

Cita: 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. ISBN: 84-8019-706-4.

CAPÍTULO VII

LAS ACTIVIDADES DE LUCHA

Autores:

Julián Espartero Casado

Carlos Gutiérrez García

Miguel Villamón Herrera

*"El hombre
sólo es
hombre del todo
cuando juega"*

F. SCHILLER

ESTRUCTURA DEL CAPÍTULO VII

7.1.- Concepto, características y clasificación de las actividades de lucha.

7.1.1.- Concepto y características.

7.1.2.- Clasificación.

7.2.- Las actividades de lucha en el currículo de Educación Física. Revisión bibliográfica de las actividades de lucha en el área de Educación Física.

7.2.1.- Las actividades de lucha en el currículo de Educación Infantil.

7.2.2.- Las actividades de lucha en el currículo de Educación Primaria.

7.2.3.- Las actividades de lucha en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

7.2.4.- Temas transversales.

7.2.5.- Revisión bibliográfica de las Actividades de Lucha en el área de Educación Física.

7.3.- Propuesta didáctica para el tratamiento de las actividades de Lucha con agarre en el área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria.

7.3.1.- Introducción.

7.3.2.- Temporalización.

7.3.3.- Objetivos didácticos.

7.3.4.- Contenidos.

7.3.5.- Evaluación.

7.3.6.- Metodología.

7.3.7.- Recursos.

7.3.8.- Relación con temas transversales.

7.3.9.- Adaptaciones curriculares.

7.3.10.- Sesiones.

7.4.- Bibliografía de este capítulo.

7.1.- Concepto, características y clasificación de las actividades de lucha

7.1.1.- Concepto y características

La lucha, como práctica lúdica y agonística está vinculada a la historia de todos los pueblos y civilizaciones. Su origen se remonta a los albores de la humanidad, por la necesidad de defender la propia vida y la integridad física frente a situaciones de peligro para la supervivencia. Así, para someter violentamente al adversario, a lo largo de la historia y en las diversas civilizaciones, 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. Por ello, como bien evidencia Mandell (1986), en las más antiguas documentaciones históricas de casi todos los países, aparecen representativas referencias sobre el empleo del propio cuerpo como medio para alcanzar la victoria en el combate, o asegurar la propia defensa. A su vez, la lucha debe entenderse como una manifestación de la cultura y tradición de las diversas sociedades en las que está presente.

Hoy en día, la lucha se conserva principalmente de dos formas:

- a) Bien adaptada a las formas convencionales del deporte moderno, como es el caso de los deportes olímpicos: boxeo, lucha grecorromana, lucha libre, judo, taekwondo, esgrima; o como otros deportes no olímpicos: sumo, karate, lucha canaria, lucha leonesa, sambo, kendo, *glima* de Islandia; *yagli güreh* de Turquía,...
- b) O bien bajo la denominación común de juegos de lucha tradicionales, de los que existen numerosas modalidades en todo el mundo, y en los que se observa más nítidamente la pervivencia de elementos atávicos y rituales, sin ningún tipo de organización institucionalizada. Ejemplo de estos son, en la Península Ibérica, la lucha *galhofa*, que se practica en algunas aldeas de la provincia de Bragança (Portugal).

En castellano, los términos *lucha* o *combate* se utilizan indistintamente para referirse a un conjunto de deportes que tienen como finalidad batirse dos adversarios uno contra otro. Ambas expresiones se insertan en un mismo campo de significación semántica y puede inducirse la sinonimia de ambos términos, *luchar* y *combatir*, que no permite el establecimiento de una diferenciación terminológica entre ambos (Espartero, 1997). Sin embargo, en otros idiomas como el francés o el inglés, el término equivalente a *deportes de combate* engloba a todas las actividades de lucha sean con armas o sin armas, mientras que con el término *deportes de lucha* se designa, únicamente, a las actividades en que dos personas luchan abrazándose o agarrándose para derribarse una a otra, excluyendo a las que emplean golpes o armas. Así, a este respecto Baxter y Einarsson (1997) señalan que el término *lucha*, en general, se refiere a una antigua actividad física, en la que tiene lugar un combate entre dos hombres desarmados que intentan reducirse el uno al otro mediante la fuerza o técnicas que utilizan las caderas, las piernas o los brazos. Identificación semántica ésta que también se utiliza a menudo en castellano, al aparecer el término *lucha* restringido a enfrentamientos o duelos en que se agarra al adversario solamente, como la *lucha grecorromana* y la *lucha libre*, y no se emplea para designar al *boxeo* o a la *esgrima*, por ejemplo. Por todo ello, y con ánimo diferenciador y para mostrar una mayor precisión, ha surgido en la literatura especializada un nuevo término, el de *deportes o actividades de lucha con agarre*, con el que se designa a las actividades que poseen esta característica, a partir de la terminología de Alain Barbot (1986a y 1986b) de “*sports de combat de prehensión*”.

Por otro lado, existe también otra denominación muy popular, que se refiere a un subconjunto de estas actividades de lucha: las *artes marciales*. Con él se suele designar a una serie de actividades asiáticas que originalmente servían de preparación para la guerra, de ahí su nombre. Sin embargo, dado que este origen también es común a otras actividades deportivas, no parece muy ajustada esa denominación que se ha impuesto en todo el mundo. Además, si bien ciertos deportes conservan una vertiente marcial, valorada como soporte de la defensa personal, este aspecto marcial es sólo uno más de los muchos que los integran. La utilización de dicho aspecto parcial para su designación, implica, tomar o designar al conjunto por la parte. Además, aunque efectivamente existen deportes que presentan como uno de sus aspectos diferenciales la condición de arte marcial, por el

contrario, muchas ‘artes marciales’ no pueden ser catalogadas como deportes al carecer de sus requisitos definitorios (Espartero, 1997).

Audiffren y Crémieux (1996) plantean que en todo caso debería utilizarse el término de *artes de combate*, pues tal y como señalan “el término *arte de combate* es más amplio en su acepción que el de *arte marcial* y por lo tanto más apropiado para designar las tradiciones guerreras de todos los pueblos y grupos sociales de la Tierra”. La diferencia entre un arte marcial y un deporte de combate, se encuentra en la finalidad de la práctica: “un arte marcial debe preparar al combatiente para preservar su vida sean cuales sean las circunstancias, mientras que la práctica de un deporte de combate debe preparar al combatiente para sacar el mejor partido del reglamento deportivo”. De ahí que, acordemente con todas estas consideraciones y en un intento de precisión terminológica, Villamón y Espartero (1999) definan a las artes marciales como “el conjunto de prácticas y artes de combate desarrollados en distintos países asiáticos no sólo por los integrantes del estamento militar o guerrero sino también por diferentes miembros de otras clases sociales, subyaciendo en dichas prácticas un nexo común y peculiarizador, cual es la existencia de un fin o propósito tendente hacia un logro más espiritual que puramente práctico”.

En cuanto a sus características, todas las actividades pertenecientes al grupo de los deportes de lucha, tanto las asiáticas como el resto, han sufrido una transformación esencial y ha sido al abandonar sus formas violentas y peligrosas de combatir cuando numerosas formas corporales de combate se han transformado, bajo ciertas condiciones, en prácticas deportivas aceptables socialmente, como explica Norbert Elias en el marco de sus trabajos sobre la civilización de las costumbres (Fouquet, 1996).

Así, se conforma un conjunto de prácticas específicas y muy extendidas en la sociedad actual, que según Audiffren y Crémieux (1996) se pueden caracterizar “por cuatro propiedades sincrónicas: un medio estable, un enfrentamiento contra un único adversario (uno contra uno), un comienzo cara a cara, y la posibilidad de una simultaneidad de acciones similares.”

Además, de la literatura existente (Castarlenas, 1990 y 1993; Pérez Cerdán, 1993; Amador, 1995) se pueden extraer algunas otras características generales, como son:

- ✓ Todas las actividades de lucha tienen un carácter sociomotriz;
- ✓ La interacción que se produce entre los dos contendientes es siempre de oposición;
- ✓ Desarrollarse en un espacio común a los dos competidores y con una participación simultánea, esto es, los dos adversarios pueden realizar simultáneamente acciones parecidas: por ejemplo pueden atacar simultáneamente utilizando la misma técnica;
- ✓ El objetivo es el cuerpo del adversario;
- ✓ La demostración de superioridad se manifiesta de distintas formas de acuerdo con el reglamento de cada especialidad;
- ✓ Existe contacto físico permanente o intermitente limitado reglamentariamente;
- ✓ Se desarrollan en un espacio estandarizado y común para ambos contendientes;
- ✓ La duración temporal del combate y de los asaltos (en las especialidades en que existen estos) está limitada y determinada en el reglamento.

A su vez, tan autorizados intentos de caracterización doctrinal de las actividades y deportes de lucha permiten conceptualizarlos como “deportes en los que concurre un enfrentamiento dual y simultáneo, que, desarrollándose en un espacio común y una duración temporal reglamentariamente determinados, presenta, en todo caso, una interacción motriz de oposición directa, cuyo objetivo es siempre el cuerpo del adversario y la demostración de una superioridad en la forma que reglamentariamente se determine” (Espartero, 1999b).

Sin embargo, a pesar de esta caracterización y conceptualización generalizadora, lo cierto es que al profundizar en las notas peculiares propias de cada lucha, se comprueba la existencia de grandes diferencias, en algunos aspectos esenciales, entre unas y otras. Por ello, y debido a varias razones, que se señalan a continuación, interesa

especialmente profundizar en las características del grupo de actividades conocido como artes marciales. Así, Theeboom y cols. (2000), resaltan que, hoy en día, las artes marciales resultan interesantes para la juventud de todo el mundo, y que estudios comparativos internacionales indican que en muchos países están entre los deportes extracurriculares preferidos por los jóvenes de entre diez y quince años. Además, algunas investigaciones recogidas por los autores anteriormente citados, muestran que las artes marciales asiáticas están entre los diez deportes más practicados. Por lo que se refiere a deportes organizados en particular, se sitúan en segundo lugar después del fútbol y están considerados como una de las más importantes nuevas tendencias en cuanto a práctica deportiva.

País							
	Bélgica	Chequia	Inglaterra	Francia	Alemania	Luxemburgo	Holanda
Disciplinas							
judo	X	X	X	X	X	X	X
karate		X	X		X	X	X
defensa personal	X		X		X		X
aikido		X					
boxeo			X				X
lucha				X	X		
taekwondo					X		
esgrima						X	
savate				X		X	

Tabla 1: Disciplinas específicas de artes marciales en los programas de educación física escolar de países europeos (tomado de Theeboom y De Knop, 1999).

