedrez escolar trabajar inicialmente con algunos pocos -aunque sólidos- anclajes conceptuales surgidos esencialmente por descubrimiento y frondosamente conectados. Lo que incita a acentuar en nuestra didáctica los tópicos generadores⁷⁷ y las situaciones problemáticas con abundante colisión de elementos⁷⁸ (por la importancia de la contradicción o conflicto cognitivo permanente)...

⁷⁵ Quizás este proceso hacia la significatividad de las nociones consista en la aplicación repetida de una gran cantidad de **operadores de relación** con otros conceptos que ya tenemos incorporados...

⁷⁶ "El saber científico implica también una forma de razonar, una manera de pensar la realidad, donde las ideas deben ser organizadas racionalmente y deben ser sometidas a la prueba empírica y a la coherencia entre los enunciados"... Juan C. Tedesco (El Monitor N° 15 – Dic. 2007; pág. 47).

⁷⁷ Recordemos: "Un **tópico es generador** cuando cumple tres condiciones: es auténticamente desequilibrador, tiene la capacidad de movilizar, o conmover a maestros y alumnos; y tiene la capacidad de relacionar y vincular las diferentes áreas y saberes del conocimiento", plantean C. Vasco y otros (Op. cit).

⁷⁸ A. Kotov -en Juegue como un gran maestro- plantea como listado de **elementos** estratégicos 12 ventajas permanentes y 5 ventajas transitorias, cuya **colisión** o choque ilustra en algunos ejemplos al final de la obra. Acostumbrar a los alumnos desde sus primeros contactos con el juego a comparar simultáneamente ventajas propias y del rival puede garantizar desde esa precoz dialéctica de opuestos, abordajes más complejos de pensamiento. Este énfasis y la necesidad de recalcar en 'relatos estratégicos' que amplíen la mirada procesual ajedrecística (que desarrollaremos en el TOMO II) forman parte de mi propuesta didáctica **compreensivo-global**.

¿La Comprensión requiere del aprendizaje por descubrimiento?⁷⁹:

Otro importante componente que completa esta perspectiva didáctica es el aprendizaje por descubrimiento⁸⁰, especialmente como facilitador de una mayor comprensión y disfrute en edades tempranas o en fases iniciales de la enseñanza del Ajedrez.

Ausubel sostiene que el empleo ocasional de técnicas de descubrimiento inductivo se justifica didácticamente cuando el alumnado se encuentra en la etapa de las 'operaciones concretas' de Piaget. En casos de aprendizajes de mayor complejidad o menos familiares, el descubrimiento autónomo probablemente mejore la significatividad intuitiva intensificando y personalizando tanto lo concreto de la experiencia como las operaciones mentales de abstraer y generalizar a partir de datos empíricos (cuestión que en el Ajedrez se acentúa poderosamente).

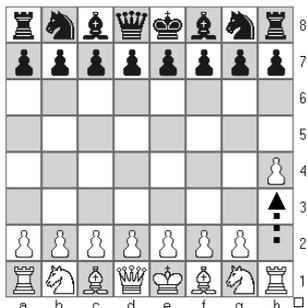
Una sentencia de Dewey –cuya propuesta de aprendizaje por descubrimiento renace en la actualidad desde el consenso sobre la necesidad de “aprender a aprender”- es citada por Sancho 1993 (pág. 18): ‘posiblemente ningún pensamiento o ninguna idea pueden comunicarse como tales de una persona a otra. Cuando se expresa una idea, esta constituye otro hecho u otra idea para la persona a quien se la expone. **Solo luchando de cerca con las condiciones del problema, buscando y hallando su propia salida, se llega a pensar**’.

En suma, esta vertiente contribuye a posibilitar un aprendizaje eficaz y demuestra que mediante los hallazgos durante la acción se puede facilitar la construcción de conceptos y procedimientos ajedrecísticos, aunque quizás sea necesario que el enseñante esté atento y descubra lo que los alumnos estén en disposición de aprender para un desarrollo exitoso, además de darle pertinente cabida al aprovechamiento del error...⁸¹

⁷⁹ Que un alumno sepa cosas del Ajedrez actual, sin descubrir porqué otras ideas más sencillas, más simples, más naturales se fueron desechando, puede resultar nocivo para su aprendizaje comprensivo del juego...

⁸⁰ Uno de los principales defensores de esta perspectiva fue el filósofo funcionalista **John Dewey**. En ella subyace la idea de que la enseñanza ha de basarse en la acción, en la solución de problemas cotidianos, y en la creencia de que los alumnos solo aprenden aquello que descubren por sí mismos, aquello que han de investigar por su propio interés y compromiso.

⁸¹ “Desde el punto de vista de la invención, un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato, porque la comparación de la hipótesis falsa y sus consecuencias proporcionan



Si tomamos las partidas de principiantes en que las blancas juegan 1. 'h4',... quizás coincidamos fácilmente en cuáles de estas posibles intervenciones docentes se da mayor cabida y aprovechamiento didáctico del error:

a- dejo que el alumno juegue y experimente repetidas veces sin observar su jugada... (una de las premisas didácticas del tratamiento del error sugiere, aunque sea un proceso más lento, **estimular la revisión del razonamiento de los alumnos, prorrogando o suprimiendo nuestras rectificaciones**).

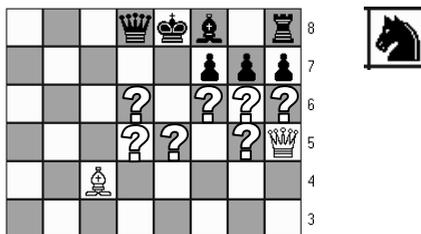
b- juego con Negras contra el alumno y trato de dificultar al máximo la salida de su Torre blanca por la columna 'h'...;

c- ídem b, pero otro alumno registra las jugadas y luego socializamos en el tablero mural con todo el grupo...;

d- ídem c, creando algunos 'Principios' de apertura que aludan al desarrollo de la Torre por las bandas...;

Es interesante asimismo favorecer aprendizajes en torno al MATE PASTOR (1. e4, e5 2. Ac4, Cc6 3. Dh5, Cf6 4. Dxf7# o secuencias similares...) o en torno a otros tópicos estratégicos. Haciendo lugar a la experimentación y el rescate del error⁸², se propicia la construcción activa de conceptos, esquemas y principios ajedrecísticos.

Para el primer caso, por ejemplo, pueden plantearse problemas en grupo como el siguiente:



nuevos conocimientos y la comparación entre errores da lugar a nuevas ideas." (PIAGET, 1976, p. 59-61).

⁸² "...En efecto, la metodología que usamos en el aula incide directamente en el tipo de errores que cometen nuestros alumnos y, más aún, qué hacemos con esos errores puede marcar la diferencia entre un aprendizaje de veras significativo y una decepción mayúscula". Prof. Benedicto González Vargas; www.educarueca.org.

Consignas: **a-** ¿En qué casillas colocarían un Caballo negro para evitar el ‘Mate Pastor’ de las Blancas?; **b-** Si no tuvieran Caballos, ¿qué jugada negra harían para evitar dicho Mate?; **c-** De todas las movidas defensivas negras que encontraron, ¿cuál les parece la mejor y cuál la peor y por qué?... **d-** ¿Cómo ubicarían los 4 peones del flanco Rey negro al comienzo de la partida para que el Alfil y la Dama blancas no dispongan de la amenaza del ‘Pastor’?; **e-** etc.

Con distintas variaciones de ejercicios y problemas de este tipo puede ayudarse a los iniciantes a construir esquemas significativos para una buena defensa contra los ataques a su Rey en la Apertura, minimizando en parte además algunas frustraciones frecuentes en esta etapa.

A propósito de que en este ENFOQUE COMPRENSIVO-GLOBAL es casi contradictorio prescindir de la **problematicación** en el aprendizaje, rescatamos también lo dicho por Paula Sasso, al caracterizar los errores positivos: ...”los mismos deben producirse y estar contextualizados dentro de un determinado marco, ya mencionado anteriormente: el proceso de búsqueda de **resolución de problemas**; solo de esta forma los errores pueden estar enfocados de forma positiva.” (http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/index.php).

La gestión de la derrota deportiva, asimismo, comienza con el buen abordaje del error durante las clases, además de cuidar nuestros “discursos” como docentes o entrenadores al momento de la misma (preguntar por las buenas ideas y jugadas propias y del rival que descubrió durante la partida y no exclusivamente por el resultado, por ejemplo). Se evitan experiencias frustrantes –especialmente en ajedrez escolar o con los más pequeños en los clubes- si gradualmente se pasa de Encuentros a Torneos, de competencias por equipos a competencias individuales y si se nivelan gradualmente los enfrentamientos según los progresos de cada alumno.

Inteligencias múltiples⁸³, diversidad y comprensión:

⁸³ En el artículo de su blog titulado ‘GALICIA CON LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES’, Javier Bahón sostiene que “La educación que desarrolle esa complejidad (refiriéndose a la

Si diversificamos suficientemente las propuestas didácticas en el aula, iremos “enganchando a veces algunas inteligencias, otras veces otras”, garantizando un grado de interés y comprensión de todos los alumnos y no solo de unos pocos...

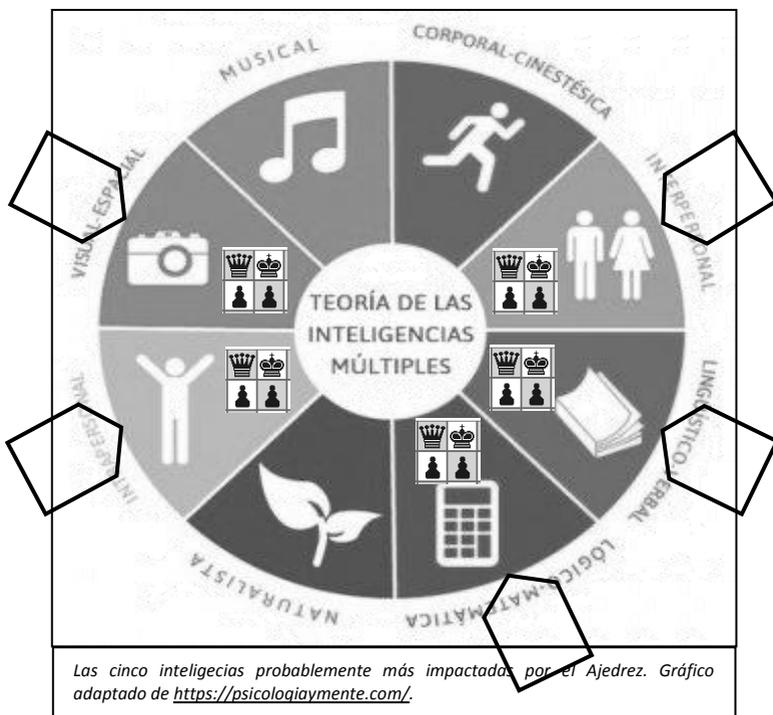
*Ni más ni menos que democratizar en mayor medida el aprendizaje y garantizar el derecho a aprender en igualdad de oportunidades, potenciado en la actualidad además por el uso de las tecnologías digitales. Como el propio Howard Gardner señaló, lo importante de su teoría no son las ocho inteligencias que propone, sino **la conceptualización de la cognición humana como procesos paralelos y relativamente independientes** los unos de los otros.⁸⁴*

Creemos que lo más importante respecto a una coherente implementación de las inteligencias múltiples en el aula, es no esclavizarse al ‘contenido Ajedrez’. A algunos alumnos no les atraen algunos aspectos del juego, por lo que es de gran valor para ellos y para el conjunto de la clase, que en la diversidad de grupos y tareas se canalicen diversos talentos e intereses. Tanto sean tareas de compromiso temático-conceptual, organizativas, colaborativas u otras.

Así como otros docentes a través de otros campos disciplinares buscan comprometerse con esta teoría propensa a una educación para todos, más personalizada, los profesores de ajedrez tenemos la obligación de considerar a cada alumno en sus diferencias de motivaciones, dificultades, emociones y tipos de inteligencia más acentuada, para acompañar responsablemente los procesos innovadores del sistema educativo. Sistema al que pretensiosamente intentamos ayudar con el bienquisto juego de Ajedrez.

complejidad y maravilla del ser humano), obviamente, no puede ser simple”. Consultado el 12/12/18. Complejidad que insistimos en no temer, sino en abordar innovadoramente.

⁸⁴ *El mismo Gardner propone que posiblemente las inteligencias múltiples no son las que él propuso, sino otras que no ha tenido en cuenta o que agrupa bajo el nombre de una sola inteligencia.*



Nos arriesgamos a especular que las competencias de aprendizaje que exige o estimula el Ajedrez podrían desarrollar -con una buena mediación docente, no automáticamente- comportamientos ‘inteligentes’ vinculados a lo **verbal-lingüístico** (mucho lectura, registro, expresión e interpretación de textos y consignas⁸⁵), a lo **espacial y lógico-matemático** (diferenciación, cuantificación y cualificación de casillas/zonas del tablero en función de las resultantes de fuerzas de las piezas, calculadas y ponderadas bajo un cambiante rigor de análisis), a lo **intrapersonal** (conocer mis emociones y actuaciones frecuentes y mis posibilidades de modificarlas y aprovecharlas con ayuda del docente) e **interpersonal** (reconocimiento y respeto por los otros, hábitos de socialización, desarrollo de la empatía y la asertividad⁸⁶).

⁸⁵ Javier Caramia en “Leo y el juego de la vida. Una historia de amor y ajedrez.” (Ed. Ventajedrez. 2014) hace un novedoso aprovechamiento de lo narrativo ficcional.

⁸⁶ Empatía: capacidad de percibir, compartir y comprender lo que puede sentir el otro. Asertividad: habilidad social para comunicar un punto de vista desde un equilibrio entre un

Por otra parte, si bien es posible apoyarse en lo **cinestésico-corporal** para favorecer algunos aprendizajes del Ajedrez (especialmente en el nivel inicial



y primeros años del nivel primario, con dramatizaciones y recorridos en tableros gigantes) o en lo **musical** (un vehículo potente y divertido, como lo demuestra Alejandro Oliva con la banda “Tocada-movida”⁸⁷ de Buenos Aires), no serían ‘*inteligencias*’

naturalmente demandadas al jugar ajedrez. Pero sí destacan –y mucho– como medio didáctico de riquísimas posibilidades para aprender ajedrez más rápido y mejor.

