

**Núm. Orden:** 0195

**Título: Educación deportiva: la comprensión de los juegos con redes ambivalentes**

**Autor:** Víctor Pérez Samaniego

**Procedencia:** Universidad de Alcalá

**Correo:** victor.perez@wanadoo.es

**Introducción.**

La praxeología y el modelo comprensivo son dos de las corrientes que más han contribuido al avance en el análisis y la enseñanza de los juegos deportivos. La praxeología o ciencia de la acción motriz nace con la intención de proporcionar un corpus teórico propio y diferenciado cuyo objeto de estudio sea la acción motriz (Parlebàs, 1981 y 1989). En cambio, el modelo comprensivo de enseñanza de los juegos (Thorpe, Bunker y Almond 1986) pretende ofrecer alternativas educativas a las limitaciones del modelo técnico de enseñanza del deporte. En el contexto español, estas dos aportaciones han evolucionado en paralelo (Ver Devís, 1996), siendo muy escasas las aportaciones tendentes a armonizar el potencial analítico de la praxeología con el planteamiento alternativo a la enseñanza de los juegos deportivos que ofrece el modelo comprensivo.

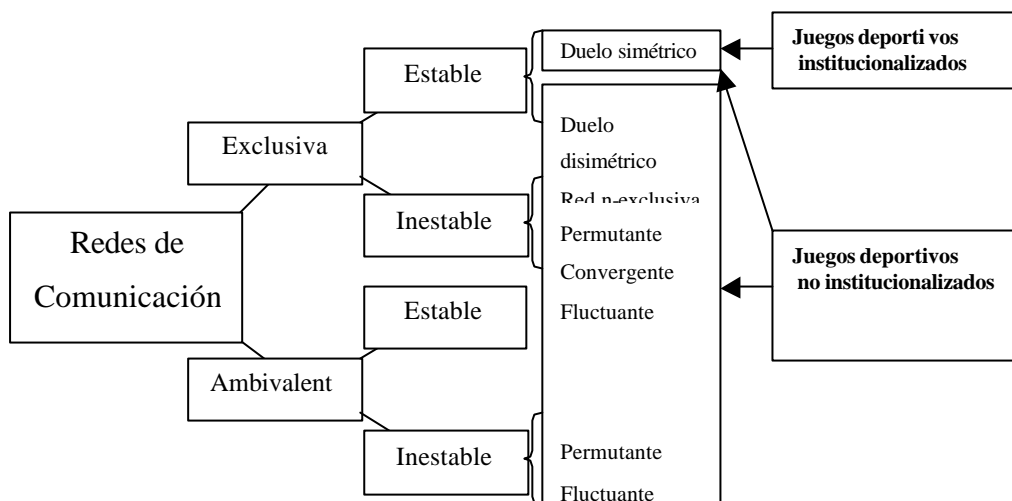
Esta comunicación se centra en el análisis de las redes de comunicación motriz y de la lógica interna, dos conceptos praxeológicos especialmente relevantes para comprender el potencial educativo de los juegos deportivos.

**1. Redes de comunicación y la lógica(s) interna(s).**

En todos los juegos deportivos se combinan dos formas esenciales de interacción entre los participantes. La primera, la comunicación motriz, sería aquella en la que se establece una “interacción motriz de cooperación, esencial y directa” (Parlebàs, 1981:21). Varios participantes colaboran solidariamente con el fin de conseguir un fin común a través de la transmisión de un objeto, de un rol sociomotor favorable, de un lugar o puesto privilegiado, o el contacto. La segunda, la contracomunicación, supone un modo de “interacción motriz de oposición esencial y directa” (Parlebàs, 1981:33) en el que uno o varios participantes intenta impedir que otros u otros logre realizar la tarea. La contracomunicación admite también formas muy diversas: la transmisión antagonista o la interceptación de un objeto, la transmisión de un rol sociomotor desfavorable, o de un puesto aparentemente despreciado a través del contacto o la llegada a una diana material o humana. Las reglas del juego predeterminan el modo concreto en el que se dan estas relaciones de comunicación y contracomunicación entre los jugadores. Dicho de otro modo, cada reglamento de juego lleva implícita una determinada forma de organización las relaciones de solidaridad, cooperación, oposición y enfrentamiento de los jugadores.

