

Villamón, M., Molina, J. P. y Valenciano, J. (2006). La enseñanza de las habilidades de lucha en el contexto extracurricular. En VV. AA., *Universidad Deportiva de Verano, Palencia 2006* (pp. 73-106). Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia. ISBN: 84-689-9143-0.

LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DE LUCHA EN EL CONTEXTO EXTRACURRICULAR

1. Introducción: las habilidades de lucha y su valor educativo
2. Iniciación deportiva a las habilidades de lucha
 - 2.1. Orientaciones para la iniciación a las habilidades de lucha
 - 2.2. Tratamiento de la competición en las fases de iniciación
3. Un ejemplo práctico de iniciación a los deportes de lucha a través del judo
 - 3.1. La enseñanza del judo a partir del modelo técnico
 - 3.2. Hacia un modelo alternativo de enseñanza del judo
 - 3.3. Propuesta para la enseñanza del judo como actividad extracurricular

1. Introducción: las habilidades de lucha y su valor educativo

La lucha es una actividad connatural al ser humano, que puede ser entendida como rito, preparación para la guerra, juego, ejercicio físico o deporte. La lucha ha sido una constante en la vida del ser humano, remontándose su origen a la defensa de la vida y la integridad física frente a aquellas situaciones que han hecho peligrar su supervivencia. Por ello, se afirma que los hombres primitivos practicaron ejercicios físicos con una finalidad utilitaria, que era la de servir de entrenamiento para la lucha por la existencia. Ningún pueblo o civilización puede atribuirse la “invención” de la lucha, pues según Mandell (1986), se encuentran testimonios de la existencia de la misma en las diversas civilizaciones que han existido.

Así, para someter violentamente al adversario se desarrollaron en cada región del mundo distintas técnicas de combate que, en unos casos, utilizaban armas y, en otros, el propio cuerpo, según las necesidades y circunstancias. La evolución de la lucha en cada lugar dependió, en general, de sus factores culturales específicos y, en particular, del tipo de superficie sobre la que se practicaba: césped, arena, tatami,...

Hoy en día, la lucha se conserva principalmente adaptada a las formas convencionales del deporte moderno, como ocurre con los deportes olímpicos (esgrima, judo, lucha grecorromana, lucha libre, boxeo, taekwondo), o no olímpicos (kárate, sumo, lucha canaria, lucha leonesa, sambo, kendo), y a alguna actividad de lucha no deportivizada (como el aikido), pero también perduran en todo el mundo juegos de lucha tradicionales, realizados con una finalidad lúdica o ceremonial, que no han sido deportivizados ni dependen de ninguna organización institucionalizada (Baxter y Einarsson, 1997; Espartero, Gutiérrez y Villamón, 2000; Gutiérrez, Espartero y Villamón, 2001).

De entre las distintas regiones de la tierra y sus diferentes tipos de lucha, destaca especialmente la contribución de Asia, tanto por la variedad de estilos como por el alto nivel de refinamiento alcanzado. Las luchas de Asia reciben popularmente el nombre común de *artes marciales*. Las artes marciales asiáticas no son simples producciones naturales, sino que están muy ligadas al propio contexto geográfico, étnico, filosófico, religioso, político, militar y económico en el que se desarrollaron. Su elaboración no se debe a la invención de ningún individuo en particular, sino que es el resultado del esfuerzo y de la búsqueda de muchas generaciones que fueron acumulando conocimientos a lo largo de los siglos. Desde un punto de vista técnico, cada una de estas formas de lucha posee características únicas, pero encontramos un elemento común que las diferencia de las luchas de otros lugares. Este elemento es el *do* ('camino' del taoísmo), que en el caso de las originarias de Japón forma parte del nombre de cada una de ellas (*ju-do*; *karate-do*; *aiki-do*; *ken-do*,...), y que implica que en la práctica de estas actividades el espíritu entra en acción tanto como el cuerpo, pues se basan en una concepción del mundo y de la persona diferentes de las concepciones occidentales. En definitiva, las artes marciales presentan unas características propias, que las diferencian de otras luchas de otros lugares del planeta, no solo por la forma de utilización de las técnicas, sino también por sus fundamentos teóricos, en especial la teoría taoísta y la medicina tradicional china y representan una aplicación del concepto holístico del hombre y del universo, característico de la civilización asiática (Kim, 1999).

Se han barajado dos hipótesis sobre el origen de las artes marciales asiáticas, su origen mesopotámico o hindú. En cualquier caso, su desarrollo se debe atribuir sin duda a los chinos y destaca poderosamente la aportación japonesa a su perfeccionamiento y

popularización. De la misma manera que ocurre en otras facetas, Japón no inventó, pero perfeccionó hasta el más alto nivel conceptos y técnicas originarias de China.

La palabra con la que se designa al conjunto de las artes marciales en China es *wushu* (arte de la guerra) y no se conoce exactamente la época en que aparecieron. Dentro de las artes marciales chinas se distinguen dos corrientes de más renombre, que se originaron en lugares religiosos: el monasterio budista de *Shaolin* y las montañas *Wudang*, cuna del taoísmo, que pueden asimilarse a los llamados estilos externo e interno.

Los estilos externos originarios del monasterio *Shaolin*, se caracterizan por los movimientos rápidos, enérgicos y dinámicos. Maliszewski (1996), señala que en el sistema externo prevalece la potencia del ataque, una mayor utilización de patadas, empleo de la fuerza física en líneas rectas, generando movimientos rápidos, y respondiendo a la fuerza con la fuerza. Mientras que los estilos internos, procedentes del monasterio de la montaña *Wudang*, se caracterizan por la suavidad o flexibilidad, los movimientos relajados, que se realizan en general muy lentamente. Los estilos internos se fundamentan en los principios de la filosofía taoísta y la fuerza interior, en las técnicas de respiración profunda de *qigong*, son considerados defensivos, colocan el énfasis en el uso de agarres y proyecciones, la ejecución de movimientos circulares, el uso de acciones de barrido para desviar los ataques directos, y destruir la armonía y el equilibrio del atacante aprovechando su fuerza directa de ataque. Aunque como señala Kim (1999), en la práctica todos los sistemas chinos incorporan ambos elementos, ‘duro’ y ‘blando’, en sus técnicas y estrategias de defensa, y en realidad no existe una barrera infranqueable entre ambos, cuyo origen es sin duda común.

Los antiguos conceptos del taoísmo fueron llevados a Japón desde China a partir del siglo VII. El *tao* chino fue entendido como *do* por los japoneses como un camino o vía a seguir en la vida, como un medio de cultivo de sí mismo, orientado en última instancia a la autoperfección. Los significados originales fueron modificados tanto por las creencias japonesas nativas (*Shinto*), como por las necesidades sociales y políticas de la elite dominante, la cual sintetizó de estos elementos chinos un patrón de pensamiento compatible con la sociedad feudal japonesa.

La tradición marcial ha ocupado una posición muy importante en la cultura y en la historia japonesa. Entre los siglos X y XIII los guerreros (*bushi*) profesionales desarrollaron métodos de combate llamados *bujutsu* (artes marciales), cuyas técnicas fueron refinadas entre los siglos XIV y XVI a través de su práctica en los campos

batalla y su entrenamiento en algunos centenares de escuelas (*ryu*). Durante el periodo llamado de Edo (1603-1857), en que Japón estuvo gobernado por la dictadura militar de los *Tokugawa*, el prolongado tiempo de paz comportó un descenso en el entrenamiento de las habilidades marciales y la dedicación de los *bushi* a otras actividades. Ello produjo un cambio en la conciencia social y comportó una reorientación del entrenamiento dirigido al combate (*bujutsu*) hacia el cultivo de la conciencia de la naturaleza espiritual de las personas a través del *budo* ('caminos marciales') (Draeger, 1973).

A partir de mediados del siglo XVIII, pero principalmente en la segunda mitad del XIX, muchas disciplinas evolucionaron y se transformaron. Así, el *kenjutsu* (arte de la espada) fue transformado en *kendo* (camino de la espada); *iaijutsu* (arte de desenvainar la espada) fue transformado en *iaido* (el camino de desenvainar la espada); *kyujutsu* (arte del tiro con arco) fue transformado en *kyudo* (el camino del tiro con arco); etc. Entre los sistemas del *budo*, se encuentra también el *jujutsu* (arte de la flexibilidad), que era un sistema de ataque y defensa que comprendía proyecciones, puñetazos, patadas, puñaladas con cuchillo, estrangulaciones, retorcimiento de miembros e inmovilizaciones. Éste fue el precursor del judo y de otros deportes y actividades de lucha, entre los que destacan el *karatedo* y el *aikido*.

Todas estas disciplinas del llamado *budo moderno*, se asemejan más en la técnica que en el espíritu a las artes marciales clásicas. Una de las causas es que las disciplinas modernas se centran en el individuo, en lugar de la preocupación del grupo por su propia protección. En opinión de Draeger (1974), ninguna de las disciplinas modernas es, en sentido estricto, un verdadero arte marcial; incluso es discutible si estos sistemas son formas marciales genuinas. Debido a la amplia gama de sus fines y su énfasis en la autodefensa, hay realmente muy poco de marcial-guerrero o combativo- de alta calidad en estas disciplinas. Más tarde, tomaron mayor significado como ejercicios físicos, deportes o entrenamiento espiritual, orientándose a la paz en armonía con los valores de la sociedad internacional.

A partir de los años setenta del siglo XX, tras la admisión del judo como deporte olímpico, distintas formas de lucha orientales se van popularizando en Occidente, hasta llegar a eclipsar casi por completo a las luchas occidentales que hasta ese momento habían tenido un gran predicamento: lucha libre y lucha libre olímpica, boxeo y esgrima (Villamón, Gutiérrez, Espartero y Molina, 2005). Hoy en día, el judo es uno de los deportes más practicados en todo el mundo, y forma parte de los sistemas de educación

física de muchos países, ha sido introducido en las clases de educación física escolar y en el currículo de varios países europeos de nuestro entorno (Theeboom y De Knop, 1999).

