

Metodología de la enseñanza del tenis para principiantes

Por Miguel Crespo (*) y Machar M. Reid (**)

ESPAÑA - AUSTRALIA



CONCLUSIÓN

Palabras clave:

Tenis.
Metodología.
Principiantes.
Enfoque basado en el juego.

2.5.4. El rol del profesor

La experiencia nos demuestra que las clases de tenis en general no

incluyen demasiados elementos en los que los jugadores tengan que comprender y pensar sobre alternativas, situaciones, etc. Para que esto ocurra los entrenadores han de enfatizar el aspecto cognitivo en sus clases y, para ello, ellos tienen que comprender y pensar mucho sobre cómo van a hacerlo y cómo se puede llevar a cabo esto de una manera práctica (Crespo & Cooke, 1999).

Desde el punto de vista del entrenador podemos afirmar que la enseñanza del tenis basada en la comprensión del juego no es relativamente muy difícil, pero tampoco es demasiado fácil. ¿Por qué? Porque es algo más que explicar, demostrar, lanzar pelotas desde el cesto y corregir a los alumnos. Im-

(*) Crespo

- Dr. en Psicología. Profesor de Tenis. Responsable de Investigación para el Desarrollo. Departamento de Desarrollo del Tenis. Federación Internacional de Tenis.

(**) Reid

- Master en Ciencias del Deporte. Profesor y Preparador Físico de Tenis. Asistente de Investigación para el Desarrollo. Departamento de Desarrollo del Tenis. Federación Internacional de Tenis.

plica una preparación previa y una gran flexibilidad y agilidad mentales durante la clase para ser capaces de adaptarse a la evolución de los procesos de descubrimiento y de tomas de decisión que se den durante la misma.

En la tabla siguiente se resumen algunos principios sobre el rol del entrenador según el enfoque basado en la comprensión del juego.

TABLA 1: PRINCIPIOS SOBRE EL ROL DEL ENTRENADOR SEGÚN EL ENFOQUE BASADO EN LA COMPRENSIÓN DEL JUEGO

| | |
|---|---|
| Aspectos generales | <p>El rol del entrenador es más de coordinación y menos de dirección.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza tiene que ver más con lo que el entrenador consigue que hagan los jugadores, que con lo que el entrenador realmente hace. |
| El aprendizaje como proceso a largo plazo | <ul style="list-style-type: none"> • El entrenador ha de dar tiempo a que los jugadores puedan estudiar el problema (la situación) y buscar soluciones alternativas que les refuercen su comprensión. |
| Flexibilidad | <ul style="list-style-type: none"> • El entrenador ha de ser lo suficientemente flexible como para permitir y fomentar el que los alumnos sean capaces de construir su propio repertorio de respuestas a los distintos retos. |
| Progresión | <ul style="list-style-type: none"> • El entrenador ha de proponer situaciones progresivamente más complicadas, pero siempre accesibles a los jugadores. |
| Evaluación continua | <ul style="list-style-type: none"> • El entrenador ha de proporcionar los criterios de evaluación para que los alumnos sepan los parámetros en los que deben actuar |
| Feedback | <ul style="list-style-type: none"> • Es fundamental durante todo el proceso con el fin de que la toma de decisiones mejore progresivamente en las distintas situaciones y retos a los que se somete el jugador. |
| Presentación adecuada de la información | <ul style="list-style-type: none"> • Influye en gran manera sobre el grado de comprensión del juego. • El entrenador ha de intentar utilizar las nuevas tecnologías a su alcance (video, ordenadores, análisis de partidos, etc.) para ayudar a que los alumnos comprendan más fácilmente las situaciones. • La información ha de intentar presentarse de una forma más evocativa e intuitiva. |
| Prestar atención a los aspectos evolutivos | <ul style="list-style-type: none"> • Los entrenadores han de ser conscientes de que los niños más pequeños tienen problemas a la hora de comprender ciertas nociones complejas. • De todas formas, en contextos creativos y con la enseñanza adecuada, los niños pueden aprender estructuras conceptuales centrales que les ayuden a tener una idea más clara de lo que el tenis les exige. • De todas formas, los entrenadores no han de tener concepciones rígidas sobre lo que los niños pueden o no pueden aprender en las distintas etapas de su desarrollo. |
| Relacionar conceptos | <ul style="list-style-type: none"> • Los métodos tradicionales han enseñado los conocimientos y habilidades del tenis de manera aislada, sin relacionarlos dentro del todo que sería "jugar un partido de tenis". • Los enfoques basados en la comprensión del juego intentan relacionar los distintos elementos de nuestro deporte, para que los jugadores sepan comprender cómo funciona el tenis como juego, de qué forma se solucionan los problemas y se gestionan conceptos como el espacio, el tiempo, etc. |
| Transferencia de conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> • El enfoque basado en la comprensión del juego, debido a su naturaleza centrada en el análisis de las situaciones tácticas (problemas), en la toma de decisiones (táctica) y en su ejecución práctica (técnica), supone un procedimiento ideal para fomentar la transferencia de lo aprendido en la cancha de tenis al mundo cotidiano. • Es importante que los jugadores sepan aplicar a la vida real (colegio, familia, amigos) los procedimientos de análisis y de comprensión que utilizan en el tenis y viceversa. De esta forma cultivarán hábitos mentales de transferencia de conocimientos. • La enseñanza de esta transferencia está muy relacionada con la enseñanza para la comprensión del juego, ya que esta última implica que el jugador va a ir más allá de la situación que se le presenta, pues buscará soluciones alternativas a nuevos retos. |
| Reto óptimo | <ul style="list-style-type: none"> • El entrenador ha de asegurarse que los contenidos presentados suponen un desafío para todos y cada uno de los alumnos. • De esta forma la enseñanza, aun siendo en grupo, tiene un carácter más individualizado, pues cada alumno tiene un objetivo adaptado a sus posibilidades. |

2.5.5. El papel de la técnica

Los entrenadores pueden presentar y demostrar a sus jugadores algunos ejemplos de los golpes modernos, bien mediante las demostraciones en la cancha o mediante videos, observación de jugadores en partidos, etc. Sin embargo, no debemos olvidar que los modelos que se presenten o demuestren, son ejemplos de golpes jugados en situaciones específicas, con unos estilos determinados que no son necesariamente los que se desean para los alumnos principiantes.

En realidad, cada situación de juego requiere de distintos golpes y movimientos. Por lo tanto, cuando el entrenador tenga que ayudar al jugador a aprender a jugar al tenis, ha de intentar concentrarse en las intenciones tácticas y en los fundamentos de la biomecánica y concebir la técnica como un medio de ejecutar la táctica con más eficacia (Crespo & Reid, 2002).

En el tenis de hoy en día, la técnica (la acción) debe entenderse como una función de los principios biomecánicos descritos anteriormente y como una manera de aplicar las tácticas más eficientemente. Los jugadores aprenden la técnica para resolver ciertos problemas y siempre teniendo en cuenta las circunstancias. La técnica de ejecución de golpes de un jugador siempre debe depender de su intención táctica. Dicho en términos sencillos, la forma (la técnica) siempre debe estar supeditada a la función (la táctica).

2.5.6. Las correcciones en la enseñanza basada en la comprensión del juego

La corrección en los métodos tradicionales se realiza por lo general al final de la ejecución y se centra fundamentalmente en la comparación entre el modelo presentado por el entrenador y el realizado por el alumno.

En los enfoques más modernos, los entrenadores han de proporcionar a los jugadores los criterios de análisis, el feedback adecuado y el tiempo necesario para pensar y tomar decisiones antes de realizar la ejecución.

Para que los jugadores comprendan mejor lo que están haciendo, el proceso de corrección ha de llevarse a cabo desde el inicio de la secuencia de enseñanza. Esto significa que la evaluación ha de realizarse durante todo el proceso. En ocasiones, esta evaluación será mediante el feedback del entrenador, de los compañeros o del propio jugador.

De igual forma, el entrenador puede elaborar criterios de evaluación o solicitar a los jugadores que propongan sus propios criterios. La evaluación continua puede tener muchos matices, pero en el enfoque basado en la comprensión del juego siempre tiene que basarse en la importancia de la reflexión por parte del alumno sobre las alternativas, las decisiones y las acciones realizadas ante una determinada situación (Crespo, 2001).

2.5.7. Redefinir el concepto de juego del tenis adaptándolo al alumno

Una de las claves del enfoque basado en la comprensión del juego es que el entrenador ha de redefinir el concepto de juego del tenis y ha de hacérselo ver al alumno. Aquí es donde surge el juego adaptado en el que han de considerarse:

- La adaptación de los implementos: Pelota y raqueta.
- La adaptación de la superficie de juego: La cancha.
- La adaptación de los obstáculos: La red.
- La adaptación del reglamento: Las reglas básicas.

En lugar de que el profesor muestre y explique al alumno CÓMO tiene que jugar al tenis (golpes), el enfoque basado en la comprensión del juego crea un problema ("¿A ver quién puede...?") en una situación de juego (saque, resto, peloteo...) que se juega adaptando las condiciones del tenis a las de los alumnos.

Las posibilidades de adaptar el tenis son múltiples ya que las diferentes combinaciones dependen de la habilidad de los alumnos y de la dificultad de la tarea. La creatividad e inventiva del profesor se ponen a prueba en cada momento de la clase.

El juego adaptado pasa a tener una importancia crucial pues es la base y el inicio del proceso. El entrenador ha de ser un experto en adaptar materiales, reglas y espacios para ayudar a que los alumnos entiendan los retos del tenis y sepan QUÉ es lo que tienen que hacer.

3. APLICACIÓN PRÁCTICA AL TENIS DE LA ENSEÑANZA BASADA EN LA COMPRENSIÓN DEL JUEGO

La enseñanza para la comprensión no es fácil de llevar a cabo en muchos programas de tenis, ya que requiere que el entrenador comprenda realmente los objetivos y el proceso de enseñanza. En algunos casos es posible que haya algunas reticencias por parte de los entrenadores y los padres de los jugadores, pues contrasta con las metodologías más tradicionales.

A continuación se presentan algunos principios para su aplicación práctica en las clases de tenis.

3.1. Del comando al descubrimiento

Las metodologías tradicionales de la enseñanza del tenis han utilizado el estilo de "comando" en el que el entrenador es quien tiene todo el conocimiento y por tanto, propone todas las tareas, realiza la explicación, la demostración, controla y organiza la práctica y lleva a cabo las correcciones, junto con la organización en filas, los métodos analíticos y la corrección técnica basada en los consejos del entrenador.

Por el contrario, el nuevo enfoque en la enseñanza del tenis está centrado en el uso de los estilos de descubrimiento guiado y resolución de problemas mediante los que el entrenador asigna una tarea a los alumnos. Esta tarea supone un problema que ha de solucionarse utilizando las ayudas que proporcione el profesor. Los alumnos piensan por sí mismos, prueban, descubren, en definitiva, aprenden (Miranda, 2001).

3.2. Del análisis a los métodos globales

En la metodología moderna se combinan tanto los métodos globales como los analíticos utilizándolos de la forma más efectiva posible. Los métodos globales son recomendables para el proceso de enseñanza en general, a todos los niveles. El mini-tenis (tenis jugado en cancha pequeña con palas de madera o plástico, pelotas de espuma o blandas y redes bajas) es el método global por excelencia utilizado en los programas de tenis en los colegios de la ITF que se aplican en más de 80 países de todo el mundo.

Por su parte, los métodos analíticos son más indicados para la corrección, la cual ha de estar basada en la enseñanza recíproca para que la interacción entre alumno sea máxima. Otras estrategias de enseñanza son el reto óptimo, el refuerzo o "sándwich" positivo, las preguntas efectivas y los procedimientos de facilitación (Crespo, 1999).