El reflejo gráfico de las relaciones de comunicación y contracomunicación de una situación motriz es lo que Parlebàs denomina Red de Comunicación Motriz. Aplicando la teoría matemática de los grafos, Parlebàs determina una serie de propiedades fundamentales de estas redes (ver figura 1). De entre estas propiedades, el par exclusividad/ambivalencia tiene una especial relevancia a la hora de determinar el margen de aleatoriedad del comportamiento de los jugadores.

Figura 1. Propiedades de las Redes de Comunicación Motriz (Basado en Parlebàs, 1989:215)



Los juegos con redes exclusivas no admiten que dos jugadores mantengan al mismo tiempo relaciones de comunicación y contracomunicación. La comunicación se establece entre las mismas personas (los compañeros) y en ningún caso con “los otros” (los adversarios). Se delimitan así dos fuerzas (equipos) claramente diferenciados y con funciones contrapuestas. Aquellos que atacan son los que no defienden, y viceversa. Que uno de los miembros de un equipo ataque supone automáticamente que todos los demás ataquen con él, como si el equipo actuara como una sola persona articulada en torno a una función común predeterminada por el juego. En definitiva, la exclusividad traza una diferenciación previsible, equilibrada y maniquea entre las distintas funciones y los distintos jugadores que participan en el mismo juego. Es imposible la confusión ni la ambigüedad; los unos actúan contra los otros.

Por el contrario, las redes ambivalentes permiten que los jugadores mantengan al mismo tiempo relaciones de comunicación y contracomunicación. Es decir, las reglas admiten la posibilidad de que el jugador elija qué tipo de comunicación práctica establecer y con quién. Al ser las relaciones de solidaridad u oposición imprevisibles y cambiantes, la ambivalencia “instaura la contradicción permanente” (Parlebàs, 1989:218). Cada acción es en sí misma incierta, ya que los jugadores deciden si la persona con la que juegan es su rival o su compañero, la persona a la contra la que tienen que oponerse o a la ayudarán. No es la regla del juego, sino la voluntad del jugador la que determinan las relaciones de comunicación y contracomunicación. Como resultado, éstas son redefinidas por los propios jugadores *en juego*.

En la figura 1 puede apreciarse que la combinación del par exclusividad/ambivalencia combinado con el resto de propiedades crea redes de comunicación muy diversas, cada una

de las cuáles admite solo unas determinadas formas de comunicación práctica. Frente a esta diversidad, resulta llamativo que una sola red, la que aúna las propiedades de exclusividad y estabilidad, polarice la práctica totalidad de los juegos deportivos institucionalizados (los “deportes de colaboración/oposición”), mientras que solo aquellos juegos deportivos no institucionalizados (los juegos “tradicionales” o “populares”) alimentan el resto de posibilidades. Parlebàs denomina “duelo simétrico” a la red común a los deportes, en alusión a la semejanza de esta red con el choque de dos fuerzas iguales abocadas a intentar derrotarse entre sí, como ocurre en los duelos entre personas. Según este autor, el duelo simétrico aboca a los equipos a confrontar sus capacidades, con lo que la victoria o la derrota son respectivamente los indicadores de la superioridad o la inferioridad de uno frente a otro. Las reglas de los duelos buscan garantizar que este enfrentamiento se desarrolle en condiciones de igualdad para que el resultado sea justo, para que gane el mejor. En cambio, las redes de comunicación de algunos juegos tradicionales admiten otras posibilidades como la ambivalencia, la inestabilidad, los rasgos permutantes, convergentes y fluctuantes. De entre ellas, como se analizará posteriormente, las situaciones de ambivalencia y de inestabilidad requieren capacidades de adaptabilidad de los jugadores especialmente intensa y diversificada.