Pero además, en Europa, las artes marciales no son sólo populares como deportes organizados, sino que en los últimos años ha habido un interés por introducirlas en las clases de educación física escolar. Los datos de la investigación realizada por Theeboom y De Knop (1999) muestran la importancia del estatus actual

de algunas artes marciales, que forman parte del currículo de educación física en las escuelas de algunos países de Europa. En concreto, de los nueve países miembros de la Asociación Europea de Educación Física (EUPEA), siete de ellos (Alemania, Holanda, Inglaterra, Francia, Bélgica, Luxemburgo, Chequia) incluyen las artes marciales, en especial el judo, en las clases de educación física en las escuelas de educación secundaria (alumnos de entre 10 y 14 años). Solamente en dos (Irlanda y Estonia) no están introducidas estas artes marciales en el currículo oficial.

Por lo que respecta a los sistemas de lucha de Oriente, según Gu (citado por Theeboom y De Knop, 1997) se originaron en China hace unos 3.000 ó 4.000 años y, posteriormente, dieron lugar a muchas de las llamadas "artes marciales" de Asia. Aparte de una extensa variedad de técnicas de lucha, incorporan antiguos conceptos filosóficos y elementos religiosos, por lo que tradicionalmente han sido vistos como algo más que una simple actividad física. Uno de estos conceptos es su simbolismo natural, pues de acuerdo con los primeros filósofos chinos, existe una semejanza entre la naturaleza (o universo) y los humanos. Se decía que los humanos se beneficiaban si imitaban a la naturaleza, y de ahí su pretensión de llegar a formar un todo con ella. Probablemente uno de los ejemplos más conocidos del simbolismo natural es el principio del *yin* y el *yan*, que representa la naturaleza como la alternancia de dos fuerzas opuestas ('existe dureza en la suavidad y suavidad en la dureza') (Theeboom y De Knop, 1997).

De acuerdo con Back y Kim (1979), la diferencia entre las artes marciales de Oriente y Occidente estriba en el hecho de que hay una distinción adicional en otros aspectos además de en las habilidades de lucha, como son la promoción de la actitud de no violencia y el disfrute artístico.

También, como se ha señalado anteriormente, los sistemas de lucha de Asia se relacionan a menudo con prácticas religiosas. El budismo y el taoísmo, han tenido fuertes influencias en su desarrollo. Esta influencia es evidente en la práctica del *neigong* o "ejercicios espirituales", que incluyen respiración, ejercicios mentales y prácticas de meditación. En general, a las artes marciales asiáticas se les atribuyen (Wu, Li y Yu, en Theeboom y De Knop, 1997) variadas funciones:

1. Cultivo moral.

2. Autodefensa.
3. Efectos curativos y de rehabilitación para algunas enfermedades crónicas.
4. Mejoras en la salud.
5. Efectos artísticos.
6. Desarrollo intelectual.

Sin merma del reconocimiento debido a la cultura china, como origen de las artes marciales asiáticas, la aportación japonesa destaca poderosamente. Como en muchas otras facetas Japón no inventó, pero desarrolló y perfeccionó hasta el más alto nivel conceptos y técnicas originarias de China. Las actividades luctatorias evolucionaron a partir de una forma de combate primitivo e indeterminado, hasta una ritualización constatable en los más antiguos documentos existentes sobre la cultura japonesa y, más tarde, como métodos de entrenamiento militar. Pero lo más relevante y diferenciador, con respecto a las formas de lucha occidentales, es que integraron, junto con las meras técnicas, conceptos presentes en sus doctrinas filosófico-religiosas. Así, del concepto de *dao*, corazón de la doctrina taoísta, proviene el *do* japonés que forma parte del nombre de todas las artes marciales más populares (ju-do; karate-do; aiki-do; ken-do;...). *Do* significa camino o vía, tanto en su sentido físico como en el figurado de modo, manera, método, aproximación o acercamiento. El *do* posee un sentido esencialmente educativo. Asociados a éste encontramos otros principios como el del *ju* o ceder, consistente en adaptarse de forma flexible e inteligente a las maniobras del adversario para utilizar éstas y su fuerza para someterle; el *ki* o energía interior, cuyo principio está basado en la capacidad para alumbrar las fuerzas naturales y las capacidades ocultas del hombre. Todo ello les confiere a este conjunto de luchas unas características distintas a las de las luchas originadas en otros lugares del mundo.

Sin embargo, el paso del tiempo y las diferencias contextuales y culturales entre las sociedades de Oriente y Occidente, han alterado las características específicas que las artes marciales asiáticas presentan en Occidente. Por ello, hoy en día, no pueden ser caracterizadas por un concepto claro y uniforme. En el caso concreto del judo, cuya

situación es análoga en este sentido, al resto de actividades llamadas artes marciales, Villamón y cols. (1995) distinguen tres tendencias:

- 1) La del judo tradicional, representada por los seguidores de su fundador, para quien el fin último del judo era el perfeccionamiento de uno mismo, y como consecuencia de esto, la contribución a la prosperidad y al bienestar del género humano.
- 2) El judo rendimiento o deportivo, que considera al judo como a cualquier otro deporte olímpico, con efectos positivos posibles sobre el físico, la mente y la sociabilidad de sus practicantes, pero que no busca la mejora personal espiritual.
- 3) El judo para todos, que nació para ofrecer la posibilidad de realizar esta práctica al mayor número posible de personas, que no cuentan con las condiciones excepcionales del segmento de población joven y muy entrenado; y, al mismo tiempo, ofrecer una alternativa a los que abandonaban estas prácticas al ser impelidos a competir, sin desearlo.

Otros autores (Theeboom y De Knop, 1999) añaden a las anteriores la tendencia utilitaria donde se enfatiza la efectividad y aplicación de las técnicas en la lucha. Las artes marciales desde este enfoque son practicadas principalmente por razones de defensa personal. En Asia esta tendencia ha perdido gran parte de su importancia, pues otras funciones se han convertido en más importantes (ej., estética, salud y forma física), aunque en Occidente siga siendo muy popular, y de ello resulte una comercialización de muchas escuelas de artes marciales.

7.1.2. Clasificación

Analizando la bibliografía deportiva general encontramos una serie de denominaciones y clasificaciones que no tienen en cuenta la naturaleza de las actividades de lucha; aparecen éstas agrupadas de una manera muy genérica, como actividades duales, de adversario, o de oposición. Esta denominación “deportes de adversario”, hace referencia a actividades individuales con oposición, entre las que se engloban tanto los deportes de combate o lucha, como los de pelota que se juegan con la mano, con raqueta, o con otros

implementos. Tampoco el término “oposición” puede atribuirse exclusivamente a las actividades de lucha.

Al igual que sucede con las numerosas clasificaciones de los deportes, según la intencionalidad o el objeto de estudio de los distintos autores se han propuesto numerosas clasificaciones de los deportes de lucha. Como consecuencia de la gran diversidad de disciplinas y estilos de lucha en general, y del subgrupo de artes marciales asiáticas, se ha intentado establecer distintos sistemas de clasificación, empleando un gran número de criterios (físico, funcional, cultural, histórico, filosófico, didáctico, biomecánico,...), que aun ofreciendo interés, para una completa aproximación a estas actividades, en muchos casos son irrelevantes para la finalidad que nos ocupa, que es determinar cuáles pueden ser más apropiadas para su inclusión como contenidos de la educación física escolar.

Así, atendiendo únicamente a ese objetivo, se aborda el desarrollo de una propuesta de clasificación de los deportes de lucha, 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 (...), participa de la codificación de la contra-comunicación motriz, 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, como es el caso de los deportes de combate. Esta distancia de guardia, según Parlebas (1981), 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” (p. 41). Los deportes de combate se pueden clasificar según la distancia de guardia, y así se distinguen:

1. 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).

2. 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).
3. 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.

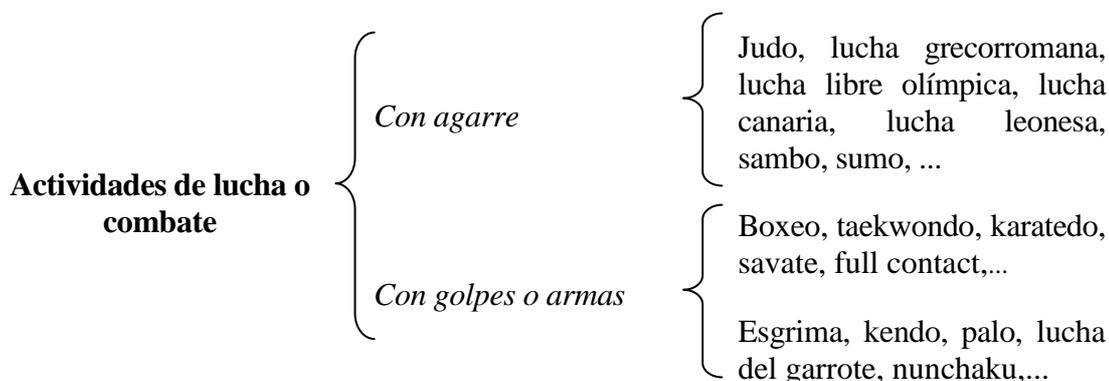
Y concluye, realizando una notable aportación al decir que “de una forma general y para una esfera homogénea de prácticas, la violencia del contacto varía de forma directamente proporcional a la distancia de guardia (de la lucha al karate para los deportes de combate por ejemplo, o del florete al sable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

De esta clasificación podemos señalar 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.

En los últimos años ya se viene utilizando en España el término ‘deportes de lucha con agarre’. Este conjunto de actividades estaría formado por los deportes luctatorios que presentan el agarre como acción motriz básica y característica común diferencial (Judo, Lucha Greco-romana, Lucha Libre Olímpica, Lucha Canaria, Lucha Leonesa, Sumo, Sambo, etc.). Para 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 decisión de utilizar como criterio de clasificación el agarre, la encontramos ya en el trabajo de Hernández Moreno (1985), y puede considerarse determinante a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza más apropiados para la educación física escolar. Así, concluimos señalando que parece conveniente diferenciar, de cara a su inclusión en el currículo de la educación física, entre las distintas actividades que conforman el grupo de “deportes de combate”, reuniendo a los que presentan unas

características semejantes desde el punto de vista de sus acciones motrices, en dos grupos: 1) deportes de combate con agarre; y 2) deportes de combate con golpeo o con armas.



7.2. Las actividades de lucha en el currículo de Educación Física.

Revisión bibliográfica de las actividades de lucha en el área de Educación Física

En el presente apartado se tratará de justificar desde un punto de vista legal la presencia de las actividades de lucha en el currículo escolar. Efectivamente, las actividades de lucha, como parte de grupos más genéricos de actividades (juegos, deportes, habilidades específicas, etc.), son ya tenidas en cuenta desde la propia administración educativa, considerándolas parte integrante de las enseñanzas que han de impartirse a los alumnos en diversas etapas educativas. Consecuentemente, y con el objeto de no extendernos demasiado, se analizará el periodo correspondiente a la escolarización obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), a los que se añadirá una breve referencia a la Educación Infantil como etapa previa¹.