3.3. De las filas a la práctica por tareas

En general, la organización de la clase utilizada en los métodos de enseñanza tradicionales, se ha basado fundamentalmente en la disposición de los alumnos en filas. La ventaja de las filas es que permite trabajar con más alumnos en una clase y, por tanto, ha favorecido las clases grupales en las escuelas de tenis.

Sin embargo, el inconveniente más obvio es que los alumnos tienen que esperar mucho tiempo hasta que golpean la pelota, pues sólo lo hacen cuando se la lanza el profesor y el ritmo de la clase

hace que ésta sea muy monótona y poco activa. La interacción entre alumnos es, por lo general, muy escasa o inexistente.

El enfoque basado en el juego, además de la organización de la clase en filas, propone el uso de otras organizaciones tales como la asignación de tareas, las estaciones de trabajo y el programa individual.

Las ventajas de este tipo de organizaciones se centran en el hecho de que el entrenador no ha de realizar directamente la práctica, sino que puede supervisarla moviéndose por toda la cancha para ayudar a los alumnos. Por su parte, éstos tienen una mayor libertad a la hora de jugar y, obviamente, juegan más, interactúan con otros compañeros y están más activos.

Los inconvenientes de estas organizaciones se encuentran en el hecho de que es necesaria una gran flexibilidad (intentando conseguir el denominado "caos controlado") y la importancia de prestar atención a los aspectos de seguridad (golpes con la raqueta, pelotazos, etc.).

3.4. La importancia del juego

Tradicionalmente, los jugadores han aprendido a jugar al tenis, bien observando a otros jugadores, generalmente mejores que ellos o bien realizando ejercicios y entrenamientos estructurados. Siendo estas dos estrategias fundamentales y muy importantes para el aprendizaje del tenis, probablemente la más importante sea aprender a jugar al tenis... jugando.

De todas formas, simplemente con jugar, obviamente no es suficiente. Es conveniente jugar de manera reflexiva, sabiendo lo que se hace, observando los puntos fuertes y débiles de uno mismo y, posiblemente con la ayuda de un entrenador, trabajar para mejorarlos.

Por lo tanto, si comprender algo es ser capaz de llevarlo a cabo en situaciones distintas y variadas, el aspecto fundamental de la enseñanza basada en la comprensión será jugar al tenis en este tipo de situaciones.

En general, muchos de los ejercicios utilizados en las metodologías tradicionales son muy rutinarios y convencionales. Obviamente las repeticiones son fundamentales ya que van dirigidas a la mejora de las habilidades (técnicas, tácticas, físicas o psicológicas) y a la adquisición de patrones de movimiento, pero en la mayoría de las ocasiones no contribuyen a aumentar el nivel de comprensión del juego del alumno. Por lo tanto, es imprescindible incluir ejercicios de situaciones de juego y decisiones tácticas si los entrenadores desean fomentar la comprensión del tenis entre sus jugadores.

Es fundamental que el entrenador proponga a sus alumnos situaciones en las que tengan que buscar soluciones, alternativas, ejemplos distintos de manera que, con su ayuda y la interacción del grupo, sean capaces de comprender lo que están haciendo y jugar de manera más eficiente y efectiva.

Saber las reglas (conocimientos) y perfeccionar los golpes y movimientos al máximo (habilidades), son dos elementos cruciales para el desarrollo de un tenista completo. Sin embargo, tal y como lo hemos venido comentando a lo largo de este artículo, si el jugador no comprende el uso de ambos aspectos, probablemente no podrá utilizarlos de forma efectiva.

3.5. De golpear la pelota a jugar al tenis

El enfoque técnico de la enseñanza del tenis ha tenido mucho éxito a la hora de enseñar a los alumnos a golpear la pelota y ejecutar los golpes correctamente. Sin embargo, ha habido también muchos alumnos que o bien no han aprendido a pegarle a la pelota o, tras haberlo hecho, no han sabido "jugar al tenis". Esto ha hecho que el tenis, para esos alum-

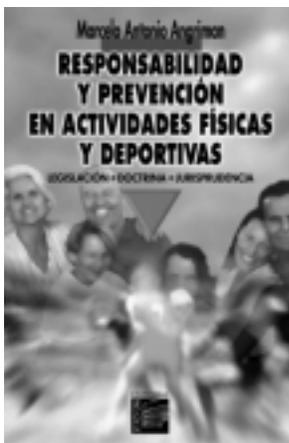
nos, se haya convertido en algo difícil de practicar y, por tanto, no han disfrutado de nuestro deporte.

Las modernas metodologías se centran en la práctica del juego desde el primer día de clase, de manera que el alumno puede tener la satisfacción y el disfrute de estar jugando al tenis desde el inicio. Esto le motivará más para aprender nuevas habilidades, mejorar su rendimiento y apreciar lo divertido que es el tenis.

4. CONCLUSIONES

Tal y como hemos afirmado a lo largo de este artículo, en la actualidad, más que nunca, la enseñanza para el descubrimiento puede ser un método muy útil para formar a nuestros tenistas. Las ideas presentadas en este artículo no son un dogma sino que son propuestas estudiadas que han conseguido resultados positivos.

Para finalizar, no podemos olvidar que el tenis es un juego y los jugadores quieren aprenderlo para jugar y así hacer amigos y mantenerse en forma. Por lo tanto, el aspecto lúdico y la diversión son fundamentales, por encima de cualquier metodología de enseñanza.



Responsabilidad y prevención en actividades físicas y deportivas. Legislación, doctrina, jurisprudencia.

ANGRIMAN, MARCELO ANTONIO

NOVEDAD

Algo está cambiando en Educación Física

Por Alicia Ester Grasso (*)

ARGENTINA

Nosotros somos la llave del cambio, siempre la estamos accionando con intención tácita o con voluntad explícita, nosotros somos los enseñantes y aprendientes que estamos cambiando la Educación Física.

RESUMEN

La intención de la presente reflexión es integrar a los actores de la comunidad educativa de Educación Física en la consideración de los cambios ocurridos en nuestra área de dominio en estos últimos años, algunos provocados por situaciones extraordinarias, otros desencadenados por hechos naturales, unos cuantos recién iniciados y muchos ya producidos y evaluados.

Se tomaron para el análisis un caso argentino y otro mexicano como indicadores prototipo de cambios estatuidos vigentes.

Algo está cambiando en el área de la Educación Física, porque cambiar es mudar, permutar, hacer un trueque, o canjear.

También es negociación con regateos, transformar, innovar y revolucionar.

"Cambia, todo cambia..." dice una canción que canta Mercedes Sosa. Cambiamos aun cuando no se tiene la intención de hacerlo, cuando ni siquiera se sabe que se está cambiando.

¿Qué cambia cuando cambia la Educación Física?

En una capacitación sobre "Evaluación de la transformación de las prácticas",¹ profesores de Educación Física de los niveles de Inicial, EGB, Polimodal y Superior de la Provincia de Buenos Aires, investigaron sobre los cambios ocurridos en sus clases.

Compararon prácticas de más de cinco años atrás con las actuales. Y se encontraron con todo tipo de cambios, algunos más significativos que otros, algunos más positivos y otros más dolorosos.

Éstos son testimonios literales del análisis comparativo que se estuvo trabajando:

Planificación

- Nunca me pidieron planificación en mi escuela.
- Tengo que hacerla siguiendo los Contenidos Básicos Comunes que están en los módulos.
- La inspectora quiere que sea según los diseños curriculares.

¹ Documentación 2004 en archivo del CIE de Tres de Febrero de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.



(*) Grasso

- Licenciada en Actividad Física y Deportes, UFLO, 1998.
Profesora Nacional de Educación Física. INEF, 1974.
E-mail: licigrasso@uol.com.ar

- La directora me pide una planificación conjunta con los de artística para el proyecto institucional.
- Presento el programa de la asignatura, lo hago como a mí me parece, nadie lo controla.

Contexto

- La escuela edificó aulas en el patio grande para EGB 3, quedando un pasillo para las clases de Educación Física; tuve que adecuar todas las prácticas a ese espacio.
- Nos tenemos que arreglar en el patio central porque no se va más al polideportivo por falta de dinero para traslados, doy actividades que no provoquen bullicio porque tenemos todas las aulas alrededor.
- Cuando cerraron las escuelas cercanas aumentó la matrícula, ahora compartimos el gimnasio varios profesores.
- El Jardín tiene poco espacio, daba en la plaza de enfrente, pero ahora no salimos por seguridad y defensa civil, damos en el "zoom".
- Teníamos muchas pelotas, la cooperadora ya no nos compra más material.
- Me vi obligada a cambiar la práctica cuando nos prestaron la pileta de natación de la sociedad de fomento.

Alumnos

- Los chicos ahora no están interesados en las clases, vienen pocos.

- Las chicas no hacen práctica porque están enfermas, embarazadas, desnutridas, anoréxicas, bulímicas.
- Las chicas no vienen porque tienen que cuidar a sus hermanos, o vienen con sus hermanos, o con sus hijos.
- Están muy nerviosos, con energía contenida y agresivos, hay que hacerlos descargar.
- Antes elaboraban un fichero de más de cien juegos en forma individual, ahora ni en grupo llegan a esa cantidad.
- Estaban todos interesados en el torneo, preparaban planillas, tablero, pecheras, fixture, intervenían y ayudaban en todo, no veían la hora de empezar. Ahora tengo que estar recordándoles repetidamente lo que hay que preparar, no lo traen, lo traen a desgano y parece que a la única que le interesa el torneo es a mí.

Docentes

- Soy según la escuela donde voy; todos los años paso a una diferente y me tocan edades distintas, algunas doble turno con un montón de alumnos, otras con tan poquitos que tengo que juntar varios grados.
- Antes me podía comprar libros o capacitarme, ahora tengo que tomar todas las horas que puedo.
- Desde que soy titular no tengo por qué cambiar.
- Me ayudó a cambiar el haberme capacitado por mi cuenta.

- Cambié después de hacer la licenciatura.
- Se me ocurrió cambiar por qué a los alumnos nada de lo que les daba los motivaba.

Contenidos y Actividades

- Los agrupo en bloques, en ejes, en líneas, en módulos según lo que esté de moda.
- Los llamo juegos motores, psicomotricidad, sociomotricidad, competencia motora, habilidades, capacidades, condiciones, como me lo enseñaron.
- Doy lo que puedo, como no tengo material doy gimnasia y juegos.
- Doy fútbol, tenemos una sola pelota.
- Doy lo que más me gusta: deportes.
- Doy lo que me sale mejor: atletismo.
- Doy lo único que se da en esa escuela: hockey, hace años que son campeones nacionales.
- Doy recreación porque es una escuela de villa, hay que integrarlos y darles un poco de alegría.

Cambiar es recrear, componer, reformar, variar, reemplazar, inventar, descubrir y progresar.

En México se está cambiando la formación de los educadores de Educación Física.

La carrera es una licenciatura² con asignaturas que buscan:

²Plan de estudios 2002. Licenciatura de Educación Física. Secretaría de Educación Pública, México.

- Conocer el sistema educativo mexicano, la política educativa y la escuela básica.
- Analizar los propósitos de la Educación Física y su evolución como parte de la educación básica.
- Conocer el desarrollo de los niños y adolescentes.
- Conocer el cuerpo y su maduración y la promoción de la salud durante la infancia y adolescencia.
- Diseñar, aplicar y analizar estrategias pedagógicas del contenido en Educación Física.