Esta situación no es casual sino el reflejo de sus valores. La mayor parte de las actividades de lucha actuales son simples transformaciones de otras luchas más violentas que ya existían en la edad media, y que en el devenir de los siglos se fueron ‘civilizando’ y sometiendo a reglas más estrictas –de manera paralela a como lo fue haciendo la sociedad–, hasta convertirse poco a poco en deporte en Inglaterra (Elias y Dunning, 1992). Pero ninguna fue codificada con una finalidad intrínsecamente educativa como el judo que, desde sus comienzos, fue concebido por su creador, el japonés Jigoro Kano, como un método de educación física, donde el combate o la lucha eran sólo un medio para el desarrollo personal. Debido a esta intención educadora el judo es el deporte de lucha más evolucionado éticamente. El judo, aunque heredó muchas de las técnicas del *jujutsu*, recogió otras influencias muy variadas, que inciden sobre los aspectos filosóficos y éticos y que se pueden dividir en dos: las que estaban presentes en la cultura japonesa y las que Kano tomó del Occidente democrático: el racionalismo lógico de tradición kantiana, el utilitarismo inglés y, fundamentalmente, la orientación educativa del deporte propuesta por Thomas Arnold. Por ello, el judo se configuró, a finales del siglo XIX, coincidiendo con el desarrollo del deporte en Gran Bretaña, como una actividad deportiva nueva, a diferencia de las otras luchas.

Kano adoptó el nombre de judo para distinguirlo del *jujutsu*, y resaltar la orientación educativa y moral de su escuela. Esta filosofía educacional se encuentra desarrollada en la noción de amistad y prosperidad mutua (*Jita Kyoie*), uno de los principios del judo. Pues en el judo son importantes otras cosas más allá de la mera práctica, de la pura eficacia como objetivo, son los valores que se adquieren de forma intrínseca y no necesariamente con una funcionalidad (Villamón y Brousse, 1999; Villamón, 2003). Por todos los motivos señalados, la presente exposición y nuestra propuesta se centra de manera primordial en este deporte.

Clasificación

Como consecuencia de la gran diversidad de disciplinas y estilos de lucha en general, y en especial del subgrupo de artes marciales asiáticas, se han propuesto muy variadas clasificaciones (Donohue y Taylor, 1994) empleando un gran número de criterios (físico, funcional, cultural, histórico, filosófico, didáctico, biomecánico,...), que aun

ofreciendo interés para una completa aproximación a estas actividades, no ayudan a determinar cuáles pueden ser más apropiadas para su inclusión como contenidos de la educación física escolar (Espartero, Gutiérrez y Villamón, 2003).

Así, atendiendo únicamente a ese objetivo, una propuesta de clasificación de los deportes de lucha es la que se basa en los estudios realizados por Parlebas (1981). Este autor, nos habla de una *distancia de enfrentamiento motor*, que es la “distancia codificada (media) que separa a los dos adversarios de un juego deportivo en el momento de su enfrentamiento directo. Reglamentada por el código de juego, esta distancia está ligada al modo de ‘contacto’ autorizado (...), obligando a las manifestaciones de la agresividad y de la violencia a introducirse en el molde de la ritualización competitiva”. Más adelante señala que, según el tipo de práctica, la distancia de enfrentamiento motor reviste dos formas características, una de las cuales es la *distancia de guardia*, que se establece cuando dos adversarios se enfrentan cara a cara. Esta distancia de guardia es la “distancia de enfrentamiento motor que separa a los dos adversarios de un duelo ludodeportivo en el momento que precede inmediatamente al acto ofensivo de uno de ellos” (Parlebas, 1981: 41). De conformidad con ese autor, los deportes de lucha se pueden clasificar según la distancia de guardia en:

- Deportes cuya distancia de guardia es casi nula: el enfrentamiento se efectúa con “contacto” permanente, con una “guardia” a veces envolvente (lucha libre, lucha grecorromana), a veces agarrada (judo).
- Deportes cuya distancia de guardia es reducida: el enfrentamiento se efectúa en el “espacio próximo” del participante; los contactos intermitentes y violentos son de hecho “golpes” lanzados sobre el adversario (boxeo inglés, boxeo francés).
- Deportes cuya distancia de guardia es de valor medio: se enfrentan por medio de un arma, lo que hace más pronunciada la distancia que los separa.

Y concluye, señalando que “de una forma general y para una esfera homogénea de prácticas, la violencia del contacto varía de forma directamente proporcional a la distancia de guardia (de la lucha al karate para los deportes de combate por ejemplo, o del florete al sable para la esgrima)” (p. 42).

De esta clasificación se puede destacar que el grupo de deportes con agarre y sin golpes, coincide con las actividades de distancia de guardia casi nula. Los deportes sin agarre y con golpes, estarían encuadrados dentro de las actividades con una distancia de guardia

reducida. Y los deportes que utilizan armas, están incluidos en el grupo de la distancia de guardia media.

El término ‘deportes de lucha con agarre’, se aplica a los deportes de lucha que presentan el agarre como acción motriz básica y característica común diferencial: judo, lucha grecorromana, lucha libre olímpica, lucha canaria, lucha leonesa, sumo, sambo, etc.

Según Ventura (1997), existen unas diferencias esenciales entre el grupo de deportes de lucha con agarre y el resto, que son, en primer lugar, la alta o baja probabilidad de infringir o recibir daño en el transcurso del combate y, en segundo lugar, determinados aspectos psicológicos reactivos que se crean como resultado de esta característica”.

La utilización del agarre como criterio de clasificación se debe a Hernández (1985a), y puede considerarse determinante a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza más apropiados para la educación física escolar.

2. Iniciación deportiva a las habilidades de lucha

El proceso de iniciación deportiva ha estado orientado por dos concepciones diferentes que se corresponden con los dos principales ámbitos de enseñanza: la perspectiva educativa, propia de la enseñanza del deporte en el marco de la educación física, y la perspectiva técnico-deportiva, propia del aprendizaje deportivo desarrollado en los clubes o en las escuelas deportivas. La primera desemboca en el deporte educativo, cuya finalidad es el desarrollo integral y pleno del individuo, y en el deporte recreativo, que es el que se practica por placer y diversión, y en el que el significado y el resultado de la competición queda relegado a un segundo plano. La segunda en el deporte competitivo, que es el que se practica con la intención de vencer a un adversario o de superarse uno mismo, motivación principal de este tipo de práctica, y que tiene como principio rector la búsqueda del rendimiento.

En este sentido, conviene distinguir, tal y como hace Velázquez (2002), entre la educación deportiva y la enseñanza deportiva. Mientras que la primera se orienta a la formación y desarrollo de la persona a partir de la actitud que se mantiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo y de los valores morales implicados en las decisiones que se toman en el mismo, la enseñanza deportiva se preocupa por la transmisión y adquisición de aspectos exclusivamente relacionados con la práctica competente en un deporte, es decir, el reglamento, la técnica, la táctica y la condición física.

Evidentemente, ambas perspectivas mantienen supuestos contrarios. En concreto, la perspectiva educativa rechaza la imposición de entrenamientos intensivos a edades tempranas. La práctica de una actividad varias horas por semana, varios meses al año, durante muchos años, hace que lo lúdico del deporte desaparezca poco a poco para convertirse en trabajo, derivándose de ello un fenómeno de saturación. Esto que es una realidad normal en los profesionales del deporte es, sin embargo, especialmente preocupante si se produce ya en las etapas iniciales. Por otra parte, la perspectiva educativa considera inaceptable el principio elitista que supone en esos primeros estadios la selección de los mejor dotados y la reducción de expectativas sobre los demás. Por el contrario, asume que la iniciación deportiva debe satisfacer las necesidades e intereses no sólo de aquellos que tienen posibilidades de destacar en la práctica deportiva, sino de todo aquel que tenga la voluntad de aprender y practicar uno o varios deportes. En el caso que nos ocupa, las actividades deportivas extracurriculares, no deberíamos perder de vista que tienen su lugar en la escuela y que, por consiguiente, deberían desarrollarse desde un planteamiento más próximo a principios educativos que de rendimiento.

La edad para el comienzo de la iniciación deportiva ha sido otro clásico motivo de discusión. Además de que la variedad y especificidad de las múltiples disciplinas deportivas pueda matizar la edad más adecuada, la orientación y propósitos de cada una de las perspectivas son también determinantes para decidir el momento de inicio y la progresión de los aprendizajes. La perspectiva técnico-deportiva, más preocupada por el rendimiento y la consecución de éxitos, ha tendido a la iniciación y a la especialización a edades cada vez más tempranas, a diferencia de la perspectiva educativa que, preocupada por que el deporte constituya parte esencial de los procesos educativos, no se ha obsesionado por explotar anticipadamente la capacidad de aprendizaje de los niños. Desde esta segunda opción, la edad de inicio no se determina tanto por la garantía de la eficacia de los aprendizajes y del entrenamiento como por el periodo necesario para que nuestros jóvenes deportistas alcancen progresivamente un grado de desarrollo físico y técnico-táctico y de madurez suficiente para decidir autónomamente y emprender, si así lo quieren, el camino del entrenamiento especializado. En cualquier caso, no habría que olvidar que en la mayoría de los deportes el momento de máximo rendimiento se sitúa por encima de los 20 años (Añó, 1997), por lo que nuestros hipotéticos futuros deportistas tienen un largo proceso por delante desde que se inician en la práctica deportiva.

Sea como fuere, el proceso por el que un individuo se inicia en una o varias actividades deportivas, se especializa en una y se entrega a un exigente entrenamiento para alcanzar niveles de rendimiento considerables, es altamente complejo y suele planificarse a largo plazo. En la literatura hay múltiples propuestas para la estructuración del proceso de iniciación deportiva. En función de la perspectiva con que cada autor orienta su discurso, divide el proceso de iniciación deportiva en diferentes etapas, que varían en su número y duración y en la edad de comienzo. Respecto al momento de inicio, Blázquez y Batalla (1995) sintetizan que, en general, la edad ideal para entrar en contacto con el deporte sería el periodo comprendido entre los 6 y los 12 años y que sería verdaderamente eficaz hacerlo entre los 9-11 años.