¹ A falta de normativa que determine los currículos de los diferentes niveles, etapas, ciclos, etc. del sistema educativo para la Comunidad Autónoma de Castilla y León, aunque ésta haya asumido las competencias en materia de educación desde el 1 de enero de 2000, el análisis se realizará sobre las disposiciones legislativas elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aplicables subsidiariamente en defecto de las primeras.

7.2.1. Las actividades de lucha en el currículo de la Educación Infantil

Los aspectos básicos del currículo de esta etapa se determinan en el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre (BOE nº 215, de 7 de septiembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Infantil. Asimismo, su desarrollo, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, se establece en el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (BOE nº 216, de 9 de septiembre), por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Un breve análisis del mismo muestra que las actividades de lucha no aparecen específicamente ni en los objetivos ni en los contenidos de las diferentes áreas de la etapa. No obstante, éstas pueden ser contenidas como subgrupo en los epígrafes en los que figura la palabra *juego*, que sí aparece en todas las áreas, y, además, es considerado como uno de los principales recursos de la Educación Infantil, tal y como se señala en las orientaciones metodológicas de la etapa: “Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan, por una parte, un fuerte carácter motivador y, por otra, importantes posibilidades para que el niño y la niña establezcan relaciones significativas y el Profesor organice contenidos diversos, siempre con carácter global, referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias” (Orientaciones metodológicas de la etapa. Anexo del Real Decreto 1330/1991).

Así pues, se trata de proponer la introducción de las actividades de lucha bajo forma de juegos. De manera que los mismos, al contrario de lo que parece sugerir la palabra “lucha”, no hayan de encontrar su fundamento en la oposición, sino más bien en el contacto o diálogo corporal. La aceptación y vivencia de este diálogo corporal, con todo lo que implica -las presiones sobre los cuerpos de los compañeros, sobre el suelo u objetos, las sensaciones de presión sobre el propio cuerpo, los diferentes grados de tensión muscular, la orientación respecto de los compañeros, la distancia de interacción, la apreciación de las diferencias interindividuales, las ayudas, la búsqueda del equilibrio, etc.- entendemos que posee unas connotaciones educativas innegables, ligadas al propio conocimiento y al conocimiento y aceptación de los demás.

7.2.2.- Las actividades de lucha en el currículo de la Educación Primaria

El currículo de esta etapa, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, se establece en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE nº 220, de 13 de septiembre), e integra lo establecido en el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio (BOE nº 152, de 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Las actividades de lucha se ubican, con mayor pertinencia, dentro del área de Educación Física, cuyo currículo se encuentra en el anexo del precitado Real Decreto 1344/1992, si bien cabría realizar algunas conexiones interdisciplinares que serán comentadas posteriormente. Dentro de los objetivos generales de área, estas actividades de lucha pueden relacionarse con:

- a) *La adquisición de una cultura física a nivel global:* “7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos donde se desarrollan, participando en su conservación y mejora”
- b) *El conocimiento y desarrollo de las posibilidades motrices del alumno:* “1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás (...) 4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos previa valoración de sus posibilidades. 5. Utilizar sus (...) destrezas motrices (...) para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación”
- c) *El desarrollo de actitudes de participación y respeto:* “6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas”.

La tabla 2 resume los contenidos más relacionados con las actividades de lucha, ya que, como tales, siguen sin aparecer en los diferentes enunciados.

	<i>Conceptos</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Actitudes</i>
El cuerpo: imagen y percepción	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Toma de conciencia global y segmentaria ◆ Posibilidades perceptivas del cuerpo ◆ Relaciones espaciales y temporales 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Afirmación de la lateralidad ◆ Capacidades perceptivo-motrices ◆ Control del cuerpo ◆ Coordinación y equilibrio ◆ Percepción y estructuración espacio temporal 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Valoración y aceptación de la realidad corporal ◆ Seguridad y confianza en sí mismo
El cuerpo: habilidades y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Esquemas motores básicos y adaptados ◆ Formas y posibilidades de movimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Control y dominio motor y corporal ◆ Habilidades básicas ◆ Acondicionamiento física general 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Interés por aumentar la competencia y habilidad motriz
Salud corporal	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y medidas de seguridad 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Calentamiento, relajación, higiene corporal ◆ Utilización correcta de espacios y materiales. Medidas básicas de seguridad 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respeto a los propios límites
Los juegos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tipos de juegos y actividades deportivas. Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilización de reglas ◆ Estrategias básicas (cooperación, oposición, cooperación-oposición) ◆ Actividades deportivas adaptadas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participación en los juegos y aceptación de los diferentes niveles ◆ Aceptación de las normas ◆ Valoración de la participación en equipo ◆ Aceptación de las situaciones de oposición

Tabla 2: Relación entre las actividades de lucha y los contenidos de Educación Física

En cuanto a los criterios de evaluación, son varios los que pueden ser constatados a través de la práctica de actividades de lucha, como son: “1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad (...) 5. Utilizar en la actividad la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal (...) 11. Participar en las actividades físicas ajustando su participación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento (...) 13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se puedan producir (...) 14. Respetar las normas establecidas en los juegos (...) 15. Identificar,

como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición”.

El juego, nuevamente, vuelve a aparecer como un recurso metodológico fundamental, tanto por su riqueza como por su idoneidad en estas edades: “Muchos de los aprendizajes de habilidades y destrezas pueden realizarse en una situación de juego, que en esta edad contribuye al aprendizaje espontáneo de los niños. El conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos contribuyen, además, a que a través de ellos el niño pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo. Por todo ello, el enfoque metodológico de la Educación Física en la etapa de Primaria tiene un carácter fundamentalmente lúdico” (Introducción al área de Educación Física. Anexo del Real Decreto 1334/1991).

Posibles relaciones interdisciplinares

Como se ha puesto de manifiesto, en el epígrafe correspondiente, una de las características fundamentales de las actividades de lucha es su universalidad, entendida ésta tanto en el ámbito espacial como en el temporal. En este sentido, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural puede configurarse como un contexto adecuado para que el profesorado ponga en marcha, junto con el del área de Educación Física, alguna iniciativa ligada a estos aspectos socioculturales de las actividades de lucha. Así, esta área de Conocimiento del Medio tiene entre sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación los siguientes: “Obj.3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (... costumbres y valores compartidos), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier tipo de discriminación por este hecho (...) Obj. 4. Conservación del patrimonio cultural (...) Cont. Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonio de la vida en otras épocas... Costumbres y manifestaciones culturales: fiestas... deporte, etc. (...) Cont. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia (...) Cont. Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos...) de la comunidad e interés por su mantenimiento y

recuperación (...) Cont. Valoración y respeto por las costumbres y formas de vida de los antepasados (...) Crit. Ev. 14 Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (...) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país”(Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Anexo del Real Decreto 1344/1991).

En un terreno práctico, todas estas intenciones educativas se pueden concretar, por ejemplo, en el conocimiento por parte de los alumnos de numerosos juegos tradicionales de lucha, como parte de su patrimonio cultural, y de dos deportes de lucha propios de nuestro país como son la Lucha Leonesa y la Lucha Canaria. También de actividades de lucha de otros países, como uno de los símbolos que aúna a todas las comunidades humanas, haciéndolas partícipes de un “poso cultural” común, a la vez que las diferencia en virtud de sus peculiaridades.

7.2.3.- Las actividades de lucha en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria

Como resulta bien conocido, la Educación Secundaria Obligatoria es un etapa que viene a completar el periodo de escolarización obligatoria. El currículo de esta etapa, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, se establece en el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (BOE nº 220, de 13 de septiembre), modificado en parte por el real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto (BOE nº 224, de 19 de septiembre), y especialmente, en lo que se refiere al currículo de las diversas áreas, por el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto (BOE nº 215, de 7 de septiembre). La disposición transitoria única del antecitado Real Decreto 937/2001 determina la implantación de los horarios de las nuevas enseñanzas mínimas para el año académico 2001-2002, mientras que el resto de lo dispuesto se implantará durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004. Por tanto, se asiste en la actualidad a un proceso de cambio hacia un nuevo currículo, sobre el que se centrarán los comentarios que siguen.

Entre los componentes curriculares básicos del área de Educación Física -que es aquella que presenta el marco más adecuado para el estudio de este tipo de prácticas- que se determinan en el Anexo del Real Decreto 937/2001, muestran una especial significación respecto a las actividades de lucha los objetivos que se vinculan a:

- a) *La adquisición de una cultura deportiva*: “6. Conocer y practicar modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego”
- b) *La mejora del rendimiento motor y de la autonomía del alumno*: “5. Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal (...) 9. Realizar actividades deportivas y recreativas con un nivel de autonomía aceptable en su ejecución”
- c) *El desarrollo de actitudes de participación y respeto*: “7. Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en juegos y deportes (convencionales, recreativos y populares) colaborando en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que fomentan y mostrando actitudes de tolerancia y deportividad”.

En los contenidos siguen sin aparecer las actividades de lucha denominadas específicamente como tales, si bien aparecen en el tercer curso los deportes de adversario que, como es sabido, englobarían tanto los deportes de lucha como los denominados deportes de raqueta. Gran parte de los contenidos del epígrafe "Habilidades específicas. Juegos y deportes. Cualidades motrices personales" pueden ser abordados mediante las actividades de lucha. Así, "Participación de forma activa en los diferentes juegos y actividades deportivas (...), Práctica de juegos y deportes populares y tradicionales de la propia comunidad (...), Respeto y aceptación de las normas y reglamentos (...), Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes a practicar (...), Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de los resultados (...), Planificación de propuestas de actividades aplicables a los deportes que se están practicando, llevándolas a la práctica de manera autónoma (...), Planificación y organización de campeonatos deportivos (...), Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo (...), etc.

Por otra parte, una visión amplia de los contenidos nos permite relacionarlos, además, con otros presentes en el currículo, al margen de los deportivos. Así, por ejemplo, las actividades y deportes de lucha pueden ser utilizados para el desarrollo de

las capacidades físicas, especialmente la fuerza, la resistencia y la flexibilidad. De igual manera, el equilibrio, la coordinación y la agilidad son capacidades muy solicitadas en cualquiera de estas actividades. En muchas de ellas, especialmente en las denominadas "artes marciales", se presta una especial atención a la respiración, que puede ser trabajada a partir de las mismas.

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación, establecidos para el primer ciclo y el tercer y cuarto curso, destacamos los que hacen referencia a:

“3. Emplear la respiración como técnica que favorece el autocontrol (...) 5. Emplear las habilidades específicas aprendidas en situaciones reales de práctica (...) 6. Practicar, en situaciones reales de práctica, juegos y deportes (...) 7. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas (...) 8. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad” (primer ciclo)

“7. Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto” (tercer curso)

“1. Realizar calentamientos generales y específicos adecuados a las actividades físicas que practica (...) 8. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas (...) 9. Aceptar las diferencias de habilidad, sin que ello sea objeto de discriminación por razones de sexo, raza, capacidad física, etc. 10. Utilizar técnicas de relajación para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades” (cuarto curso).