¿Dónde está el cambio: en la duración de la carrera, en el nombre de las asignaturas, en el contenido, en las actividades?

Estas son apreciaciones textuales de los estudiantes:

- Tenemos que estudiar más que antes.
- Hay que estudiar cosas nuevas que ni los profesores se ponen de acuerdo en cómo son.
- Mi hermano se recibió hace cinco años, a mí me enseñan muy diferente a como le enseñaban a él, estas asignaturas no existían.
- No sé qué voy a dar cuando me reciba: unos profesores dicen que hay que seguir con lo de siempre y otros quieren que demos cosas diferentes, cuando tenga mis alumnos voy a ver qué funciona mejor.
- ¿Ya está probado que esta reforma va a funcionar?
- ¿En qué países hicieron este cambio y cómo les fue?
- ¿Se puede o no se puede dar deportes?

Algo cambia cuando un estudiante del profesorado entiende que es tan importante trabajar su motricidad gruesa haciendo dríbling con una pelota de básquetbol, como su motricidad fina pintando un paisaje en un huevo de pascua para la ludoteca. Porque todo suma cuando se está construyendo la identidad corporal de su mano.

Algo cambia porque el cambio está en marcha, avanza con las convicciones de los visionarios y se retrasa con el miedo de los que temen perder su trabajo, pero una vez comenzado, es movimiento en progresión.

¿Cuándo se cambia?

- El cambio se produce cuando las personas cambian.
- Cuando en su pensamiento se produce un giro, una bisagra conceptual, al escuchar una teoría que explica mejor algo que ya se sabía y además esclarece temas nuevos.
- Cuando el docente toma posición ideológica y se compromete.
- Cuando factores externos o contextuales lo obligan, cuando un

hito, un límite, una señal lo impulsa.

- Cuando el perfil de los alumnos o el suyo se modifica.
- Cuando una intervención, una discusión o una evaluación de un alumno o de un compañero o de un superior jerárquico le exige la responsabilidad de cambiar; cuando una reglamentación, una situación, un deseo, una aspiración, provoca la diferencia, provoca la distancia entre lo que daba en una clase antes, con lo que da ahora...

¿Cómo es el cambio?

Nosotros somos el cambio, con nuestros saberes de formación, a veces caducos, a veces vigentes, con los conocimientos de capacitación y perfeccionamiento, envueltos en el papel de seda de las nuevas corrientes, con los estilos y mañas de hábitos y experiencias laborales, con las advertencias en la mochila de mandatos familiares y escolares, con la ilusión de ideales y sueños que nos llevaron a elegir esta profesión, con la certeza y convicción de que estamos educando para lograr un mundo mejor.

Nosotros somos la llave del cambio, siempre la estamos accionando con intención tácita o con voluntad explícita, nosotros somos los enseñantes y aprendientes que estamos cambiando la Educación Física.

Para conocer el listado de las librerías que venden las publicaciones de

EDITORIAL STADIUM

ingrese en:

www.editorialstadium.com.ar

Reflexiones sobre el esquema y la imagen corporal

UNA MIRADA DESDE LA PSICOMOTRICIDAD

Por Miguel Sassano (*)

ARGENTINA

Nos ha llevado a escribir estas líneas sobre el Esquema y la Imagen Corporal la creciente confusión que advertimos en la utilización de estos términos entre muchos docentes y alumnos de profesorado y licenciaturas de Educación Física, alimentada además por las grandes dudas a las que nos han llevado quienes han investigado este tema. No obstante, como creemos que se debe ser riguroso técnicamente al referirse a estos conceptos, trataremos de exponer a continuación el estado actual de la discusión.

Merleau-Ponty mencionaba, ya en 1945 que "...la noción de esquema corporal es ambigua como todas las que aparecen en los recodos de la ciencia".

Desde ese entonces podemos observar la complejidad de esta noción, cuyo sentido ha evolucionado mucho, ha sido criticada, retomada con un nuevo sentido, sometida a estallidos y de la cual se habla todavía, próxima a lo que en el origen se consideraba como designación de la propia realidad, pero que más tarde, se ha descartado.

(*) Sassano

- Maestro Normal Nacional.
Profesor de Educación Física.
Psicomotricista.
Psicomotricista en lo Grupal.
Licenciado en Educación Física.
Especializado en Gestión y Conducción de Centros Educativos.

Merleau-Ponty era optimista, pensando que, como todas las nuevas nociones científicas, la del esquema corporal sería "primeramente empleada en un sentido que no era el suyo propio y que sería su desarrollo inmanente el que haría estallar los antiguos métodos".

Efectivamente, haciendo una rápida retrospectiva de los diferentes sentidos que ha podido tener sobre esta noción Merleau Ponty, llega a lo que le parece la mejor interpretación de esquema corporal: es, dice él, "... finalmente una manera de expresar que mi cuerpo está en el mundo".

En la actualidad, todavía la noción no parece haber terminado su desarrollo y continúa dando lugar a polémicas, trabajos y publicaciones, a pesar de los feroces ataques de que continúa siendo objeto. Pero, como el ave fénix, renace cada vez de entre sus cenizas.

Evolución de los conceptos

En efecto y el tiempo tal vez lo confirmará, se da cuenta de que no se puede objetivar la existencia de una representación del cuerpo más que cuando se ponen en evidencia sus flaquezas, sus faltas o sus problemas. Bonnier (1905) cree necesario referirse a situaciones patológicas puesto que "muchas de las funciones que ignoramos en el estado normal se ponen de relieve cuando están per-

Palabras clave:

Esquema corporal.
Imagen corporal.
Construcción activa.
Experiencia emocional.
Propio cuerpo.

Referencias bibliográficas a disposición de los lectores.

turbadas" afirmando que la palabra esquema "responde claramente a la noción de actitud, que ha tomado de la fisiología y la psicología..."

Estima Murcia (1992) que la naturaleza del esquema corporal, así como su constitución y su función fueron objeto de diversas interpretaciones, poniendo los diferentes autores el acento sobre uno u otro aspecto, a menudo en función de su propia experiencia clínica.

Dice Ballesteros Jiménez (1982) que Head (1920) en sus trabajos sobre sensibilidad habló de "esquema postural del cuerpo" y para él, el modelo que tenemos mentalmente de nuestro cuerpo reposa en los cambios posturales. Admitió que el modelo del cuerpo podía ser táctil, visual, pero sobre todo postural. Todos los cambios de postura son comparados en relación a este modelo, antes de que entren en la conciencia. En la elaboración del modelo postural del cuerpo tienen gran importancia las aferencias propioceptivas y vestibulares (reguladoras del equilibrio), que informan a la conciencia sobre la situación actual del cuerpo y sus diversos cambios de actitud y les confiere un valor espacial.

Entonces, por medio de las perpetuas alteraciones de la posición de nuestro cuerpo, estamos siempre construyendo un modelo postural que constantemente cambia.

Por la existencia de estos esquemas tenemos la capacidad de reconocer cualquier postura o movimientos más allá de los límites de nuestros propios cuerpos, hasta poder extendernos a un objeto

sostenido en las manos. Sin estos esquemas no podríamos manejar, por ejemplo, un bastón. Cualquier cosa que participa en el movimiento consciente de nuestro cuerpo se añade a ese modelo de nosotros mismos y llega a formar parte de él.

Por su parte Hecaen y Ajuriaguerra al hablar de este concepto indican: *"Desde el punto de vista psicológico, el concepto de esquema corporal se aplica en un sentimiento que tenemos de nuestro propio cuerpo, de nuestro espacio corporal. Desde el punto de vista fisiológico, representa la función de un mecanismo fisiológico que nos da el sentimiento correspondiente a la estructura real del cuerpo"* (1954).

En términos generales, afirma Ballesteros Jiménez, el esquema corporal puede definirse como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo, de su relación con el espacio que le rodea. Es como señala Coste (1979), **el resultado de la experiencia del cuerpo en el mundo.**

El Esquema Corporal es el resultado de la experiencia con el mundo.

Como dice H. Wallon (1959), *"el esquema corporal no es un dato inicial, ni una entidad biológica o física, sino el resultado y el requisito de una relación ajustada entre el individuo y su medio"*.

Este conjunto de datos que forma el esquema corporal evoluciona con gran lentitud durante la infancia y parece ser que, si no hay ningún contratiempo, está completamente formado a los once - doce años.

Dentro de ese proceso evolutivo es sumamente importante el período preescolar y la primera etapa de EGB, porque es entonces cuando se debe formar este concepto en el niño. A lo largo del desarrollo psicomotor el niño va tomando poco a poco conciencia de su cuerpo gracias a las impresiones kinestésicas y sensoriales. Al mismo tiempo va tomando conciencia del espacio que le rodea, ya que el niño no toma conciencia del espacio más que en relación a su cuerpo.

Si no tiene un conocimiento suficiente de su cuerpo, del espacio, de su derecha y su izquierda, no puede situarse en sí mismo, ni fuera de sí. Pueden darse también perturbaciones de la organización temporal que corresponden a un desconocimiento del cuerpo y del ritmo propio; el niño en este caso no sabe quién es, cómo es, dónde está y en qué momento.

De la importancia que tiene la formación adecuada del esquema corporal, nos habla J. Le Boulch (1969) cuando afirma:

"El corolario de un esquema corporal borroso o mal estructurado es un déficit en la relación sujeto-mundo externo, que se traduce en el plano: de la percepción (déficit de la estructuración espacio-temporal); de la motricidad (torpeza e incoordinación, mala postura); de las relaciones con los demás (inseguridad en este universo en movi-

miento que origina perturbaciones afectivas, las cuales a su vez perturban las relaciones con los demás)”:

A la vista de estas perturbaciones que pueden darse en la formación del esquema corporal y de la importancia que para el niño tiene este concepto, todo ello se manifiesta luego en trastornos de la lectura y de la escritura.

No obstante y a pesar de los esfuerzos de Le Boulch, es en el ámbito de la Educación Física donde se encuentran las más graves derivaciones del uso del término esquema corporal, afirma Murcia. Incluso si en las representaciones teóricas que han sido propuestas se enuncian claramente las divergencias históricas, las dificultades y desacuerdos semánticos que han jalonado la historia de la noción de esquema corporal, todo ello se ha puesto en un mismo recipiente, se ha agitado y se ha obtenido una síntesis magistral que tiene por nombre “esquema corporal”. El concepto parece enriquecido más que debilitado por el hecho de la diversidad de puntos de vista pues, al reunir todos, estamos seguros de no haber olvidado nada.

Hasta ahora, nunca, ningún estudio serio ha sido hecho mostrando que una serie de ejercicios tuviera un efecto benéfico o curativo sobre el esquema corporal. Lo que se ha hecho, como por ejemplo en el caso de Le Boulch, es proponer ejercicios “saturados” de factor “esquema corporal”, pues se trata, en este caso, de un análisis factorial y de mostrar más tarde que ha habido

progreso en el esquema corporal, puesto que hay progreso en estos ejercicios.

Por otro lado, el término esquema corporal cada vez tiene una mayor extensión. Como señala F. Gantheret (1961): “Considerado como una simple síntesis de los datos sensoriales relativos al cuerpo propio, el esquema corporal se ha convertido poco a poco en un fenómeno psicológico complejo, una estructura del yo, una toma de base de la conciencia de sí”.

Horowith (1966), afirma que la imagen del cuerpo, como un ordenador, nos suministra información acerca del cuerpo y de su entorno y que está en constante relación con las percepciones internas y externas, memorias, afectos, conocimiento y acciones. Este computador nos provee una específica y económica información sobre la morfología, posición y relaciones del cuerpo así como del espacio, objetos y personas que guardan alguna relación con él.