#### **a) Lógica interna “micro” y lógica interna “macro”**

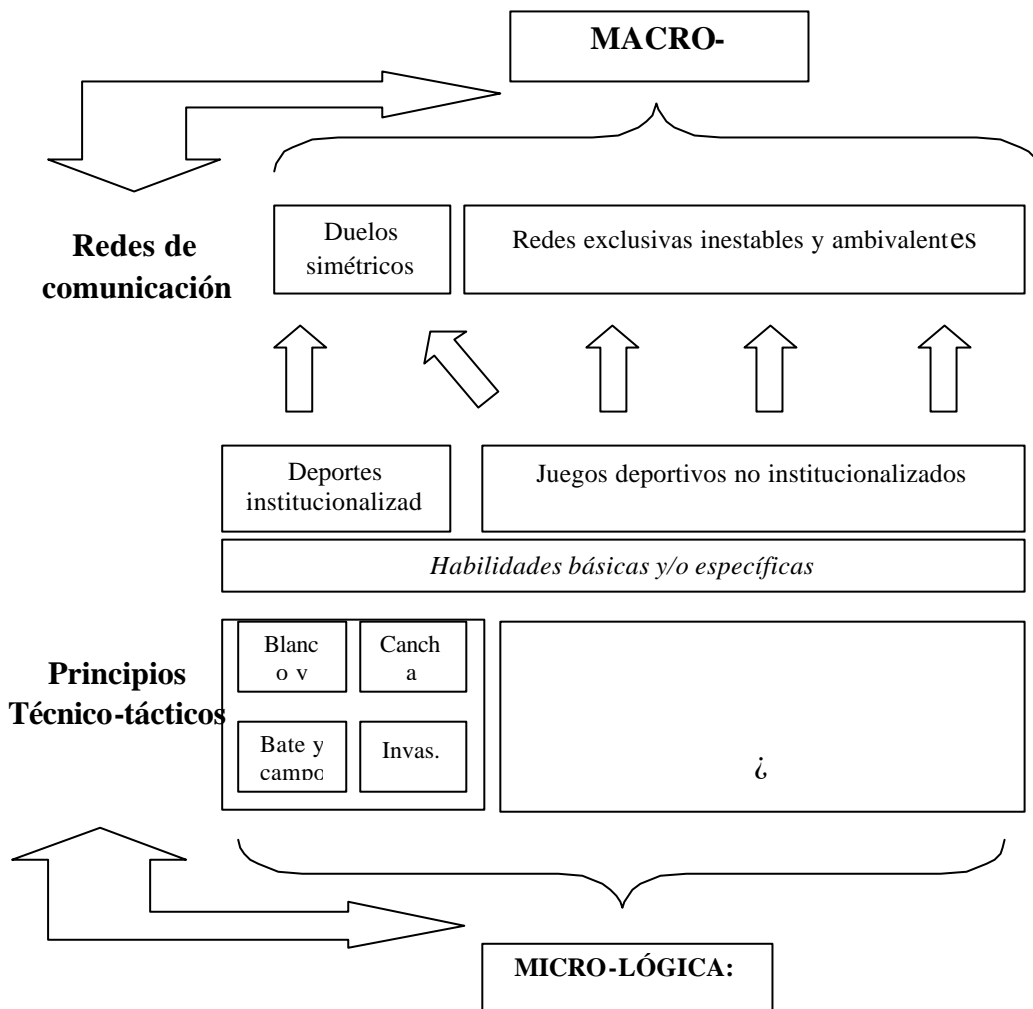
Parlebàs (1981:131) utiliza el concepto “lógica interna” para referirse al “sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y las consecuencias que entraña para la consecución de la acción motriz correspondiente”. En otro lugar este mismo autor plantea que la lógica interna del juego no sólo predetermina la acción motriz sino que, además, “engendra la finalidad y la significación práxicas de las conductas individuales” (Parlebàs, 1989:106). Dicho de con un ejemplo, no tiene el mismo significado una carga en rugby que un robo de balón en baloncesto. Aunque ambas sirvan para recuperar la posesión, en el primer caso la violencia es legítima mientras que en el segundo no. De ahí que ambos deportes, aunque compartan principios tácticos de defensa como “recuperar la posesión”, difieran cualitativamente en el significado de la violencia.