Posibles relaciones interdisciplinares

Las relaciones interdisciplinares que se pueden establecer con otras áreas son muy numerosas. Así, para no ser demasiado prolijos, ejemplificaremos algunas posibilidades. Las actividades de lucha pueden estudiarse desde un punto de vista mecánico, como las posibilidades de interacción de dos cuerpos capaces de producir unas determinadas fuerzas. Aspectos como el equilibrio y el desequilibrio, la energía o los tipos de fuerza, contenidos propios de Ciencias de la Naturaleza y Física y Química, pueden ser perfectamente ejemplificados a través de las actividades de lucha. De igual

manera, desde un punto de vista sociocultural, se pueden encontrar abundantes nexos de unión con el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, ya que desde la misma se estudian las diversas comunidades humanas y su devenir histórico, y las actividades de lucha forman parte, como se comentó anteriormente, de la cultura física de todas ellas. Otra posibilidad, en este sentido, es la de hacer partícipe a todas las áreas interesadas en un proyecto de estudio y conocimiento de otra cultura, presente o pasada, como puede ser la griega, romana u oriental. La pintura, escultura, música, religión, el conocimiento científico y técnico, las tradiciones y las prácticas físicas, etc., serían, entonces, objeto de un tratamiento en conjunto que favoreciese la comprensión global de la cultura estudiada.

7.2.4. Temas transversales

A lo largo de los apartados precedentes se han detallado contenidos que se pueden trabajar a través de las actividades de lucha, muchos de los cuales forman parte también de los contenidos propios de los temas transversales. Dentro de los mismos, y sin perjuicio del resto, encontramos una especial relación con la *Educación moral*, la *Educación para la paz*, la *Educación para la igualdad entre los sexos* y la *Educación para la salud*.

En términos generales, las actividades de lucha implican contacto corporal. Esta circunstancia lleva habitualmente a reflexiones sobre aspectos tales como la aceptación no el rechazo del mismo, el pudor o la vergüenza, la intimidad, la higiene o la seguridad. El contacto corporal también se relaciona con el conocimiento de los compañeros; un conocimiento que, en contraste con el habitual, se realiza a través del sentido del tacto. Todos estos aspectos, como se puede deducir fácilmente, tienen una estrecha relación con la *Educación Moral* y la *Educación para la igualdad entre los sexos*.

Las actividades de lucha también implican el desarrollo de unas relaciones basadas en unas normas de comportamiento que impidan infringir algún tipo de daño al compañero. Como en muchos otros tipos de actividades físicas, aunque quizá de un modo más visible, se manifiesta un tipo de violencia que ha venido a denominarse "violencia lúdica", en absoluto perjudicial o dañina, que es preciso aceptar como medio

de aprendizaje y desarrollo de las propias capacidades. Por tanto, aquí se pueden establecer relaciones con las anteriormente mencionadas *Educación moral* y *Educación para la salud*.

Otro aspecto relacionado con los temas transversales es el aspecto sociocultural de las actividades de lucha. Conocer y practicar sus manifestaciones, tanto las propias como las de otros países, pueblos o razas, descubriendo su universalidad y los puntos en común que tienen las mismas, especialmente el "diálogo corporal" de la lucha, puede entenderse como una aportación por la *Educación para la paz*.

7.2.5. Revisión bibliográfica de las Actividades de Lucha en el área de Educación Física

El presente apartado pretende realizar un somero análisis sobre las principales tendencias en la bibliografía existente en el ámbito de las actividades de lucha, que sirva de orientación a los docentes para ampliar sus conocimientos sobre el tema y poder programar y llevar a cabo actividades, sesiones o unidades didácticas centradas en este tipo de contenidos. Asimismo, precisamente por la aludida vocación eminentemente orientativa, este análisis se centrará en publicaciones en castellano –omitiendo, por tanto, conocidas publicaciones que, en este ámbito que nos ocupa, existen en la literatura francesa y anglosajona-, que aborden, bien de forma directa la utilización de las actividades de lucha en la Educación Física, bien la utilización de las actividades de lucha o especialidades de las mismas (judo, lucha, etc.) en otros contextos y situaciones fácilmente extrapolables al ámbito educativo.

Se puede afirmar que es a partir de mediados de los años ochenta y principios de los noventa cuando comienzan a publicarse en España trabajos centrados en la utilización de las actividades de lucha en la educación física escolar. Las primeras publicaciones al respecto (Amicale EPS, 1986; Olivera, García-Fojeda y Castarlenas, 1988; Torres, 1989; 1990b; Castarlenas, 1990; Carratalá, 1990; Pérez, 1993) denunciaban el abandono que las actividades de lucha adolecían en el entorno escolar, a la vez que detallaban sus posibilidades educativas y/o desarrollaban propuestas prácticas de acción. Es más, esta tendencia a la omisión de dichas actividades continua, aún en la

actualidad, siendo una constante en el ámbito de actuación de muchos profesores de educación física (Simon, 1997; Brousse y cols., 1999).

Sin embargo, debe significarse que esta contumaz reticencia a la utilización y puesta en práctica de las actividades de lucha en el ámbito de la Educación Física escolar, no ha impedido la proliferación de diversas publicaciones versadas en el estudio de los diversos aspectos educativos de las mencionadas actividades. En este sentido, son numerosos los autores que, siguiendo los planteamientos de iniciación deportiva en boga durante la última década, han postulado a favor de una iniciación polideportiva en la que se adquieran y perfeccionen toda las habilidades propias de las actividades de lucha (Amicale EPS, 1986; Castarlenas, 1990; Torres, 1990a, 1990b; Amador 1995, 1996, 1997; Molina y Villamón, 1997; Villamón y Molina, 1997; Espartero, 1997, 1999a; Carratalá, 1998; Espartero y Gutiérrez, 2000; Carratalá y Carratalá, 2000) que podría evolucionar posteriormente hacia la adquisición de habilidades específicas de modalidades luctatorias concretas. Esta orientación, contrapuesta a una iniciación deportiva precoz y específica (un ejemplo paradigmático en este sentido puede encontrarse en Pérez-Carrillo (1968)), está muy en consonancia con las ideas y componentes curriculares de la Educación Física en la Educación Primaria. Asimismo, no debe dejar de destacarse los notables intentos y propuestas de iniciación específica a una modalidad de lucha determinada que se alejan de los modelos técnicos tradicionales, como la que presentan Brousse y cols. (1999).

Dentro de esta iniciación inespecífica, se presta una especial atención a la adquisición y desarrollo de las habilidades motrices propias de las actividades de lucha. Entre las mismas, siguiendo la terminología y clasificación de Torres (1990a), se encuentran las Unidades Motrices Luctatorias Básicas, que son *coger* y *tocar*, y las Unidades Motrices Luctatorias Secundarias, generadas a partir de las primeras, que son *tirar*, *empujar*, *derribar*, *inmovilizar*, *volcar*, *caer*, *tocar con miembros superiores*, *tocar con miembros inferiores*, *tocar con objeto*, *empuñar*, *parar* y *esquivar*. A estas últimas cabría añadir otras como son *levantar*, *arrastrar*, *girar*, *girarse*, *llevar*, *desequilibrar*, etc. (Amicale EPS, 1986).

El tipo de situaciones motrices que se dan en las actividades de lucha también es tenido muy en cuenta en la construcción de propuestas. Efectivamente, las situaciones

de lucha son de carácter abierto y extremadamente cambiante, debido a la interacción que se produce con un compañero que planifica y ejecuta sus propios movimientos. Por tanto, por lo general se desaconseja una enseñanza basada en la imitación de modelos (Molina y Villamón, 2001) y en la adquisición de técnicas estereotipadas, en cuanto que se considera que dicha metodología no resulta ser acorde o adecuada con la naturaleza infantil. Por el contrario, se proponen metodologías más libres y activas, ligadas al descubrimiento, siendo el juego el principal recurso para desarrollarlas. Aunque existen antecedentes notables (Díaz, 1974; Páez y Vilalta, 1983; Amicale EPS, 1986; Olivera y cols., 1988) sobre la utilización del juego, son autores como Torres (1990b), Amador (1996) o Carratalá (1998) los que más se han preocupado por justificar y elaborar propuestas prácticas basadas en el mismo. También se encuentran juegos susceptibles de ser realizados en las clases de Educación Física en los trabajos de Pérez (1993), Gresser (1995), Méndez (1998), Thabot (1999) y Carratalá y Carratalá (2000). A pesar de esta relativa abundancia de bibliografía, un aspecto pendiente de desarrollo lo constituyen los juegos cooperativos (no aquellos en los que existe colaboración-oposición), por el hecho de que el punto del que parten la mayoría de los autores anteriormente mencionados es la propia naturaleza de las actividades de lucha, en la que siempre existe oposición.

Por otra parte, la resolución de problemas también ha sido utilizada para favorecer la adquisición de habilidades de lucha por parte de los alumnos. Así, Collinet (1995) plantea una situación inicial a partir de la cual surgen diversas posibilidades de acción que se comprenden bajo un algoritmo, que en Educación Física "es una visualización bajo forma de árbol, de acontecimientos posibles y de respuestas motrices que se pueden aportar". Se ha de señalar que, si bien son varios los autores que detallan posibles situaciones-problema y algunas soluciones a las mismas (Brard y Laterrade, 1993; Troitiño y Vázquez, 1994; Troitiño y cols., 1995; Thabot, 1999), la construcción de algoritmos, tablas de posibilidades o de derivaciones sobre las posibilidades de trabajo que ofrecen las diversas situaciones de lucha es, en la actualidad, un tema susceptible de mayor desarrollo.

Un aspecto que ha preocupado a los investigadores, en relación con la utilización de propuestas y metodologías alejadas del modelo técnico tradicional, es la evaluación

del progreso del alumno, o, dicho de otro modo, cómo valorar la evolución de los aprendizajes del niño en el transcurso de los juegos o situaciones que el docente plantea. En este sentido, destacan las aportaciones de Vangioni (1988) y Barbot (1988), que detallan la progresión de aspectos tales como el espacio de intervención del sujeto, la distancia de interacción, la intención de la acción, el equilibrio, los agarres y los apoyos, la aceptación de la caída, la información sensorial, etc. desde los niveles de iniciación a los niveles avanzados.

Por último, hemos de señalar que, si bien son muchos los autores que se han preocupado de describir y fundamentar los objetivos educativos -a nivel físico, psicomotor, cognitivo, afectivo, social, ético, etc.- de las actividades de lucha (Amicale EPS, 1986; Vangioni, 1988; Olivera y cols., 1988; Torres, 1989, 1990b; Carratalá, 1990; Castarlenas, 1990; González, 1998; Carratalá, 1998; Carratalá y Carratalá, 2000; Espartero y Gutiérrez, 2000), la valoración empírica acerca de la consecución de los mismos es prácticamente inexistente.