Esta información ha sido recogida de toda clase de fuentes y está disponible para todos los mecanismos mentales. De esta forma coloca la imagen corporal como una parte de la función del yo, llamada representación de sí (Horowith, 1966).

Paul Schilder hizo una tentativa de síntesis que marcó una larga historia de la noción, dando una importancia real a los factores visuales en la formación del esquema corporal, siendo imposible separarlos de los datos táctico-kinestésicos. “La percepción es sinestésica; y el cuerpo también, en tanto que objeto, se pre-

sentia a todos los sentidos” (Schilder, 1968). Concibe la imagen corporal como la imagen tridimensional que tenemos de nuestro propio cuerpo y nos proporciona la sensación de la unidad corporal.

Esa imagen corporal es una estructura mental que forma parte de las estructuras psicobiológicas que posee el ser humano al nacer y que se consolidan con la maduración del individuo. Para él, la imagen corporal es dada en estado embrionario desde que el niño nace, aunque después será construida a través de la percepción, la sensación y la acción.

La acción como factor de conocimiento

Pero Schilder aportó un elemento nuevo en la concepción del esquema corporal, elemento que, probablemente, estuvo en el origen de su utilización en Educación Física y en Psicomotricidad y que, aunque no verificado, incluso debilitado actualmente en ciertos aspectos, ha presentado para otros un cierto valor heurístico: es la importancia de la motricidad.

La percepción del cuerpo es imposible sin la acción.

Para Schilder la percepción es imposible sin la acción, las dos están indisolublemente ligadas. Se anticipó a lo que nos parece ahora ser una evidencia, hasta tal punto que no se habla más que de actividad perceptiva (Piaget, Wallon, Paillard, etc.). Por el contra-

rio ha avanzado una hipótesis que, actualmente, está aún lejos de ser confirmada y que fue retomada precisamente hace algunos años por Le Boulch (1966). Schilder llegó a la idea de que la acción que realizamos en el mundo implica un conocimiento del cuerpo. Jean Lhermitte había avanzado en la idea de que cualquier acción debe estar ligada a la representación o al conocimiento del cuerpo; la condición necesaria, pero no suficiente, para que una acción pueda realizarse es que el sujeto tenga un cierto conocimiento de su cuerpo.

Sin embargo, Schilder introducirá una dimensión todavía no vista en la problemática relativa al esquema corporal. Hasta entonces, la referencia era exclusivamente neurológica o, en todo caso, biológica.

Merleau-Ponty (1945) definía el esquema corporal como: *"...es finalmente una forma de expresar que mi cuerpo está en el mundo. El dinamismo del esquema corporal traducirá el hecho de que mi cuerpo aparece como postura en virtud de cierta tarea actual o posible"*.

El Esquema Corporal es la extensión del ser-en-el-mundo.

Pretende abandonar la contradicción o más bien la antinomia que representa el doble aspecto psicosomático del esquema corporal, considerando como solución solamente la perspectiva fenomenológica: *"No se ve que*

ello pudiera ser el terreno común a los hechos fisiológicos, que están en el espacio y a los hechos psíquicos, que no están en ninguna parte".

Desde esta perspectiva, el esquema corporal será la expresión de la construcción de este ser y de este mundo, expresado por el ser-en-el-mundo. Mi mano delante del lápiz se convierte en mano para el lápiz, porque todo mi ser se orienta (tiene intencionalidad) hacia este acto de escribir y el lápiz, al mismo tiempo, se convierte en lápiz para la mano, dándole sentido, así como a la grafomotricidad que la anima (Merleau Ponty, 1975).

Wallon, por su parte, se sitúa en una perspectiva dialéctica que se expresa por el cuidado constante en tratar los fenómenos a estudiar, tanto en su complejidad como en su evolución.

Se entrega a una verdadera integración psico-bio-social, sin querer separar los diferentes aspectos de esta evolución que desde el recién nacido, caracterizado por la indiferenciación, irá hasta el hombre social. *"La vida del organismo es un todo cuya unidad puede complicarse con la diferenciación de funciones, pero permanece en ella la condición. A cada progreso de la especialización corresponde un progreso de la unificación que, también, tiene sus órganos. Es, pues, imposible imaginar la actividad de un sistema con la exclusión de los otros, por más fuertes razones que intenten fragmentar en trozos independientes un mismo sistema"*. (Wallon, 1954).

El yo y el otro se constituyen conjuntamente.

Yo, el otro y mi cuerpo

En Wallon, afirma Murcia, el estudio del esquema corporal no está disociado del estudio de la conciencia de sí mismo. Partiendo de lo que Zazzo denomina una "nebulosa afectiva", en la cual el niño se confunde, indiferenciado, con todo lo que le rodea, por el hecho de su inacabamiento en el momento del nacimiento, Wallon muestra como **el yo y el otro se constituyen conjuntamente**.

"Si los ojos terminan por reconocer el propio cuerpo en el cuerpo ectópico que refleja el espejo, es porque el niño era, si no reconocido, al menos confundido con otro, que no había podido distinguirse gradualmente de otro más que por una asimilación gradual al otro" (Wallon, 1954).

Esta problemática ha sido utilizada por Jacques Lacan para orientarse luego en otra dirección en su interpretación sobre el estadio del espejo.

Lo esencial de esta construcción del esquema corporal reside en la manera en la que el niño va a tomarse a sí mismo para *"constituir un cuerpo kinestésico y un cuerpo visual, cuyas imágenes autónomas puedan corresponderse hasta el punto de ser susceptibles de sustituirse entre ellas como equivalentes"* (Wallon). De la adecuación entre el espacio objetivo y el espacio subjetivo, entre lo visual y

lo kinestésico, es de lo que depende toda actividad normal.

"Lo que se llama esquema corporal puede ser considerado como la extensión de uno de estos polos al otro. Es una base indispensable de la actividad práctica y de la actividad consciente". Se podría pensar que, definido así, el esquema corporal es de naturaleza biológica. Pero esto sería un error. La originalidad de Wallon es la de superar precisamente la oposición del biologismo y el sociologismo, para definir un plano de la realidad irreductible al uno o al otro pero que, integrándolos, define la psicología humana. Como para Merleau-Ponty, la naturaleza del esquema corporal, parece difícil de abordar: "El esquema corporal es una necesidad. Se constituye según los deseos de la actividad. No es un dato inicial ni una entidad biológica o psíquica. Es el resultado y la condición de precisas relaciones entre el individuo y el medio" (Wallon).

Ello lo lleva a la siguiente definición de esquema corporal: *"Edificado sobre la base de las impresiones táctiles, kinestésicas, laberínticas, visuales, el esquema corporal realiza, en una construcción activa que maneja constantemente datos actuales y pasados, la síntesis dinámica que proporciona a nuestros actos y a nuestras percepciones el marco espacial de referencia donde tomar su significación" (Wallon).*

Los factores kinestésicos y posturales están normalmente combinados con las impresiones visuales. Para el cuerpo propio su representación visual es una representación mediata, aunque concede toda la importancia debida a

la vista, ya que es ésta la que sitúa a las cosas en el orden espacial exacto: reconoce que, en este sentido, el esquema corporal tiene lagunas, ya que hay muchas partes del cuerpo del niño que no son directamente percibidas a través de la vista: no puede ver sus ojos, su cara, su nuca ni su tronco en su conjunto. Sólo son claramente visibles para el niño los movimientos de los pies y de las manos.

Si el niño reconoce su cuerpo en la imagen que le refleja el espejo es porque anteriormente ha estado confundido con el otro, sólo se ha podido ir distinguiendo del otro por una asimilación gradual. El niño pasa de la individualidad primitiva a la pluralidad de personas, todas a la vez diferentes y parecidas. El niño, de esta manera, es complementario de su entorno y su entorno es su complemento.

Los trabajos de Wallon señalan que es imposible separar las emociones, que son los primeros sistemas de reacción del desarrollo general de la conciencia y de la personalidad.

Por eso la organización de la imagen del cuerpo es de una importancia enorme y así la noción del propio cuerpo no se constituye como un compartimento cerrado. Para cada una de sus etapas revela procesos generales de la psicogénesis: es un caso particular de éste, pero en la época de su formación precede a las otras, pues no hay ninguna noción que esté más inmediata a la confluencia de las necesidades interoceptivas y de las relaciones con el mundo exterior, ni que resulte más indispensable a los progresos ulteriores de la conciencia. Cede este primer plano cuando hizo posibles otras elaboraciones.

Dice Ballesteros Jiménez que concede así Wallon (1959) gran importancia al otro en la formación de la imagen corporal. Es el otro quien satisface sus necesidades orgánicas, el que le cambia de posición más tarde, cuando van apareciendo los gestos, encuentran en el otro un apoyo o un obstáculo. De esta forma se pone en concordancia lo que el niño ve y lo que experimenta en su propioceptividad. El nexo de unión está ya fuertemente establecido por contraste o por concordancia entre los aspectos visual y kinestésico.

Los datos descubiertos por el niño no se integran en el cuerpo desde el primer momento, sino que, en un principio, son unos elementos extraños en tanto que no los incluye como un componente de su actividad. Así el niño va construyendo parte por parte su esquema corporal que, en principio, es una suma heterogénea de órganos que, una vez reunidos, van a llevar a una unidad dinámica y armónica.

El camino que va a seguir el niño para construir su cuerpo kinestésico y su cuerpo visual empieza con los primeros movimientos que forman parte de las reacciones afectivas unidas a las necesidades. Se trata de grupos de músculos, más o menos extensos, que se contraen esporádicamente influenciados por una excitación fortuita. La kinestesia aparece con la actividad circular y el efecto visual o auditivo de un gesto, entraña la repetición de ese gesto para reproducir el efecto.

La sensibilidad cutánea tiene gran importancia, ya que es una de las primeras en aparecer en la constitución del esquema corporal.

La boca y toda la zona oral constituye el mundo de la sensación corporal y el punto de partida para la construcción del esquema corporal, pero el primer órgano que el niño explora activamente es la mano (Wallon).

Las reacciones emocionales en el cuerpo vivenciado

Hace falta que el niño tenga dos años o más, para que sepa reconocer la propia imagen. El esquema corporal es la base indispensable de la actividad práctica y de la actividad consciente. Para Wallon este concepto del cuerpo supone el *cuerpo tal como es sentido, tal como es vivenciado*. El niño, al contrario que el animal, depende durante mucho tiempo de los demás debido a lo inmaduro de su nacimiento, son los demás los que le van a satisfacer sus necesidades de alimentación, de limpieza y amor.

El conocimiento es el fruto de la organización emocional en relación con el otro.

Wallon señala que el niño se relaciona con las personas antes de relacionarse con los objetos o actuar sobre ellos. Las primeras expresiones de esta relación se encuentran en las relaciones tónico-emocionales. A través de estas relaciones, el recién nacido se siente incompleto, pasando sucesivamente a una sensación de necesidad inmediata y luego mediata.

Las reacciones tónico-emocionales juegan un papel similar a un esquema afectivo en el cual los

otros, las demás personas juegan un papel similar a la de los objetos en los esquemas sensorio-motrices de Piaget. Sus sucesivas repeticiones e integraciones van a permitir una diferenciación progresiva entre el yo y los demás. Esta diferenciación va a dar lugar a las relaciones de empatía, celos, dominación y subordinación.

Los esquemas afectivos se basan en mecanismos sensorio-motrices y sensorio-visceral que deben ser actualizados continuamente. Los esquemas afectivos no se independizan totalmente de las reacciones tónicas y posturales que permiten su expresión. Este diálogo tónico, principal lenguaje de la afectividad, desempeña una función determinante en la adquisición de la vivencia del esquema corporal.