La comprensión de las acciones y significados implícitos en la lógica interna resulta esencial para la comprender un juego en su conjunto. Cuando se juega a fútbol es lógico que el jugador con balón utilice su cuerpo y sus pies, para intentar protegerlo y avanzar, pasarlo o intentar marcar si tiene opciones para ello. En este sentido, la lógica interna hace referencia a los principios tácticos y los fundamentos técnicos de ese deporte y de otros con principios y fundamentos similares. Cuanto más similares sean los elementos estructurales del juego, más similitud en este tipo de lógica que, a partir de ahora, denominaré “micro”. Concretando aún más, podría hablarse de una micro-lógica interna de ejecución y otra de decisión. La primera se relacionaría con la técnica apropiada para conseguir eficazmente la ejecución de la acción motriz. Así, en todos los deportes en los que existe golpeo, ya sea con el pie, con la mano o con un implemento, si se quiere obtener una trayectoria ascendente resulta lógico impactar en la zona inferior del móvil. La lógica de decisión estaría relacionada con los principios tácticos del juego. Por ejemplo, “lanzar a los espacios libres” o “neutralizar los espacios para que el oponente no puntúe” serían respectivamente decisiones lógicas de ataque y defensa en juegos cancha dividida. Es importante destacar que la similitud de los principios tácticos de los deportes es justamente el criterio en que se basa la clasificación de los Juegos Modificados, la propuesta para el desarrollo del modelo

comprendido (Devís y Peiró, 1992: 164). Desde ese punto de vista, como apunta Jiménez (2001), en este nivel “micro” la “esencia” (término utilizado por el modelo comprensivo para responder a la pregunta “¿de qué va el juego?”) y la “lógica interna” podrían considerarse sinónimos. Así, siguiendo la categorización de los Juegos Modificados podría hablarse de cuatro lógicas de decisión diferentes en los juegos de invasión, los juegos de cancha dividida, los juegos de bate y campo y los juegos de blanco y diana.

No obstante, en el *fondo* la finalidad que subyace en las acciones propias de todas estas categorías de juegos modificados, y en todos los juegos deportivos institucionalizados, es la de que los jugadores colaboren con sus compañeros *para* derrotar a sus adversarios. En ese sentido, aunque su micro-lógica difiera, hay una lógica interna más abstracta, un nivel “macro”, que los reúne. Esta macro-lógica está relacionada con la forma en que las redes de comunicación de cada juego articulan las interrelaciones entre los jugadores. Así, todos los duelos simétricos tendrían una macro-lógica similar, ya que un jugador sólo puede establecer relaciones de comunicación o contracomunicación con las mismas personas durante todo el transcurso del juego. Ocupar espacios, contratacar, desmarcarse, realizar cadenas de pases... son diferentes principios tácticos que responden a la misma finalidad: ser colectivamente eficaces contra el adversario. Esta sería la lógica interna común a todos los duelos simétricos, pero no la de los juegos con redes ambivalentes, como cuya lógica se analizará más adelante.

Figura 2. Relaciones entre las redes de comunicación y la la lógica interna del juego.



## 2. La comprensión de la macro-lógica interna: la cooperación, el enfrentamiento y la paradoja.

El aprendizaje basado en la comprensión es una de las propuestas innovadoras de la didáctica de los juegos deportivos que ha arraigado con más fuerza en nuestro contexto (Devís y Peiró, 1992, Devís, 1996; Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001). El modelo comprensivo plantea una educación deportiva basada en que el alumnado entienda el porqué de las acciones que se suceden en los juegos deportivos. Las propuestas de enseñanza-aprendizaje basadas en este modelo se caracterizan por reducir la dificultad técnica y destacar la complejidad táctica justamente para la falta de dominio de la

ejecución no comprometa la intencionalidad de la acción. Dentro de este enfoque, entender los principios tácticos de los juegos de juego se convierte en un elemento crucial para la enseñanza y el aprendizaje deportivo. La pregunta “¿de qué va el juego?” aglutinaría la reflexión en torno a los principios tácticos tanto del profesorado como del alumnado.