En cuanto a la estructuración, numerosos autores han dividido el proceso de entrenamiento deportivo en distintas etapas que procuran conducir progresivamente al deportista a la cima de su rendimiento. De la revisión que Añó (1997) hace de las presentadas a lo largo de las últimas décadas, podemos inferir que todos los autores abogan por ofrecer en unas primeras fases una experiencia motriz rica y variada, para ir especializando progresivamente la actividad deportiva y los contenidos del entrenamiento hasta alcanzar el momento en el que puede continuarse hacia el alto rendimiento. Las primeras etapas se corresponderían con lo que podemos considerar la iniciación deportiva y las intermedias constituirían el inicio del entrenamiento especializado.

Entre otros autores, Hernández (1985b) ha detallado esa primera etapa de iniciación deportiva y ha establecido tres fases para este proceso de formación:

- a. Fase de iniciación;
- b. Fase de desarrollo;
- c. Fase de perfeccionamiento.

Estas fases o etapas comprenden desde la toma de contacto con la actividad hasta el dominio de la misma en situación real de práctica. La etapa inicial tiene como finalidad que los alumnos adquieran una amplia base motriz a través del desarrollo de las habilidades motrices básicas propias de la actividad. En la etapa de desarrollo se pretende que los alumnos adquieran, de forma global, una ejecución de las habilidades motrices específicas adaptada a las características de cada individuo. Y la fase de perfeccionamiento tendrá como objetivo el aprendizaje de la técnica y la táctica que permitan a los alumnos el juego o la competición en situación real. En el caso de los

alumnos interesados por ella, esta última etapa dará paso a la especialización y al entrenamiento deportivo.

2.1. Orientaciones para la iniciación a las habilidades de lucha

En el caso de las habilidades de lucha, cabe destacar la propuesta que sobre el judo realizó Brondani (en Personne, 1987):

Tabla 1. La iniciación al judo, según el modelo de Brondani

Edad	Clase de actividad
7-10 años	Juegos educativos inspirados en el judo
10-16 años	Iniciación al judo
A partir de 16 años	Preparación para la competición

Fuente: Adaptado de la propuesta de Brondani (1987)

Podemos entender que las dos primeras etapas planteadas por este autor se corresponden con el proceso de iniciación deportiva propiamente dicho y que la tercera marcaría el inicio del entrenamiento especializado. De esta manera, la fase de iniciación señalada por Hernández se desarrollaría entre los 7 y los 10 años, sin olvidar que, según las consideraciones expuestas con anterioridad, a partir de los 9 nos encontraríamos en el mejor momento. En esta fase, las actividades de enseñanza recurrirían constantemente al juego y tendrían como principales objetivos acercar a los niños a lo más sustantivo de las habilidades de lucha, la aceptación del contacto corporal y del duelo. Como sugieren los diferentes autores, las actividades deben procurar una experiencia genérica, rica y variada que sirva como iniciación a las diferentes habilidades de lucha. Las fases de desarrollo y perfeccionamiento propuestas por Hernández tendrían su lugar entre los 10 y los 16 años, con el propósito de que nuestros jóvenes deportistas concluyan esta etapa con los recursos, la experiencia y la madurez deportiva suficiente para continuar y orientar su actividad deportiva hacia el entrenamiento especializado o la práctica recreativa. En la de desarrollo, se trataría de iniciar la enseñanza de los fundamentos técnico-tácticos del deporte de lucha en cuestión, perfeccionados en la siguiente y última etapa de la iniciación.

Muy relacionada con la perspectiva educativa, otro tipo de práctica del judo que toma mayor importancia cada día es la recreativa, planteándolo como una actividad física que contribuye a fomentar la salud y el bienestar. Se puede considerar como una opción más al servicio del fomento de estilos de vida activos y por lo tanto como un recurso social

para fomentar la práctica de ejercicio físico. Para ello, siguiendo a Torres y Castarlenas (2004), el judo ha de adaptarse a las particularidades que presentan los diferentes grupos de población lo que en su caso implica liberarse tanto de las limitaciones que impone la competición como de las que impone la propia praxis de la lucha. Cuando la competición y la lucha se convierten en el objetivo central de la práctica del judo, esta se orienta prioritariamente hacia la adquisición de la capacidad de someter y controlar al adversario. Este hecho, a grandes rasgos, depende de las diferencias de fuerza y habilidad entre los judokas. Adquirir fuerza, y sobre todo adquirir la habilidad de someter al adversario en la lucha, exige someterse a grandes cargas de entrenamiento no exentas de riesgos para la salud. Cuando esta motivación primaria domina la práctica de la lucha no sólo limitamos el acceso a ésta de grupos importantes de población sino que exponemos a los practicantes a un riesgo que es incompatible con la universalización del beneficio de la práctica.

Sugeridas algunas claves para la planificación de la iniciación deportiva en las habilidades de lucha, conviene anotar algunas particularidades de este tipo de actividades. En concreto, ha de prestarse especial atención al componente educativo y de seguridad (Brousse, Villamón y Molina, 1999).

La existencia de diferencias sustanciales entre el tipo de habilidades o destrezas que se desarrollan con las actividades de lucha y las que los niños practican en sus clases de educación física, en otras actividades regladas o en su tiempo libre, ensalza el valor de las experiencias que proporciona la práctica de las mismas. Las relaciones de oposición son frecuentes y habituales entre los niños, que entablan a menudo peleas, por supuesto, más simbólicas que reales en la mayoría de las ocasiones. Debemos aprovechar esta inclinación natural para proponerles una actividad enriquecedora educativamente, es decir, reconstruir esta necesidad lúdica del niño por la lucha.

Respecto a la seguridad que ha de procurarse en cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje, la primera observación nos lleva al análisis del espectro de las actividades de lucha y de sus características fundamentales, del que ya se anotaron algunos apuntes en la introducción a este capítulo. La distancia de guardia y el contacto entre los combatientes durante el enfrentamiento son indicativos previos de la peligrosidad de las distintas actividades de lucha. En principio, cuanto menor sea esa distancia y, por tanto, mayor la proximidad de los que luchan, la actividad comporta menos riesgos. De modo similar, si entre los combatientes existe un contacto permanente o casi permanente se posibilita una comunicación motriz que proporciona confianza y alerta de posibles

riesgos. Esto significa que, en principio, la práctica de actividades de lucha con agarre resulta más segura que, por ejemplo, la de actividades de lucha sin agarre y de golpeo. El judo y el taekwondo son ejemplos respectivos de esos casos. Indudablemente, esto no desecha parte de las actividades de lucha, únicamente sugiere que será necesario tomar las debidas precauciones para una práctica segura, de riesgos minimizados. La eliminación de partes sensibles como puntos de ataque o de técnicas peligrosas, la modificación de las condiciones del enfrentamiento o el establecimiento de una progresión racional de la colaboración-oposición, son estrategias para ello. Otras cuestiones como el espíritu de colaboración entre los luchadores o el respeto al adversario que generosamente se presta y se ofrece para favorecer el aprendizaje mutuo, son actitudes a cultivar en la iniciación a las actividades de lucha que, además de ser elementos de un significado educativo valiosísimo, contribuyen sobremanera a la creación de ambientes de aprendizaje más seguros.

2.2. Tratamiento de la competición en la iniciación a las habilidades de lucha

El significado y tratamiento de la competición no se encuentra desligado del modo en que se concibe el deporte y la iniciación de los niños a éste. Al igual que hay visiones distintas e incluso contrapuestas del papel que el deporte puede desempeñar en la educación y en la vida de las personas, la competición, como parte del proceso de iniciación deportiva, también puede adquirir funciones y connotaciones diferentes. La competición, como el deporte, no puede ser vista en sí misma como una expresión positiva o negativa para el desarrollo de los individuos.

En el contexto de las actividades deportivas extracurriculares, una de las aproximaciones al tratamiento de la competición que puede ser de interés es la planteada por Hahn (1988), que promueve un uso formativo de la competición aun en el marco de una iniciación deportiva orientada al rendimiento y rechaza el patrón de la competición de los adultos para las etapas de aprendizaje. Se trataría de introducir a los niños en la competición deportiva a través del placer por la práctica deportiva y no tanto por los resultados que se obtengan de la misma, esto es, de favorecer una motivación más intrínseca que extrínseca. En un sentido similar Trepát (1995) entiende que durante los años de aprendizaje la competición tiene que considerarse como un medio y no como un fin. La competición no debería perder su carácter lúdico y tendría que diluir la importancia del resultado. El deseo de ganar no debe convertirse en la motivación única de la competición.

En consonancia con la perspectiva educativa de la iniciación deportiva, en nuestra opinión la competición debe tener un tratamiento educativo durante estas etapas de aprendizaje. En general, la competencia con los demás debe plantearse como un mecanismo de regulación del propio esfuerzo, como una situación de superación personal y como una oportunidad más para favorecer el autoconocimiento, y no como una situación de estricta rivalidad o enfrentamiento.

Los jóvenes deberían comprender e integrar en sus actitudes las diferencias entre la competición y la competitividad. La primera es inherente al deporte, el duelo deportivo consiste en una lucha que enfrenta a dos o más personas que aspiran a alcanzar la victoria, a través de sus capacidades y de acuerdo a una serie de normas. Con independencia del resultado, la competición debería reportar satisfacción como proceso en el que los participantes han comprometido todo su empeño. La segunda es una actitud que también se manifiesta en otros ámbitos y que plantea las actividades con la única finalidad de conseguir el éxito, anteponiendo éste a otros aspectos tales como la diversión, la participación, el respeto de las normas, la integración de diferentes niveles de competencia, etc., que en un planteamiento educativo deben tener mayor peso que el mismo resultado obtenido. El peligro de la competición está cuando “el afán de superación de uno mismo llega a verse oscurecido por la ambición de superar a los demás como sea” (Masnou y Puig 1995: 384). En este sentido, habría que evitar o reconstruir las actitudes que supongan actuaciones en contra de los otros o que supediten cualquier comportamiento al resultado final. Un énfasis desmedido en la victoria puede invitar a la trasgresión de las normas, cuando un propósito fundamental debería ser cultivar la deportividad, es decir, una manera noble de comportarse basada en: a) el placer por participar (más allá del resultado obtenido); b) el respeto por las reglas de participación (más allá de su aplicación por un árbitro); c) el respeto al adversario o adversarios (más allá del terreno de juego); y d) el respeto a uno mismo (más allá de la mejora de los propios resultados) (Molina, 2003). Un entorno tolerante hacia la violación de las normas e incluso hacia la violencia es la peor escuela para nuestros jóvenes. El deporte debería ser un mecanismo de aprendizaje social, basado en el respeto hacia los demás y en el juego limpio.