Las competencias de aprendizaje:

Parecemos hablar del Ajedrez mismo cuando decimos junto a Philippe Perrenoud⁸⁸ que –“Para evaluar **competencias**, no es necesario plantear una cuestión de conocimientos, es necesario crear una tarea compleja y ver si la gente llega a representársela, a involucrarse y conseguir solucionarla movilizando conocimientos”.

El mismo autor sugiere que “Una competencia es una capacidad de acción eficaz **frente a una familia de situaciones**. Quien llega a dominarla es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.”

estilo agresivo y un estilo pasivo de comunicación. Capacidad de expresar opiniones y reclamar los propios derechos, en el momento adecuado, sin ansiedad excesiva y de una manera que no afecte a los derechos de los demás.

⁸⁷ Con varios CDs grabados, un libro editado y espacios en la web (<http://ajedrezescolar.es/> <https://www.facebook.com/Ajedrez12/> y otros).

⁸⁸ Entrevista con Philippe Perrenoud; Observaciones recogidas por Luce Brossard- Vida pedagógica 112, septiembre-octubre 1999.

En Ajedrez, Marta Amigó intentó acercarse a la problemática de las 'competencias de aprendizaje' y su potenciación a través del juego⁸⁹, destacando sintéticamente que el alumnado aprende a: Ser y actuar de forma autónoma, Pensar y comunicar, Descubrir y tener iniciativa y Convivir y habitar el mundo, "puesto que todas ellas las encontramos integradas en este deporte" (refiriéndose al Ajedrez).

Enumera y desarrolla en su trabajo las **Competencias comunicativas** (comunicativa, lingüística y audiovisual; artística y cultural), las **Competencias metodológicas** (Tratamiento de la información y competencia digital; matemática; de aprender a aprender) y las **Competencias personales** (de autonomía e iniciativa personal; para convivir y habitar el mundo; en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; competencia social y ciudadana).

Nótese la importancia que implica conceptualizar las 'competencias' para este enfoque, en la medida que nos extiende la mirada pedagógica hacia finalidades educativas globales y hacia un abordaje de '**familias de situaciones**' en lo didáctico y procedimental en Ajedrez.

Comprensión y evaluación⁹⁰:

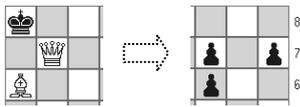
Si bien es más difícil evaluarla, existen algunas tareas que prueban la comprensión, a la que puede abordarse de una manera indirecta. Se puede comprobar la comprensión si se le pide al alumno, por ejemplo:

1) Referirse a los nexos:

Solicitándole relacione explícitamente distintos aprendizajes que no se abordaron en forma conjunta durante las situaciones de aprendizaje. Que lo haga de forma verbal o escrita, justificando por ejemplo como se relacionan las debilidades de peones –aislados, doblados, otras- y un ataque al Rey, creando grupal o individualmente un ejemplo a exponer en el mural y postulando tentativamente un par de 'principios ajedrecísticos' que generalicen dicha relación.

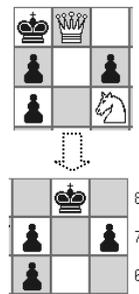
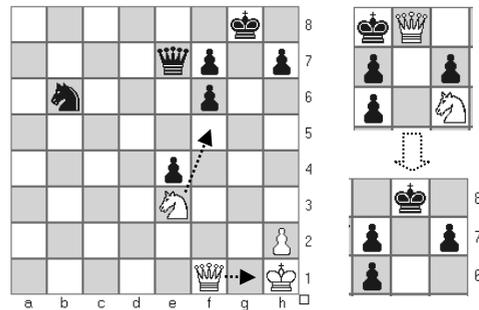
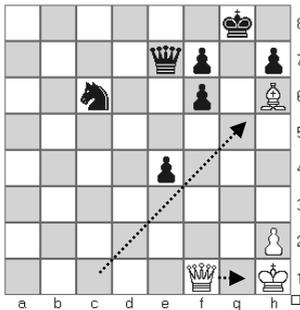
⁸⁹ "Dame la mano – el ajedrez como herramienta educativa"; pág. 25 a 29; Marta Amigó - VI Enc. Internacional Educared 2011.

⁹⁰ "Alguien aprendió algo cuando logra obtener las mejores conclusiones sobre la base de la evidencia disponible y no cuando esas conclusiones coinciden con la realidad". (J. Petrosino: '¿Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?'. Ed. Novedades Educativas; 2000; Pág. 100).



- "cuando se 'doblan' peones del enroque, este queda muy frágil contra el equipo 'Dama + Alfil'...";

- "Las casillas frente a los peones aislados o doblados son débiles; aún más cerca del Rey, para ocuparlas con Caballos o Alfiles...";



2) reelaborar su saber:

Realizando una breve redacción sobre algunos temas ajedrecísticos aprendidos en un período determinado (bimestral o semestral, según frecuencia y duración de clases). Luego intentar crear 'definiciones' personales sencillas de los conceptos de ajedrez usados en dicha redacción y esquematizarlos (unirlos) en un mapa conceptual⁹¹ con ayuda del docente, por ejemplo.

"En estos meses aprendimos mucho de jaque mate, de las estructuras de peones y de las trampas tácticas del ajedrez. También un poquito de finales, donde supimos que el Rey tiene que triangular y oponerse al Rey rival para poder invadir. Sobre el jaque mate, aprendimos a hacerlo con Rey y Dama, dos Torres -que son más fáciles- y con dos Alfiles -más difícil-. De los peones aprendimos a capturar 'al paso' y sobre islas de peones y peones débiles (aislados o doblados). En lo táctico aprendimos dobles, jaques descubiertos y clavadas. De finales aprendimos ley del

⁹¹ 'Según el modelo ausubeliano, los mapas conceptuales son instrumentos muy útiles para establecer comunicación con la estructura cognitiva del alumno, de tal forma de exteriorizar lo que él ya sabe...' (Lydia R. Galgovsky Kurman: 'Redes conceptuales'. Lugar Editorial, Bs As, 1996).

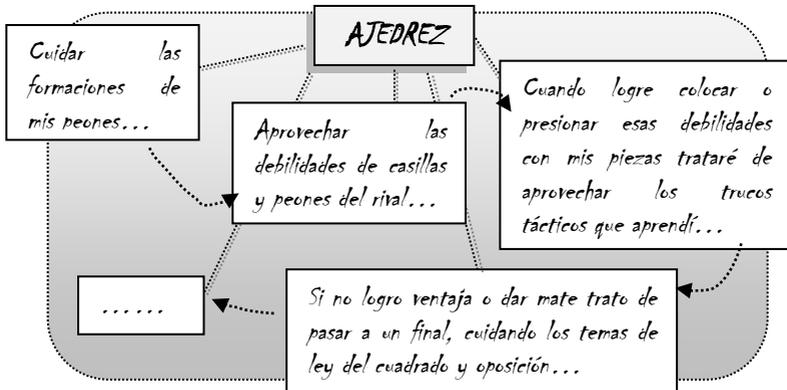
cuadrado y oposición en líneas, columnas y diagonales y como perder tiempo con la triangulación para no quedarse sin la oposición.

Jaque Mate: es encerrar al Rey dándole jaque y que no pueda escapar ni ser ayudado por otras piezas. Si me olvido del jaque es ahogado.

Islas de peones: grupos de peones separados por columnas vacías.

Jaque descubierto: muevo la pieza que está en el camino de otra mía que apunta al Rey, Esa pieza que muevo destapa un 'jaque' y puede ir a amenazar o capturar otras cosas.

.....
.....
.....

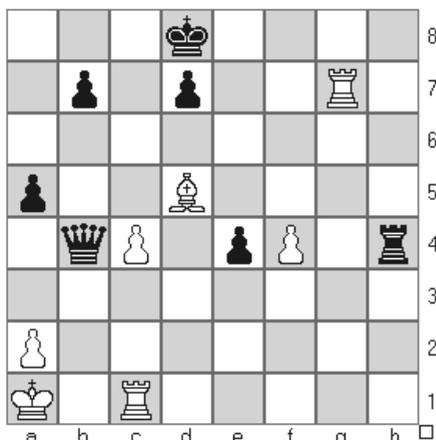


3) aplicar su saber y saber hacer:

Se puede realizar un Proyecto Grupal que los estudiantes expongan en público y presenten la solución implementada (proponer por ejemplo la investigación guiada de un período breve de ajedrecistas argentinos, estudiando su contexto histórico-político, algunas de sus partidas y estilos de juego, buscando alguna característica o dominio técnico destacado de los mismos en algunos temas tácticos o de finales, demostrándolos en el tablero mural, etc.).⁹²

⁹² La pedagogía de la enseñanza para la comprensión (Stone, 1999) y Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo, postulan como otros autores que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las ideas y conceptos (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Es aconsejable igualmente para **evaluar comprensión**, provocar un **intercambio de medios**: entre el saber **enactivo** o de la acción, **icónico** o figurativo –de representación viso-espacial- y el saber **verbalizado** (Bruner 1971), pidiendo al alumno que explique verbalmente un gráfico o diagrama o que esquematice lo que ‘dice’ o ‘hizo’. Por ejemplo:



(Fantasía sobre una partida B. Ojeda EPET 10 – D. Piñeyro EPET 14; IIIº Provincial de Escuelas Secundarias, Misiones 2012).

Objetivos: evaluar competencias de análisis-valoración de posiciones, dominio de notación algebraica y capacidad de cálculo de variantes.

CONSIGNAS:

a- ‘valorar’ la posición en voz alta (discusión grupal) según

parámetros de análisis aprendidos (¿quién tiene ventaja y por qué?..).

b- reproducir la partida desde la posición del diagrama: 1. Tg8+, Re7 2. Tg7+, Rf6 3. Tf7+, Rg6 4. Tg1+, Rh6 5. Tf6+... (Antes de continuar con la secuencia de ataque, es conveniente invitar a los alumnos a decidir si buscar el triunfo o conformarse con el empate).

c- completar a partir del diagrama la siguiente planilla de cálculo de variantes con por lo menos 3 sub-variantes (líneas), partiendo de la mejor jugada 1..., Rc7 (en lugar de (Re7)).

Color	Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Valoración*
B	a)	...											
N		Rc7											
B	b)	...											
N		Rc7											
B	c)	...											
N		Rc7											

*se puede sugerir a los alumnos utilizar los signos pertinentes (ventaja blanca: + -; negra: - +; igualdad/equilibrio: =).

Véase que la actividad planteada bien se asemeja a una secuencia ‘normal’ de clases, lo que nos advierte sobre el carácter altamente ‘procesual’ de la evaluación en comprensión.

Además, esta “combinación de distintos medios” (enactivo, icónico, verbalizado) también garantiza como estrategia didáctica un alto grado de consolidación de aprendizajes por el pasaje frecuente y espiralado entre teoría (conceptos, principios) y práctica (procedimientos, técnicas, resolución problemática), que puede favorecerse gracias a la ductilidad del ajedrez y a una atenta intencionalidad del docente.

Esta ‘traducción de un medio a otro’ –entre la acción, la imagen y la palabra- parece indicada para aquellos casos en que queremos evitar que el alumno reproduzca un automatismo, una serie de frases no comprendidas, o que muestre mecánicamente en una posición de Ajedrez algo que no ha entendido.

Enfoque comprensivo y primeras edades:

No olvidemos que Diane Horgan⁹³ descubrió que, mientras la mayoría de los adultos progresan para ser expertos desde un primer enfoque en los detalles hasta un posterior enfoque más global, los niños parecen comenzar con un énfasis más global, intuitivo. Concluyó, entre otras cosas: ‘Esta puede ser una ruta más eficiente para convertirse en experto, como se evidencia por la capacidad de los niños de llevar a cabo la fase cognitiva operacional pre-formal para aprender ajedrez lo suficientemente bien como para poder competir con éxito contra los adultos’ (Horgan, p.10).

*Ella observó que a los niños se les puede enseñar a pensar de forma clara y que **el aprendizaje de estas habilidades a temprana edad puede beneficiar ampliamente el posterior desarrollo intelectual**⁹⁴.*

⁹³ Dianne Horgan dirigió varios estudios utilizando el ajedrez como variable independiente. En ‘Chess as a Way to Teach Thinking’ (El ajedrez como herramienta para enseñar a pensar, 1987), utilizó una muestra de 24 chicos de la escuela primaria (primero a sexto grado) y 35 de secundaria. Descubrió que los jugadores de la escuela primaria se encontraban entre los jugadores con mayor puntuación y concluyó que los niños pueden realizar una tarea cognitiva altamente compleja tan bien como la mayoría de los adultos (“CHESS IN EDUCATION RESEARCH SUMMARY”; Dr. ROBERT FERGUSON Jr., Conferencia de la Borough of Manhattan Community College “CHESS IN EDUCATION: A WISE MOVE”; 1995; Traducción de Jorge Barón).

⁹⁴ No por nada los docentes argentinos de ajedrez escolar hemos quedado perplejos y entusiasmados al detectar y aprovechar que –parafraseando a J. Jaureguiberry- “**niños tan**

Enfoque comprensivo y ajedrez deportivo:

Complementando las ideas anteriores, y pisando terreno propio, pueden encontrarse también innumerables trazas de que los diversos temas, problemas o fases del Ajedrez requieren ser tratados como un ‘todo significativo’ para una mejor comprensión. Compartimos algunas de dichas huellas de la literatura especializada para etapas avanzadas de la formación ajedrecística:

-“Debería interesarnos menos el aprendizaje mnemotécnico de las variantes y tratar, en cambio, de familiarizarnos con el **espíritu** dominante o **directivo** de cada apertura”, proponía S. Tartakower⁹⁵ en “Sugestiones para la estrategia ajedrecística” (pág. 7). En otros párrafos de la misma página recomienda: “es de enorme importancia para las negras no perder el **hilo estratégico del juego...**” (Refiriéndose a contrarrestar la mínima ventaja blanca de salida en las aperturas).