Pero ¿de qué va el juego? Cómo se ha planteado más arriba, existen al menos dos respuestas. Un juego va de adoptar decisiones apropiadas y de ejecutarlas, pero también va de explorar distintas relaciones entre los jugadores. Las propuestas basadas en el modelo comprensivo han dado respuestas diversas a la primera cuestión (Devís y Peiró, 1992; Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001). Pero ¿qué hay “algo más” que entender con respecto a los distintos modos en que se dan las relaciones de comunicación y contracomunicación en el juego? ¿Cómo influye la macro-lógica del juego en las posibles conductas de los jugadores? ¿Ofrecen las diferentes macro-lógicas del juego alternativas para la educación deportiva? En este apartado y el siguiente intentaré dar algunas respuestas a estas preguntas.

En función de sus redes de comunicación, puede hablarse de tres tipos de macro-lógicas internas de los juegos deportivos. A) La lógica de cooperativa, b) la lógica de enfrentamiento y c) la lógica paradójica. En la tabla 1 se presentan resumidas sus principales características.

Tabla 1. Lógica de cooperación, de enfrentamiento y la lógica paradójica

	<b>LÓGICA COOPERATIVA</b>	<b>LÓGICA DE ENFRENTAMIENTO</b>	<b>LÓGICA PARADÓJICA</b>
<b>La finalidad el juego</b>	Conseguir un resultado inclusivo	Conseguir un resultado excluyente	No se tiende a un resultado final
<b>El interés del juego</b>	Polarizado por el proceso	Polarizado por el macro-resultado	Extendido en microsituaciones impredecibles
<b>Comunicación práctica</b>	Solo existe comunicación con los compañeros (Valor intrínseco de la comunicación)	La comunicación se da con los compañeros y la contracomunicación con los adversarios (Valor extrínseco de la comunicación e intrínseco de la contracomunicación)	Es posible la comunicación con los adversarios (Incertidumbre acerca del valor de la comunicación o la contracomunicación)
<b>Propuestas</b>	Juegos cooperativos (Orlick, 1990)	Duelos simétricos (Deportes institucionalizados de cooperación/oposición)	Juegos populares y tradicionales con redes ambivalentes (Guillemard et. Al, 1989)

- a) La lógica cooperativa puede definirse como el sistema de rasgos pertinentes de las situaciones en las que prima la comunicación motriz. Existe un resultado claramente identificable que se consigue sí y solo sí todos los jugadores consiguen el suyo, y el objetivo común que comparten todos los jugadores solo será alcanzable si todos contribuyen en alguna medida a alcanzarlo. El juego tendrá interés para cada jugador en la medida en que se sienta apoyado y sienta que su apoyo es útil para conseguir el resultado final. De ahí que la satisfacción de jugar tenga que ver con las vivencias