7.3. Propuesta didáctica para el tratamiento de las actividades de lucha con agarre en el área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria

7.3.1. Introducción

La propuesta que se presenta en este apartado constituye una unidad didáctica titulada **"CUENTOS PARA JUGAR Y APRENDER"** y dirigida al primer ciclo de la Educación Primaria. El eje fundamental de la misma son los cuentos motores, a través de los cuales se busca especialmente el desarrollo de la motricidad genérica de las actividades de lucha, compuesta por habilidades del tipo de agarrar, tirar, empujar, levantar, rodar, desplazarse a diferentes niveles, etc. Pero también, el desarrollo de aspectos relativos a la exploración del movimiento, la imaginación, la creatividad, la participación activa y la colaboración. Se huye, por tanto, de los tradicionales ejercicios y progresiones elaboradas por el profesor en el marco de la educación física más

tradicional y ligada al rendimiento físico, para optar, en este caso, por una propuesta en la que el alumno tenga una mayor implicación a todos los niveles.

De igual manera, la mayoría de las situaciones que se proponen no pueden considerarse, estrictamente, como de lucha, ya que en ellas no concurre ningún tipo de enfrentamiento, sino que prima la colaboración y las ayudas. Esta circunstancia obedece fundamentalmente a dos motivos; el primero estaría ligado al distanciamiento respecto del modelo deportivo de las actividades de lucha, en nuestra modesta opinión excesivamente competitivo e individualista, mientras que el segundo se relaciona con una concepción global de la educación física en la que priman más los aspectos educativos, en el sentido humanista del término, que los meramente físicos.

Por esta última razón, a los autores de la propuesta les gustaría remarcar que la misma ha de ser entendida como un modelo abierto a las posibles situaciones, experiencias y realidades de cada docente en particular, y nunca como un "recetario" de sesiones. La implicación activa del profesor, al igual que la del alumno/a es, de esta manera, imprescindible.

7.3.2.- Temporalización

La Unidad Didáctica consta de seis sesiones, desarrollándose un cuento en cada una de ellas. No obstante, es preferible aumentar el número de sesiones o reducir el número de cuentos antes que cortar por falta de tiempo los momentos en los que los alumnos/as estén desarrollando actividades interesantes. Si bien la globalidad del tema que se está abordando ha de estar siempre presente (mediante las preguntas del maestro/a, los dibujos y los títulos de los cuentos en la pared, etc.), en las ocasiones en las que se prolongue un cuento durante más de una sesión la sensación de continuidad ha de ser reforzada. Para ello, el maestro/a hará recordar a los alumnos/as qué se hizo, cómo empezó la historia, cómo continuó, en qué momento se paró, etc.

7.3.3. Objetivos didácticos

- ✓ Aumentar las propias experiencias, conocimientos y posibilidades de movimiento mediante el desarrollo de la motricidad característica de las actividades de lucha.

- ✓ Participar en las diferentes actividades de la unidad, desarrollando actitudes de diálogo, colaboración y autosuperación.
- ✓ Relacionarse con el resto del grupo de una manera positiva, aceptando el contacto corporal y evitando cualquier tipo de discriminación y actitud de rivalidad.
- ✓ Entender las relaciones de oposición propias de un gran número de juegos como medios para fomentar la motivación, la autosuperación y el disfrute en las actividades.

7.3.4.- Contenidos

Conceptos:

- Formas y posibilidades del movimiento: desplazamientos a nivel del suelo.
- Habilidades básicas de las actividades de lucha: agarrar, tirar, levantar, empujar, girar, arrastrar, etc.
- Toma de conciencia corporal, en reposo y en movimiento. El contacto corporal.
- Posibilidades del cuerpo como elemento expresivo: estados de ánimo, personajes, animales, situaciones, etc.
- Rutinas y normas de seguridad en la práctica de actividades físicas.

Procedimientos:

- Exploración de las posibilidades de movimiento a nivel del suelo.
- Práctica de habilidades propias de las actividades de lucha.
- Búsqueda y práctica de soluciones a las diferentes situaciones que se planteen.
- Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo a través de las situaciones creadas en los cuentos.

- Realización de actividades previas y posteriores a la actividad principal: calentamiento, vuelta a la calma, preparación y recogida del material, normas de seguridad.

Actitudes:

- Disposición favorable a la participación activa en todas las partes de la sesión.
- Implicación en las tareas, desarrollando actitudes de colaboración y ayuda.
- Desarrollo de actitudes de autoexigencia y superación, respetando los propios límites.
- Aceptación positiva de diferentes situaciones de relación (colaboración, oposición, colaboración-oposición), rechazando las actitudes de rivalidad.

7.3.5.- Evaluación

Criterios de evaluación

- Verbalizar, ejemplificar, dibujar, etc. aspectos relativos a la práctica en las rutinas inicial y final de la clase, así como en la parte principal.
- Adquirir y mejorar la habilidad de desplazarse a nivel del suelo y de utilizar las habilidades propias de las actividades de lucha de un modo intencional en función del fin de la actividad.
- Aceptar el contacto corporal propio de las actividades de lucha.
- Participar con el resto del grupo en las actividades y juegos de una manera positiva.

Procedimientos e instrumentos de evaluación

Como principal procedimiento de evaluación se considera la observación sistemática del proceso de enseñanza/aprendizaje. A tal efecto, se puede disponer del diario del profesor o de registros anecdóticos. De igual manera, una lista de observación

como la que se reproduce a continuación, en combinación con otros instrumentos, puede ser muy útil. En ella se han tratado de simplificar lo más posible las diversas anotaciones.

1. Participación 2. Práctica de habilidades 3. Colaboración y ayudas 4. Otras actitudes positivas				
	27-X	29-X		
Alumno 1	1+	3- 2+		
Alumno 2	2+			
El + indica sentido positivo, mientras que - sentido negativo (P.ej. 1+ actitud positiva en participación)				

También son importantes otros procedimientos, como el análisis de las producciones de los alumnos/as -sus dibujos y/o cuadernos- y los intercambios orales, que se manifiestan fundamentalmente en las puestas en común tanto al principio como al final de la clase.

El conjunto de estos procedimientos e instrumentos han de permitir tanto la evaluación del proceso de aprendizaje como la evaluación del proceso de enseñanza, facilitando las pertinentes adaptaciones durante el propio transcurso de la unidad didáctica.

7.3.6.- Metodología

Las sesiones se estructuran en tres partes diferenciadas. En la rutina inicial y final el grupo clase y maestro/a, sentados en círculo, dialogan, escriben o dibujan diversos aspectos relativos a la práctica; se busca la verbalización y la expresión de lo pretendido y/o acontecido en las sesiones. En la parte principal de la sesión se desarrollan los diferentes cuentos. En las tres partes se utilizan métodos activos que inviten al alumno a buscar respuestas a los problemas que se van planteando. Las preguntas del maestro/a son un medio fundamental para invitar a esta búsqueda, y, por tanto, se han de relacionar estrechamente con la actividad que el alumno/a está realizando y con sus conocimientos previos.

Otro aspecto a señalar es la primacía de los aspectos grupales sobre los duales o individuales, en una búsqueda de la colaboración y las ayudas entre los diferentes miembros del grupo. Esta estrategia puede conllevar el ocultamiento o la "abstención" de ciertos alumnos en el grupo, por lo que el profesor debe ser especialmente sensible en esta cuestión.

Otras orientaciones metodológicas de iniciación a las actividades de lucha que se utilizan en la unidad son el comienzo desde el suelo, garante de una mayor seguridad respecto de situaciones de pie, y la utilización de objetos como mediadores de las relaciones de oposición y colaboración-oposición previamente a la utilización del cuerpo del compañero en este sentido (es decir, como objetivo o meta a lograr).

7.3.7.- Recursos

La instalación ideal para esta unidad didáctica sería un tatami o una sala de psicomotricidad. No obstante, la colocación de colchonetas, mantas, o una moqueta sobre el suelo del gimnasio puede crear un espacio que invite a "tirarse" al suelo.

Respecto a los recursos materiales, todos son útiles en la medida que nos ayudan a construir diferentes espacios y a evocar algunas escenas de los cuentos. Esto no quiere decir que sean imprescindibles, puesto que las sesiones se pueden llevar a cabo con relativamente poco material. Destacamos las colchonetas, las cuerdas, los pañuelos y las pelotas, que, por otra parte, pueden ser fácilmente sustituidos.

7.3.8.- Relación con temas transversales

Si bien cabría establecer relaciones con la totalidad de los temas transversales, destacamos la *educación para la paz* y la *educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos* como principales. *Educación para la paz* porque en las sesiones y en los propios cuentos se busca potenciar un clima de afecto, tolerancia y bienestar dentro del grupo. El sentido de los diversos cuentos se puede interpretar también de esta forma. La *educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos* se ligaría a los diferentes papeles que los alumnos interpretan, a las situaciones de diálogo y de preparación del aula. Específicamente, en las actividades de lucha se trabaja mediante la aceptación del contacto corporal que éstas llevan implícito. Este contacto o diálogo corporal supone

una aceptación del otro en una distancia muy próxima, podríamos decir que íntima. En la medida que esta relación se establezca entre alumnos de diferente género se estará trabajando esta igualdad.

7.3.9.- Adaptaciones curriculares

La atención a la diversidad es inherente a la metodología que se utiliza, por lo que la mayor parte de adaptaciones curriculares significativas no son necesarias. No se exigen elevados niveles de ejecución ni de rendimiento en ningún sentido, sino un progreso respecto de las capacidades y actitudes iniciales del alumno, de las que se parte desde un principio. Respecto de las adaptaciones curriculares significativas, no se advierte en general ninguna diferencia ni dificultad añadida en razón del contenido tratado, por lo que serán las ordinarias del área.

7.3.10.- Sesiones²

SESIÓN N°1: EL CASTILLO

Rutina inicial: Los alumnos se reúnen en círculo con el maestro, que comenta que hoy se comenzarán una serie de sesiones dedicadas a los cuentos. El maestro tiene un libro en el que se van contando las historias, por lo que él será el narrador, mientras que los alumnos han de interpretar los diferentes personajes. Recuerda que es muy importante dejar libre la imaginación, y también escuchar en todo momento a los compañeros.

Parte principal:

El cuento transcurre en un castillo medieval en el que vivían un rey y sus caballeros. Era un castillo muy especial, que habían construido entre todos hacía unas pocas fechas. ¿Construimos el castillo?