-al metódico Steinitz⁹⁶ le agradaba definir que las maniobras en ajedrez implicaban “**conducir el hilo estratégico de la partida con miras al fin perseguido**”.

-“No cabe duda de que el adecuado **juicio de la posición**⁹⁷ es importante condición previa del éxito y factor decisivo de la jugada, dado que con este concepto se encuentra relacionado también el cálculo de posibilidades, **previsión**

pequeños y tan diferentes aprendan tan rápido a hacer tan bien algo tan difícil” (como jugar ajedrez)...

⁹⁵ Ksawery (también conocido como Saviely o Savielly) Tartakower. Notable ajedrecista nacido en Rostov –Polonia- en 1887, de suerte que siguiendo los vaivenes de la agitada situación bélica internacional de esos días, fue sucesivamente ruso, austríaco y polaco. Estuvo en el histórico Torneo de las Naciones de Bs As, Argentina, en 1939.

⁹⁶ Considerado el primer Campeón Mundial oficial de ajedrez (en 1886, venciendo a Zukertort en Nueva York), Wilhelm Steinitz nació el 18 de mayo de 1836 en Praga, entonces Bohemia. Fue una figura de gran relieve. Su aporte teórico es el de mayor profundidad en toda la historia del juego hasta entonces, cuya verdadera esencia fue el primero en descubrir. Hacia 1870 se produce un cambio en sus conceptos que le hace sentar las bases del juego posicional y la estrategia moderna. Steinitz proclama que el ataque debe llegar a consecuencia de la acumulación de pequeñas ventajas posicionales y no de la realización de ‘sacrificios’ sin fundamento. Realiza una clara definición entre debilidades estratégicas y tácticas en la posición, entre otros importantes principios que son de gran utilidad indagar para las transposiciones didácticas que propongo en este enfoque.

⁹⁷ Es importante en este enfoque trabajar prioritariamente la ‘evaluación posicional’, ya que solo un mejor análisis inicial complementado con el cálculo de algunas jugadas y/o previsión de algunas posiciones futuras permitirá al alumno percibir, en la ampliación del proceso de una partida, un verdadero ‘relato estratégico’.

de los acontecimientos, **trazado de un plan eficaz**, así como también la combinación de **todas las piezas concernientes a dicha posición**" (S. Tartakower; op. Cit. Pág. 41).

-“El buen aficionado tiene a menudo un gran concepto del ajedrez, posee **el sentido cabal de la estrategia** y en líneas generales ve igual que un maestro. Sabe dónde está un punto débil y cómo debe planearse la maniobra ganadora...” (fragmento de una frase de Emanuel Lasker, ex campeón mundial).

-“Todo plan que se elabore ha de ser congruente con el carácter de la posición”. (Wilhelm Steinitz, ex campeón mundial).

-“El problema comienza después, cuando un buen jugador de club quiere ascender y mejorar su ajedrez. La teoría clásica posicional se vuelve agobiante, porque **sus postulados aislados no lo ayudan a resolver los problemas** de un nuevo nivel, e incluso a veces pueden confundir”-, dice A. Yermolinsky en ‘El camino hacia el progreso en ajedrez’.

-“Una posición compleja **difícilmente pueda ser resuelta por la aplicación de un único principio posicional**. Desafortunadamente, eso es lo que le han enseñado a la gente”... (A. Yermolinsky - Pág. 181);

-“Esta es la pura verdad, y John Watson hizo de esto una parte medular de su trabajo: el ajedrez no puede estudiarse como una ciencia, simplemente por su naturaleza; de ese modo, **no deberías intentar estudiar sus elementos uno por uno**⁹⁸. Incluso iré más allá para decir que los métodos tradicionales de **estudiar los elementos tomándolos separadamente bajo un microscopio son dañinos** para tu desarrollo”. (Yermolinsky - Pág. 70);

-Nos plantean también Valerga, Dovitiis y Scarella (El Ajedrez Práctico – Pág. 18) que “los errores de concepto son imprecisiones que devienen habitualmente del **desconocimiento de la esencia, del espíritu de la posición**. ...Cuanto más CONCEPTO –considerando como tal el entendimiento aplicable a determinada posición- se posea, mucho más difícil será cometer errores de esta clase. ...La falla se da aquí tanto **por el escaso conocimiento de estrategia** como por la falta de experiencia.”

-“En muchas partidas la jerarquía de factores estratégicos, que determinan la evaluación de una posición, varía, y **los planes y las ideas se transforman**. Esto es lo que constituye el dinamismo en el ajedrez” -postula Iossif Dorfman en “The Method in Chess”, pág. 5-, inclinándose por enfocar la comprensión de los ‘momentos’ estratégicos de una partida aprendiendo a encontrar o advertir “posiciones críticas” (con sus factores ‘estáticos’ y ‘dinámicos’

⁹⁸ El propio A. Kotov (“Juegue como un Gran Maestro”) alertaba que ‘en la práctica no siempre la obtención de un elemento proporciona ventaja. Puede ocurrir que la inferioridad en un elemento se compensa con la superioridad en otro’ (Su capítulo ‘Colisión entre los elementos’ proporciona un firme asidero didáctico para respaldar esta propuesta de problematización global de la enseñanza del Ajedrez).

más globales) antes de considerar cuestiones analíticas previas a la elección de la jugada.

-“...muchos autores (como por ejemplo Borovsky, Lasker y otros⁹⁹) se adhieren demasiado a las **hipótesis puramente mecánicas** o puramente lógicas del éxito...”; plantea S. Tartakower (op. Cit.; pág. 41), proporcionando un novedoso aspecto psicológico para la época. Establece la preponderancia objetiva de las posiciones en la valorización de la posición, destacando la importancia de **iniciar la misma en forma sintético-global**: “1º Si la situación, objetivamente considerada, es buena o mala; 2º Si se debe jugar con miras al triunfo o debe contentarse con tablas. Y en relación a esto: 3º Si se debe iniciar un ataque sin contemplaciones o si es preferible una defensa precaucional”.

-“Todas las jugadas candidatas deberían identificarse de inmediato y registrarse en nuestra propia cabeza. Este trabajo **no puede hacerse por partes**, examinando primero una jugada y luego otra...” (Alexander Kotov).

-“...puede suceder que una excesiva codicia le entregue la iniciativa a su oponente. El ataque llega a punto muerto y sus piezas, que disponían de excelentes posiciones de ataque, quedan excluidas de **la lucha posicional subsiguiente**”. (Mark Dvoretski).

-“Sin tan siquiera detenerse a contar las piezas en el tablero, el jugador se ha embarcado ya en el análisis de la jugada que le gusta, que le ha llamado la atención, perdiendo de vista **la necesaria perspectiva global** que le permitiría considerar objetivamente las opciones disponibles”. (GM Miguel Illescas. ‘Jaque Mate’. Pág. 50). “Enfrentado a un abanico de opciones, conviene dedicar unos instantes a echar un vistazo a cada una de ellas. **Explorando primero, podremos decidir mejor qué otros métodos aplicaremos** en el cálculo”. (idem; pág. 67).

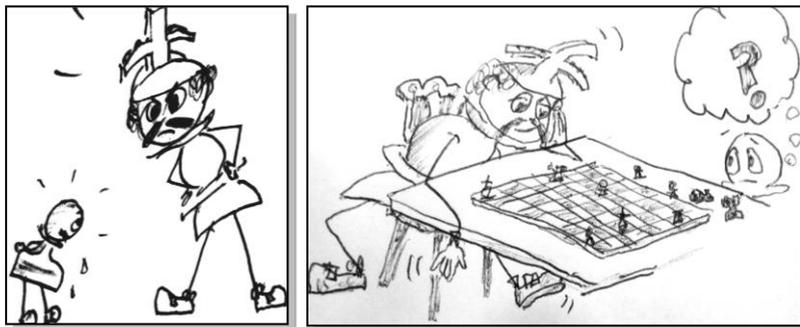
-“**El riesgo de postular procesos separados**, con capacidades que se constituyen molecularmente, **tiende a fragmentar la unidad de sentido del juego y a contemplar el resultado final como una asociación de partes independientes**.” – asevera Carlos Cavallo en su artículo del espacio Ajedrez de www.educ.ar, cuya lectura recomiendo por su abordaje de lo ‘perceptivo’ y lo ‘constructivo’ en la adquisición de la “visión ajedrecística”.

En síntesis...:

Creo necesario precisar desde ahora que la postura sobre lo apropiado de este enfoque para el ajedrez no implica un dilema entre generalidades y especificidades o entre proceso y contenido. Es deseable un marco teórico flexible, esencialmente ecológico y constructivista del aprendizaje del

⁹⁹ Si se revisan las “RECOMENDACIONES DE JOSE RAUL CAPABLANCA”, (<http://chesscoach.blogspot.com/>; consultado el 10 /12/2011), también se refleja en parte dicha mecanización o exceso de prescripción en algunos de sus consejos puntuales.

Ajedrez¹⁰⁰ y subrayo el vínculo solidario entre 'los conceptos generales' y 'los procedimientos específicos', aseverando (junto a I. Gaskins y T. Elliot: 'Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela', pág. 75 y sig.) que "el aprendizaje es un **proceso** socialmente mediado, basado en el conocimiento, que **exige un compromiso activo por parte del estudiante** y que tiene como **resultado un cambio en la comprensión**" (aprender, en consecuencia, es tanto un **proceso** como un **producto**).



¿Es posible comprometer al alumno en su aprendizaje con autoritarismo o desgano?

Si pudiera resumir esta postura (no sin pecados de extrema simplificación) con un 'contrapunto' de tendencias dentro de algunas matrices educativas históricas y actuales, diría que se define en general por apoyarse en...:

- a)...la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia antes que la reproducción acrítica de la cultura;*
- b)...la enseñanza como producción de cambios conceptuales antes que como transmisión cultural o entrenamiento de habilidades;*
- c)...el modelo mediacional apoyado en el alumno más que en el profesor (donde este guía pero aprende);*

¹⁰⁰ Abogo por un aprovechamiento didáctico frecuentemente contextual o 'situado', pero siempre apoyado en pertinencias globales recíprocas entre diferentes aportes psicopedagógicos debidamente adaptados a nuestros propios propósitos y contenidos. Considero que los inciertos desafíos del aprendizaje mediado hacen relevantes algunas tendencias clínico-artísticas de enseñanza. Máxime al encontrarnos ante un campo disciplinar en plena construcción –el Ajedrez Escolar–, lo que nos invita a una cotidiana y atenta investigación-acción...

d)...la práctica escolar como dimensión heurística y práctica democrática antes que como actividad técnica¹⁰¹;

e)...una mirada ecológica (en tanto perspectiva sistémica y abierta) de la vida en el aula y no de individuos aislados o en el laboratorio;

f)...la integración entre conocimientos antes que corpus estancos de distintas 'disciplinas' (relacionar los conceptos ajedrecísticos cuando sea pertinente, necesario y viable con los de otros saberes de la currícula);

g)...una concepción de comprensión procesual del currículo antes que de contenidos prescriptos¹⁰²;

i)...el diseño curricular como justificación y exposición de nuestros propios supuestos y prácticas más que una exigencia burocrática;

j)...un modelo de adopción de decisiones y no de entrenamiento (dentro de la perspectiva técnica);

k)...un enfoque –obviamente- **comprensivo** antes que enciclopédico (dentro de la perspectiva académica);

l)...un enfoque **reflexivo sobre la práctica** y no tradicional (respecto a la perspectiva práctica);

m)...**tácticas de evaluación integradas** en el proceso de enseñanza (holísticas, globalizadoras, informales, internas y continuas) antes que prácticas aisladas, competitivas y selectivas;

Creo que no deberíamos circunscribirnos al refugio de la 'materia' Ajedrez Escolar, pues 'no queremos mirar el espacio escolar como si no hubiera en él otra cosa en que fijarse que las ideas que se transmiten'... Conviene situarse dentro de la Escuela, la Biblioteca Popular o el Club, pero observando con curiosidad las similitudes y contradicciones que aparecen en otros campos curriculares y en la vida social lejos o cerca del aula, que suelen influir en definitiva las formas de ser, pensar y actuar de los alumnos. Con el Ajedrez, vehículo deportivo y socio-cultural, podríamos permeabilizar un poco más las 'paredes' que nos engañamos en construir entre la "asignatura" y la calle...

¹⁰¹ De hecho, coincidiendo con Ángel I. Pérez Gómez (1992), debemos ubicarnos actualmente en un punto avanzado de la transición entre la didáctica operatoria y la de reconstrucción de la cultura en el aula: "...los planteamientos y las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación **la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura**". Comprender y Transformar la enseñanza. Sacristán-Pérez Gómez. Morata 1999, pág. 63.

¹⁰² La situación pedagógicamente embrionaria del Ajedrez como campo didáctico, nos debe situar a los profesores en un comprometido protagonismo de construcción curricular...

Por lo expuesto en el recuadro, nos interesa –siguiendo el modelo ecológico de Doyle 1977-Pérez Gómez 1983b- vernos envueltos responsablemente como docentes de Ajedrez en un CURRÍCULUM¹⁰³ en el que:

- a) participemos del poder de elegir u omitir cuanto menos parte de la cultura pública incluida (darle mayor flexibilidad o rigidez al escenario, al programa o a la secuencia de actividades);
- b) los alumnos participen también en la configuración de las formas de trabajo y en la discusión del sentido clasificatorio o diagnóstico de los resultados (evaluación participativa);
- c)elijamos entre todos y a conciencia los mecanismos de motivación, así como las normas de convivencia e interacción...

Un CURRÍCULUM, definitivamente, de colaboración y solidaridad (y no de individualismo y competitividad) que nos permita vivir un clima de relaciones sociales cuyo sentido hayamos tenido la oportunidad de discutir con los alumnos y otros actores educativos. Pues en gran medida solo se logra en la escuela lo que los alumnos están ‘dispuestos a hacer’ y lo que al menos algunos docentes estén ‘cohesionados para conseguir’.



¹⁰³ La difusión de grandes consignas o teorías sirven sin duda para aclarar y orientar el pensamiento o sugerir iniciativas prácticas. Pero los diseños (formalizados o como esquemas mentales-guía), tienen que pasar a ser una estrategia asumida y asimilada por nosotros, los prácticos, para lograr una buena enseñanza a través del Ajedrez...