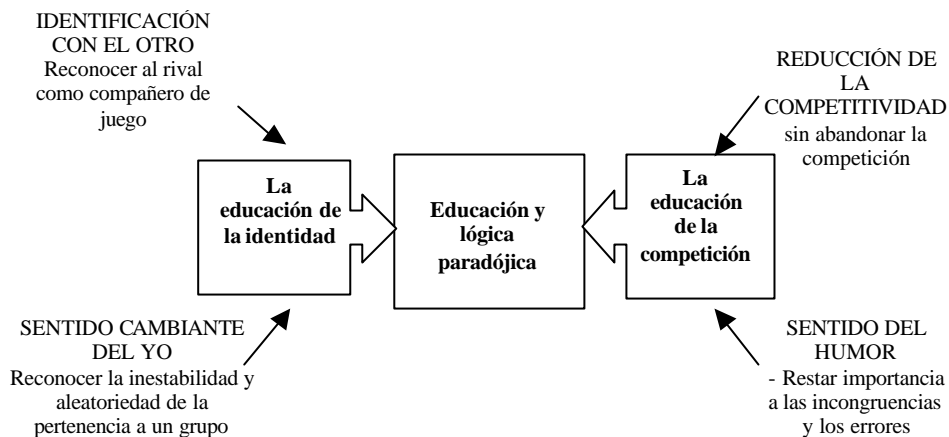
- experimentadas en el proceso desarrollado para conseguirlo. En los juegos con lógica cooperativa la comunicación motriz tiene un valor intrínseco ya que las conductas de colaboración, la solidaridad y el apoyo mutuo son inherentes a la búsqueda del resultado común. Los juegos cooperativos (Orlick, 1990) serían un ejemplo de situaciones en las que prima la lógica cooperativa.
- b) La lógica de enfrentamiento sería el sistema de rasgos pertinentes de las situaciones en las que prima la contracomunicación motriz. La consecución del resultado deseado implica exclusión, ya que el que unos jugadores venzan solo es posible si los demás pierden. Las condiciones del juego intentan justamente garantizar que existe una total igualdad de posibilidades entre las fuerzas que entran en conflicto. Este es el caso de los “duelos simétricos”, la situación de enfrentamiento propia de la práctica totalidad de juegos deportivos institucionalizados, en los que “la certidumbre de la igualdad se asocia a la incertidumbre del resultado” (Parlebàs, 1989:222). Los miembros de un equipo se comunican entre sí pero con un fin extrínseco. La importancia de la pregunta “¿cómo habéis quedado? demuestra que el interés por el resultado final prima sobre interés por el desarrollo del juego. Es más importante saber quién gana que entender cómo se juega.
- c) La lógica paradójica es el sistema de rasgos pertinentes de las situaciones en las que el jugador puede decidir cómo se establecen las relaciones de comunicación o contracomunicación motriz. El resultado final deja de ser un aspecto relevante para determinar el interés del juego, bien porque no hay un resultado final. Esta relativa falta de interés del resultado final traslada el atractivo del juego a las innumerables situaciones que se suceden sin un aparente orden lógico durante el transcurso del juego. Por ejemplo, un jugador puede ser “atacado” por otro que un instante antes era un “aliado”. La voluntad del jugador dota a cada acción de una intencionalidad imprevisible y singular, cuyo frágil sentido empieza y acaba casi el mismo tiempo. Asimismo, entra dentro de la lógica paradójica la posibilidad de establecer pactos coyunturales entre enemigos (Gillemard et al., 1989).

Hay que anotar el enorme vacío existente en la literatura referente a propuestas relacionadas con juegos que no respondan a una lógica de enfrentamiento. La popularidad del trabajo de Orlick (1989) ha difundido la existencia de la cooperación en los juegos. En torno a las aportaciones de este autor han proliferado las propuestas prácticas de juegos cooperativos, si bien son mucho más escasas las reflexiones y los análisis de la problemática en torno a su enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2000; Pérez-Samaniego y Sánchez; 2001). En cuanto a los juegos de lógica paradójica, las aportaciones son escasísimas (Guillemard et al., 1989; Moreno y Morató, 2002; Pérez-Samaniego y Sanchís, 1999; Sánchez, 1999), De ahí la necesidad de profundizar más en el análisis de su potencial educativo.

### **3. Educación deportiva y lógica paradójica.**

La reflexión sobre las implicaciones educativas de los juegos de lógica paradójica es una tarea compleja. No pretendo en esta comunicación sistematizar su potencial educativo, sino tan solo apuntar algunas ideas que puedan ayudar a comprender algunas singularidades de los juegos de lógica paradójica. En concreto, me referiré al modo en que estos juegos pueden contribuir a la educación de la competición (Velázquez, 2001) y la educación de la identidad (Giddens, 1995) (Ver figura 3).