Para Wallon *el conocimiento es el fruto de la organización del sistema emocional y sólo puede comprenderse a través de la relación con el otro*.

Al principio, el sujeto no tiene conciencia de su propia imagen, ni la mira; el reconocimiento del otro se logra en el espejo (a los ocho meses) bastante antes que en fotos o películas, pues el niño se reconoce antes en el espejo que en los otros medios.

Si bien, la imagen en el espejo se reconoce antes, durante mucho tiempo le produce incertidumbre e inquietud, mientras que las otras imágenes son mejor aceptadas, mientras el niño habla de sí mismo llamándose por su nombre.

Estudiando el material verbal del niño, se observa que el uso co-

recto del pronombre personal no depende del ejercicio sino de la maduración y que el uso del yo abre la puerta a un universo mental en el que el niño se situará y afirmará como individuo frente a los demás.

Al principio el niño creía que tenía ante sí a otro niño, hasta que por fin se reconoce a sí mismo. Cuando observa a otro sujeto, el niño es capaz de comparar la imagen con su modelo, pero en sí mismo no puede tener un conocimiento directo de su cuerpo en conjunto, sólo puede ver partes del mismo.

En el espejo no puede hacerse la comparación del yo consigo mismo, por tanto no es factible un reconocimiento de lo que jamás se conoció (Zazzo,1975)

El niño ante el espejo juega, sobre todo, con la imagen de su rostro, va asimilando su yo. El espejo es un impulsor de posturas, de aptitudes y de situaciones.

El niño antes del primer año se siente despreocupado ante el espejo. El se ve uno solo frente a la preocupación y confusión del período siguiente, que es expresión de una inadaptación. Se rompe la continuidad y desde entonces empieza a desdoblarse. El desconocimiento ante el espejo parece característico de una edad de contradicciones, de una edad de transición. Después, la confusión con la imagen se desvanece, se reconoce explícitamente, pero la identificación no es aun perfecta, ya que designa a la imagen por su nombre y no por el pronombre "yo". *Es, por tanto, a través del conocimiento del otro, cómo el niño llega a acceder a la conciencia de sí.*

A través del conocimiento del otro se accede a la conciencia de sí.

Del cuerpo fragmentado a la globalidad

Hablando de la representación del propio cuerpo dice Piaget que: "La última consecuencia esencial del desarrollo de la representación es que el cuerpo propio, él mismo, es concebido como objeto. Gracias a la imitación y, en particular, en las conductas del sexto estadio, caracterizado por el hecho que la imitación se interioriza en la representación. El niño es capaz de figurarse su cuerpo propio por analogía con el del otro".

Piaget propone una aproximación al problema que parece fecunda. Al comienzo lo único que tiene el niño "es su propia acción". Realiza acciones sin tener conocimiento de lo que hace. Los primeros esquemas sensoriomotores los aplica a su cuerpo. Poco a poco va descubriendo su cuerpo, fragmen-

to a fragmento, no su cuerpo entero.

Luego la aparición de la prensión va a ser un hecho muy interesante. El esquema sensoriomotor puede en ese momento organizarse por la coordinación de adquisiciones paralelas.

Piaget (1952) ha demostrado que para el niño el mundo exterior es sólo una serie de imágenes que desaparecen y reaparecen junto con el esquema sensoriomotor del que forma parte y del que no se diferencia. En un principio, acción, cuerpo, objeto, mundo, están sin disociar. El espacio no es entonces ni interno ni externo, es solamente la extensión de una acción interrumpida.

Más tarde, la acomodación de las actividades perceptuales a las imágenes percibidas (movimientos oculares) permiten al niño seguir la imagen y anticipar una nueva posición. El mundo del niño sólo está formado por imágenes puestas a disposición de sus actividades sensoriomotrices. Estas imágenes, aunque tienen una cierta permanencia, no están aún separadas de la actividad.

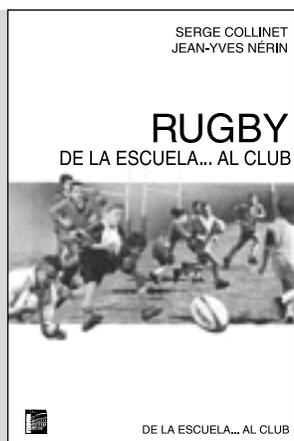
Con la coordinación visual y táctil surge una permanencia práctica

del objeto, en un espacio práctico donde la localización depende así del esquema sensoriomotriz. El niño, aunque busca el objeto que ha sido escondido tras unos almohadones, no tiene en cuenta sus desplazamientos visibles. El objeto adquirirá sus propiedades de unidad y permanencia cuando el niño comience a buscarlo considerando tanto sus desplazamientos visibles como invisibles. Se constituye entonces el objeto situado espacial y temporalmente, su permanencia ya no depende de la acción del niño, sino de unas leyes generales independientes del sujeto.

Finalmente, indica Piaget, que el cuerpo del niño es ya un objeto entre otros. El cuerpo se diferencia entonces del mundo con el que en un principio había estado confundido, pero los objetos no adquieren permanencia hasta que el niño no tenga a su disposición un sistema prático de relaciones espaciales, temporales y causales, cuya elaboración es anterior e imprescindible para la constitución del objeto. *El concepto del yo o del cuerpo sigue estructuraciones semejantes a los conceptos de conservación de materia, peso, longitud, volumen, etc.*

**"Rugby.
De la escuela al club"**

COLLINET - NÉRIN
(Francia)



PRÓXIMAMENTE

Sigue abierta la Suscripción a la Revista Stadium para el año 2005

Precios para la República Argentina

Pago por transferencia bancaria/cheque: Arg \$ 34.-

Pago por contrarreembolso: Arg \$ 37.60

Precios para el Exterior

Chile, Bolivia, Paraguay, Brasil, Uruguay: arg \$ 50.

Europa, Resto de América: arg \$ 80.

Información para el pago

Pago contrarreembolso (Sólo ARGENTINA):

Envíe el cupón de suscripción completo por correo, marcando la opción de pago correspondiente, a nuestras oficinas* o por email a revista@editorialstadium.com.ar. Con la entrega del primer ejemplar abonará \$ 33.60 al representante del Correo.

Pago por transferencia bancaria por CBU (Sólo ARGENTINA):

Cuenta Nro. 0195-251215 del Citibank Argentina, CBU 0167777-1 0000195251215-5, Beneficiario: Editorial Stadium S.R.L. Efectúe la transferencia por \$ 30.- Envíe su cupón completo junto con el comprobante de la transferencia por fax 4931-1180/8450 o email: revista@editorialstadium.com.ar

Pago con cheque en PESOS ARGENTINOS (Sólo ARGENTINA):

Envíe el cupón de Suscripción completo, marcando la opción de pago correspondiente, por correo a nuestras oficinas* junto con un cheque por valor de \$ 30.-

Pago mediante tarjeta de crédito online (ARGENTINA Y EXTERIOR):

Ingresando en la sección "Revista Stadium" de nuestro sitio web www.e-stadiumonline.com (Pago online: Visa, Mastercard, Diners. Pago telefónico: American Express).

Pago mediante cheque en dólares americanos (EXTERIOR):

Envíe por correo a nuestras oficinas* la solicitud completa con sus datos junto con un cheque en DÓLARES, PAGADERO en los EE.UU, a la orden de Editorial Stadium S.R.L. Este cheque debe ser un cheque BANCARIO, no un cheque personal.

También puede renovar su suscripción acercándose a nuestras oficinas en el horario de 9.00 a 12.30 y 14.30 a 18.30 de lu. a vi. *Nuestra dirección: Av. Independencia 3124, C1225ABN, Buenos Aires, Argentina. Telefax: 54.11.4931-1180/8450

Suscripción Revista Stadium 2005

CUPON

Nombre y apellido/ Institución:.....

Domicilio:

Localidad: Provincia..... Código postal.....

Teléfono..... e-mail.....

Forma de pago elegida (marcar lo que corresponda):

a. Pago contrarreembolso

b. Depósito o Transf. bancaria CBU

c. Cheque

Para solicitar su Suscripción 2005 por e-mail: revista@editorialstadium.com.ar

¿Todavía no navegó por nuestro nuevo sitio web?

Aquí le presentamos

..... **7**

buenas razones para probarlo:

- 1 Nuevo ordenamiento temático:** Que le permitirá ir de lo general a lo particular, hasta encontrar el libro que está buscando.
- 2 Motor de búsqueda:** Que le permitirá encontrar lo que está buscando, con sólo ingresar datos de autor, editorial o título del libro.
- 3 Registración:** Con la posibilidad de modificar sus datos, recordar su contraseña y determinar su perfil de interés.
- 4 Compras nacionales e internacionales:** Podrá realizar sus compras, conociendo al instante los precios tanto en moneda local como extranjera, y tendrá la posibilidad de abonar mediante depósito bancario*, pago contrareembolso*, o tarjeta de crédito. Una vez realizado su pedido, podrá realizar el seguimiento de su compra, ingresando en la sección “Mi cuenta”.
- 5 El Experto:** Atención personalizada a cargo de nuestro “Experto” quien lo guiará en su búsqueda de material bibliográfico sobre actividades físicas y deportivas.
- 6 Renovada sección de eventos:** Con motor de búsqueda, y los mejores eventos y jornadas de capacitación programadas para este año.
- 7 Sección Ayuda:** Donde aprenderá más sobre las posibilidades de navegación y podrá evacuar sus dudas sobre el uso de la página.



Visite www.e-stadiumonline.com y descubra por qué navegar con nosotros es una gran experiencia.

e-stadiumonline.com ® es una marca registrada - All Rights Reserved - 2005

La iniciación a los deportes colectivos

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

Por Diego Cavalli (*)

ARGENTINA

La iniciación a los deportes colectivos a nivel escolar implica, de una forma u otra, un proceso formativo. Este proceso, puede definirse como la relación que se establece entre uno o varios seres en formación (alumnos) y un formador (docente o profesor) en un espacio, un tiempo y un contexto sociocultural determinado, en el cual el primero se apropia de un contenido a través de la mediación del segundo.

Palabras clave:

Representación.
Formación.
Prácticas pedagógicas.
Deportes colectivos.

El problema de las representaciones es de vigencia actual en educación: el conjunto de representaciones compartidas actúa como un marco de referencia en función del cual los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones y planifican sus acciones. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionan las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea, e influyen en los procesos de cambio de estas relaciones (Mastache, 1993).

En función de ello este artículo se propone indagar sobre la naturaleza de las representaciones acerca del proceso de formación que operan de forma predominante en los profesores de Educación Física a la hora de abordar la iniciación a los deportes colectivos; pensar los mecanismos que operan al interior de las mismas y, plantear algunos puntos de vista que supongan una construcción alternativa de las representaciones acerca de aquel proceso.

A modo de introducción

La iniciación a los deportes colectivos a nivel escolar implica, de una forma u otra, un proceso formativo. Este proceso, puede definirse como la relación que se establece entre uno o varios seres en formación (alumnos) y un formador (docente o profesor) en

un espacio, un tiempo y un contexto sociocultural determinado, en el cual el primero se apropia de un contenido a través de la mediación del segundo.

Asimismo, toda situación de formación actualiza ciertos procesos y ciertos contenidos de representaciones, anteriormente adquiridos a partir de las experiencias concretas de formación por las que han pasado los sujetos. Dichas representaciones, que hacen referencia tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad (Moscovici, 1979), funcionan básicamente como organizadores de las relaciones pedagógicas conformando un sistema que integra diversos aspectos del proceso de formación: el rol, las características y funciones del maestro; el rol, las características y funciones del alumno; la relación maestro-alumnos, la tarea de formación y la relación con el conocimiento.