'Invariantes ajedrecísticas' y enfoque comprensivo-global:

Probablemente las más importantes competencias de aprendizaje y razonamiento ajedrecísticas, así como los conceptos y procedimientos (los denominamos 'invariantes' pues no se puede prescindir de ellos para lograr comprensión del juego), sean las siguientes¹⁰⁴:

- a. La **valoración posicional** (proveerse de más y mejores "indicadores" ajedrecísticos permite establecer factores de corta y larga influencia en la posición)...
- b. El **cálculo de variantes** (una extensión mínima adecuada para respaldar 'relatos estratégico-tácticos'¹⁰⁵)...
- c. Los **relatos estratégico-tácticos** (inscribir los problemas y ejercicios en secuencias de jugadas que abarquen cuanto menos dos momentos resolutivos distintos –posicional y combinatorio- o dos fases distintas)...
- d. **Problemas complejos** adecuados al conocimiento del alumno, que permitan colisionar ventajas de distinto tipo y grado entre ambos bandos, ampliando y replanteando los obstáculos en familias de problemas¹⁰⁶...
- e. **Ejercicios y técnicas contextualizados** (referenciados en sus condiciones estratégicas precedentes y ulteriores)...
- f. **Revisión y análisis de partidas** (propias y magistrales; es fundamental reflejar las conclusiones de este análisis en gráficos como el "ventajómetro" que mencionamos en este libro, además de plasmar 'principios estratégicos y tácticos' que puedan deducirse o inventarse)...
- g. Otros...

Dichas invariantes solo pueden ser sostenidas por su relativa complejidad, claro está, con un alto grado de motivación, protagonismo y perseverancia

¹⁰⁴ Frecuentemente en las clases de ajedrez comenzamos por enseñar, fragmentariamente, primero figuras tácticas simples y luego aspectos estratégicos más complejos. Propongo que el docente de ajedrez incluya tempranamente y cada vez que sea posible en sus abordajes en el aula estas INVARIANTES AJEDRECÍSTICAS, para ayudar a los alumnos en su comprensión global.

¹⁰⁵ Ver Tomo II.

¹⁰⁶ Socorren muy oportunamente al docente en el aula en este punto los innovadores multi-problemas de Marcelo Reides, además de los problemas sucesivos y ordenamiento de series sugeridos por Esteban Jaureguizar en Peón de Rey Nº 133 (pág. 80-83), por ejemplo.

del docente y de los alumnos, mucho registro y recuperación de secuencias y abundantes recursos visuales (ilustraciones, gráficos, esquemas –digitales y no digitales-, tableros murales, fichas y flechas de colores, etc.).

Posibles ‘invariantes metodológicas’ para el enfoque:

Con pequeñas variaciones en el formato pedagógico, invito al lector a que identifiquemos juntos algunas metodologías o estrategias que responden al espíritu y fundamento de esta tendencia, especialmente durante la iniciación del aprendizaje (en cuya etapa se manifiestan con más fuerza las secuelas del pensamiento cartesiano-reduccionista en aras de una presunta simplificación y facilitación)¹⁰⁷.

Para considerarse pertinentes con el enfoque COMPRENSIVO-GLOBAL, los métodos o estrategias de aprendizaje mediado en Ajedrez deberían tener algunas de las siguientes características:

- ⇒ que permitan a los alumnos jugar¹⁰⁸! desde el comienzo y en forma total o global;*
- ⇒ estructurar las propuestas de aprendizaje de manera que los alumnos/jugadores tengan que encontrar sus propias soluciones (por descubrimiento), pero con su imprescindible conceptualización ulterior (deducir-registrar-ilustrar);*
- ⇒ utilizar frecuentes situaciones de juego, lo más desafiantes y atractivas posibles;*

¹⁰⁷ *“La mayoría de las personas piensan, ingenuamente, que cualquier niño que logra un nivel de eficiencia en el ajedrez debe ser un prodigio. Muy al contrario, no solo cuenta el talento del niño sino que igualmente importante es el adiestramiento que recibe. Las habilidades que se aprenden en el ajedrez son instruibles y no están limitadas a unos pocos niños dotados. A medida que el individuo va progresando hacia los niveles de experto:*

*1) obtiene un conocimiento mayor, que se organiza de forma más eficiente y abstracta; 2) utiliza procesos que se tornan más automáticos e intuitivos y 3) **toma una perspectiva más global, en lugar de detallada y analítica.**” Nota de la traducción panameña de “CHESS IN EDUCATION RESEARCH SUMMARY” (Dr. ROBERT FERGUSON Jr., Conferencia de la Borough of Manhattan Community College “CHESS IN EDUCATION: A WISE MOVE”; 1995). Resaltado mío.*

¹⁰⁸ *El juego en los niños, dice Tzvika Feldfogel, cofundador de Mindlab, “Es una fuerza estimuladora para que se involucren, para generar interacción social, aprendizaje intuitivo,... También funciona como un simulador porque el juego es un microcosmos de la vida si se lo utiliza de una manera bien estructurada y pensada. Nos ayuda a aclarar procesos abstractos, difíciles y teóricos con una herramienta concreta”. INFOBAE (consultado el 17/9/18).*

- ⇒ *desprender o reintegrar lo más rápido posible las técnicas específicas que se practiquen, en supra-esquemas de organización conceptual y en situaciones de juego similares a una partida completa;*
- ⇒ *propiciar una activa participación de los alumnos tanto en la decisión/planificación de los agrupamientos en el aula como en la estructura de tareas académicas (una negociación real en el curso de las interacciones docente-estudiante de cada aula¹⁰⁹);*
- ⇒ *recurrir permanentemente a organizadores temáticos relacionales y abiertos (ilustraciones, redes y mapas conceptuales, gráficos, etc.), referenciando cíclicamente en los mismos los nuevos contenidos aprendidos o por aprender (mantenerlos “vivos”...);*
- ⇒ *enmarcar explícitamente las progresiones y avances compartidos con los alumnos a mediano y largo plazo, intercalando evaluaciones frecuentes y seguimientos personalizados (instrumentación evaluativa);*
- ⇒ *crear e implementar gradaciones temático-problemáticas que respondan a tópicos generativos¹¹⁰ coherentes con las edades, intereses y niveles de conocimiento de los alumnos;*

Dificultades...:

Antes de pasar al desarrollo más práctico del siguiente capítulo, cabe aún aclarar que algunos obstáculos que se derivan de este enfoque consisten en:

a) la dificultad para establecer el sentido valorativo del aprendizaje de los alumnos¹¹¹ por parte del enseñante a la hora de crear situaciones comprensivas de aprendizaje (exige un fuerte manejo de

¹⁰⁹ Consideramos importante al igual que Juan L. Jaureguiberry “...que los docentes se acostumbren a explicitar los recortes (didácticos) a su práctica en el aula. **Brindarles a sus alumnos un marco conceptual abarcador** antes de desarrollar cada tema les permite construir una perspectiva...” (Jaque a las Fracciones. Ed. Municipal de Rosario, 2013. Pág. 23).

¹¹⁰ Los tópicos generativos son núcleos problemáticos (“¿qué hago cuando solo quedan reyes y peones en el tablero?...”) cuya interpelación desafiante supera la mera enumeración temática de los programas tradicionales de una disciplina (“Finales de Rey y peones. Oposición. Ley del cuadrado...”).

¹¹¹ Es complicado hacer perceptible el avance en la intuición y en la comprensión. Para ello, se requiere que el maestro entienda bien algunos procesos del pensamiento. Es relativamente fácil la percepción del progreso, cuando se trata del desarrollo de procedimientos prácticos, acciones y operaciones. Ese tipo de comprobación no es tan fácil cuando se trata de comprender fenómenos interiores.

evaluaciones formativas, continuas, a modo de un ciclo de investigación-acción);

b) que requieren capacidad del enseñante para crear permanentemente transposiciones didácticas comprensivas que mantengan un fuerte acento lúdico (exige preparación pedagógica mínima y conocimiento ajedrecístico suficiente);

c) la posibilidad de caer en una excesiva tendencia global sin darle el lugar dentro de la metodología a los ejercicios analíticos y técnicas específicas (especialmente en niveles intermedios), quitándole al alumno la posibilidad de disfrutar de la seguridad y contundencia para aprovechar una posición ventajosa o rematar una partida;

CAPÍTULO 3.

Algunos **FORMATOS LÚDICO-GLOBALES** para la iniciación ajedrecística:

A propósito de posibles ‘invariantes metodológicas’ (ver la primera, tercera y cuarta del subtítulo anterior) existen algunas actividades o recursos didácticos desarrollados por los profes de Ajedrez Escolar y Deportivo que colaboran con la comprensión estratégica del juego -evasivos para las clasificaciones tradicionales por su procesualidad y su mini-estructura global-: no pueden considerarse ejercicios o técnicas aisladas por su matriz de ‘inicio-desarrollo-desenlace’, pero tampoco son una partida reglamentaria completa...

Enumero en forma esbozada algunos de dichos formatos, no sin antes aclarar que no son en sí mismos una metodología comprensivo-global, aunque pueden formar parte privilegiada de ella.

1) **Pre-Deporte o Juego Global de iniciación**: juegos globales con posiciones modificadas que ayudan a desarrollar las percepciones, actitudes, principios, conceptos y procedimientos primarios del Ajedrez (como el ejemplo del inicio de este capítulo; Puerto Rico, 1992-1999). Dichos elementos primarios pueden ensayarse respondiendo junto a los alumnos preguntas como: **1- ¿Por qué jugar Ajedrez?**; 2- ¿cuáles son los objetivos básicos de una partida?; 3- ¿qué mecanismos debo aprender y ejercitar para jugar?; 4- ¿Cuáles son las características diferenciales de las piezas y espacios del tablero?; 5- ¿cómo terminan las partidas y por qué? y **6-¿qué hacer luego de concluida la partida o el encuentro de ajedrez?...**¹¹²

Algunos pre-juegos fueron materializados provisionalmente en la Escuela Municipal “Urbano F. Soto”¹¹³ (cuya intención analógica es captar una mejor ‘idea general’ del juego y dar cuenta de su ‘sencilla complejidad’), empezando con situaciones iniciales de entrevista personal con niños de corta edad (6 a 7/8 años), que no superen las dos clases iniciales.

Atentos a que –como dicen **J. Berquier y C. Cavallo** (“El legado del ajedrez: una iniciación a la belleza.” En el libro del 10mo. Congreso Nacional y 2do. Internacional de Profesores de Ajedrez: El Ajedrez en el nivel inicial y 1º ciclo de de la educación formal; pág. 40)-: “el niño de 5/6 años puede pintar, por ej., pensando que quiere que su dibujo sea ‘el más lindo de la clase’. O puede pintar por el placer de hacerlo. Esto mismo pasa en ajedrez.

¹¹² Obsérvese la inclusión de las preguntas 1 y 6, imprescindiblemente “educativas”...

¹¹³ Puerto Rico, Misiones, Argentina (desde 1987 hasta 1999).

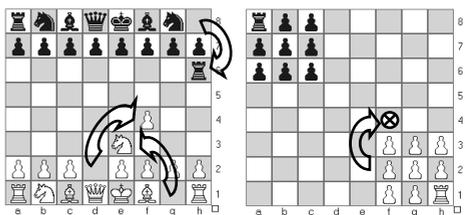
Pueden ponerse a jugar dos niños de esta franja etaria por el placer de jugar o puede cada uno, jugar para ganarle al rival, acordando entre ellos reglas que pueden, o no, ser las reglas del juego.”¹¹⁴

Otros pre juegos pueden ser:

a) Jugar con todas las piezas en posición inicial reglamentaria pero solamente usar aquellas que aprendí a mover y capturar (las demás no mueven ni capturan pero pueden ser capturadas, a excepción del Rey). Como el enfoque comprensivo pone al Rey en escena desde el comienzo del aprendizaje, es más frecuente ir enfrentando situaciones de Mate;

b) Jugar con todas las piezas en posición inicial reglamentaria, aunque los jugadores acuerdan un número de dos o más turnos de jugadas cada uno alternativamente. En forma similar al ‘ajedrez progresivo’, permite idear y enlazar jugadas con un objetivo (iniciación al plan de juego). Puede mezclarse con el anterior, utilizando solo las piezas aprendidas;

c) También existen juegos que actuarían como ‘Pre-deporte’ –para algunos docentes- e implican manejo general de movimientos inespecíficos de piezas y ocupación de espacios en un



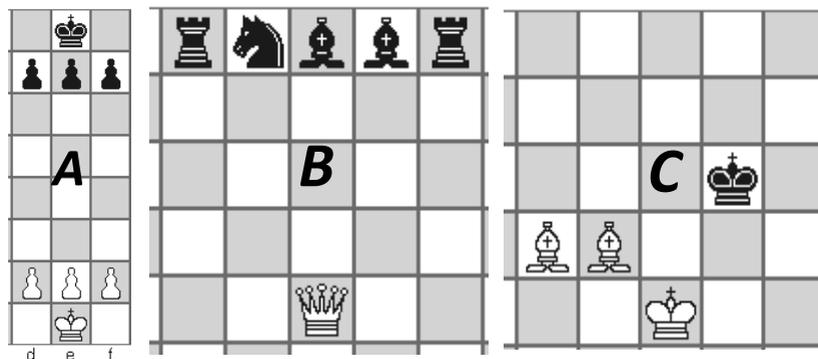
tablero de ajedrez, como algunas variantes del “ajedrez chino” (diagrama de la izquierda) o el de “Salto adelante” (derecha)¹¹⁵, pero no guardan suficiente vinculación lógica con al menos algún aspecto significativo del ajedrez. Más allá del uso del tablero y las piezas de Ajedrez (que podría aportar cierta ‘familiarización’), no pueden –para mi- considerarse Pre-juegos ajedrecísticos.

¹¹⁴ “En ambos casos, el niño se expresa de acuerdo a su nivel de desarrollo. Juega al ajedrez. Está aprendiendo el juego. **No podemos hacerlo esperar hasta aprender todas las reglas para luego jugar.** Quiere jugar, está bien que quiera hacerlo y, de hecho, lo hace. **Como puede.**” Agregan Berguier y Cavallo en el mismo libro y página citados (resaltado mío).