Como vimos con anterioridad, numerosos autores han efectuado diferentes propuestas para las distintas fases o etapas de la iniciación deportiva, en las que se considera a la competición como un elemento indisoluble del deporte. Dentro de esas etapas de

formación deportiva, en general, a la competición se le asigna un valor educativo propio.

Si la edad para el comienzo de la iniciación deportiva ha sido ampliamente discutida en la literatura, la edad para el inicio de la actividad competitiva tampoco ha escapado a esta polémica. En las actividades de lucha, puede admitirse que existen las mismas tendencias que en el resto de los deportes. Por un lado, están los que aún teniendo preocupaciones educativas ven el deporte con una finalidad en sí mismo y contemplan la iniciación deportiva como una etapa de aprendizaje previa para alcanzar el máximo rendimiento en la edad adulta. No son partidarios de la especialización precoz y de la competición en edades tempranas, porque temen que el deportista se “queme” antes de tiempo, y no consiga alcanzar sus máximas capacidades en el futuro. En general, proponen la edad de 9-10 años para poder comenzar a competir bajo ciertas condiciones especiales. Desde una perspectiva educativa, en cambio, se considera que la participación en competición reglada debe retrasarse todavía más. Un tercer grupo, que aboga por la iniciación en edades tempranas y que encamina la iniciación deportiva lo más rápidamente posible hacia la especialización y el éxito, apoyan la participación en competición desde la más tierna infancia, a partir de los 5-6 años, olvidándose de los estudios que señalan que la participación en competiciones por debajo de los 12 años es una de las causas determinantes del abandono de los practicantes.

Un caso extremo se produjo en España cuando en la década de los 70 proliferaron competiciones infantiles de judo a partir, incluso, de los tres años de edad. Algo semejante ocurrió en otros países de nuestro entorno, lo que movió a la Unión Europea de Judo a establecer un grupo de trabajo para conocer el tratamiento que cada país daba a la competición en los niños y para que establecieran una propuesta. Del informe que elaboraron como resultado del trabajo, destacamos estas conclusiones:

- La recomendación de no celebrar competiciones antes de los 12 años.
- Establecer reglamentos especiales en los que no cuente sólo el resultado sino la calidad del judo practicado.
- Promover nuevas formas organizativas que tengan en cuenta la idea de que si bien el título de campeón puede ser un elemento motor, también puede ser nefasto para un niño que acumule títulos.
- Intentar evitar el fenómeno de saturación limitando el número de competiciones antes de los dieciséis años.

- Para los países que comiencen la competición a partir de esta edad, considerar dos grupos de edad (12-13 años y 14-15 años), y una separación de peso de 3 kg. en las categorías ligeras y 5 kg. en las categorías pesadas, y ello como máximo, con el objeto de que las diferencias tanto en edad como en peso sean lo menores posibles.
- Cada federación que organice competiciones para estas edades de 12-15 años debe decidir si serán únicamente por equipos (como recomienda la mayoría de expertos) o también individuales.

Hechos estos comentarios, creemos justificada nuestra propuesta de iniciación a la competición en las actividades de lucha, basada en el tratamiento educativo de la misma (Villamón y Molina, 1997). En la tabla 2 se propone una progresión para la actividad competitiva en las actividades de lucha. Para cada una de las etapas, se sugieren de manera elemental el contenido de las enseñanzas, el tipo de competición más adecuado y algunos criterios y condiciones para su organización.

Tabla 2. Propuesta de iniciación a la competición en las actividades de lucha

Etapas	Edades	Características	Tipos de competición	Criterios técnicos de la competición	Condiciones Externas
Pre-Lucha: Juegos de oposición y lucha dentro del contenido de las clases de educación física	6-9 años	Juegos donde se desarrollen las habilidades motrices básicas	Ninguna específica. Dentro de algunos juegos, de manera informal. En equipo y por relevos.	Combates de agarre desde el suelo de corta duración; cambiando cada vez de compañero.	En clase
Iniciación a la disciplina de lucha elegida como deporte (como parte de la formación multideportiva básica)	10-12 años	Iniciación a la disciplina de lucha elegida junto con otros deportes donde se adquieran de manera espontánea y lúdica habilidades motrices específicas. No se entrena aún, ni se realiza preparación para la competición formal.	Se compite en el juego, sin darle ninguna importancia al éxito o fracaso.	Competiciones de ejecución técnica por equipos donde sus componentes realicen por parejas (uke-tori) algunas habilidades específicas. Competiciones con algunas reglas especiales o limitantes.	A nivel interno; sin público. Interclubs sin espectadores, especialmente los padres.
Desarrollo técnico-táctico	12-14 años	Decantación progresiva hacia la disciplina de lucha elegida. Desarrollo preferente de las habilidades específicas de la disciplina de lucha elegida. Práctica complementaria de otros deportes.	Por equipos; Interclubs o Interescolar Individual; Interna.	Reglas modificadas: Prohibir acciones técnicas peligrosas. Un koka de diferencia para decisión.	Con público del club o de los centros escolares Sin espectadores
Perfeccionamiento técnico-táctico	14-16 años	Especialización progresiva. Práctica de otros deportes como recuperación o descanso. Puede comenzar el empleo de algunos medios de entrenamiento como los circuitos y el trabajo de la fuerza con cargas muy ligeras.	Doble vía de participación: 1) Interclubs o Interescolar, individual y por equipos. 2) Campeonatos a nivel nacional, por equipos. Individual a nivel local.	Reglas modificadas. Reglas oficiales.	Con espectadores.

Sin duda, en el aprendizaje de las habilidades de lucha, la progresiva aproximación a situaciones de plena oposición requiere un cuidado especial. Durante la iniciación a las actividades de lucha, la mayor parte del tiempo de práctica ha de dedicarse a actividades de cooperación-oposición, a través de formas graduales de oposición. Pasar de esta fase a la de competición, en la que el compañero se transforma en un adversario, que actúa en su propio interés, es decir, contra uno, exige una adaptación que debe realizarse muy paulatinamente, por la complejidad e intensidad que requiere. Por ello, en cualquier ámbito de práctica conviene realizar una selección de los individuos que están preparados para cada competición. La competición pública es un esfuerzo muy intenso física y psicológicamente, que puede no convenir a algunos practicantes si no se encuentran en un estado de forma adecuado. El profesor, monitor o entrenador debe descubrir a éstos y ofrecerles alternativas para evitar riesgos o frustraciones innecesarios o traumáticos. En cambio, para aquellos que tengan la preparación necesaria es aconsejable, pues la práctica de la competición mejora su iniciativa personal y su capacidad de decisión hasta extremos difíciles de conseguir por otros medios.

3. Un ejemplo práctico de iniciación a los deportes de lucha a través del judo

Después de caracterizar la iniciación deportiva a las actividades de lucha y realizados algunos comentarios respecto a la competición en este tipo de actividades, en esta segunda parte vamos a presentar diferentes propuestas que podemos encontrar en el contexto español relativas a la iniciación concreta a uno de estos deportes, el judo. Las hemos agrupado a partir de dos modelos de enseñanza: un modelo tradicional orientado al aprendizaje de la técnica y un modelo alternativo basado en el aprendizaje del judo desde aspectos vinculados con la manera en que se desarrolla el enfrentamiento. El modelo técnico está relacionado con una orientación de la iniciación desde una concepción técnico-deportiva preocupada por el producto de aprendizaje en forma del rendimiento conseguido a través de los logros en la competición, mientras que el modelo alternativo surge de una preocupación relacionada con el proceso de aprendizaje y el valor educativo del conocimiento que es aprendido. Basada en este segundo modelo mostraremos, para finalizar, una propuesta para la enseñanza del judo como actividad extracurricular que, como se verá, en sus primeras fases sirve para la iniciación a todo el conjunto de habilidades de lucha con agarre.

3.1. La enseñanza del judo a partir del modelo técnico

Las propuestas para la enseñanza del judo mantienen una relación directa con la iniciación a este deporte. De hecho, las primeras que encontramos surgen como respuesta ante la especialización precoz o temprana consistente en asimilar para los niños y jóvenes el modelo de preparación-competición de los adultos:

“La especialización precoz es el judo de competición de los adultos realizado por los niños. Esta propuesta implica el perfeccionamiento y la automatización de los gestos técnicos, además del desarrollo de la condición física que llevan a la consecución de la victoria en los combates. La práctica deportiva de niños y jóvenes se convierte en un entrenamiento sistematizado para lograr su éxito en la competición. Metodológicamente, esta propuesta se ha caracterizado por utilizar como principales recursos de práctica el *uchi-komi*¹, el *randori*² (que además se convierte en competición) y los sistemas de entrenamiento de la condición física” (Villamón y Molina, 1999: 150).

Ante el fenómeno de la especialización precoz y en correspondencia con los planteamientos de la educación física de la década de los sesenta, basados en gran parte en la influencia médica sobre aspectos correctivos, terapéuticos y de salud, encontramos la propuesta correctivo-formativa de Pérez (1968) preocupada por las posibles asimetrías que se pudieran producir como consecuencia de la “especialización de una llave determinada”. A pesar de que advierte el problema de la especialización en los niños, la propuesta se basa en la imitación y repetición técnica atendiendo a:

- la enseñanza y práctica de gran variedad de técnicas,
- la progresión en la ejecución técnica a través de fases o niveles de iniciación,
- la atención a las condiciones de seguridad de las técnicas y a los aspectos fisiológicos de práctica y
- la realización de tablas de ejercicios gimnásticos compensatorios.