En los apartados siguientes, me propongo analizar el sistema de representaciones predominante respecto de la iniciación deportiva y dejar planteadas algunas alternativas para pensar la cuestión.



(*) Cavalli

- Profesor Nacional de Educación Física (1995). Instituto Vélez Sársfield. Entrenador Nacional de Hándball (1996). Instituto Nacional del Deporte. E-mail: diego_cavalli@hotmail.com

LA INICIACIÓN A LOS DEPORTES COLECTIVOS

Representaciones predominantes

El alumno que se enfrenta por primera vez a una situación de aprendizaje de los deportes colectivos en Educación Física, es generalmente concebido por el profesor como un "pliego en blanco" en el cual se debe "imprimir" toda una serie de gestos técnicos, que suponen los elementos necesarios para acceder, con relativo éxito, al mundo del juego deportivo. El postulado precedente, se sustenta en una de las explicaciones que, más frecuentemente, brindan los profesores de Educación Física a sus alumnos, cuando éstos le preguntan acerca del lugar que ocupará el juego en el diseño de la clase: *"antes de jugar deben aprender las técnicas"*.

Dicha concepción del alumno como un ser que "no sabe", que llega "en blanco" a la clase, va acompañada de una representación del docente como aquel que posee el saber y que, a través del proceso de enseñanza, intentará transmitirlo a sus alumnos. El esquema de percepciones o creencias se completa, en muchos casos, con la representación de la Educación Física como un proceso de identificación especular entre docentes y alumnos. Esto último puede advertirse, muy especialmente, cuando el profesor se coloca frente a sus alumnos como "el modelo" de ejecución técnica a copiar.

Las representaciones precedentes respecto del que aprende y de la lógica de los diseños para los aprendizajes de los deportes colectivos, dan cuenta de una falta de reconocimiento, de un mecanismo no

conciente de negación de la Educación Física y de las experiencias motrices de los primeros años de los alumnos, como ámbitos de aprendizajes motores significativos de los cuales el docente podría servir para pensar los diseños de situaciones motrices para la iniciación a los deportes colectivos desde otra perspectiva.

Teniendo en cuenta que muchas de las habilidades empleadas en el deporte son versiones mejoradas de habilidades básicas (Wickstrom, 1990, pág. 23), ¿podemos continuar actuando, como lo hemos hecho hasta ahora en la Educación Física, partiendo de la idea de que la iniciación a los deportes supone un "punto cero" en el proceso de formación de los alumnos? Acaso ¿estamos en condiciones de suponer que el alumno que se acerca por primera vez a los deportes colectivos, no ha experimentado un conjunto variado de situaciones motrices que le demandaron la puesta en acto, entre otras, de habilidades motoras básicas tales como: correr, lanzar, patear, recepcionar móviles, saltar, golpear elementos? Motricidades que conforman "la base motriz" sobre la que debieran construirse los aprendizajes deportivos.

REPENSAR LO IMAGINARIO

Un cambio en el punto de partida

En el año 1995, la revista *Zona Educativa* le realizó una entrevista a Francesco Tonucci, conocido pedagogo italiano y autor, entre otros libros, de: "Con ojos de niño" y "Con ojos de maestro". A lo largo de aquélla, Tonucci sostenía que era necesario cambiar el punto de partida en el proceso educativo: *"la premisa de la cual se debe partir es*

que "el niño sabe", por lo cual hay que cambiar todo, empezando porque los niños son todos diferentes, porque llegan de experiencias diferentes. Cada uno tiene su historia, sus conocimientos, su cultura, porque llegan de familias distintas. Por lo cual, si la escuela es coherente con este principio, no puede ofrecer "algo a todos", sino que, como decíamos al comienzo, hay que ponerse en actitud de escucha para conocer lo que los niños conocen. Hay que aprovechar esta diversidad, que llega a ser el material básico del trabajo escolar. El trabajo escolar comienza desde los conocimientos que los niños ya tienen. Esto es interesante porque significa que la idea o el modelo de inteligencia que se trabaja en la escuela no es más un vacío que se llena, sino que es un "lleno" que se modifica por reestructuración".

Es interesante observar cómo en función de un cambio en la premisa de la cual se parte para pensar el proceso formativo (en este caso, la idea que "el niño sabe"), los aspectos fundamentales que conforman el sistema de representaciones sobre la formación (el rol, las características y funciones del maestro; el rol, las características y funciones del alumno; y la relación con el conocimiento), se van a ver necesariamente afectados.

Cambiar el punto de partida supone, necesariamente, repensar las representaciones asociadas al rol tradicional del profesor y la tarea de enseñanza. Tal como sostiene Rogers (1967), la enseñanza tradicional, por más que se la disfrace, puede representarse a través de la teoría del "recipiente y el vertedor". El profesor se pregunta: *"¿Cómo puedo hacer para que el recipiente se quede quieto mientras vierto en él los conocimientos considerados importantes?"*

En la Educación Física, como en otras disciplinas educativas, esas representaciones asociadas al rol, regulan buena parte del formato de las prácticas docentes. Sin embargo, la posibilidad de identificarlas y repensarlas a la luz de nuevas perspectivas de análisis, supone el primer paso para "romper" con dichas prácticas.

En ese sentido, si se partiera de la idea de que "el niño sabe": ¿qué podría enseñársele? ¿Tendría sentido la pregunta por la enseñanza, tal como se la concibe actualmente en los ámbitos educativos? Si el profesor de Educación Física se viera despojado de su rol tradicional de transmisor de conocimientos: ¿Cuál sería su rol? ¿Cuáles serían sus tareas?

En efecto, las respuestas a tales interrogantes pueden hallarse en la concepción del profesor de Educación Física como un mediador entre el niño y el contenido (entendiendo éste como un tercer elemento en la relación de formación y no como una posesión exclusiva del profesor). Dicho rol, subsume al docente en un marco de funciones y responsabilidades totalmente diferentes a las del profesor tradicional. En este sentido, el profesor debería poder ser capaz de colaborar con los alumnos en el proceso de reestructuración y resignificación de sus saberes previos.

En los procesos de iniciación a los deportes colectivos en Educación Física, tal proceso de mediación se pondría en acto, por ejemplo, a través de diseños de situaciones motrices que, partiendo del reconocimiento de las experiencias motrices previas de los alumnos, les facilitarían a estos últimos espacios para la construcción de las habilidades motoras específicas a partir

de las habilidades motoras básicas (H.M.B). Dichos diseños podrían basarse en situaciones de juego que permitan, no sólo la reconstrucción de las H.M.B hasta alcanzar las habilidades específicas de los deportes, sino también un proceso de resignificación de las H.M.B. a la luz de los nuevos sentidos que adquieren en el juego deportivo.

Cambiar el punto de partida supone entonces, concebir al alumno no como un "ser pasivo" que ocupa el lugar del que "no sabe, sabe poco o sabe mal", sino como un sujeto que sabe, que cuenta con un bagaje de experiencias y habilidades motoras básicas que suponen la base con la cual se aproximan a la especificidad de los juegos deportivos, como un sujeto que se forma por mediación del docente y que es capaz de elaborar los conocimientos.

Finalmente, cambiar el punto de partida implica, además de repensar las representaciones asociadas al rol tradicional del docente y la tarea de enseñanza y aquéllas que tienen que ver con el rol, características y funciones del alumno, reflexionar también acerca de las representaciones asociadas a la relación de los actores en el proceso de formación con el conocimiento.

En el modelo tradicional, se considera a la relación pedagógica como una relación dual entre un maestro y un alumno. El contenido, el conocimiento, no ocupa el lugar de un tercero, sino que se ven reducidos a ser una posesión del maestro. Este es por definición "el que sabe" y el alumno "el que no sabe". La posibilidad de romper con esta representación implica contemplar el lugar del conocimiento como un tercer término, como un elemento que

está afuera, pero también en docentes y alumnos (Mastache, 1993).

Consideraciones finales

La iniciación a los deportes colectivos ha funcionado, casi históricamente, según los postulados de lo que particularmente denomino "la teoría cero". Esta última se basa en la creencia que el niño que se inicia no "trae nada en su mochila" y uno como profesor debe empezar a cargarla de cosas útiles. Sin embargo, la realidad y la experiencia indica que no es así.

Por más que los profesores de Educación Física nos quejemos del descenso en los niveles y la calidad de los aprendizajes motrices con que los alumnos acceden a los años en los que se trabaja la iniciación deportiva, siempre existe una base motriz a la cual uno puede "echar mano" para abordar la enseñanza desde una perspectiva alternativa al modelo técnico tradicional. Una perspectiva que parta de reconocer, no sólo los aprendizajes previos de los alumnos, sino fundamentalmente sus necesidades e intereses actuales.

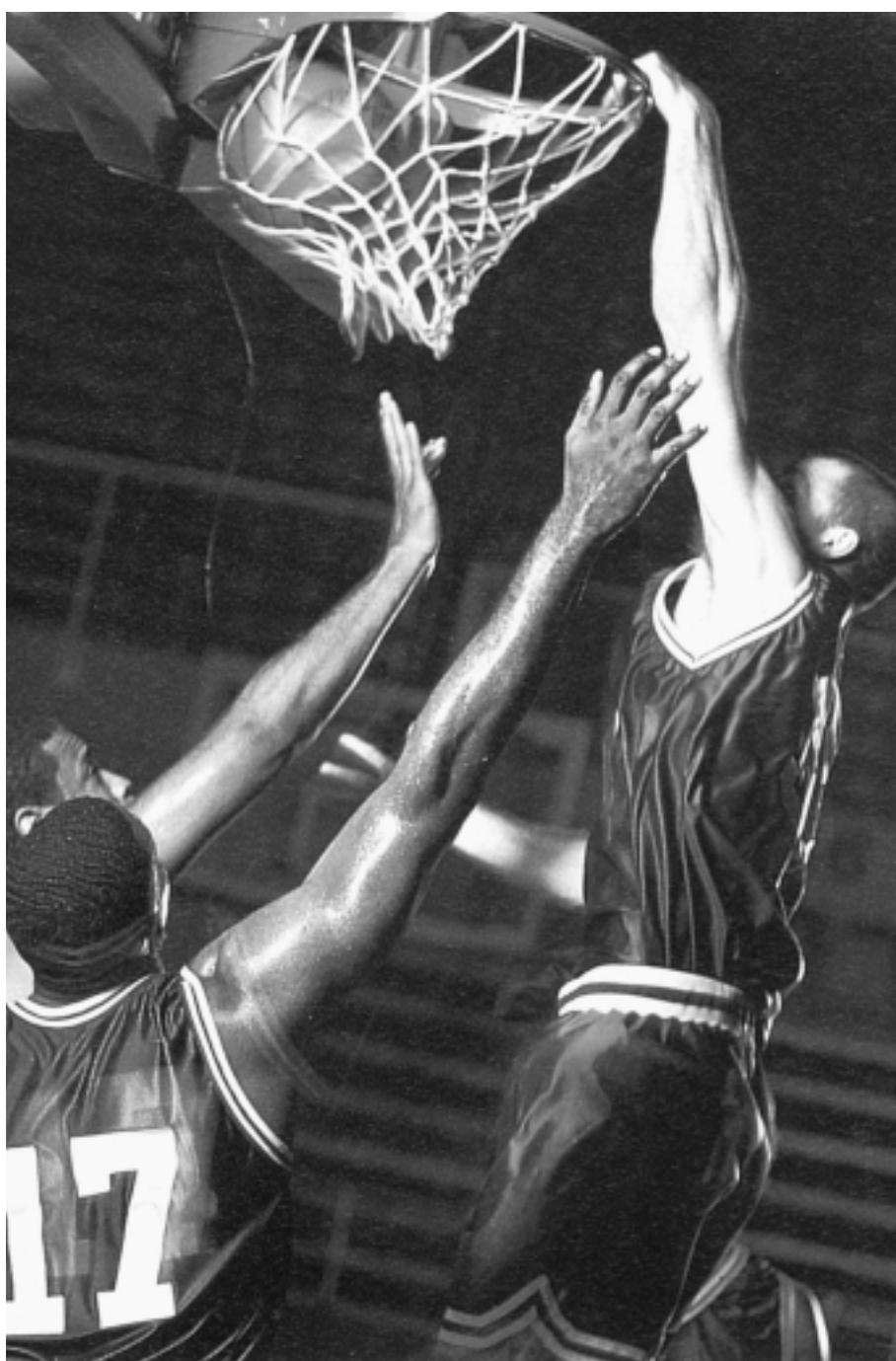
Bibliografía consultada

- Mastache, Anahí (1993). Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. Buenos Aires. I.I.C.E. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.
- Moscovici, Serge (1979). El psicoanálisis: su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- Rogers, Carl (1967). Educación Humanizante. Washington D.C., NEA.
- Wickstrom, Ralph (1990). Patrones Motores Básicos. Madrid, Alianza.