¹¹⁵ En ambos juegos se puede mover una pieza si hay otra delante que le permita ‘saltar’ a la casilla siguiente si está desocupada hasta cumplir determinado objetivo (llevar la Torre hasta la otra esquina en el Ajedrez Chino y dejar al oponente sin movimientos posibles en el otro juego).

2) Mini-juegos: se refieren a espacios reducidos o modificados (mini-tableros o tableros especiales) y a configuraciones simplificadas de piezas para facilitar el desarrollo y **rápida finalización** de los juegos o ejercicios. Son recursos que ayudan a minimizar los efectos e interferencias de las ‘centraciones’, propias sobre todo de las primeras edades de escolaridad, así como a focalizar más la atención.

Por ejemplo:



-a través del mini-juego del diagrama **A** (3x8 casillas), los alumnos pueden experimentar una breve lucha de peones y rey (rápida confrontación, contacto y captura de peones, Rey con poco espacio y expuesto a ilegales, mate, coronación, ahogado, etc.).

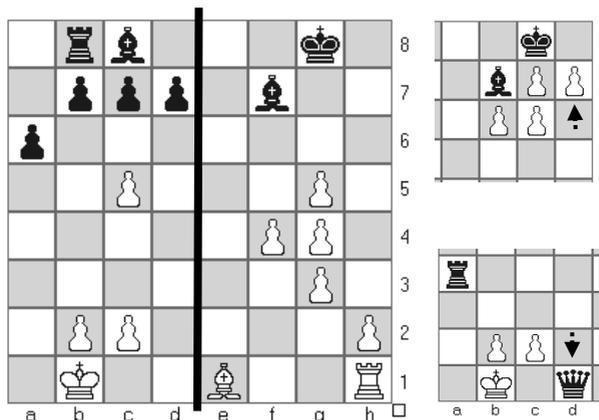
-en **B** (5x5), una Dama blanca debe demostrar si es tan poderosa y capturar tres piezas negras (coordinación defensiva y ofensiva) o ser sometida por un eficiente equipo rival (restricción y zugzwang). Otras variantes de piezas heterogéneas pueden jugarse con Caballo o Alfil vs. 3 peones en un tablero 3x8, Rey vs. 3 peones en 3x6, Rey y 5 peones vs. Torre + caballo + alfil, y otras que pueda idear el docente según los objetivos perseguidos o las ejercitaciones necesarias.

-en **C** (5x5), los alumnos ejercitan –individualmente o en grupo- la etapa final de restricción y Mate al Rey negro (ahogado, equipo coordinado de piezas, figuras de mate de alfiles, etc.).

A los juegos de B y C puede agregársele consignas de limitación de jugadas o de turno inicial, para repetirlos bajo nuevas premisas y desafíos.

Asimismo existen algunos mini-juegos¹¹⁶ que permiten un paralelo en un mismo tablero, como los de un trabajo de Esteban Jaureguizar¹¹⁷ (con el propósito de trabajar el concepto ‘tiempo’):

“Pinturas de Mate”:



Este juego combina la idea de la realización de una estrategia en menos tiempo que el adversario, con la temática de las imágenes de mate. Se trata en cierta medida del mecanismo del

ajedrez “Progresivo”¹¹⁸.

En cada mitad se encuentran piezas del bando agresor junto a un rey indefenso, con la particularidad de que este y sus piezas están como “pintadas o congeladas” en el tablero. Consecuentemente, esas piezas no solo no pueden moverse ni capturar: tampoco pueden ser capturadas.

El desafío es ir moviendo hasta completar el “cuadro” de mate que el pintor dejó inconcluso. En el ejemplo precedente, recreado por este autor, vemos como las blancas (en la mitad derecha) pueden armar tanto un esquema de mate con Alfil y Torre como otro de cuatro peones, mientras que las negras (en la mitad izquierda) pueden construir tanto un mate coronando (T o D) el peón ‘d’ y con su Torre en la columna ‘a’, como otro con dos peones

¹¹⁶ También se encuentran en la construcción didáctica de los últimos 20 años algunos trabajos con mini-tableros recortados irregularmente, especialmente para los más pequeños, en la etapa inicial de movimientos de piezas (como los de las hermanas Gloria y Beatriz Liendro, Alejandro Más, Héctor Cantero, Marina Rizzo y muchos otros autodidactas).

¹¹⁷ “Filosofía y didáctica del tiempo en Ajedrez”. Esteban Jaureguizar (Montevideo, Uruguay, 2010).

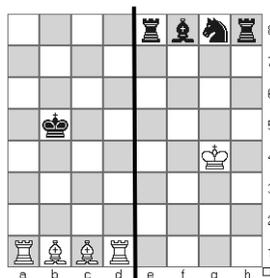
¹¹⁸ Partida de ajedrez en que el blanco mueve una pieza, las negras dos, las blancas tres, negras cuatro, blancas cinco, etc... Ayuda a los alumnos a practicar planes simples de ganancia material o Mate.

negros en 'c3' y 'b2' y la Torre en 'a1'... Obviamente debe igualarse "en ambos lados de la pintura" la cantidad mínima de jugadas para llegar al mate. En caso de alumnos principiantes o menos familiarizados con estos problemas puede agregarse una de las imágenes de mate para cada bando como guía (dejar la restante para descubrimiento de los alumnos, extendiendo el aprovechamiento del problema).

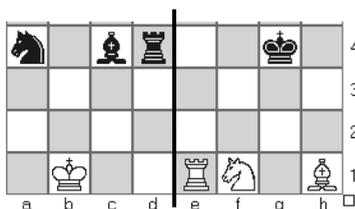
"Doble comando":

"Se trata de una variante del anterior, que se juega dos contra dos. Cada jugador maneja a las piezas de su bando situadas en "su" mitad del tablero. Así, si yo manejo las piezas blancas atacantes, mi compañero maneja el rey blanco.

La diferencia sustancial es que en este caso el rey gana movilidad, e intenta escapar del

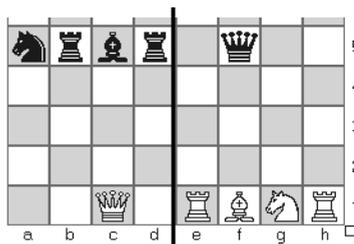


asedio durante el mayor tiempo posible, a fin de permitir que su compañero consiga dar mate. Generalmente jugamos 'partido y revancha', cambiando de comando en



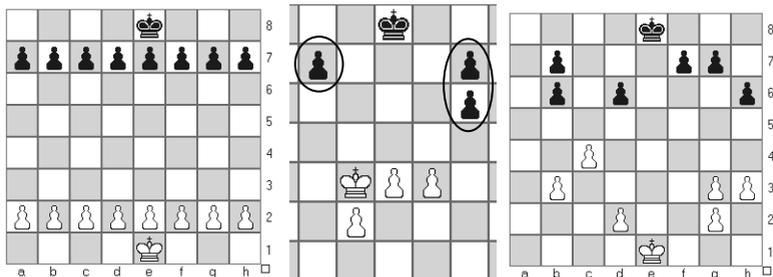
cada oportunidad."

Una variante para utilizar en caso de disponer de menos tiempo es el doble comando reducido, incluso para situaciones de "atrape" de piezas (ver formato 2: Mini-juegos).



Nótese que (si bien se tratan de 'formas jugadas') los mini-juegos favorecen los ejercicios y técnicas más específicos en sesiones rápidas, que deberán reintegrarse luego en juegos similares pero ampliados y de complejidad progresiva, para supeditar su posibilidad de ejecución ante otros factores contextuales-estratégicos.

3) Sucesiones integradas: estructura la actividad en tres partes: juego-análisis-juego (adaptado de Meier 1999) y asemeja los métodos llamados sincrético-analítico-sintéticos. Evita las extensas prácticas de



técnicas aisladas, creando en un **primer momento** lúdico una atención exigua pero suficiente sobre un aspecto singular durante el juego (peculiaridades de lucha de peones y reyes en este ejemplo), pasando al análisis participativo y juego reducido en el **segundo momento** (peón aislado, o doblado, o pasado, etc.) y a la reposición contextualizada y con algunas guías y correcciones en juego ampliado en **tercer lugar**.

Es fundamental para nuestro enfoque lograr **este tercer paso** de re-asimilación del tema sometido a análisis dentro de la misma clase, para garantizar penetración comprensiva (contigüidad y contextualización).

4) Juegos globales modificados: formato muy utilizado por docentes e instructores de iniciación, especialmente luego de adquiridos los rudimentos y nociones básicas reglamentarias. En esta clasificación entrarían el “ajedrez progresivo”¹¹⁹, el “come-come” (el que obliga al rival a capturarle todas sus piezas, gana) y el “pasapiezas”¹²⁰, entre muchos otros.

“El Mate distante”:

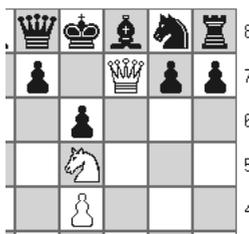
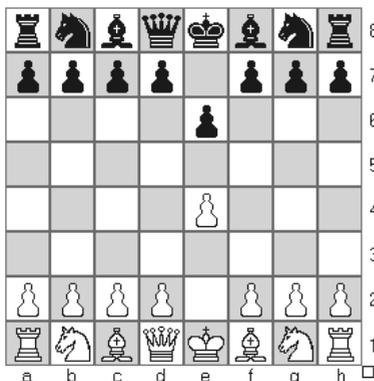
Es una mezcla de ‘ajedrez progresivo’ y ‘pinturas de mate’. Los alumnos juegan una partida normal o una posición propuesta por el docente/entrenador, pudiendo un bando interrumpir el trámite normal del

¹¹⁹ El banco inicia moviendo 1 pieza, el negro 2 seguidas, el blanco 3 seguidas, etc... El ‘jaque’ interrumpe las jugadas continuas disponibles.

¹²⁰ Dos parejas se enfrentan en dos tableros individuales con colores cambiados. Cuando uno captura una pieza se la entrega a su compañero de equipo, que –bajo ciertas restricciones- puede incorporarla en su tablero, reemplazando un movimiento.

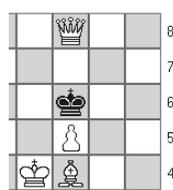
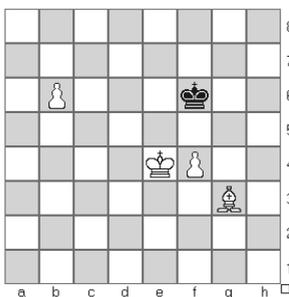
juego si encuentra una secuencia de "X" movidas continuas concatenadas que terminan en mate. Será una exigencia que dicha demostración de la secuencia se explique sin mover las piezas. La partida siempre continúa luego de cada interrupción por un 'distante'...

Un ejemplo simple es la posición siguiente, en la que el conductor de las blancas canta –"¡distante en 4!"- y demuestra al profesor o al rival que consigue una figura de mate con **1. Cf3. 2. Ce5. 3. Dh5. 4. Dxf7++**



Quien interrumpa el juego para demostrar un 'mate distante' equivocado, pierde la partida o debe quitar una pieza propia del tablero, según las reglas previamente acordadas.

Una variante que hemos utilizado frecuenemente en niveles intermedios de enseñanza, consiste en permitir al jugador que descubre y demuestra un "distante" quitar un peón del adversario del tablero en caso de que el mismo sea en 3 jugadas o menos; un Caballo o un Alfil (o su equivalente en peones) si es en 4 o 5 jugadas; una Torre si es en 6 o 7 y la Dama si es en 8 o 9...

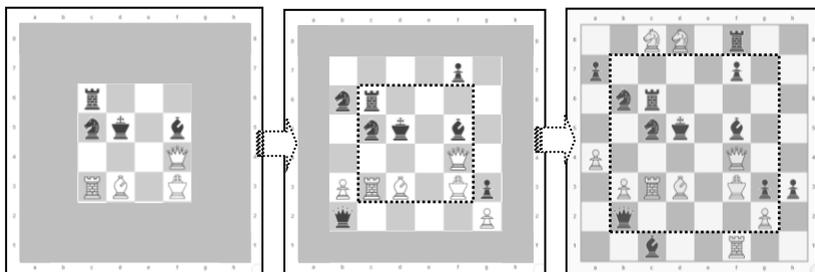


Y en esta posición, Egon y Javier (se jugaba por parejas¹²¹) anunciaron "distante en 5".

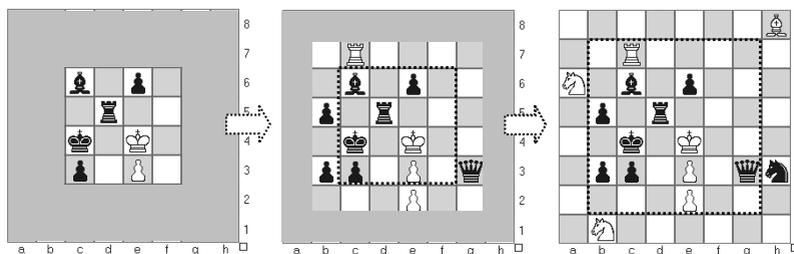
¹²¹ Escuela 222, 7° grado; San Alberto, 2004.

5) Problemas múltiples¹²²: pretendo englobar bajo este formato – uno de los más fecundos para el trabajo en el aula de ajedrez- un gran abanico de ejemplos que facilitan la comprensión del alumno al extender, profundizar, reutilizar y reinventar una situación o familia de situaciones problemáticas. Algunos de ellos pueden ser:

-a. Problemas sucesivos;



En estos tres diagramas anteriores, se amplía gradualmente¹²³ la posición cambiando adrede el bando que sucesivamente juega y da mate. Adrede también, para favorecer mayores descubrimientos, en el último problema a tablero completo aparece un ‘Mate en una’ reversible (ver apartado -b.). En este ejemplo similar que sigue, los tipos de mates que aplican las negras nunca se repiten (ver problemas ‘contrastados’), además de que en el segundo hay más de una solución y que igual al tercero son ‘reversibles’...



¹²² Bautizados con acierto “Multi-problemas de ajedrez” por Marcelo Reides (uno de los problemistas didácticos más creativos y productivos de Argentina) y otros autores.