Paralelamente a los cambios en la orientación de la Educación Física de los años setenta, reflejados en un especial interés por lo psicopedagógico, aparece la propuesta de Díaz (1974) donde se explicita un interés por atender a otras dimensiones formativas, además de la física, como son la psicológica y la moral. También se indica la necesidad de realizar juegos. A pesar de todo ello, esta propuesta sigue el método de enseñanza gradual de técnicas de Kawaishi y, en ningún momento, desarrolla ni las intenciones de

¹ Práctica repetida, uniforme y continuada de un gesto técnico.

² Hace referencia al proceso de práctica libre en un combate sin importar el resultado.

tratamiento de los aspectos psicológicos y morales, ni el desarrollo de juegos para la enseñanza del judo.

Los cambios en la Educación Física de los años ochenta, se ven reflejados en la propuesta de Páez y Vilalta (1983), donde se subraya el carácter pedagógico y técnico basado en las aportaciones de la psicología evolutiva sobre el desarrollo afectivo-social y la evolución psicomotriz. En esta propuesta se tratan muchos aspectos relevantes para el docente como son el equipamiento, los objetivos pedagógicos y técnicos, la progresión técnica en el suelo y de pie así como su porqué, la manera de planificar las sesiones, sistemas de motivación, tratamiento de la competición, los juegos, etc. Resulta de especial interés en esta propuesta que, antes de la iniciación al judo, se identifique una etapa previa genérica que va de los 6-7 años a los 8-9 años donde aparecen actividades que denominan de "pre-lucha" desarrolladas a través de ejercicios y formas jugadas de lucha.

Las cuatro propuestas comentadas son representativas de la enseñanza del judo a partir de su técnica y coinciden en las características que presentamos resumidas en el cuadro 1.

Cuadro 1. Características generales de las propuestas de enseñanza del judo desde el modelo técnico

- La técnica es el principal referente en la enseñanza del judo;
- Se establece un orden secuencial en la enseñanza de las técnicas;
- Se utilizan como recursos metodológicos la imitación y la repetición para el perfeccionamiento y automatización de los gestos técnicos (reproducción de modelos);
- No se integra el juego como recurso dentro de la enseñanza de la técnica;
- Se separa el aprendizaje de los gestos técnicos de la situación real de combate;
- No se utilizan sistemas de práctica intermedios entre el uchi komi y el randori.

A esta manera de enseñar el deporte, orientada al desarrollo de la competencia técnica, Read (1988) la ha denominado *modelo aislado*. Esta forma de enseñanza deportiva consiste básicamente en seguir una secuencia lineal a través de varias fases (ver figura 1). La primera de estas fases es la selección de una habilidad técnica determinada, que una segunda fase se pasa a practicar fuera de la situación real de juego de manera repetida, posteriormente se pasa a su entrenamiento dentro de una situación de juego predeterminada y simulada, para finalmente pasar a la práctica en el contexto real de juego.

Figura 1. Fases para el desarrollo de la técnica desde el modelo aislado (a partir de Read, 1988)



Para Devís y Peiró (1992a), el principal problema de este modelo es su limitación en transferir el aprendizaje técnico a la situación contextual de práctica real, porque no establece conexiones entre las exigencias o demandas problemáticas del juego y las habilidades específicas, de manera que el deportista no sabe utilizar su repertorio técnico en el contexto real.

El componente técnico del judo, indudablemente es importante y la ejecución técnica constituye una parte del combate, pero no la única. Tan importante como el desarrollo de la ejecución es la percepción de las situaciones y de la toma de decisiones de acuerdo con las circunstancias que se generan, de manera rápida y eficaz y que requieren de la comprensión del combate. También cabe destacar que en el transcurso de un enfrentamiento, otros elementos como la condición física, la capacidad psicológica o la táctica pueden tener igual relevancia que la técnica. De hecho, una de las dificultades de aprendizaje que encontramos en la iniciación a este deporte no es tanto el no saber ejecutar sus técnicas como el no saber cómo llegar a ellas o lo que es lo mismo cómo utilizarlas en el desarrollo habitual del enfrentamiento. Este problema se aprecia en la práctica cuando muchos deportistas, teniendo recursos técnicos suficientes, no saben utilizarlos en las situaciones reales del enfrentamiento.

Ante esta problemática, comienzan a surgir en el panorama español intentos que contribuyen a elaborar alguna alternativa al modelo técnico de enseñanza en judo. Cabe señalar que, estos intentos, no renuncian a la enseñanza de la técnica, elemento inherente a cualquier deporte, sino que la sitúan en otro nivel. Se puede decir que el dominio de la técnica deja de ser una finalidad para convertirse en una necesidad.

3.2. Hacia un modelo alternativo de enseñanza del judo

También relacionadas con la iniciación al judo, a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, comienzan a emerger en el contexto español una serie de aportaciones alternativas a su enseñanza que dejan de centrarse en la ejecución técnica para empezar a tomar en consideración los mecanismos de percepción y, sobre todo, de decisión, poniendo el énfasis en el combate como principal referente de enseñanza.

El conocimiento de las situaciones que se dan en un combate y los principios que las rigen. La génesis de estas propuestas alternativas para la enseñanza del judo se ve influida por las corrientes renovadoras de la educación física provenientes de la praxiología motriz y del modelo basado en la comprensión de los juegos deportivos.

Aportaciones derivadas de la influencia de la praxiología motriz

A partir de las ideas tempranas de Parlebas, sobre la elaboración de modelos estructurales para abordar los duelos socio-motrices y de las teorías del aprendizaje motor propuestas por Gentile, Knapp, Robb y Marteniuk, Cecchini (1989) elabora una propuesta donde, en el combate de judo, no sólo es considerada la ejecución de las técnicas sino también se pone de manifiesto la importancia de los mecanismos de percepción y la decisión. El combate se convierte en el foco de análisis de este autor y requiere descubrir la estructura funcional de sus acciones, es decir conocer lo que sucede en su transcurso. Para este análisis, el autor, recurre a la elaboración de tablas de contingencia donde quedan representadas las posibilidades existentes entre las acciones técnicas del atacante y las del defensor.

Otros trabajos posteriores de Parlebas y también de Bayer han tenido mayor repercusión entre los autores españoles que han profundizado en la enseñanza de los juegos deportivos desde su análisis estructural y funcional. En el ámbito de los deportes de lucha, podemos citar como trabajos representativos los de Hernández (1985a), García-Fojeda y Castarlenas (1988), Castarlenas (1990), Torres (1990) y Amador (1995). Aunque no son propuestas concluyentes, sus aportaciones resultan muy sugerentes a la hora de plantearse alternativas a la enseñanza del judo. Estas aportaciones coinciden en algunos puntos como son:

- reconceptualizan el judo dentro de los deportes a través de sus similitudes con otros deportes de combate como son los de lucha con agarre;
- abordan la estructura y sistematización de los deportes de lucha con agarre a partir de su funcionamiento y sus relaciones comunicativas y contracomunicativas durante las diferentes situaciones del enfrentamiento;
- identifican las acciones motrices genéricas de la lucha con agarre (coger, estirar, empujar, cargar, arrastrar, esquivar, girar, caer...);
- en la enseñanza e iniciación al judo, proponen una primera etapa donde se presente, no la técnica específica del judo, sino situaciones de combate que demanden las acciones motrices luctatorias con agarre;

- para el desarrollo de estas situaciones de combate, incorporan como recurso el juego.

Pero también muestran algunas diferencias, sobre todo en cuanto a la progresión en la presentación del combate. Castarlenas (1990), considera más oportuno evolucionar desde las situaciones con un conflicto total donde, en cualquier momento, se pueda atacar y defender a través de las acciones motrices genéricas de la lucha con agarre para ir pasando a presentaciones más concretas a través del conflicto delimitado hasta llegar a abstracciones de situaciones concretas de un combate. Amador (1995), en cambio, hace una presentación del combate que va desde una aproximación macro-grupal que lo convierte en esporádico (además primero mediatizado por objetos), para pasar a una configuración micro-grupal donde se crean las condiciones de una oposición real y directa de cuerpo a cuerpo hasta llegar a la relación dual donde el combate cuerpo a cuerpo es constante.

La influencia francesa también se advierte de manera directa a través del Método Francés de enseñanza del judo en los trabajos de Carratalá (1998), e indirecta a través de las ideas de Cecchini (1989), Castarlenas (1990) y Amador (1995). Lo más novedoso de estas aportaciones es la progresión en la iniciación al combate a partir de tres referentes que van desde la cooperación hasta la oposición, de la larga distancia a la corta y de la lucha por objetos y territorios al cuerpo como objeto de lucha.