El grupo construye el espacio en el que se van a desarrollar algunas de las sesiones, y que ha de simbolizar un castillo. Se proponen diversas partes que los alumnos, por grupos, van creando. Por ejemplo, el suelo (con

² Con el objeto de no hacer excesivamente tedioso el texto, se ha optado por utilizar diversos términos en masculino, como alumnos, profesores, etc., si bien el texto se refiere a alumnos y alumnas, maestros y maestras etc. indistintamente.

colchonetas o moqueta), el patio (con bancos alrededor), el almacén de juegos (con pelotas, picas, aros, etc.), la sala de reuniones, etc. A nivel motriz, los alumnos practican algunas habilidades propias de las actividades de lucha, al agarrar, levantar, empujar, traccionar, transportar, colocar, etc. los diferentes objetos.

Una vez que construyeron el castillo, decidieron hacer una fiesta para inaugurar su nueva morada. En las fiestas medievales se realizan diversos juegos. ¿Practicamos alguno?

El primer juego es el conocido con el nombre de "Los carros". Los caballeros tienen que hacer un carro y transportarse por el patio del castillo.

Se forman grupos de cuatro o cinco alumnos, que han de resolver el problema de la construcción de un carro que sea capaz de transportar a un miembro del grupo. Para ello, se pueden utilizar los recursos materiales de los que se disponga en la clase. Una vez construido el carro, todos los alumnos del grupo viajan en él, y tras la actividad cada grupo muestra su creación al resto de compañeros. Se puede proponer a toda la clase imitar aquellos carros que más gusten. Algunas ideas: transportar al compañero sobre una colchoneta colocada en la espalda de varios alumnos, arrastrarlo sobre una colchoneta o manta, llevarlo sobre una colchoneta cogida con las manos, subirlo directamente sobre el cuerpo de los compañeros (en cuadrupedia o de pie).

A continuación jugaron al "Juego de los ratones".

Para este juego se necesita una cuerda por alumno, que cada alumno introduce por la parte posterior de la cintura del pantalón, dejando caer uno de sus extremos, o los dos si la cuerda es muy larga, en el suelo, a modo de cola de ratón. No se puede hacer ningún tipo de nudo, ya ha de poder soltarse con un pequeño tirón. El juego consiste en desplazarse por la clase e intentar pisar la cuerda de otros alumnos. Cuando un alumno la pierde, ha de buscar otra que esté "perdida" y ponérsela. Como regla principal, los

alumnos no pueden tocar su cuerda en ningún momento, aunque vean que van a perderla.

Como ya se estaba haciendo de noche, decidieron realizar un último juego, llamado "Encuentra al compañero".

Se da a cada alumno un pañuelo y se les pide que se coloquen por parejas. Una vez que los alumnos identifican a su pareja, se vendan los ojos y se sientan en el suelo. A partir de este momento, no se puede hablar. Para dispersar a las parejas, el profesor indica que han de realizar diversos desplazamientos (arrastrarse sobre los codos, en cuadrupedia, en cuclillas). Posteriormente, y siguiendo en silencio, cada alumno ha de encontrar a su compañero, para lo cual hay que moverse con mucho cuidado y reconocer a los compañeros que se vayan encontrando. Cuando se encuentre al compañero, ambos se dan la mano y se desplazan hacia un lugar del aula previamente determinado.

Y como ya era de noche, entraron todos a la sala de reuniones para hablar al calor del fuego.

Rutina Final: Los alumnos y el profesor se reúnen en círculo. Se intenta obtener información sobre la aceptación de la propuesta: si les ha gustado, si han participado, si ha existido buena relación entre los miembros de los grupos, etc. Antes de recoger el espacio, se pide a los alumnos que se fijen en su disposición, porque para el próximo día se volverá a colocar de manera similar.

SESIÓN Nº2: UN DÍA EN LA VIDA DEL CASTILLO

Rutina inicial: En la reunión inicial, se recuerda a los alumnos el trabajo que se está desarrollando. Se pide que recuerden cómo estaban colocadas las diferentes partes del castillo, y si alguien tiene alguna idea para cambiar alguna de las partes. Tras este pequeño diálogo, se construye nuevamente el espacio.

Parte principal:

Amanece en el castillo. Es un hermoso día, y como los caballeros quieren aprovecharlo bien, se levantan de sus camas en cuanto canta el gallo. Estiran y mueven su cuerpo para desentumecerse y llenarse de energía.

Los alumnos se acuestan sobre el suelo y fingen dormir. El profesor pregunta: ¿Cómo canta el gallo? Al imitarlo los alumnos, se despiertan y se estiran en el suelo (piernas, brazos, tronco). Luego se levantan y se estiran de pie.

Después del desayuno, los caballeros organizan el trabajo de la jornada, que consiste en ir a buscar leña al bosque cercano. Para ello utilizarán sus caballos, que se encuentran pastando en el prado.

Se propone la siguiente actividad: la mitad de los alumnos son caballos, que están en cuadrupedia en una parte del aula. El resto de los alumnos son los caballeros, que han de subirse a ellos y dirigirlos hacia el otro extremo de la clase. Los caballeros han de guardar el equilibrio sobre los caballos, y estos no pueden tirarlos adrede al suelo, se trata de colaborar para llegar al sitio indicado. Cuando un grupo haya transportado al otro, se cambian los papeles. Durante la actividad, se invita a los alumnos a probar diferentes formas de sujetarse sobre el compañero, y averiguar cuál de ellas es más segura.

Cuando ya tenían todo dispuesto, salieron al bosque a coger leña. Era un bosque apreciado por todos, ya que por allí salían habitualmente a jugar y pasear. Por eso nunca cortaban árboles, sino que cogían las ramas secas que había sobre el suelo. Así que, en primer lugar, cogieron las ramas más grandes y duras.

Nuevamente, se divide el grupo. Una parte del mismo imitará las ramas, mientras que el resto de alumnos los transportará hasta el lugar que se indique. Como se trata de ramas gruesas y duras, los alumnos deben permanecer con el cuerpo rígido. El transporte se puede realizar de diversas maneras, que inventarán los alumnos, ya sean individuales, por parejas o pequeños grupos. En todas ellas no se utilizan otros materiales, ya que se

busca el contacto directo con el cuerpo del compañero. Al finalizar la actividad, todos los alumnos habrán pasado por los dos papeles.

Muy bien, ya tenían las ramas gruesas. Pero como sabéis, también necesitamos ramas más finas, hierba y paja para hacer el fuego. ¿Vamos a cogerlas?

La nueva propuesta es similar a la anterior, pero ahora los alumnos que hacen de ramas tienen su cuerpo totalmente relajado, en vez de rígido. El objetivo, tanto para él como para los que le transportan, es sentir la diferencia entre la tensión y la relajación, y cómo cambian los transportes. Tanto en esta actividad como en la anterior, el profesor puede proponer imitar aquellos transportes que crea más eficientes o imaginativos.

Los caballeros terminaron el último viaje, y con ello el trabajo que se habían propuesto para el día. Como todavía era pronto, decidieron salir al patio del castillo y jugar durante un tiempo, y eligieron el "Juego del zorro y los lirones".

Los alumnos se juntan por grupos de cinco o seis. Un miembro de cada grupo hace de zorro, mientras que el resto hace de lirones. Los lirones están en fila india, cogidos por la cintura. El último lleva una cola igual que la que se utilizó en el "Juego de los ratones" de la sesión anterior. El zorro, colocado enfrente del primer alumno de la fila, tiene que alcanzarla cola del último, lo cual han de impedir el resto sin soltarse de la cintura. En el momento que la alcance, o al cabo de un tiempo, el zorro pasa a ser el último de la fila, mientras que el primero pasa a ser el zorro.

Al terminar el juego, otra vez se había hecho de noche, así que todos corrieron al fuego de la sala de reuniones.

Rutina final: El profesor pregunta sobre algunas de las actividades que se han hecho en clase. ¿Cuál es la mejor forma de no caerse del caballo? ¿Qué otras formas hemos practicado? ¿Por qué? ¿Qué manera de transportar las ramas duras era más fácil? ¿Y las ramas blandas? ¿Cómo han de moverse los lirones para no ser cazados por el zorro?... Se intenta que vean diferentes formas de mantener el equilibrio y desplazarse, discriminando aquellas más eficientes. Tras el diálogo, se recoge la clase.

SESIÓN N°3: LA ENFERMEDAD DEL REY

Rutina inicial: Se reúne el grupo. El profesor comenta que para hoy los caballeros han de salir del castillo, por lo que solamente se construirá la sala de reuniones. A continuación, se prepara el aula dejando el máximo espacio posible libre, y, dependiendo de la instalación y los recursos materiales, colocando las colchonetas o extendiendo la moqueta.

Parte principal:

Como sabemos, había una vez, en un reino muy lejano, un castillo en el que vivían un buen rey y sus (número de alumnos del grupo) caballeros. Eran unos caballeros muy valientes, y les gustaba estar siempre bien preparados para salir del castillo en cuanto fuese necesario en busca de aventuras. ¿Qué hacían los caballeros para estar en forma? ¿Cómo se entrenaban?

Se pide a los alumnos que, de forma libre, realicen algunas ejercicios que piensen que harían los caballeros, a modo de calentamiento (se controlará la intensidad de estas actividades). El profesor sugiere: ¿Cómo harían para preparar sus (brazos, piernas, manos, dedos, tronco)?

Un día el rey les llamó a todos, estaba echado en la cama y muy pálido. Les dijo: Amigos caballeros, hace algún tiempo que me encuentro mal. Los médicos me han dicho que para curarme necesito la Piedra del Mar, que está en lo más profundo del océano. ¿Podréis ir a por ella para mí? Para esta difícil misión os dejaré el Pañuelo Mágico, que os puede transformaren cualquier animal que queráis, pero sólo concederá un cambio a cada uno, y sólo por un tiempo, por lo que os lo deberéis cambiar cada vez. Os deseo mucha suerte. Los caballeros salieron muy preocupados. El mar estaba muy lejos y tenían que darse prisa. ¿En qué animal se transformarían para ir lo más rápido posible?

El alumno que tiene el pañuelo propone el primer animal, que ha de imitar toda la clase. El profesor induce a que los alumnos utilicen cuadrupedias,

reptaciones y diversos desplazamientos en el suelo mediante "dificultades" en el viaje, como por ejemplo tener que pasar a través de un bosque muy frondoso, por debajo de unos espinos muy altos, por un túnel de una montaña que cada vez es más estrecho, o por un campo de trigo en el que ha de ocultarse porque hay cazadores cerca. El pañuelo va pasando entre los alumnos y van proponiendo diferentes animales.

Tras dos días de marcha, los caballeros, que se habían vuelto humanos, llegaron agotados a la orilla del mar. Hacía mucho calor y algunos se cayeron antes de llegar a meterse en el agua. ¿Les ayudamos?