¹²³ Los alumnos elaboran el diagrama/problema completo en grupo (en un papel, cubriendo las columnas y líneas periféricas con tiras) y luego lo presentan a otro grupo, intercambiando desafíos (algunos con roles de ‘resolvedores’ y otros de ‘supervisores’ del problema propio).

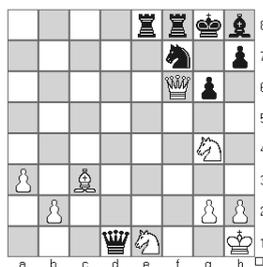
Otra secuencia “sucesiva”, con interesante exigencia inventivo-creativa, sería la siguiente:



CONSIGNAS¹²⁴: **Paso 1:** construir en grupo una posición en la que jueguen las negras y ganen material; **Paso 2:** alterar, agregar, eliminar o reemplazar no más de 4 piezas blancas y/o 4 negras (pueden ser menos) para que jueguen negras y den MATE en una jugada; **Paso 3:** alterar, agregar, eliminar o reemplazar no más de 4 piezas blancas y/o 4 negras (pueden ser menos) para que jueguen blancas y ganen material; **Paso 4:** alterar, agregar, eliminar o reemplazar no más de 4 piezas blancas y/o 4 negras (pueden ser menos) para que jueguen blancas y den mate; **Paso 5:** los alumnos proponen otras ideas y variaciones similares;

-b. Problemas simultáneos¹²⁵;

Los problemas ‘reversibles’ como el del diagrama (ver también los mates reversibles de la pág. 72 del libro de Javier Caramia “Iniciación al Ajedrez”, Álvarez Castillo Editor 2007) permiten, por ejemplo, tener disponibles varios problemas incluidos en la misma posición, con la consecuente motivación y economía de tiempo para las clases.



¹²⁴ Nótese que utilizamos con frecuencia consignas ‘compuestas’. Sin abusar de ellas, creemos que las mismas acostumbra a los alumnos a interpretaciones más complejas, preparándolos mejor para los desafíos propios del aprendizaje COMPRENSIVO-GLOBAL que sustentamos.

¹²⁵ Los originales problemas de “la cortina” de Marcelo Reides y colaboradores, pueden considerarse sucesivos-simultáneos (ver otros problemas en <http://ajedrez12.com/>).

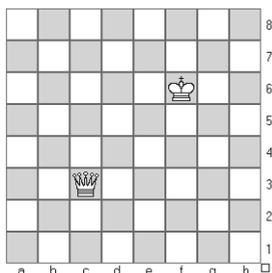
Consignas: a. Juegan blancas y dan mate; b. Juegan negras y dan mate; c. ¿qué pieza agregarías en ambos casos para evitar estos mates?;

Otro tipo más conceptual de **problema simultáneo** puede ser el siguiente:



Consignas: a. Encontrar y etiquetar (ponerle nombre) en la posición del diagrama central, los distintos elementos TÁCTICOS; b. analizar y proponer qué secuencia de jugadas utilizaría si mueve el Blanco y que secuencia si inicia el Negro, aprovechando dichos descubrimientos; c. hacer una valoración final luego de la secuencia propuesta;

Al igual que el siguiente problema del mismo tipo, pero más simple:



Consignas: a. En grupo, colocar en el menor tiempo posible las siguientes piezas negras: un Caballo que haga "doblete", una Dama que haga "rayos x" y un Alfil y una Torre que hagan "clavada" o "jaque descubierto"; b. descubrir

otros ataques múltiples colocando un máximo de dos piezas negras.

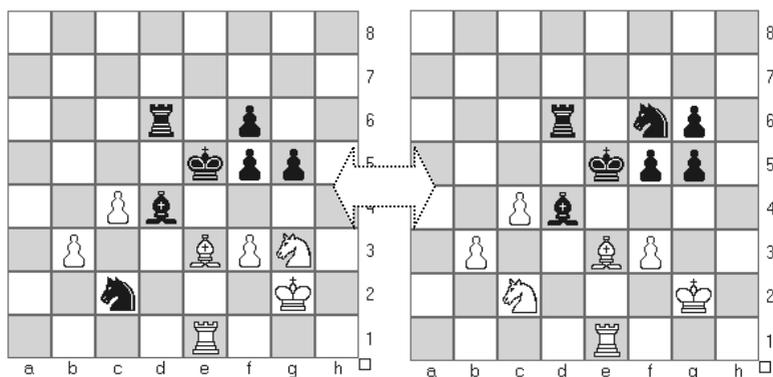
-c. Problemas contrastados;
Son dos o más problemas conjuntos con gran SIMILITUD



en la configuración de la posición y con **DISTINTAS SOLUCIONES** o a la inversa¹²⁶.

Un muy buen ejemplo de los primeros –que producen mayor conflicto cognitivo e impacto estético– se encuentra en la pág. 49 del Libro “Iniciación al Ajedrez”, del argentino Javier Caramia (Alvarez Castillo editor, Bs As, 2007), como se vé en la imagen anterior.

En el siguiente par de problemas, también de similares posiciones, “Juegan Blancas y dan Mate en dos jugadas”:

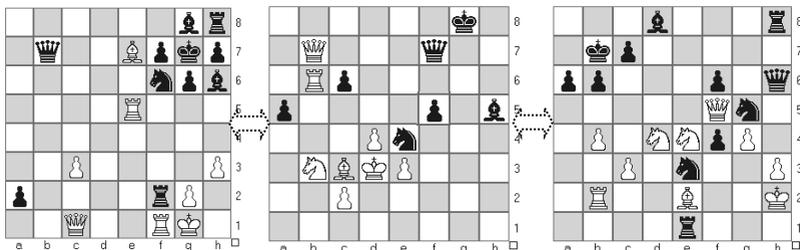


Y en el siguiente grupo, de configuraciones distintas pero solución similar (similares elementos y procedimientos combinatorios, en este caso **atracción/encaminamiento**¹²⁷), “Juegan las blancas en el primer diagrama y dan Mate en dos jugadas”; ...“ídem las negras en el segundo”...; y “¿...pueden las blancas dar Mate en tres jugadas en el tercero?”...:

Nótese que busco intencionalmente con este ejemplo ‘contrastado’ (con el tercer diagrama y su consigna abierta) que los alumnos se empeñen en la búsqueda y cálculo, intentando aplicar un modelo recién empleado en los problemas anteriores, exista o no una solución de mate.

¹²⁶ En una grosera adaptación de otras disciplinas, podríamos clasificar como problemas ‘homomorfos’ a los primeros e ‘isomorfos’ a los segundos.

¹²⁷ Al estilo de algunos instructivos capítulos del clásico libro de Luis Palau: “Ejercicios de combinación con finales brillantes” (Ed. Sopena Argentina; Bs As; 1945).



-d. Problemas facilitados o acelerados;

Son problemas o pre-juegos problemáticos que permiten conseguir más fácil o más rápido un objetivo a los alumnos, gracias a la supresión de turnos de juego o a la colocación/incorporación de piezas que no estaban en el tablero...

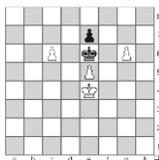
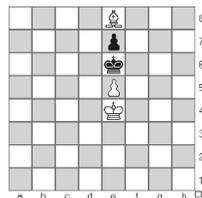
“COLOCACIONES”:

Dado un tablero vacío, incorporar piezas para crear una foto de MATE o AHOGADO (u otros elementos tácticos, clavada, doble amenaza, etc.)...

Estos ejercicios/problemas son muy útiles para evaluar las adquisiciones de los alumnos en cuanto a configuraciones tácticas, así como forzar descubrimientos inmediatos (en caso de una partida tardan mucho en aparecer o a veces no se descubren).

Por ejemplo:

-Rey blanco en e4; Rey negro en e6 y peón negro en e7: **“incorporar la menor cantidad de piezas blancas -y menor valor absoluto¹²⁸- para dejar ‘ahogado’ al Rey negro”...**



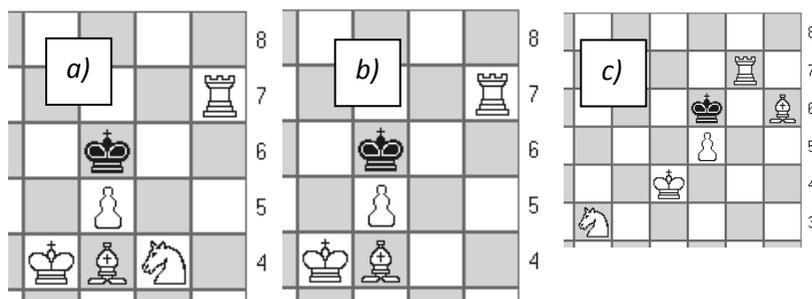
Otro ejemplo:

Posición: Rey blanco en ‘e4’; Rey Negro en ‘f6’.

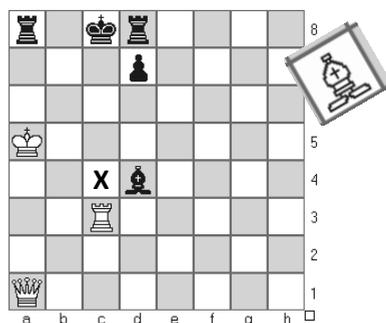
Consigna: a) colocar/incorporar 1 peón, 1 Alfil, 1 Caballo y 1 Torre Blancos de modo que el negro esté en JAQUE MATE; b) ídem, pero que el negro esté en AHOGADO,

¹²⁸ Algunos grupos lo hicieron con dos caballos en ‘e5’ y ‘e8’ -6 ptos.-, otro logró hacerlo con peón y alfil -4 ptos.- y luego otro grupo encontró hacerlo con tres peones -3 ptos.-.

utilizando una pieza blanca menos (cualquiera); c) ídem a., pero que mueva el blanco y dé JAQUE MATE en una jugada...



En este otro ejemplo, “las blancas deben incorporar una pieza, **de modo que tocándoles jugar den mate en pocas jugadas**”... En caso de alumnos principiantes, la consigna puede adaptarse: ...”deben incorporar **un alfil**, de modo que...”¹²⁹



“COLOCACIONES DE MATE”¹³⁰:

Descripción: juego de uno contra uno o dos contra dos (recomendable) en un mismo tablero con los dos reyes, colocando en un primer momento uno de los bandos dos piezas¹³¹ en el tablero para crear amenazas de mate y dos piezas el contrario, para defenderse de las mismas. Luego coloca una pieza cada bando por vez, renovando las amenazas... En un segundo momento, **se juega** la posición resultante como una partida normal, cuando el bando al que le toca decide mover en lugar de seguir colocando.

¹²⁹ Puede retrotraerse este problema con Alfil negro en ‘a7’ e indagar mejor jugada que ‘Ad4’.

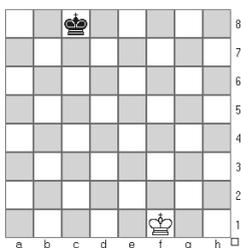
¹³⁰ Un problema abierto/juego aún sujeto a mayor experimentación; 2017.

¹³¹ Una sugerencia del GM Miguel Illescas es que el bando que inicia coloque UNA pieza. Y solo luego de DOS en DOS (para evitar demasiado ventaja).

Objetivos: 1. Visualizar figuras de mate; 2. focalizar el pensamiento en el diálogo ataque-defensa; 3. construir/inventar procedimientos tácticos; 4. ejercitar el cálculo de variantes en forma simplificada. 5. Estar atento a posibles contra-amenazas o contra-ataques como una forma de defensa. Entre otros...

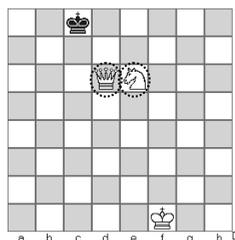
Reglas:

A) Momento de colocación:



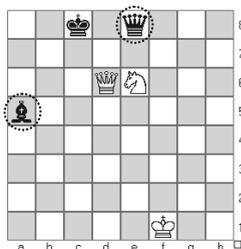
1. Se colocan los Reyes en esquinas opuestas (principiantes) o en casillas de bandas opuestas (puede variar según objetivos del docente).

(mostrándola al docente antes de continuar, para su validación¹³²)... No puede introducirse piezas dando Jaque ni peones en octava. Las dos piezas

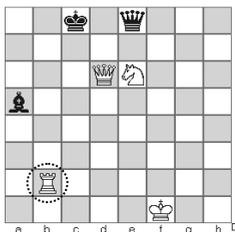


2. El jugador de Blancas coloca dos piezas que amenacen MATE EN UNA al Rey Negro

iniciales no pueden ser dos Damas ni Dama + Torre. No podrá agregarse más de una Dama por bando por juego¹³³.

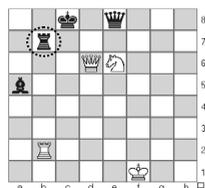


3. ...respondiendo el Negro también con la colocación de dos piezas¹³⁴ PARA



DEFENDER EL MATE.

4. Alternativamente, cada bando agrega 1 nueva pieza renovando las amenazas o las defensas.



¹³² Recogiendo una sugerencia de Esteban Jaureguizar.

¹³³ Javier Caramia relaciona este juego/problema con "Cazadores y fugitivos" (con un grado mayor de dificultad), un recurso creado por Alejandro Moretti. Nos hizo modificar la propuesta 'permitted' las clavadas absolutas en el momento de las colocaciones.

¹³⁴ Marcelo Reides propone evitar que sea un juego de "estrategia ganadora" del que inicia, para lo que podríamos intentar que el negro coloque TRES piezas en lugar de dos.

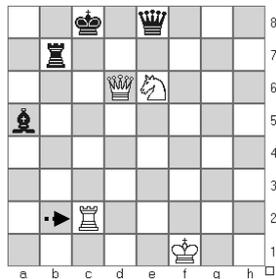
B) Momento de juego:

5. Cualquiera de ambos bandos puede decidir comenzar a jugar (en lugar de agregar la siguiente pieza), tanto porque calculó una posible ventaja como para evitar desventajas mayores; luego de lo cual no existen más colocaciones.