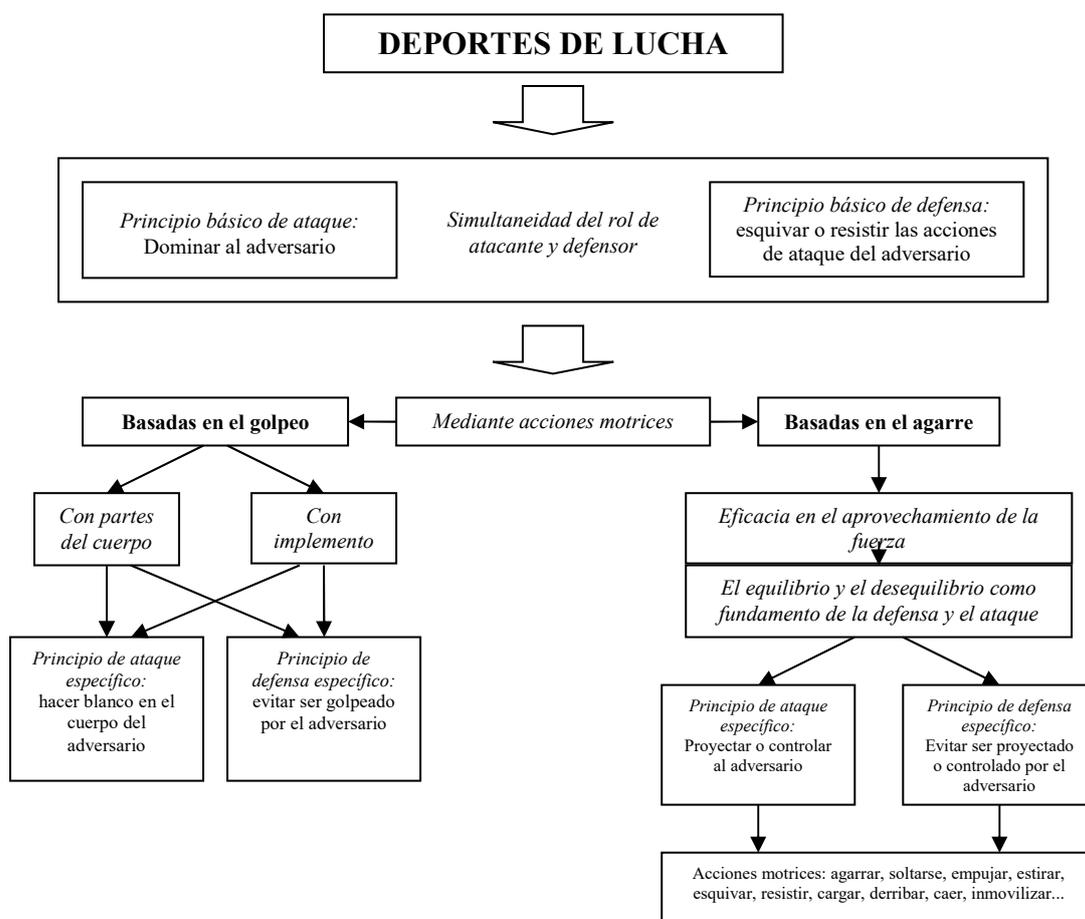
Aportaciones derivadas del modelo para la comprensión de los juegos deportivos

A principios de los años 90, se introdujo en España una propuesta alternativa para la enseñanza de los juegos deportivos en la que tuvo una enorme influencia la obra de Devís y Peiró (1992b). En esta propuesta se aboga por un modelo de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos donde el contexto y los problemas de juego son inseparables y se relacionan con la táctica.

Posteriormente otros autores españoles se han interesado por este planteamiento de enseñanza de juegos deportivos. Uno de ellos es Méndez quien ha realizado un primer intento (Méndez, 1998) por aproximarse a la enseñanza del judo desde su táctica identificando algunos factores determinantes de la misma como: las normas en la aplicación de fuerzas, los movimientos preparatorios y de esquiva, los encadenamientos y las combinaciones, las contras, el estudio del adversario, el conocimiento del reglamento y el componente psicológico. Aunque señala algunos juegos, éstos no aparecen sistematizados dentro de una propuesta de progresión táctica.

También basados en la enseñanza para la comprensión, encontramos los trabajos de Molina y Villamón (2000 y 2001) con los que se quiere contribuir a una enseñanza alternativa del judo. La principal aportación se encuentra en el análisis de la táctica en los deportes de combate, identificando los principios estratégico-tácticos genéricos, tanto en ataque como en defensa, de los diferentes deportes de combate (ver figura 2), ejemplificándose su desarrollo en un deporte de lucha con agarre como es el judo.

Figura 2. Principios básicos de los deportes de lucha



Características comunes de las aportaciones alternativas

Aunque de tradiciones distintas, las propuestas alternativas coinciden en una serie de características. Una de ellas es que parten de cuestionarse la conveniencia de presentar las habilidades técnicas específicas del judo en una primera etapa de la iniciación y consideran más conveniente la introducción previa de habilidades genéricas a través de juegos (aspecto que ya sugería la propuesta de Páez y Vilalta). Estas habilidades genéricas se pueden sistematizar desde su relación con otros deportes de combate. Por

este motivo, no es de extrañar que los primeros trabajos preocupados por una enseñanza alternativa se hayan dirigido a esclarecer conceptualmente el judo dentro de los deportes de combate y a concretar su relación con los deportes de lucha con agarre.

Otra característica es que superan la concepción restringida de iniciación deportiva centrada en un único deporte derivada del modelo técnico y plantean la posibilidad de interrelación entre deportes que compartan una misma naturaleza indicando sus posibilidades de transferencia.

También resulta común de estas aportaciones el hecho de tomar como referente de enseñanza el enfrentamiento en el combate, donde resulta necesario conocer la manera de desarrollarse. Desde el enfoque praxiológico a través del análisis estructural y funcional del combate y desde el punto de vista comprensivo entendiendo los principios estratégico-tácticos básicos que determinan la toma de decisiones.

Por último, las nuevas aportaciones sugieren un cambio metodológico importante como es el abandono de técnicas de enseñanza directivas basadas en la reproducción de modelos por las que se relacionan con la indagación de los alumnos y con su toma de decisiones, bien a través de la presentación del enfrentamiento mediante situaciones-problema, o bien con juegos.

3.3. Propuesta para la enseñanza del judo como actividad extracurricular

Como hemos visto, existen bastantes aportaciones alternativas, sin embargo, la mayoría se quedan en una declaración de intenciones y en ninguna encontramos una presentación sistematizada de actividades prácticas de acuerdo con su aportación teórica. Esta preocupación es la que asumimos en una propuesta para la enseñanza del judo en el contexto escolar ya presentada en otro trabajo (ver Castarlenas y Molina, 2002) y que aquí pasamos a resumir.

La propuesta parte de las características comunes que encontramos en las aportaciones alternativas, y en ella se elabora una propuesta integradora, del conjunto de contribuciones que han surgido en el panorama español durante la última década. El planteamiento parte de las similitudes y de las posibilidades de transferencia de las acciones motrices de los deportes de lucha con agarre, tomando el judo como referente.

El judo y la lucha presentan formas técnicas distintas, y sus diferencias se acrecientan conforme se profundiza más en el conocimiento específico de estas actividades. Sin embargo, en los contenidos que se presentan, los objetivos que se pretenda alcanzar deben implicar un enfoque hacia los elementos técnicos en los que se utilice y se de

preferencia a los aspectos comunes de las actividades de lucha con agarre en general. Más adelante, cuando se desee aprender alguna de estas actividades de forma específica, en fases de aprendizaje más avanzadas, su práctica se beneficiará entonces de la experiencia con el contacto y el combate que haya adquirido el alumno a través de estas actividades de oposición realizadas en las fases anteriores.

Estructura y contenidos de la propuesta

Los contenidos de la propuesta tienen tres niveles de aprendizaje. El más básico es la *aceptación del contacto corporal* mediante actividades que requieran habilidades perceptivo motrices y básicas. El segundo, es el de la *lucha con agarre* en el que se desarrollaran de manera progresiva e integral estos cuatro tipos de juegos: los de *agarrar-soltarse*, los de *estirar-empujar*, los de *inmovilizar-escapar* y los de *derribar caer*. El último nivel es la presentación del *judo como deporte* (ver figura 3).

Figura 3. Secuencia de contenidos y actividades



El desarrollo de los contenidos y actividades del judo y las habilidades de lucha con agarre como actividades extracurriculares está ajustada a la etapa educativa. En Educación Primaria, se iniciará a las habilidades de lucha con agarre utilizando formas jugadas para desarrollarlas de manera genérica, no formando ningún tipo de lucha una unidad independiente. El principal objetivo será plantear situaciones a través de las cuales los niños y niñas enriquezcan su bagaje sociomotriz, concretamente, en relaciones de oposición a través del contacto cuerpo a cuerpo. Para ello las actividades deben fomentar la libertad y la creatividad, huyendo de los movimientos estereotipados. En Educación Secundaria, se tratará de desarrollar las habilidades específicas del judo, a través de tres fases, la primera de transición y las otras dos de consolidación y perfeccionamiento, que se corresponden con el primer y segundo ciclo de Secundaria y con el Bachillerato. Al igual que en la etapa anterior, no se debe limitar al alumno en la toma de decisiones de las actividades planteadas haciendo que mecanice sus respuestas.

La tabla 3 sintetiza los contenidos y actividades que se proponen para cada fase dentro de las dos etapas mencionadas.

Tabla 3. Resumen de la propuesta para la enseñanza del judo

<i>Etapas</i>	<i>Edad</i>	<i>Fase</i>	<i>Contenidos y actividades</i>
INICIACIÓN A LAS HABILIDADES GENÉRICAS DE LA LUCHA CON AGARRE	6-7 años	<i>El contacto corporal</i>	Familiarización con el contacto corporal, de manera inespecífica, integrándolo dentro de actividades genéricas relacionadas con los contenidos de habilidades perceptivo-motrices (sobre todo en cuanto al trabajo de equilibrio-desequilibrio) y de las habilidades motrices básicas (sobre todo las relacionadas con los diferentes tipos de desplazamientos). En su mayor parte las actividades serán en colaboración.
	8-9 años	<i>Habilidades de lucha con agarre: conquista de objetos y espacios</i>	Iniciación a las habilidades de lucha con agarre a través de los <i>juegos de agarrar-soltarse</i> y en los de <i>empujar-estirar</i> (donde también pueden integrarse algunos de cargar-transportar). El referente de estos juegos es la lucha por espacios y objetos.
	10-11 años	<i>Habilidades de lucha con agarre: el cuerpo a cuerpo</i>	Se integra el cuerpo o alguna de sus partes como referente de lucha, es decir, el enfrentamiento directo o lucha cuerpo a cuerpo. Además de los juegos indicados para el segundo ciclo (juegos de agarrar-soltarse y los de empujar-estirar) se desarrollarán los de <i>inmovilizar-escapar</i> , así como los de <i>derribar-caer</i> (en los que se pondrá énfasis en aspectos organizativos relativos a la seguridad).
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ESPECÍFICAS DEL JUDO	12-13 años	<i>De las habilidades de lucha con agarre al judo</i> <i>Los aspectos culturales (ética del combate, respeto del adversario)</i>	Introducción, de manera genérica e integrada desde las habilidades de lucha con agarre al judo.
	14-16 años	<i>Desarrollo de las habilidades específicas del judo</i> <i>El conocimiento de los aspectos deportivos</i>	Desarrollo de las habilidades específicas del judo, tanto en pie como en suelo, partiendo desde situaciones-problema.