¿Jugamos al básquetbol?

Por Walter Kraft (*)

ARGENTINA



Aprender y jugar son términos que no pueden separarse al enseñar básquetbol; siguiendo esta idea, presentaré una serie de principios que guían la práctica docente y algunos juegos que no pueden faltar en ninguna etapa de la enseñanza de este deporte.

(*) Kraft

- Licenciado en Educación Física. Entrenador de Básquetbol. Docente del ISEDEF en las Cátedras de Básquetbol, Didáctica y Práctica de la Enseñanza. Autor del libro "Aprendiendo a jugar básquetbol en la escuela", Stadium, 1999.

El básquetbol, así como otros deportes abiertos de características sociomotoras, tiene una estructura interna que al ser analizada, nos guía por ciertos caminos lógicos para su enseñanza. De ese análisis se derivan una serie de principios y propuestas para la iniciación en el juego que podrán ser aprovechados a partir de las adaptaciones que cada docente considere necesario hacer.

La enseñanza, como todo proceso complejo, tiene mayor sentido si es presentada en un marco de complejidad. El contenido de este artículo, aunque es apenas un recorte de ese proceso, tiene la pretensión de ofrecer un aporte que tenga valor en sí mismo y especialmente, que sea aplicable en distintos ámbitos de enseñanza.

PRINCIPIOS PARA LA INICIACIÓN

1. *Enseñar del juego al deporte:* A partir del juego generamos un clima pedagógico, de diálogo, de libertad y creatividad. La resonancia afectiva que acompaña al juego está ligada con el placer y podrá aproximarnos al deporte de manera positiva. A medida que se avance en el proceso se dará, paulatinamente, mayor relevancia a la norma y al rendimiento técnico-táctico.
2. *Enseñar de la táctica a la técnica:* La técnica será significativa si se basa en las necesidades que surgen del juego y en el deseo de mejorar las respuestas a los desafíos que el juego presenta; en dicho marco cada ejercicio técnico que se proponga tendrá senti-

do y significación para quienes aprenden.

3. Se dará lugar a actividades que estimulen la percepción, el análisis y la toma de decisiones, tanto como a aquellas que desarrollen habilidades motoras específicas del deporte.
4. La técnica se construirá desde actividades exploratorias y de resolución de problemas, para luego iniciar un proceso de corrección y automatización.
5. Se buscará que el aprendizaje sea conciente, reflexivo y contextual y no producto de repeticiones aisladas carentes de sentido.
6. Se apelará a la auto información (análisis de la propia práctica) y a la información externa (del profesor, compañeros, videos, etc.), para desarrollar el proceso de corrección.
7. Las clases serán variadas, altamente productivas, con gran volumen de participación y actividad física, evitando tiempos de espera, largas explicaciones e hileras con muchos integrantes; para ello habrá que contar con espacio, material y actividades adecuadas.
8. Las actividades estarán comprendidas dentro de la denominada zona de desarrollo próximo del grupo, evitando las que sean frustrantes por ser demasiado complejas o aburridas por ser muy simples.

9. Se buscarán actividades de resolución abierta, que permitan diferentes respuestas, en función de la inclusión de todos los integrantes del grupo aunque se encuentren en distintos niveles de conocimiento.

10. Se favorecerá un clima ameno, distendido, de compromiso, responsabilidad, trabajo y cooperación en función del progreso personal y grupal.

El proceso de incorporación de aspectos tácticos y técnicos que propongo no describe una secuencia lineal, los contenidos se abordan a medida que van surgiendo en el juego y se retoman cada vez que es necesario.

Cada experiencia permitirá una mejora en la capacidad desarrollada de los jugadores que podrán así revivir las experiencias con mayor eficiencia, complejidad y con satisfacción ante la sensación de progreso.

Cuando generamos distintas situaciones de juego posibilitamos que surjan como forma de resolución, distintas técnicas individuales y asociadas que necesitarán ser perfeccionadas; estas técnicas serán trabajadas en profundidad en situaciones de juego de oposición, en actividades de colaboración y en acciones individuales.

Las actividades y juegos para el aprendizaje de las técnicas serán motivo de un futuro artículo; a continuación, analizaré distintos juegos modificados que permitirán el desarrollo del pensamiento táctico y el uso de las distintas técnicas.

A) **1 vs. 1:** Cuando se juega uno vs. uno, se presentan dos bloques de acciones asociadas:

- 1) **Pique-defensa individual.**
- 2) **Lanzamiento-defensa, bloqueo y rebote.**

El pique podrá tener distintas funciones, proteger la pelota, desmarcarse, trasladarla en velocidad, etc. El lanzamiento podrá ser a corta, media y larga distancia, tanto a pie firme como a la carrera (en bandeja). La defensa podrá ser a presión, de control, para intentar el quite, tapan un tiro, desviarlo u obstruirlo. El bloqueo y el rebote serán acciones de alta complejidad debido a la gran cantidad de variables a tener en cuenta para la lectura de la situación, entre ellas encontramos la parábola, fuerza y dirección del lanzamiento, los movimientos del oponente, las posibles fintas, el tipo de rebote del balón, etc.

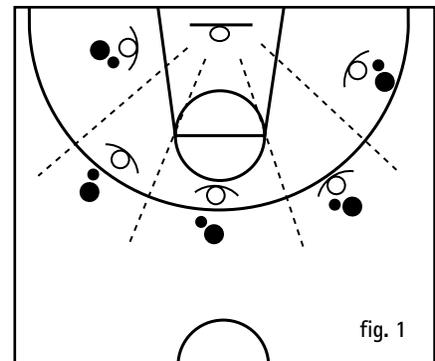


fig. 1

Como podrán percibir, el 1 vs. 1 ya nos brinda varios aspectos para desarrollar nuestro trabajo y nos asegura la participación de todos los jugadores.

El espacio se puede organizar en media cancha, iniciando desde la línea de tres puntos, desde distintos ángulos en relación al tablero y rotando las posiciones para la ejecución. También es útil cambiar los oponentes para que se enfrenten distintos problemas y recortar las opciones de resolución a través de la modificación de reglas induciendo a un tipo especial de respuesta, por ejemplo, indicar que no valen los lanzamientos desde fuera del trapecio o que no vale robar la pelota (Fig.1).

B) **2 vs. 2:** El juego dos vs. dos nos presenta la posibilidad de sumar nuevos aspectos al juego, principalmente la idea de **equipo**. El **pase** y la **recepción** como forma de **comunicación** es la primera expresión de dicha idea, pero la relación entre compañeros se presenta como algo mucho más complejo.

Tanto en ataque como en defensa, la comunicación se presentará en forma de movimientos, gestos y palabras que podrán responder a acuerdos previos o la interpretación que se haga de ellos a partir de la experiencia. Los defensores se ayudarán en la marca, relevándose en caso de ser necesario y cortando la línea de pase. A las fintas y amagues de lanzamiento y pique, primeras formas de **contra comunicación**, se le sumarán las de pase y los movimientos de desmarque para la recepción. Las acciones de **pivoteo** que en el 1 vs. 1 se usaban para ejecutar un lanzamiento o antes de iniciar el pique, ahora servirán también para mejorar los ángulos de pase; por último citaré la técnica de **corrina directa** que, una vez conocida, podrá ser utilizada para liberar al compañero de la presión de su marcador y provocar un cambio de marcas desequilibrando a la defensa.

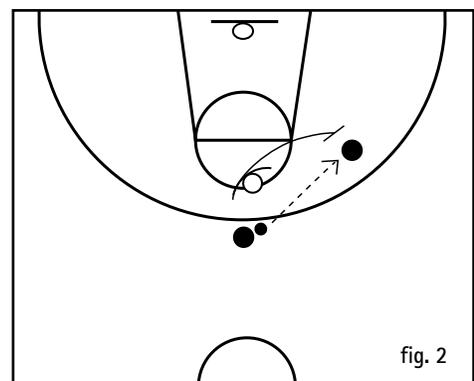


fig. 2

Ejemplos de juegos:

2 vs. 1 (1/2 cancha): En esta actividad la superioridad numérica invita a los jugadores a pasar la pelota y a separarse en el espacio de juego (Fig.2).

1+1 vs. 1 (1/2 cancha): Aquí uno de los atacantes servirá como pasador provocando especialmente situaciones de desmarque (Fig.3).

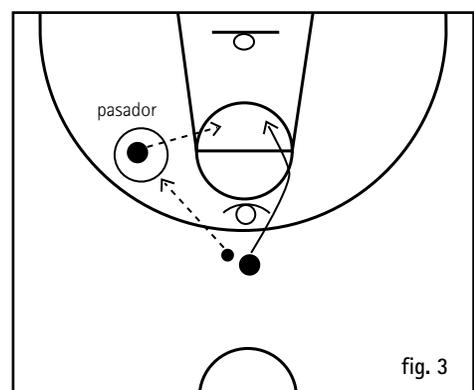
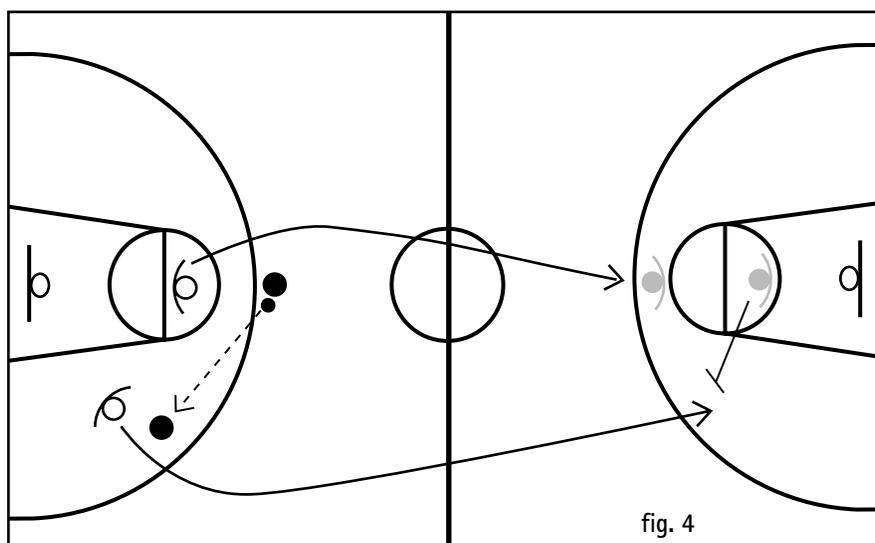


fig. 3

2 vs. 2 (1/2 cancha): El juego en igualdad numérica en media cancha da más volumen de acciones técnicas con oposición al no utilizarse el contraataque.