Luego de la colocación ‘defensiva’ de la Torre Negra en ‘b7’¹³⁵, el blanco decidió jugar: **1. Tc2+**, ..., ganando material y dando mate en pocas jugadas:

1...,, Ac7 2. Txc7+, Rb8 3. Te7+, ... etc.

6. Luego se juega la revancha cambiando el turno inicial (ser el bando que amenaza mate primero, implica cierta ventaja).



Resumiento, en este juego/problema se parte de una amenaza de mate sencilla con dos piezas (binomio táctico) permitiendo a los alumnos revisar/aplicar las configuraciones de mate como MOTIVO para orientar un **plan sencillo** de colocaciones y jugadas.

Optimizar la colocación de las piezas en Ajedrez (aumentando su poder relativo), suele trabajarse en clase con los alumnos recurriendo normalmente a partidas modelo. También a ocasionales buenas secuencias producidas por ellos mismos en una partida, aunque deberían ser recuperadas y visibilizadas con mayor frecuencia por el docente para su análisis y comprensión.

Estas “COLOCACIONES DE MATE” pretenden aportar a un ejercicio de búsqueda constante de las mejores casillas, potenciado por la posibilidad de que los alumnos pueden detectarlas y ubicar sus piezas inmediatamente en ellas.

Es posible experimentar muchas otras adaptaciones reglamentarias para mejorar este recurso didáctico o acentuar otros objetivos en lugar del MATE.

¹³⁵ Algunos alumnos, revisando la partida, sugirieron como mejor la colocación ‘Cc6’ para las negras.

Solo intenté en este apartado un exiguo muestreo de estos recursos -sin dudas los más creativos y prolíferos en la creciente didáctica del ajedrez para grupos numerosos-, para insinuar cuáles de ellos favorecen nuestro **enfoque comprensivo-global**. En los tomos dos y tres que continuarán al presente libro, compartiré más ejemplos y abordajes prácticos.

Recursos comprensivos en los niveles intermedios¹³⁶:

A medida que el alumno progresa en sus conocimientos ajedrecísticos anclados en un andamiaje de sentidos más amplio e integrador, pueden profundizarse sin temor los análisis tácticos y aumentar la presencia de la técnica en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, aunque resignificando permanentemente los mismos en un campo de organización conceptual global.

La implicancia para las edades intermedias del Pensamiento Ajedrecista radica posiblemente en que **la orientación comprensiva favorecería un mejor nivel de interacción y una mayor flexibilidad y dinamismo de las representaciones internas en la formación de ideas¹³⁷**.

Al respecto dice Sancho J. M. (1993): “Lo que se aprende por comprensión no ha de ser mecanizado, pues la asociación se ha realizado intelectualmente, con lo que se facilita la reproducción. Finalmente, lo que se ha aprendido de manera comprensiva puede transferirse mejor a otras situaciones. Desde esta concepción, que trata de describir mejor los aprendizajes en los que está implicado el neo-córtex **—es decir el nivel consciente, el 99% en Ajedrez**, agrego- se hace indispensable que el aprendiz tenga la disposición de responsabilizarse de la situación de aprendizaje que se le plantea¹³⁸. ...Si el que aprende no tiene una visión global de estas relaciones, la situación resulta inconexa, confusa, caótica y no hay comprensión ni penetración posibles”.

¹³⁶ Juan L. Jaureguiberry —Coordinador Provincial de Ajedrez Escolar de Santa Fe- suele argumentar la diferenciación y originalidad del Ajedrez como herramienta educativa por: - permitir en los niños la necesaria prolongación del estadio lógico-concreto; -la permanencia/continuidad/recreación del problema y -la presencia del otro.

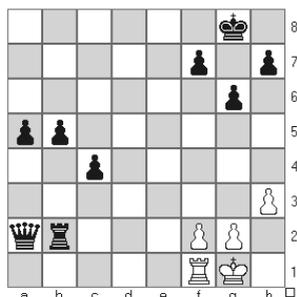
¹³⁷ Formación de ideas: una de las cinco categorías generales postuladas por M. E. García La Rosa para el ‘Pensamiento Ajedrecista’ (Proyecto Venezuela).

¹³⁸ Esta actitud puede definirse como procesual o de resolución de problemas, y tiene un marcado carácter cognitivo. Bajo un enfoque cognitivista, Ausubel (1976) destaca que los elementos que permiten establecer esta relación son los que tienen valor significativo dentro de la estructura de conocimiento del individuo.

Un posible ejemplo de Secuencia Didáctica comprensivo-global:

CLASE 19: REVISANDO EL CUADRO DE INICIO DE CLASES...:

En una clase de Ajedrez de 4º grado retomamos los temas de ataque y defensa (recurriendo a un esquema inicial similar al de la pág. 8) y dentro de estos los de “cómo atacar al rey”... Se desarrollaron algunas ideas similares a las de “casillas reales” (ver otros Capítulos de este Libro) y con material heterogéneo (específicamente un bando con Dama y otro sin, con el propósito de que perciban la relatividad de su fuerza). Uno de los juegos empleados en dicha clase¹³⁹ fue el siguiente:

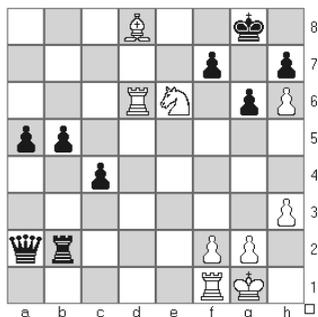


-en la posición del Diagrama, dos alumnos en equipo inventan una posición agregando 4 piezas blancas cerca del Rey negro de modo que **“tengan un fuerte ataque pero tocándoles mover no den mate en 1 jugada”**, con las siguientes limitaciones: a) no pueden usar la Dama blanca; b) no pueden estar dando jaque; c) si usan peones no pueden ponerlos más allá de la sexta fila;

(entre otras que puede agregar el docente o que sugieran los alumnos –que participan en la construcción didáctica-).

Inventadas las posiciones algunos alumnos jugaron entre ellos partida y revancha cambiando color y/o (como propuso Lucas) uno de ambos jugó con negras en el tablero de otro para “que sea más divertido y no vean lo que preparamos”...

Esta posición del Diagrama de la derecha la crearon Cristian y Sabrina (y fue una de las más provechosas para el debate y análisis en la puesta en común):



-“mi idea era poner el Alfil en f6 y que no se escape y darle mate con Torre...”-defendió Cristian-;

¹³⁹ Instituto J. Pablo IIº, Puerto Rico, Misiones, 13/11/09.

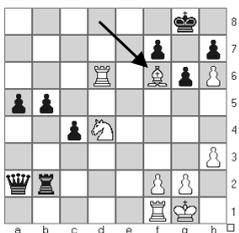
-“yo no quería poner el Caballo ahí...” -planteó Sabrina... (Ya habían encontrado la defensa fxe6 los compañeros);

Y siguió una rica discusión con preguntas guiadas del profe para definir **donde hubiera sido mejor poner el Caballo** (¡solución que Sabrina no ofreció a pesar de su desacuerdo!) y se armaron parejas de juego defendiendo distintas ubicaciones del Caballo propuestas¹⁴⁰ (cuando la mayoría sugirió colocarlo siempre en la columna ‘d’ –a excepción de ‘d2’ como corrigió Lorenzo-, la consigna que se agregó fue **‘donde ubicarlo que no fuera en dicha columna y que permita igualmente ventaja o mate al blanco’**: Ariel encontró ‘e4’...).

Luego se repitió el juego con la misma posición y consignas pero le tocaba jugar primero al Negro... (No alcanzó en esta oportunidad el tiempo de clase para una puesta en común).

CLASE 20: ETIQUETANDO JUGADAS Y ANOTANDO CONCLUSIONES...

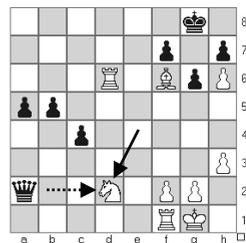
En la parte inicial de la clase siguiente¹⁴¹ (y antes de retomar problemas de ‘defensa del Rey’ que habíamos acordado al cerrar la clase anterior) se retomaron dos soluciones (la de Cristian y Sabrina por ser la más recordada por los alumnos y otra) y se intentó “ponerles nombre” a las jugadas, escritas luego en el rotafolio:



-“despeje de casillas” a 1. Af6,... que deja la casilla a la Torre (‘retirada’, ‘dejar lugar’, ‘abrir paso’... fueron algunos de los nombres etiquetados

por los alumnos, pero al contarles cómo se denomina en algunos libros de ajedrez y que eligieran el CONCEPTO que les parecía mejor, optaron por “despeje...”);

-“borrar la defensa” (‘eliminación de la defensa’ no les gustó tanto) a la jugada 2. Cxd2,...que elimina la Torre que movió a esa casilla (En la variante de la posición que encontró Ariel con Caballo en ‘e4’ donde el único intento de defensa es 1... Td2 del negro...);



¹⁴⁰ Una manera sencilla de ‘obligar’ a cada alumno a sostener su propuesta fue preguntarle ¿POR QUÉ?, lo que los invitaba a describir su plan.

¹⁴¹ 18/11/2009.

-**"bloqueo"** al peón de 'f7' para que no mueva y abra un escape al Rey (tras insistir un largo rato en la búsqueda de otra función que cumpliera el Alfil en f6 además de dejar lugar a la Torre para que dé jaque...); 'freno de pieza' y 'trabada' fueron descartados por votación;

Igualmente se estimuló escribir (en la pizarra primero y en los cuadernos y lámina después) 'Leyes' o 'Guías' estratégicas (principios) deducidos entre todos (el profe propuso el primero como ejemplo):

- "hay que atacar rápido antes que el defensor tenga tiempo de traer sus piezas para ayudar" ...;
- "es más importante el Jaque Mate que las piezas" ...;
- "no hay que tenerle miedo a la Dama" ...;
- "las piezas que no tienen buenas jugadas no valen mucho" ...;
- "es bueno inventar Mates para saber más" ...;

Nótese que este último no es un principio estrictamente estratégico sino más bien vinculado a actitudes frente a las tareas en el aula; pero no quisimos descartarlo para dar valor a las ideas y participación de los alumnos y porque impulsa a involucrarse con esfuerzo en el aprendizaje.

CLASE 21: APRENDIENDO DE Y CON LOS CHICOS¹⁴²:



Diagrama 1

Muchas veces habremos aprovechado una posición que surge jugando con un alumno, o entre dos alumnos (para lo cual el docente debe estar siempre atento y con papel, diagramas y lápices a mano). Si creemos que existe una posición con buen potencial es ideal llamar a varios chicos del aula (que interrumpen un momento sus propias partidas o ejercicios) e 'invitarlos a pensar y discutir'... (En dicha mesa o con el mural). En este caso, se usó la partida de Ariel

¹⁴² (Jugando y analizando una partida con Ariel, de 4º grado; Inst. J. Pablo II, Puerto Rico, Misiones, 20/11/09).

para aprovechar esquemas similares de enroque corto para ataques al Rey, dando continuidad temática respecto a la clase anterior...

Entre los puntos **a)** y **e)** de esta clase muestro una posible estrategia docente **comprensivo-global**:

(Pista: Parece que los Caballos y Alfiles negros tienen un apasionante trabajo por realizar...)



Diagrama 2

a) preguntar al/los alumno/s que harían si les tocara jugar con negras en esta posición, quizás respondan de diversas maneras:

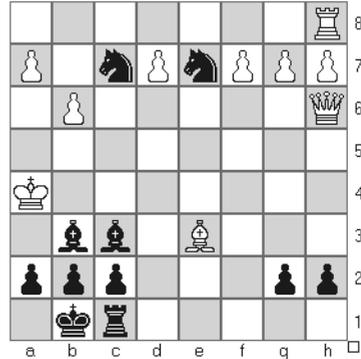


Diagrama 3

1. "capturo la Dama blanca, porque ya no tengo la mía..."
2. "doy un doble jaque con Ch3+..."
3. "hago un jaque descubierto de Alfil con Cd1, Ce4, Cd3 o Cg4..."
4. "juego Ah3 preparando un jaque mate..."
5. "busco sacar ('extraer') al Rey blanco para intentar darle mate cerca de mis peones..."
6. u otras respuestas insuspechadas (como salvar la Torre 'f' con Tfd8...).

b) Puesta a prueba: experimentamos las ideas que proponen distintos alumnos, respondiendo a sus jugadas con preguntas (no con categóricas y desalentadoras demostraciones de que son un error) y orientaciones (dentro de nuestras posibilidades; no todos los que enseñamos ajedrez somos ni debemos aparentar ser especialistas)..

c) Extracción de ideas o "planes": este proceso es importante en la intervención del docente, que basándose en las propuestas, discusiones y

diálogos de los puntos a) y b) puede enumerar algunos: -¿elegimos ganar material? -¿intentamos jaquear al Rey blanco en forma permanente buscando el empate? -¿intentamos dar Mate?...

d) en función de la elección de uno de estos planes (permitirles probar el que decidan por mayoría), **comenzar el análisis de secuencias de jugadas** (aquí el rol del docente es ser acérrimo defensor de las blancas y 'aguafiestas' del Plan elegido por los alumnos para las negras). Luego de cada secuencia, si las negras quedan con más piezas, darles por ganada la posición a los alumnos, pero ir llevándoles hacia la idea de que si se puede ganar inmediatamente (en la menor cantidad de jugadas) y se descubre cómo hacerlo, es lo que debería intentarse (Jaque Mate)...

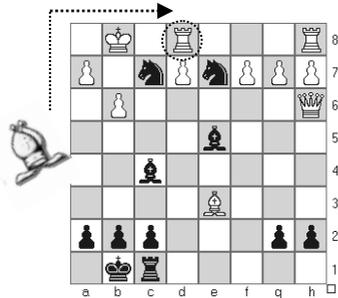
e) si no descubren la secuencia de Mate, **llevarlos hacia el punto a) 5 con preguntas...** (¿Cómo llegamos a esta posición –Diag. 2-? ¿Cómo hizo el negro para que el blanco no sacrifique la Dama en 'e3' salvándose del Mate? ¿Cómo damos Mate desde la posición del diagrama 2? Etc.)