Principios didácticos y de procedimiento

Además de los contenidos y actividades señalados en la tabla 3, se deben tener presentes una serie de *principios didácticos* que hacen referencia a la *progresión en el contacto* (Molina y Castarlenas, 2002) y se presentan en forma de continuos que van:

- *del tratamiento en gran grupo a las propuestas de trabajo en parejas;*
- *del contacto en cooperación al contacto en oposición;*
- *del contacto esporádico, en oposición, al contacto constante;*
- *del contacto mediatizado por objetos al contacto corporal directo;*
- *de la lucha por espacios y objetos a la lucha por el cuerpo o alguna de sus partes;*

- *de los grandes espacios a espacios reducidos.*

También se deben seguir una serie de *principios de procedimiento específicos del enfrentamiento* como son los que se comentan a continuación (Villamón y Brousse, 2002):

a) Aceptar la confrontación y realizar acciones ofensivas

Los fines prioritarios para la iniciación son:

- la determinación para aceptar la confrontación física;
- el respeto del adversario; y
- la aceptación del resultado.

Dado que la dimensión afectiva es un factor esencial de la implicación del alumno en las actividades de combate, no puede pasarse por alto su importancia, aunque en realidad esta competencia pertenece al dominio comportamental más que al de las adquisiciones técnicas.

El profesor debe, prioritariamente, colocar el acento sobre la actitud ofensiva, la calidad de las acciones emprendidas y la implicación personal más que sobre la búsqueda de una victoria o de cualquier otra forma de superioridad. Cuando nos referimos a jóvenes principiantes, la eficacia ocupa sólo un valor muy relativo.

La utilización de formas jugadas favorece la aceptación del cuerpo a cuerpo. Las diferentes etapas a franquear pasan por:

- la reducción de la distancia de enfrentamiento (juegos de esquivar, de evitar);
- la aceptación del contacto físico (juegos de cuerpo a cuerpo);
- el aumento progresivo del nivel de oposición (juegos de conquista de objetos; de conquista de territorio; luchas folclóricas).

b) Controlar e inmovilizar al adversario en el suelo

El combate en el suelo no plantea problemas relevantes de seguridad, si se explica a los alumnos los gestos peligrosos que están formalmente prohibidos por el reglamento (golpes, tocar la cara, agarrar sólo de la cabeza, torsión de cualquier articulación). Esta falta de peligrosidad permite al profesor plantear desde el inicio situaciones de enfrentamiento libre, tipo *randori*.

c) Caer y proyectar sin riesgo

El aprendizaje de la caída se enfrenta a dificultades de tipo psicológico. Son varios los criterios que hay que tomar en consideración, para que el alumno adquiera el dominio de los gestos técnicos adecuados y desdramatice el hecho de caer:

- elevar la altura de la caída progresivamente;
- en la forma de proyectar se irá avanzando hacia situaciones que impliquen mayor amplitud e intensidad hasta acercarse a los gestos técnicos;
- al que cae se le da al principio la iniciativa de la caída y después se le quita.

De esta forma caer y tirar sin riesgo se aprenden conjuntamente. De común acuerdo, las fases estáticas evolucionan hacia fases dinámicas ejecutadas en el marco de una oposición razonada.

Además, el principal objetivo que se pretende, que es saber combatir, puede concretarse en los dos siguientes aspectos: aceptar la confrontación física y desarrollar una actitud ofensiva y controlada. Esta competencia se puede apreciar a través de aspectos cuantitativos (puntos marcados, puntos perdidos) pero también a partir de otros factores que muestran:

- por un lado, la actitud combativa (pertinencia y frecuencia de los ataques);
- por otro, la aplicación concreta de conocimientos relativos a la actividad (seguridad, arbitraje de acciones decisivas, aspectos culturales, ritual, terminología) y a los principios esenciales en los que se funda la ética del combate (respetar al adversario, ganar o perder conservando el control de sí mismo).

d) Atacar de forma variada

Atacar de forma variada y encadenar los ataques según la reacción del adversario son por razón de su nivel de dificultad los dos contenidos propuestos para la etapa de perfeccionamiento. La elección de estas competencias específicas se justifica por:

- su papel fundamental en la elaboración de los esquemas tácticos;
- su expresión concreta en los dos sectores especializados del judo que son el combate de pie y el combate en el suelo.

De pie, la adquisición de estas formas gestuales tiene por objeto la selección de respuestas adaptadas en función de las características del adversario, es decir:

- de su morfología (adversario más grande, más pequeño, más pesado, más ligero);
- de su actitud (piernas juntas, separadas, brazos tiesos, cuerpo flexionado),
- de sus desplazamientos (rápidos, lentos, avanza, retrocede).

Estos criterios pueden ser considerados como otros tantos elementos que permiten identificar los puntos fuertes y los puntos débiles del adversario. Representan para el

profesor variables que presentan las diversas situaciones de aprendizaje que tiene que experimentar el alumno.

e) Encadenar los ataques según la reacción del adversario

En el principiante, la ofensiva está dificultada por la fuerza física del adversario que se pone de manifiesto patentemente, estableciendo un obstáculo superior a las posibilidades del ataque. Ofrecer medios técnicos suplementarios de defensa o emprender la práctica de las contras desequilibraría grandemente la relación de fuerzas y limitaría las posibilidades de éxito del alumno en la ofensiva.

Una vez superadas las etapas de iniciación y desarrollo será el momento de dar a conocer al joven combatiente los medios de una oposición más organizada. En ese momento, el comportamiento defensivo no aparecerá ya como un obstáculo casi infranqueable sino como una actitud natural que conviene tomar en cuenta. La defensa pierde su papel inhibitor para convertirse en estimulante del ataque, de la prosecución de la ofensiva y de la adaptación de los proyectos de acción.

La introducción a la dimensión táctica del combate sigue avanzando de forma muy progresiva. Se realiza de la misma manera en el combate de pie y en el combate en el suelo.

Ejemplos en el combate de pie. A partir de esquivas simples o de bloqueos, se tratarán en especial dos situaciones:

- El encadenamiento en la misma dirección que el ataque inicial (adelante-adelante, o atrás-atrás). Ejemplo: ataque de *tai-otosh³i*, superación de *uke⁴*, repetición de *tai-otoshi* por *tori⁵*.
- El encadenamiento en una dirección opuesta al ataque inicial (atrás-adelante, o adelante-atrás). Ejemplo: ataque de *o-uchi-gari⁶*, bloqueo de *uke* que empuja, cambio de dirección y ataque de *tai-otoshi* por *tori*.

Indicadores de comienzo y de final de etapa

El objetivo perseguido para el nivel de la iniciación puede considerarse alcanzado cuando los jóvenes combatientes no actúan ya como dos entidades separadas, centrados

³ Nombre de una técnica de brazo, que significa ‘caída del cuerpo en el vacío’.

⁴ Nombre dado a uno de los dos miembros de la pareja que practica el judo: el que toma la iniciativa y ataca pero es dominado no logrando su objetivo; el que defiende o está pasivo; el que recibe la técnica del compañero y es proyectado.

⁵ Nombre que se le da al otro miembro de la pareja: el que ataca y logra su objetivo, o aplica la técnica y domina al compañero.

⁶ Nombre de una técnica de pierna, que significa ‘gran siega interior’.

en la protección de sí mismos, sino que forman una pareja en interacción en la cual cada uno busca crear o explotar las oportunidades ofensivas, sometiéndose a las reglas y a la ética del combate.

De pie, al final de esta etapa de aprendizaje, el alumnado debe ser capaz, en situación de colaboración o de oposición moderada (del tipo *yaku-soku-geiko*⁷ o *randori* muy suave en judo), de:

- sufrir una caída, sin hacerse daño y sin tener miedo, por una proyección de escasa amplitud hacia delante o hacia atrás;
- ejecutar ese tipo de proyección controlando la caída de su compañero.

A partir de la etapa de desarrollo (14-16 años), la práctica del judo debe permitir adquirir las competencias necesarias para la realización de conductas ofensivas construidas y controladas. Al finalizar su aprendizaje, el alumnado deberá ser capaz de:

- demostrar sus capacidades a través de un “combate sin riesgo”;
- conocer, aplicar y explotar los elementos técnicos indispensables para la realización de acciones organizadas en un proyecto táctico;
- probar su conocimiento de la actividad, a través de la representación de diferentes papeles sociales (combatiente, árbitro, juez, comisario...).

Demostrar las capacidades en un “combate sin riesgo” precisa un comentario. La noción de combate es central y define la lógica de ese grupo de actividades físicas. Sin embargo, para evitar que el alumno “se haga daño” o “haga daño” al combatir, es indispensable que las modalidades y la intensidad de las situaciones de enfrentamiento que se le proponen sean determinadas en función de su condición física, de sus conocimientos técnicos-tácticos y de su capacidad para dominar sus reacciones emocionales. El abanico de formas de aprendizaje que puede utilizar el profesor, que van desde la situación de oposición simple y formal hasta el enfrentamiento libre, permite, una gradación en la exigencia de los recursos y, por consecuencia, una adaptación al nivel de los practicantes. La adquisición de las competencias planteadas se efectúa así teniendo en cuenta ambas condiciones: la seguridad de los alumnos y la naturaleza específica de este grupo de actividades.

En los deportes de combate, la seguridad de los alumnos pasa por desdramatizar las situaciones de confrontación física y por la adquisición de competencias técnicas. El

⁷ Uno de los métodos más provechosos para aprender judo, pero más difíciles de realizar correctamente. Práctica flexible y libre de las técnicas en desplazamiento, donde Uke no se opone, pero sólo cae cuando Tori realiza bien la proyección.

miedo y el sentimiento de impotencia que generan las formas de enfrentamiento inadaptadas y demasiado intensas son susceptibles de arrastrar a comportamientos agresivos incontrolados y por tanto potencialmente peligrosos. La elevación progresiva del nivel de oposición le da al alumno los puntos de referencia necesarios para el control de sus acciones y de sus reacciones (Villamón y Brousse, 2002).