2 vs. 2 vs. 2 (cancha reducida): Este juego respeta la transición desde la defensa al ataque y sigue permitiendo alto volumen técnico en situación de juego, dado que al otro lado de la cancha está esperando una tercer pareja, cada pareja realiza una secuencia de: ataque-descanso-defensa-ataque-etc. (Fig.4).

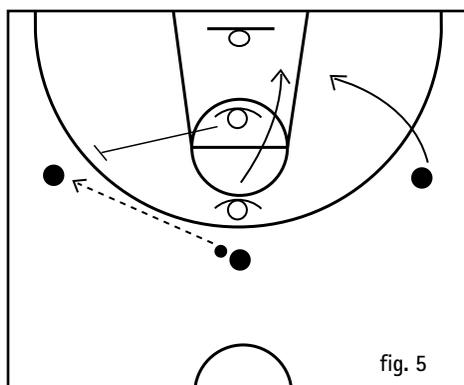


2 x 2 (cancha reducida): La cancha reducida se adecua a la cantidad de jugadores y al objetivo de lograr mayor volumen de acciones con oposición.

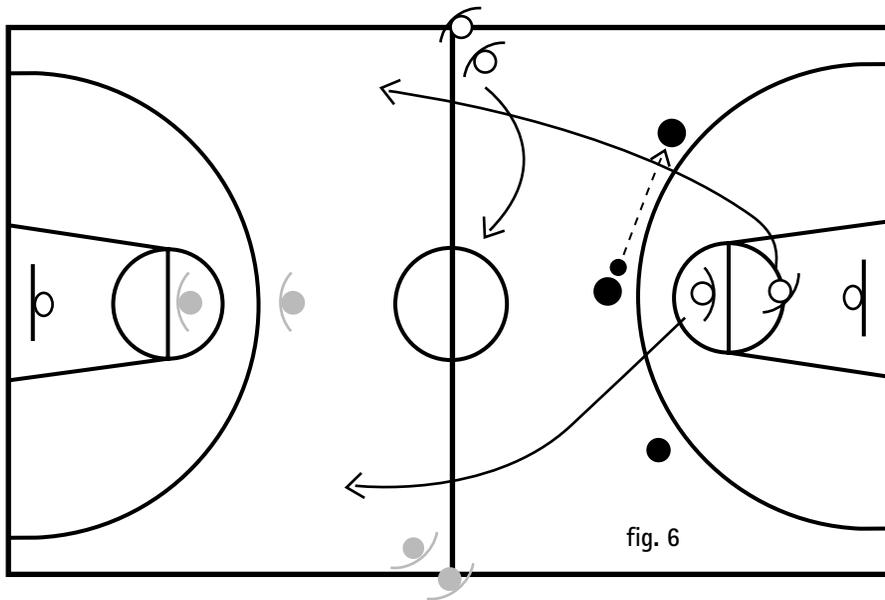
- C) **3 vs. 3:** Podríamos afirmar que en el tres vs. tres se completan las posibilidades básicas del juego, el juego entre dos compañeros sin pelota es un aprendizaje complejo pues, en la iniciación, los jugadores suelen estar muy pendientes de lo que sucede con ella. Los jugadores aprenderán a **organizar el uso del espacio**, en particular a separarse para no sumar obstáculos a quien traslada el balón; podrán realizar **cortinas indirectas** (entre dos jugadores sin pelota) y deberán ocupar el espacio vacío luego de un corte hacia el aro del compañero. Esta acción, a la que llamo **rotación de posiciones**, tendrá como objetivos compensar defensivamente y presentar una nueva línea de pase. Por último, el jugador en posesión del balón, tendrá **opción de pase** y se observarán situaciones de triangulación y escalonamiento de pases.

Ejemplos de juegos:

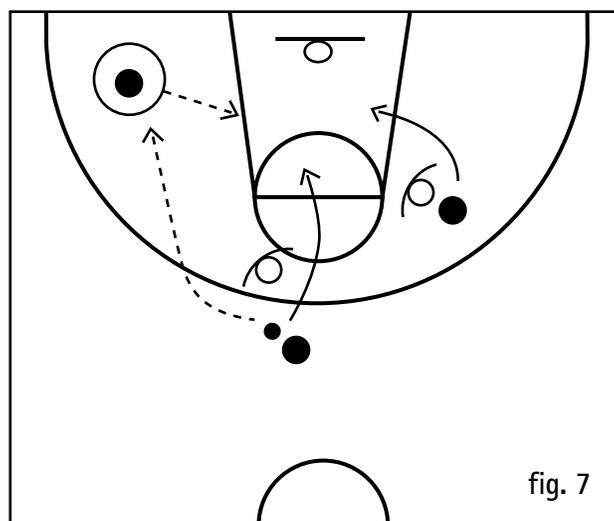
3 vs. 2 (1/2 cancha): La diferencia numérica invita a pasar la pelota y a separarse manteniendo un buen volumen de juego al trabajar en media cancha (Fig.5).



3 vs. 2+1 vs. 2 (cancha normal o reducida): Este juego, conocido como "el once", es sumamente dinámico, participativo y mantiene la diferencia numérica. Tres jugadores atacan contra otros dos que defienden, cuando los dos defensores consiguen la pelota salen a modo de contraataque junto al primer compañero de la hilera de la derecha (2+1), éste toma el eje de cancha y se repite una situación de tres jugadores atacando contra otros dos que ya esperaban al otro lado. De los tríos que atacan, el último jugador en tocar la pelota va a la hilera de la derecha, los dos restantes se quedan esperando para defender ante el trío que vendrá desde el otro lado de la cancha. La secuencia observada será: Ataque-descanso-defensa-ataque-etc. y se repetirá todas las veces que sea necesaria (Fig.6).



2+1 vs. 2 (1/2 cancha): En este juego un pasador fijo se suma a los atacantes para facilitar sus acciones (Fig.7).



3 vs. 2+1 (cancha reducida): Iniciando el juego tres vs. tres, se modificará la regla obligando al último atacante que toque la pelota a pasar por detrás de algún objeto (cono), para tener derecho a defender. La intención de esta regla es demorar la llegada de un jugador a la defensa. Este juego provoca un ataque

veloz del equipo que recupera el balón debido a que la superioridad numérica dura poco tiempo (Fig.8).

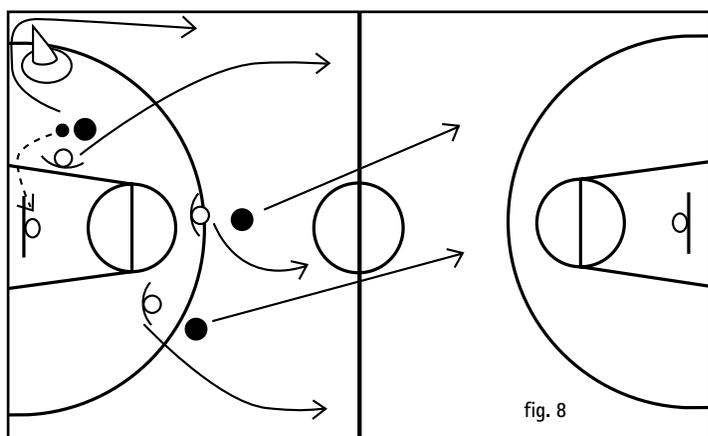


fig. 8

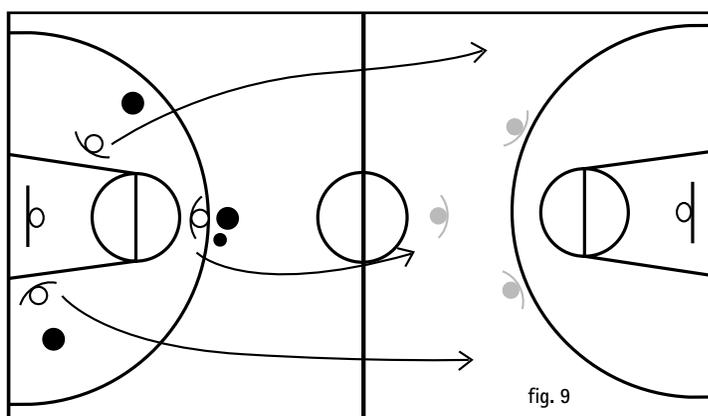


fig. 9

3 vs. 3 vs. 3 (cancha normal o reducida): Este juego permite mayor cantidad de jugadores ocupados y brinda, a uno de los tríos, un breve descanso mientras los otros dos equipos se enfrentan al otro lado de la cancha. La secuencia observada será: ataque-descanso-defensa-ataque-etc. (Fig.9).

3 vs. 3: Tanto sea en media cancha como en cancha reducida, el objetivo y la forma de organización de este juego es el mismo que en el dos vs. dos. La diferencia radica en la mayor complejidad de combinaciones que se producen entre los jugadores.

D) **4vs. 4:** El juego cuatro vs. cuatro comienza una etapa de especialización de funciones que se completará en el **5 vs. 5**. A la creciente complejidad de acciones se le sumarán las distintas funciones. El aprendizaje que deseamos abordar aquí es el del **jugador de espalda al aro** (Fig.10).

Es importante que todos los jugadores experimenten esta función, que denominamos centro o pivot, para que obtengan una mejor comprensión del juego. Por último, al ser cuatro jugadores por equipo, podremos observar cortinas sucesivas sobre un mismo jugador. Los juegos propuestos para el 4 vs. 4 son adaptaciones de los ya descritos en el tres vs. tres, utilizando las dimensiones normales de la cancha.

Mi propuesta es presentar en clases y entrenamientos un alto porcentaje de juegos modificados transferibles a situaciones reales del deporte, las actividades y juegos para el aprendizaje de las distintas técnicas también tendrán su presencia y serán motivo de futuros artículos.

Muchas veces escuchamos decir a padres y chicos que en la clase o en el entrenamiento no se aprendió nada, que solamente jugaron; aspiro a que algún día no quede ninguna duda de que es durante los juegos que se logran los más complejos aprendizajes.

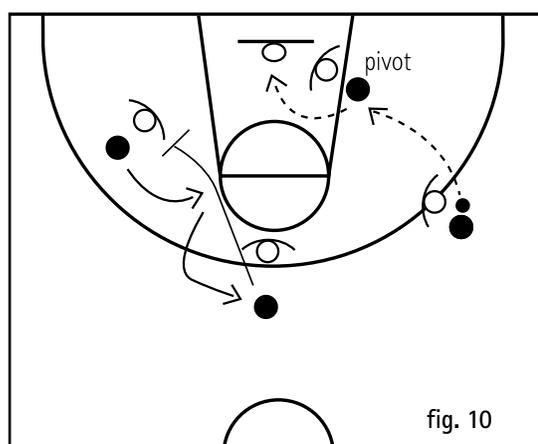


fig. 10

Íconos:

Jugador atacando con pelota: ●●

Jugador atacando sin pelota: ●●

Jugador defendiendo: ○●

Pase de la pelota: - - - - ->

Desplazamientos del jugador: >

Desplazamientos del jugador y freno: >|