-Para grupos de Iniciantes podemos agregar la posición final de Mate (diagrama 3) y preguntar cómo se llega al Mate desde el diagrama 2...

-Elaboración/deducción de Principios (algunos puede sugerir el profesor, especialmente los más abstractos): 1. no siempre es bueno capturar material. El jaque mate es más importante que las piezas. 2. hay que impedir o entorpecer el trabajo defensivo de las piezas del oponente cuando ataco. 3. las piezas valen por la labor que realizan más que por su valor numérico o su fuerza aparente. 4. las jugadas con 'jaques' son las más forzadas para el rival. 5...

(O también: "Si puedo atacar al Rey en busca de mate no me tiento a comer piezas..." como concluyeron los alumnos en el **Cuadro 1** luego de la Clase 3...)

CLASE 22: RETOMANDO Y RESIGNIFICANDO...:



-Reutilización problemática (en la clase siguiente): Observar el Diagrama 1: a) ¿Habría sido Mate si las blancas tapan el primer jaque con 'e3'?... b) ¿Habría sido Mate si el Blanco hubiera tenido una Torre en 'e1'?... ¿Por qué?... c) ¿Y si hubiera tenido un Alfil en esa casilla?...

(Y otras transformaciones problemáticas tendientes a reforzar o

confrontar los principios y planes descubiertos en la clase anterior).

-Producción y recapitulación: es importante cerrar una secuencia comprensivo-global reuniendo los dibujos, gráficos y sinópticos hechos por los alumnos y el profe a lo largo de estas clases y reunirlos sintéticamente en láminas (digitalizadas en la computadora también, si es posible) con ilustraciones y textos significativos (ver Cuadro 1 y gráficos al final...).

ALGUNAS CONCLUSIONES DIDÁCTICAS: un ejemplo de varias clases continuas como el siguiente nos sugiere que:

-aprovechar las producciones e ideas de los alumnos es muy motivador para ellos (preguntas del punto a.), que perciben que **lo que piensan y descubren** por sí mismos y con otros **tiene un verdadero valor de aprendizaje;**

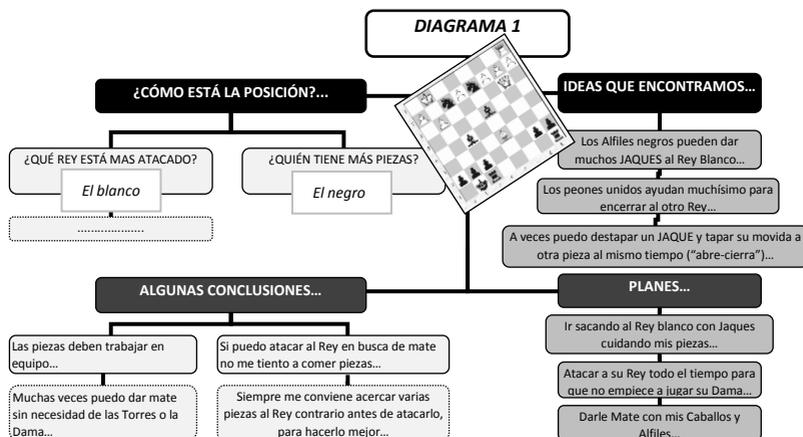
-los docentes en general y los de ajedrez en particular (por trabajar con resolución permanente de problemas) deberíamos evitar trabajar con preguntas muy simples o lineales, buscando "la" respuesta. Si no abrimos el abanico de respuestas tentativas valoradas, estamos desaprovechando la confrontación de las mismas y la riqueza del análisis (además de desnaturalizar la importancia del error y de la diversidad de ideas, capacidades y estilos de cada alumno);

-debemos acostumbrar a los alumnos a registrar todo (siempre junto al juego de ajedrez, lápices, diagramas y cuaderno) y nosotros mismos hacerlo a la vista de ellos (en la pizarra, rotafolios, computadora o en nuestros apuntes). Solo la recuperación en clases posteriores de lo 'anotado y aprendido', habla de un **responsable proceso de aprendizaje comprensivo...**

-la frecuente implementación didáctica de las etapas de experimentación y análisis (b. puesta a prueba provisoria), de inducción (c.

extraer ideas y planes generales de las jugadas experimentadas), de profundización (d. análisis más exhaustivo de secuencias y variantes), de síntesis (e. valorar las situaciones resolutorias y soluciones alcanzadas y escribirlas como axiomas o graficarlas –como en el Cuadro 1 siguiente-), junto con la reutilización del problema (o conjunto de problemas) en clases siguientes, pueden constituir un significativo aporte del docente de ajedrez a las finalidades educativas de un pensamiento independiente y resolutivo (aprender a aprender). Esto permite al alumno acercarse con herramientas pertinentes a la solución de problemas escolares y quizás como iniciación a futuros abordajes de problemas laborales, técnicos y científicos.¹⁴³

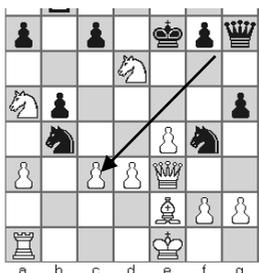
-la utilización de software de ajedrez para corroborar o apoyar los análisis de las distintas posiciones en clase, se deberían utilizar en los momentos finales (últimas clases de la secuencia didáctica), para darle tiempo a los procesos de pensamiento y experimentación propios del aprendiz. Hay tiempo para que luego -con ayuda de los fuertes programas actuales- se disparen además otras ricas recapitulaciones y aprendizajes sobre los errores y alternativas.



CUADRO 1. (El presente Cuadro u otros similares pueden complementarse con gráficos y posiciones e ir completándose con los alumnos antes, durante y al finalizar la secuencia, para ser recuperado y revisado en clases siguientes).

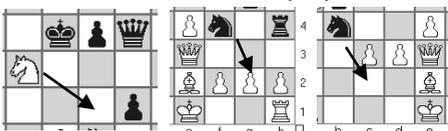
¹⁴³ Adaptación y modificación sobre la versión publicada en los Boletines Digitales PAYÉ, de la Coordinación Provincial de Ajedrez Escolar de Misiones (año 2010).

alumnos encuentren (descubran) posibles 'buenas jugadas' (sin hablar de doble amenaza ni amenazas múltiples):



La importancia de este primer paso radica en que, en un ESCENARIO GLOBAL que mantiene la complejidad propia de una

partida real de ajedrez, los alumnos van descubriendo distintas 'dobles amenazas' de



ambos bandos, incluso una falsa (Cc6+ de las blancas no sirve). Puede preguntarse qué tienen de distintas entre sí, para inducir que hay una (g3 de las blancas) que no implica un jaque, facilitando debates sobre "la fuerza de las amenazas en ajedrez" (grados de compulsión, iniciativa, contrataque, etc.).

B. profundización y conceptualización: en este paso se analizan pieza por pieza las formas de 'dobletes' (tenedor, fourchette, pinza, etc.) con ejercicios y problemas simples.

C. por último es conveniente que los alumnos jueguen con todas las piezas algunos pre-juegos especiales que intensifiquen la búsqueda por parte del jugador de amenazas múltiples, como el siguiente:

"DESAFÍO MULTI-AMENAZAS":

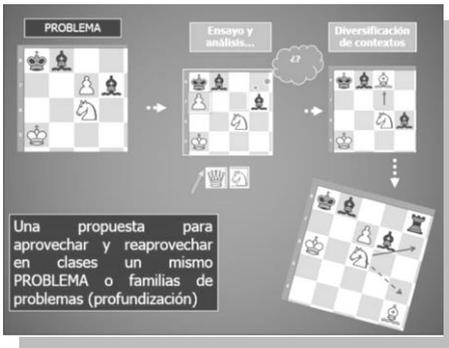
-Reglas: a- se juega normalmente, pero si una pieza realiza una doble o múltiple amenaza, **RETIRA DEL TABLERO LAS PIEZAS AMENAZADAS** (a excepción del Rey, que estará obligado a salir del 'jaque'). En el diagrama mayor se muestran posibles dobles amenazas del blanco y del negro respectivamente, con su consecuente desaparición de piezas amenazadas (diagrama menor). Para no contradecir la lógica reglamentaria, puede incluirse la Regla de que si realizo una amenaza múltiple desde una casilla controlada por una pieza rival, no puedo quitar

las piezas amenazadas (como sería el caso si el Caballo Negro capturara en 'e4' o si el Caballo Blanco moviera a 'd5')¹⁴⁵.



Se logra con este pre-juego global¹⁴⁶ fijar rápidamente el CONCEPTO de Doble y Triple amenaza en base a su intensa ejercitación lúdica.

3) Consignas más abiertas y familias de problemas:



En base a esta imagen de familia de problemas utilizado en otras páginas, no es lo mismo mostrar el primer problema del cuadro a los alumnos diciéndoles **“juegan las blancas y dan mate”...**, que utilizar la consigna **“¿qué bando puede ganar si tiene el turno de juego?”...**

El primer caso nos puede llevar a una seguidilla de adivinanzas apresuradas por parte de los alumnos, mientras que en la segunda propuesta se invita desde el comienzo a una evaluación posicional objetiva para ambos bandos, además de favorecer mayor cálculo de variantes si exigimos fundamentar cada respuesta. Tampoco es lo mismo pasar de ese primer problema a OTRO TOTALMENTE NUEVO, que mantenernos en problemas similares donde las mismas ideas

¹⁴⁵ Incluso puede complejizarse aún más el juego una vez que los alumnos estén familiarizados con el mismo, permitiéndose quitar del tablero solamente las piezas amenazadas “sin defensa”...

¹⁴⁶ Con otros ‘elementos tácticos’ (rayos X, clavada y otros) cada docente puede crear dispositivos de juego global similares.

pueden aplicarse con éxito (*'Ensayo y análisis'*). Luego podría continuarse con problemas aparentemente similares pero donde las mismas maniobras fracasan, produciendo un saludable conflicto cognitivo al continuar y complejizar más el problema (*'Diversificación de contextos'*).

4) Los sucesos tácticos son parte de UN RELATO ESTRATÉGICO:

La falsa percepción de algunos principiantes de que en determinado momento de la partida aparecerá mágicamente alguna figura táctica aislada o una combinación ganadora, puede ser erradicada. Una manera de hacerlo podría ser agregar con frecuencia durante la enseñanza el ANTES y el DESPUÉS al 'elemento táctico' central, para comprender las causas que lo permitieron y la tarea técnica posterior que es necesario sostener.



Tanto mostrándoles a los alumnos la posición previa al "DOBLETE DE CABALLO" como invitándolos a 'inventarla hacia atrás' (el Diagrama 1. 'ANTES' podría tener la Torre blanca en 'b1', por ejemplo), estos podrán advertir que la posibilidad del 'GOLPE TÁCTICO' solo existe porque en la etapa previa las blancas lograron **Rey y piezas muy activas, ventaja de espacio y peón libre**. Del mismo modo haciendo que jueguen la posición resultante luego de la simplificación (por ejemplo desde el diagrama 3), podrán experimentar también que imponer una ventaja tiene sus dificultades técnicas.

En definitiva, si solo nos quedamos con el ejercicio de la "foto" del doblete de Caballo (2), los alumnos no perciben ni aprenden que los momentos TÁCTICOS se inscriben en un proceso ESTRATÉGICO (1, 2, 3...), como resultado de una TRANSFORMACIÓN DE VENTAJAS y de un adecuado

CÁLCULO DE VARIANTES. En el Tomo II se desarrollarán algunas estrategias didácticas sobre este tópico.

*Un enfoque GLOBAL e integral en nuestra enseñanza-aprendizaje del Ajedrez, en definitiva, puede facilitar una mejor **COMPRENSIÓN del juego**, al no fragmentar en exceso el hilo continuo y armonioso de la estrategia ajedrecística.*

Corolario del TOMO I:

*Todo esto nos permite afirmar provisoriamente que, con el **ENFOQUE COMPRENSIVO-GLOBAL** en Ajedrez, pretendemos favorecer:*

- *Un planteo más **INTEGRAL** y menos simplista de los problemas y de las tareas de aprendizaje...*
- *un alto grado de indagación y aprendizaje colaborativo de los alumnos...*
- *hábitos de análisis posicionales diagnósticos y valorativos permanentes...*
- *ayudar a los alumnos a abordar tareas esforzadas y tópicos ajedrecísticos complejos desde temprana edad, sin temer los vaivenes, impaciencias o impedimentos transitorios...*
- *poner en valor los descubrimientos y creaciones de los alumnos...*
- *habituarse a un frecuente relevamiento y registro gráfico que garantice la recuperación de lo aprendido...*
- *y –especialmente- un fuerte acento didáctico para **RELACIONAR** distintas etapas, fases, transiciones y momentos del proceso lógico de una partida, para comprenderla como un **RELATO ESTRATÉGICO** indisoluble.*

Conociendo al autor.

Erni Vogel

-Creador y Director de la Escuela Municipal de Ajedrez “Urbano F. Soto” (P. Rico, Misiones, Argentina; 1987/2009).

-Coordinador del Programa Municipal Escolar “Ajedrez entre todos” (P. Rico, Misiones, Argentina; 1995/2011).

-Coordinador Provincial de Ajedrez Educativo (Subsecretaría de Educación-Misiones, Argentina; 2009/2015).

-Creador/Coordinador de los Encuentros Nacionales Estudiantiles de Resolución de Problemas a través del Ajedrez (‘ENERPA’; Misiones, Argentina; 2007/2015). Auspiciado por el Programa Nacional de Ajedrez Educativo.

-Integrante del equipo de investigación de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM-FHyCS; 16-H/306 y 16-H/361), Argentina; ‘Estado de fundamentación pedagógica del ajedrez escolar en Misiones’. 2010/2013.

-Disertante y Conferencista en Argentina, Brasil, Paraguay, Angola, Panamá, México y España (1997/continúa).

-Capacitador de la FUNDACIÓN KASPAROV PARA IBEROAMÉRICA (2015/continúa).

-Autor del Libro ‘AJEDREZ ESCOLAR: INDAGACIONES Y PERSPECTIVAS’ (Ed. Creativa. 2017).

-Autor del Libro ‘ENROQUE DE LETRAS’ (Ed. Creativa. 2018); en co-autoría con Alberto Szretter.