Contexto y condiciones de los aprendizajes

El lugar (*dojo*⁸, gimnasio) y la disposición o la ausencia de vestimenta específica (*judogi*⁹, chandal, calzado) influyen en los contenidos que puede proponer el profesor. La propuesta global en la que se basan los contenidos propuestos para Primaria permite, en función de las condiciones de trabajo, utilizar unos u otros, así como los aspectos generales de los temas ligados al ritual, al reglamento o a la terminología.

En las actividades de oposición, el principiante se enfrenta principalmente a problemas técnicos y a problemas afectivos. Aquel que tiene miedo a caer traduce su inquietud o su angustia en comportamientos negativos que obstaculizan sus posibilidades de progreso tanto como las de sus compañeros. Por ello, para los contenidos propuestos para la Secundaria y el Bachillerato, la utilización de un *tatami*¹⁰ de judo, en razón de su dureza, impone que se efectúe un correcto aprendizaje de las caídas. El respeto de la dimensión cultural del combate en pie y la necesidad de asegurar la seguridad de los alumnos implican prestar una atención especial a saber caer y a saber tirar. El practicante puede combatir libremente en el suelo casi desde la primera sesión, sin ningún riesgo, pero antes de comenzar con el combate en pie es necesario tener un dominio mínimo de las caídas y de las proyecciones, lo que supone inevitablemente varios meses de práctica continuada.

A partir del segundo ciclo de la ESO (14-15 años), la profundización en los objetivos da al combate en pie un lugar creciente conforme con la dimensión cultural de la actividad de referencia. Infrautilizadas en una primera etapa por razones de seguridad en

⁸ Literalmente ‘lugar para el camino’. Proviene del budismo en el que su significado es “lugar de iluminación”. Sala de práctica de las artes marciales.

⁹ Vestido para la práctica del judo.

¹⁰ Colchonetas especiales para la práctica del judo, cuya función es doble y contrapuesta: amortiguar las caídas, y, a la vez, ser firmes a la pisada para poder ejecutar las acciones técnicas del judo velozmente y sin lesiones. Ambas funciones sólo se cumplen si se montan sobre una plataforma flexible de madera. El recurso a su instalación directamente sobre el suelo, sobre un material que no sea muy firme y a la vez flexible, o recubiertas todas con una lona –peor aún si ésta está plastificada–, se debe únicamente a la precariedad de medios económicos y/o al desconocimiento técnico, hechos que inciden de manera importante sobre la calidad de la práctica y el incremento y agravamiento de las lesiones de los practicantes.

provecho del combate en el suelo, las técnicas de proyección o de llevar al suelo constituyen, conforme se avanza en la práctica del judo, el objeto de un aprendizaje más específico. Para poder realizar este objetivo, el profesor deberá verificar que las adquisiciones planteadas para ciclos anteriores son suficientemente dominadas para permitir esta progresión (Villamón y Brousse, 2002).

Referencias:

- Amador, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 351-368). Barcelona: Inde.
- Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- Baxter, W. y Einarsson, T. (1997). Wrestling (the ancient modern sport). En F. Amador, U. Castro y J. M. Álamo (Coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 825-846). Madrid: Gymnos.
- Blázquez, D. y Batalla, A. (1995). La edad de iniciación: “Vísteme despacio que tengo prisa”. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.115-130). Barcelona: Inde.
- Brousse, M., Villamón, M. y Molina, J. P. (1999). El judo en el contexto escolar. En M. Villamón (Dir.), *Introducción al Judo* (pp.183-199). Barcelona: Hispano Europea.
- Carratalá, V. (1997). La enseñanza del judo en edades tempranas. En S. Camarero *et al.* (Comps.), *La actividad deportiva en el ámbito escolar* (pp. 245-268). Valencia: Promolibro.
- Castarlenas, J. L. (1990). Deportes de combate y lucha: aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 19, 21-28.
- Castarlenas, J. L. y Molina, J. P. (Coords.) (2002). *El judo en la educación física. Unidades didácticas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Cecchini, J. A. (1989): *El judo y su razón kinantropológica*. Gijón: GH editores.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992a). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 161-184). Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (Eds.) (1992b). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz, J. J. (1974). *Judo para niños: su metodología*. Madrid: Esteban Sanz.
- Donohue, J. y Taylor, K. (1994). The classification of the fighting arts. *Journal of Asian Martial Arts*, 3(4), 10-37.
- Draeger, D. F. (1973). *The Martial Arts and Ways of Japan: Volume I, Classical Bujutsu*. New York: Weatherhill.
- Draeger, D. F. (1974). *The Martial Arts and Ways of Japan: Volume III, Modern Bujutsu & Budo*. New York: Weatherhill.

- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: F.C.E.
- Espartero, J., Gutiérrez, C. y Villamón, M. (2000). The Galhofa: a descriptive analysis of a traditional martial art still practised nowadays. En M. Calmet (Réalisation), *Acts 1st World Congress Combat Sports Martial Arts*, [CD-ROM], Amiens: Samara Informatique.
- Espartero, J., Gutiérrez, C. y Villamón, M. (2003). Las actividades de lucha. En B. Taberero y S. Márquez (Coords.), *Educación física: propuestas para el cambio* (pp. 283-324). Barcelona: Paidotribo.
- García-Fojeda, A. y Castarlenas, J. L. (1988): "Del juego luctatorio a los deportes de combate". En VVAA, *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en B.U.P. y F.P.* (pp. 429-455). Barcelona: Paidotribo.
- Gutiérrez, C., Espartero, J. y Villamón, M. (2001). Juego tradicional y deporte autóctono: a propósito de un estudio comparativo entre la *galhofa* y la *lucha leonesa*. *El Filandar / O Fiadeiro*, 13, 25-31.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hernández, J. (1985a). Los deportes de adversario o combate. Características básicas. Aspectos técnicos y tácticos. En R. Arnold *et al.*, *La educación física en las enseñanzas medias* (pp. 503-511). Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, J. (1985b). La enseñanza de los deportes. En R. Arnold *et al.*, *La educación física en las enseñanzas medias* (pp. 485-540). Barcelona: Paidotribo.
- Kim, Min-Ho (1999). *L'Origine et le développement des arts martiaux. Pour une anthropologie des techniques du corps*. Paris : L'Harmattan.
- Maliszewski, M. (1996). *Spiritual Dimensions of the Martial Arts*. Rutland/Tokyo : C. E. Tuttle.
- Mandell, R. D. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Masnou, M. y Puig, N. (1995). El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 371-394). Barcelona: Inde.
- Méndez, A. (1998). El pensamiento táctico en el judo: un proceso generado desde la etapa inicial mediante el juego. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 11. Disponible en: www.efdeportes.com/efd11a/judo.htm [29/11/2005].
- Molina, J. P. (2003). Educació esportiva i esportivitat. *Escola Catalana*, 398, 22-24.
- Molina, J. P. y Castarlenas, J. L. (2002). Bases de una propuesta para la enseñanza del judo en el contexto escolar. En J. L. Castarlenas y J. P. Molina. (Coords.), *El judo en la educación física. Unidades didácticas* (pp. 29-44). Barcelona: Hispano Europea.
- Molina, J. P. y Villamón, M. (2000). Principes estratégico-tactiques des sports de combat: l'exemple du judo. En A. Terrisse (Ed.), *Recherches en Sports de combat et en Arts martiaux. État des lieux* (pp. 175-184). Paris: Revue EPS.
- Molina, J. P. y Villamón, M. (2001). La enseñanza de los deportes de lucha: el modelo integrado. En V. Mazón *et al.* (Coords.), *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar* (pp. 128-134). Santander: A.D.E.F. Cantabria.

- Páez, C. y Vilalta, E. (1983). *Judo infantil. Pedagogía y técnica*. Barcelona: INEFC, Generalitat de Catalunya.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Pérez, M. J. (1968). *Judo infantil*. Barcelona: Hispano Europea.
- Personne, J. (1987). *Aucune médaille ne vaut la santé d'un enfant*. Paris : Denöel.
- Read, B. (1988). Practical knowledge and the teaching of games. En VVAA (Eds.), *Essay in Physical Education, Recreation Management and Sports Science* (pp. 111-122). Loughborough: Loughborough University Press.
- Theeboom, M. y De Knop, P. (1999). Asian Martial Arts and Approaches of Instruction in Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 4(2), 146-161.
- Torres, G. (1990). *1000 ejercicios y juegos de actividades de lucha*. Barcelona: Paidotribo.
- Torres, G. y Castarlenas, J. L. (2004). Deporte, estilo de vida activo y población: consideraciones a través del judo. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 75, 32-38.
- Trepat, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: Inde.
- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.
- Ventura, C. (1997). Aspectos psicológicos de los deportes de combate. En F. Amador, U. Castro y J. M. Álamo (Coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 183-189). Madrid: Gymnos.
- Villamón, M. (2003). Historia del judo y de las artes marciales. En L. P. Rodríguez (Dir.), *Compendio histórico de la actividad física y el deporte* (pp. 599-636). Barcelona: Masson.
- Villamón, M. y Brousse, M. (1999). Evolución del judo. En M. Villamón (Dir.), *Introducción al judo* (pp. 103-139). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. y Brousse, M. (2002). El judo como contenido de la educación física escolar. En J. L. Castarlenas y J. P. Molina (Coords.), *El judo en la educación física. Unidades didácticas* (pp. 11-28). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. y Molina, J. P. (1997). Tratamiento educativo de la competición en judo. En F. Amador, U. Castro y J. M. Álamo (Coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 167-182). Madrid: Gymnos.
- Villamón, M., Gutiérrez, C., Espartero, J. y Molina, J. P. (2005). La práctica de los deportes de lucha: Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 79, 13-19.