La mitad de los alumnos se echan sobre el suelo, en un lado de la clase. El resto de alumnos tiene que llevarlos de la manera que se les ocurra al otro lado del aula. Se van cambiando y probando diferentes posibilidades: haciendo rodar al compañero sobre su eje longitudinal, tirando de sus brazos, de sus piernas, cargándolo sobre la espalda, entre dos o tres compañeros, etc. El profesor señala las variantes que van saliendo, invita a probar y a descubrir. También potencia las relaciones de colaboración que se establezcan.

Al cabo de un rato, todos los caballeros estaban recuperados del calor, pero todavía tenían que llegar muy lejos dentro del mar. Como ya se habían transformado en muchos animales y quedaban pocos cambios, decidieron hacer una balsa, en la que se subieron todos. ¿Cómo la harían?

Con los materiales del aula -un quitamiedos sería lo mejor- se crea una balsa, a la que se suben todos los alumnos. No pueden caerse, porque según se adentran en el mar el agua está más fría y es más profunda.

Cuando estaban cerca de su objetivo, en medio del océano, se desató una tormenta, que movía la balsa. Primero era muy pequeña, pero poco a poco se fue haciendo más y más grande...

Por grupos, varios alumnos se bajan de la balsa, la agarran y la mueven, primero lentamente y luego un poco más fuerte. Los alumnos que están arriba no se pueden caer. Se van cambiando los grupos.

Poco a poco cesó la tormenta. ¡Estaban en el punto justo! Pero, ¿cómo llegarían al punto más profundo del mar... Se acordaron del pañuelo.

Comienza una nueva dinámica del pañuelo. Los alumnos van diciendo animales acuáticos, que, si no tienen patas, como los peces, han de ir por el suelo. Otros animales interesantes de imitar son los pulpos (apoyando pies y manos), los cangrejos (con pies y manos, pero boca arriba), las gambas o langostas (caminando hacia atrás), los caracoles (juntando y extendiendo el cuerpo), las serpientes de mar (zigzagueando), las "ranas de mar" (saltando), etc. En uno de los últimos momentos de actividad, el profesor deja por alguna parte del aula una canica de colores o similar, e invita a los alumnos a que la encuentren.

De pronto uno de los caballeros, oculta bajo una roca, encontró la tan ansiada Piedra del Mar. Todos sus compañeros se pusieron muy contentos y... Como por arte de magia, de pronto se vieron en el patio de su castillo. La Piedra del Mar, de verdad, tenía unos poderes extraordinarios. Subieron las escaleras y se la entregaron al rey, que fue recobrando su buen aspecto rápidamente. Celebraron una gran fiesta y colorín colorado...

Rutina final: Los alumnos y el profesor ordenan el aula y se sientan en círculo. El profesor pregunta sobre los movimientos de los diferentes animales que han imitado, cuál les ha gustado más, cuál era más difícil... Pide a los alumnos un dibujo, que se pondrá en el aula, del animal que más les haya gustado junto con otro dibujo de la imitación del alumno.

SESIÓN Nº4: EL VIAJE

Rutina inicial: Se reúne la clase en círculo. El profesor comenta que hoy los caballeros deberán hacer de nuevo un largo viaje, por lo que la clase se acondicionará como ayer.

Parte principal:

Los caballeros se encontraban dormidos. Era muy pronto. Todavía no había cantado el gallo cuando llegó volando una paloma que traía un mensaje atado a su patita. ¿Quién lo quiere leer?

"Queridos amigos: Les escribimos esta carta desde el Japón. Somos también caballeros, y a nuestros oídos ha llegado la hazaña de la Piedra del Mar, y nos gustaría que nos la contaseis en persona. Para ello, os invitamos a nuestro castillo, en Japón, donde os recibiremos como os merecéis. Sabemos que el viaje es largo y duro, pero como sois valientes no tendréis ningún problema. Os esperamos".

Al oír la noticia, los caballeros se levantaron. ¿Iremos? ¿Sí? Vamos a desentumecer un poco el cuerpo.

Los alumnos se desplazan por la clase estirando su cuerpo. Se hacen ejercicios sencillos de brazos, hombros, cintura, piernas, pies, etc.

¿Sabéis dónde está Japón? Es un país casi al otro lado del mundo, situado en una isla. Los japoneses tienen unas costumbres un poco diferentes a las nuestras, que seguro que nos enseñan. Partamos enseguida con nuestros caballos.

Por parejas, uno de los alumnos hace de caballo y transporta al compañero hasta el otro extremo de la clase, cambiándose los papeles luego.

Cuando ya llevaban cabalgando bastante tiempo, se encontraron frente a un río. No veían puentes por ningún lado, así que decidieron construir uno.

Se divide la clase en dos grupos. Uno hace de troncos que el otro grupo ha de colocar sobre el río (puede imitarse con colchonetas o similar). Una vez

colocados los troncos en fila, los alumnos pasan sobre ellos. Para no hacerles daño, lo harán arrastrándose, no de pie.

Una vez cruzado el gran río, que luego supieron que se llamaba el Río Amarillo, se encontraron con unas enormes montañas que debían escalar.

Para esta actividad se necesitan las espalderas. Los alumnos treparán por ellas de un lado al otro de las mismas. Se puede, incluso, confeccionar con los alumnos una especie de circuito en el que haya, por ejemplo, que trepar por las espalderas, desplazarse por encima de bancos suecos, agarrarse a escaleras colgantes o a cuerdas de escalada, etc.

Y tras las montañas... una enorme llanura. Tan enorme que se perdía en el horizonte. Todos estaban cansados y pensaban que no llegarían nunca, cuando, de repente, oyeron un ruido. ¡Una caravana de camellos! Todos en fila, atados por una cuerda. Con ellos sí que podrían cruzar esa enorme llanura.

Los alumnos se colocan en fila india. En primer lugar, se desplazan agarrados por los hombros. A continuación, el profesor pide un alumno que diga otra parte del cuerpo, a la que todos tendrán que sujetarse. Algunas de ellas, que implican desplazamientos a ras de suelo (agarres a los pies, a las rodillas), serán potenciadas por el profesor.

Por fin, llegaron al mar. Japón estaba muy cerca, se podía verla isla. Algunos de los caballeros, los menos cansados, cruzaron a nado el estrecho, llevando un extremo de una larga cuerda que sujetaban el resto de compañeros. Desde allí, fueron arrastrando por el mar a todos los caballeros.

Un grupo de alumnos se coloca con un extremo de la cuerda en un lado de la clase. El otro extremo lo sujeta un alumno, que se encuentra subido en una colchoneta. El modo en que este esté subido es libre. Al tirar los alumnos, arrastran al compañero hasta su lado. En caso de una clase muy numerosa, son varias las cuerdas que se pueden utilizar. Al finalizar la actividad, todos los alumnos habrán arrastrado y sido arrastrados.

¡Ya estaban en Japón! Enseguida vieron un castillo a lo lejos, pero como era tarde, decidieron descansar.

Rutina final: El profesor pregunta ¿Qué hemos hecho hoy? Ante las respuestas de los alumnos sigue preguntando ¿Qué hacemos para sujetarnos en el caballo? ¿Para llevar los troncos? ¿Para cruzar el río? ¿Para escalar?... Se busca que verbalicen las acciones motrices que han practicado, como agarrar, tirar, levantar, empujar, apoyarse, pegarse al cuerpo del compañero, reptar, etc. Se comenta que el próximo día ya nos encontraremos con nuestros amigos japoneses. Se recoge el espacio

SESIÓN N°5: NUESTROS AMIGOS JAPONESES

Rutina inicial: El profesor recuerda que el otro día se había llegado a Japón, y que el grupo se encontraba ya cerca del castillo.

Parte principal:

Cuando los caballeros hubieron descansado lo suficiente, se levantaron y caminaron hacia el castillo. Como estaban muy contentos, iban moviéndose con alegría y dando saltos.

Los alumnos dejan el lugar de reunión y se desplazan por la clase, estirándose. Se forman varios grupos y en cada uno de ellos los alumnos van haciendo sucesivamente de "madre" y proponiendo diversos ejercicios a los compañeros.

Cuando estaban muy cerca del castillo, se encontraron con una persona que decía ser un enviado del rey. Quería enseñarles a saludar, ya que en aquellas tierras no se hacía dando la mano, sino de manera diferente.

Los alumnos van a aprender la forma de saludar propia de las artes marciales. Se distinguen dos saludos, el saludo de pie y el saludo sentado. Para el primero, se juntan las piernas y se pegan los brazos al cuerpo. A continuación, se inclina ligeramente el tronco mientras que las manos se

deslizan sobre las piernas. Para el saludo sentado la posición de partida es sentado sobre los talones, con las rodillas ligeramente separadas. Se colocan las manos sobre el suelo, enfrente de las rodillas y se inclina el tronco. El profesor enseña estos saludos y los alumnos le imitan.

Cuando aprendieron el saludo, entraron en el castillo. En el patio les estaban esperando los caballeros japoneses, a los que saludaron dando la mano y también de la forma japonesa.

Ahora la mitad del grupo hace de caballeros japoneses. Para distinguirse, se pueden atar un pañuelo o similar al brazo. Entonces los alumnos se desplazan por el aula, y al cruzarse con un alumno del otro grupo se saludan dándose la mano y con los dos saludos japoneses.

Tras los saludos, se sentaron todos en círculo. Los japoneses no suelen utilizar sillas, y se sientan en el suelo. Entonces, les pidieron que les contasen dónde vivían, lo que hacían habitualmente, la aventura de la "Piedra del Mar" y el viaje hasta su país.

Por turnos, que irá determinando el profesor, los alumnos cuentan y representan lo que se ha venido haciendo a lo largo de las sesiones. Se debe indicar a los alumnos la necesidad de hablar y representara la vez, ya que el idioma japonés es diferente al castellano, que los caballeros japoneses no entienden muy bien. Aquellos que escuchan, y también el profesor, pueden levantar su mano para realizar preguntas a los narradores.

Todos habían contado un trocito de la historia. Entonces, los caballeros japoneses les hicieron un regalo. Era una pintura en la que se representaba lo más bonito de su país.

Ahora los alumnos dibujan en un folio la idea que tienen o cómo se imaginan el Japón. Estos dibujos se colocarán también en las paredes de la clase.

Habían pasado toda la tarde contando historias. Ya eran todos amigos, y pensaron que el próximo día lo dedicarían a jugar a juegos japoneses

Rutina final: Se pide a los alumnos que expliquen sus dibujos. También se les pregunta qué es lo que conocen del Japón, de sus gentes, de su vida, etc. Se intentan fomentar actitudes positivas, como curiosidad hacia la cultura oriental y aceptación de sus costumbres. En este sentido, serían un buen apoyo fotografías o similares que representasen escenas de naturaleza oriental, de arte o de la vida cotidiana.

SESIÓN N°6: JUEGOS JAPONESES

Rutina inicial: La clase se reúne para recordar cómo terminó la sesión del otro día y qué se haría en la de hoy. Para realizar los juegos, se prepara el espacio como los días anteriores, únicamente con las colchonetas y moquetas sobre el suelo.

Parte principal:

Todos los caballeros se reunieron en el patio del castillo para jugar. Tenían todo el día por delante, así que practicarían varios juegos.

"*Juego del globo*": Se necesitan globos, en un número aproximado de uno para cada dos alumnos. El juego consiste en intentar mantener todos los globos en el aire el mayor tiempo posible, y para ello los alumnos se colocarán en posición de tendido supino sobre cuatro apoyos. Desde esta posición, han de desplazarse golpeando los globos con los pies. Al cabo de un tiempo se pueden cambiar las posiciones: arrastrándose en posición de tendido prono, en cuclillas, sentados, de pie, etc.

"*Coger el globo*": Se forman grupos de cinco a siete alumnos, en número par. Cada dos grupos tienen un globo (o un balón). En el juego, un equipo intenta proteger el globo, mientras que el otro trata de cogerlo. El grupo que protege el globo no puede tocarlo. Para facilitar el comienzo del juego, se colocará el globo en el centro de un círculo formado por los miembros del equipo defensor, que rodearán los miembros del equipo atacante. Se explica a los alumnos que el globo no se puede romper, por lo que no deben jugar bruscamente. Cada vez que un equipo capture el globo, se cambian los papeles.

"*El bosque viviente*": Los alumnos se sitúan en cuadrupedia en un extremo de la clase. En su centro se colocan uno o dos alumnos, también en cuadrupedia, que tienen que

intentar capturarlos cuando pasen de un extremo al otro del aula. Los alumnos capturados pasan a ser árboles, y se sientan en el suelo. No se pueden mover del sitio en el que están, pero sí coger a los que por allí pasen, que serán también árboles. Los alumnos que hacen el papel de “captadores” pueden colocar a los árboles en la parte de la clase que crean más conveniente.

"*Dar la vuelta a la tortilla*": Este juego se realiza por parejas. Un miembro de la pareja se tiende en posición prono, adoptando con sus extremidades la posición que quiera y que debe mantener a lo largo de juego. El compañero tiene que darle la vuelta y colocarle tendido supino.

Rutina final: Tras los juegos, se reúne el grupo. El profesor pregunta a los alumnos qué les han parecido los juegos, y si se han divertido. A continuación, pregunta sobre las diferencias entre los juegos. Se intenta que distingan entre las situaciones de colaboración y aquellas en las que existe algún tipo de oposición. Para ello, también se pueden recordar algunas de las actividades y juegos practicados los días anteriores. Llegado este punto, se pregunta cómo hay que comportarse en estos juegos en los que hay oposición, qué hay que hacer y qué hay que evitar cuando se practican, intentando que los vinculen a un ambiente lúdico y de práctica de habilidades y no a un ambiente de rivalidad.

7.4.- Bibliografía de este capítulo

- 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.
- Amador, F. (1996): *Manual completo de Lucha Canaria*. Las palmas de Gran Canaria: EDECA.
- Amador, F. (1997): Fases de la iniciación a la enseñanza de los deportes de lucha. En Amador, F., Castro, U. y Álamo, J. M. (coord.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 365-385). Madrid: Gymnos.
- Amicale EPS (1986): “Juegos de oposición, juegos de lucha, una aproximación al combate”. En *El niño y la actividad física* (pp. 269-287.). Barcelona: Paidotribo.
- Audiffren, M. y Crémieux, J. (1996): Arts martiaux, arts de défense ou arts de combat?. En Y. Kerlirzin y G. Fouquet (coords.), *Arts martiaux. Sports de combat* (pp.61-66). París: INSEP.

- Bäck, A. y Kim, D. (1979): Towards A Western Philosophy of the Eastern Martial Arts. *Journal of the Philosophy of Sport*, **6**, 19-28.
- Barbot, A. (1986a): *Sports de combat de prehensión en milieu scolaire. Contenus et didactique*. Paris.
- Barbot, A. (1986b): *Sports de combat de prehensión au college*. Aix-Marseille.
- Barbot, A. (1988): Contenidos de enseñanza de los deportes de combate con agarre. *Revista de Educación Física*, **21**, 8-14.
- 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.
- Brard, J.P. y Laterrade, D. (1992): La lucha en la escuela. *Revista de Educación Física*, **43**, 22-26.
- Brousse, M., Villamón, M. y Molina, J. P. (1999): El judo en el contexto escolar. En Villamón, M. (dir.), *Introducción al judo* (pp.183-199). Barcelona: Hispano Europea.
- Carratalá, V. (1990), El Judo y su aplicación a las Enseñanzas Medias. *L'esport i Temps Lliure*, **48**, 36-39.
- Carratalá, V. (1998): Los juegos y deportes de lucha en el marco de la educación física escolar. En M. Villamón (dir.), *Contenidos de educación física para primaria* (pp. 269-316). Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- Carratalá, V. y Carratalá, E. (2000): *Judo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Consejo Superior de Deportes.
- Castarlenas, J.L. (1990): Deportes de combate y lucha: aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts de Educació física y Deportes*, **9**, 21-28.
- Collinet, S. (1995): Algoritmo y Educación Física-Deportiva. Un ejemplo: los deportes de lucha con agarre. *Revista de Educación Física*, **59**, 29-32.
- Díaz, J.J. (1974): *Judo para niños. Su metodología*. Madrid: Esteban Sanz.
- Espartero, J. (1997): La iniciación a los deportes de lucha: iniciación específica judo. En VV.AA., *Recursos para la gestión, el rendimiento y entrenamiento deportivo y para la intervención pedagógica en la actividad física y deportiva* (pp. 176-189). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.
- Espartero, J. (1999a): El proceso de iniciación deportiva a la lucha leonesa. En López, Cesáreo (Coord.), *Iniciación a la Lucha Leonesa. Manual Completo del Monitor* (pp.51-62). León: Diputación Provincial de León.
- Espartero, J. (1999b): Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. En Villamón, M. (Dir.), *Introducción al Judo* (pp.23-54). Barcelona: Hispano-Europea, Barcelona.
- Espartero, J. y Gutiérrez, C. (2000): El entrenamiento técnico-táctico en los deportes de lucha: propuesta de transferencia del judo a la lucha leonesa. En López, C. (Dir.), *El entrenamiento en los deportes de lucha* (pp. 99-132) León: Federación Territorial de Lucha/Diputación de León/Junta de Castilla y León.

- Fouquet, G. (1996): Que faut-il entendre par arts martiaux?. En Y. Kerlirzin y G. Fouquet (coords.), *Arts martiaux. Sports de combat* (pp.15-50). París: INSEP.
- González, A. (1998): *Teoría y práctica del judo (con especial referencia a la ESO)*. Madrid: Universidad Europea-CEES Ediciones.
- Gresser, B. (1995): Tres chicos y un tapiz. Conceptos didácticos y pedagógicos. *Revista de Educación Física*, **59**, 23-28.
- Hernández, J. (1985): Los deportes de adversario o combate. Características básicas. Aspectos técnicos y tácticos. En R. Arnold y cols., *La educación física en las enseñanzas medias* (pp.503-511). Barcelona: Paidotribo.
- Mandell, R. D. (1986): *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- 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*, Buenos Aires, año 3, **11**. [Http://www.sportquest.com/revista/](http://www.sportquest.com/revista/) [Consulta 13 de enero de 1999].
- Molina, J. P. y Villamón, M. (1997): El judo y las actividades de lucha con agarre en la educación obligatoria. En S. Camarero, V. Tella y J. Mundina. (comps.), *La actividad deportiva en el ámbito escolar* (pp.301-318). Valencia: Promolibro.
- Molina, J. P. y Villamón, M. (2001): La enseñanza de los deportes de lucha: el modelo integrado. En V. Mazón y cols. (coords.), *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar*, pp. 128-134. Santander A.D.E.F. Cantabria.
- Olivera, J., García-Fojeda, A. y Castarlenas, J.L. (1988): Del juego luctatorio a los deportes de combate. En VV.AA., *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en B.U.P. y F. P.* (pp. 429-455). Barcelona: Paidotribo.
- 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*. París: INSEP.
- Pérez, J. P. (1993): Principios para la enseñanza de la lucha en la educación física. *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, **12**, 2-18.
- Pérez-Carrillo, M.J. (1968): *Judo Infantil. Niños de 5 a 13 años*. Madrid: Hispano Europea.
- Simon, W.J. (1997): Las actividades de lucha en el diseño curricular. En VV.AA., *El Judo y las ciencias de la Educación Física y el Deporte* (pp.43-50). Valencia: IVEF.
- Thabot, D. (1999): *Judo óptimo*. Barcelona: INDE.
- Theeboom, M., De Knop, P. (1997): An analysis of the development of wushu. *International review for the sociology of sport*, **32** (3), 267-282.
- Theeboom, M. y De Knop, P. (1999): Asian Martial Arts and Approaches of Instruction in Physical Education. *European Journal of Physical Education*, **2** (4), 146-161.

- Theeboom, M.; Chabert, G. y Pianet, P. (2000): Experiences of youngsters in martial arts". En *1st. World Congress Combat Sports and Martial Arts* (pp.30-33) Amiens.
- Torres, G. (1989): Actividades de lucha. Caracterización. *Apunts de Educació Física y Deportes*, **18**, 71-74.
- Torres, G. (1990a): Las unidades motrices básicas luctatorias y su aplicación en la Educación Física. *Apunts de Educació Física y Deportes*, **24**, 45-56.
- Torres, G. (1990b): *1000 ejercicios y juegos de actividades de lucha*. Barcelona: Paidotribo.
- Troitiño, S.; Vázquez, J. C. (1996): Judo: proceso de enseñanza-aprendizaje de las inmovilizaciones. *Revista de Educación Física*, **62**, 27-32.
- Troitiño, S.; Vázquez, J. C.; Dopico, J. y Ezquerro, M. (1995): *Una propuesta de iniciación al aprendizaje en el Judo Suelo*. *Revista de Educación Física*, **59**, 33-36.
- Vangioni, J. (1988): Objetivos pedagógicos en los deportes de combate. *Revista de Educación Física*, **28**, 29-32.
- 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., Carratalá, V. y Pablos C. (1995): Judo tradicional, judo rendimiento y judo para todos: tres orientaciones. En VV.AA., *Àmbits específics dels esports i l'educació física* (pp. 283-292). Lleida: INEFC.
- Villamón, M. y Molina, J. P. (1997): El judo y las actividades de lucha con agarre como contenido de la educación física. En S. Camarero, V. Tella y J. Mundina (comps.), *La actividad deportiva en el ámbito escolar* (pp.269-300). Valencia. Promolibro.
- Villamón, M. y Espartero, J. (1999): La lucha en Oriente: el significado de "Do". En Villamón, M. (dir.) *Introducción al judo* (pp.55-101). Barcelona: Hispano Europea.