Figura 3. Los juegos de lógica paradójica, la educación de la competición y la educación de la identidad



Velázquez (2001:97) apunta la competición como uno de los aspectos más controvertidos de la educación deportiva. Los juegos de lógica paradójica plantean una alternativa *real* para promover “el análisis y la reflexión crítica en torno a cuestiones tales como el significado de las reglas del juego, el derecho a ser respetado y el deber de respetar a los otros durante la pugna deportiva y lo circunstancial y relativo del éxito y la derrota”. En estos juegos no es necesario convencer (a los que pierden) de que “lo más importante es participar” ya que, en realidad, lo más importante *es* participar. En esto coinciden con los juegos con lógica cooperativa solo que, a diferencia de ellos, en los juegos de lógica paradójica esa importancia intrínseca de la participación se da en situaciones en la que existe contracomunicación motriz, es decir, enfrentamiento. De ahí que los juegos de lógica paradójica impliquen razonamientos más sutiles que los juegos de lógica cooperativa y, especialmente, que los juegos de lógica de enfrentamiento. Ante los comportamientos impredecibles, los jugadores deben negociar, fiarse del que es o fue su adversario, establecer y respetar pactos con quienes aparentemente no son como ellos. Lo interesante es que los juegos de lógica paradójica transfieren un significado diferente a la competición sin que ésta deje de estar presente: puede enseñarse a competir en situaciones en las que es imposible ganar ni de perder.

Por otra parte, la aleatoriedad de las acciones las hace imprevisibles, cambiantes y aparentemente absurdas, al menos si se analizan desde una lógica de enfrentamiento. Por ejemplo, la pelota sentada ofrece la posibilidad de “matar” a alguien que en la acción anterior te ha “salvado”. Acciones similares no pueden tomarse “en serio”, sino como guiños afectivos entre los jugadores. En este sentido, los juegos de lógica paradójica ofrecen muchas posibilidades para el desarrollo del sentido del sentido del humor, definido por Gibbons y Bressan (1991) como la capacidad de restar dar importancia a las incongruencias o a los errores del movimiento cuando estos no tengan consecuencias



negativas para quien lo realiza. En pocas palabras, la competición paradójica *debe* tomarse con humor.

Los juegos de lógica paradójica ofrecen además un potencial singular para el desarrollo de la identidad del yo, el conjunto de rasgos a partir de los cuáles cada persona se reconoce a sí misma. Giddens (1995) plantea que la identidad o identidades personales se configuran a partir de la combinación de dos procesos: la diferenciación y la asimilación. En la asimilación el yo se construye por la similitud con los rasgos de los que se consideran iguales y respondería a la cuestión “yo soy igual a...”. En el proceso de diferenciación, la identificación del yo se da por contraste con los rasgos de los que no son iguales, respondiendo a la cuestión “yo soy diferente de...”. Tanto la asimilación como la diferenciación son procesos dinámicos y abiertos, entrando a menudo en conflicto, lo que convierte el desarrollo de las identidades en un tema tremendamente complejo.

Sin embargo, en los juegos con lógica de enfrentamiento estos procesos se dan de forma simple, estable y cerrada. Yo soy *siempre y únicamente* como mis compañeros, y distinto a los rivales. Dentro de los límites de las reglas (e incluso un poco más allá) todo lo que es malo para los otros es bueno para mí, y viceversa. Estos procesos tan tajantes a menudo vienen reforzados por meta-enfrentamientos en ligas, copas, u otras formas de prolongar y profundizar en la rivalidad. La pertenencia a un grupo o a un equipo subraya los procesos de diferenciación. “El otro” es visto indefectiblemente como una amenaza, mientras que el grupo de iguales protege la seguridad del yo. El grupo adopta un valor simbólico que trasciende y conforma la identidad individual, que la protege, la extiende y la refuerza. *Ser* de un grupo contra otro grupo mitiga las tribulaciones a las que se enfrenta el yo y difumina “los sentimientos de inquietud, malos presagios y desesperación que pueden combinarse en la experiencia individual” (Giddens, 1995:231).

En cambio, en los juegos de lógica paradójica los límites del yo son más difusos y problemáticos, ya que en el otro hay una parte de mí. En las cuatro esquinas me interesa que mi rival me dé una señal antes de que decida salir, ya que de lo contrario no podré ocupar su lugar. Necesito que mi oponente, la persona contra la que me defino, sea al mismo tiempo mi aliado, la persona que me permite hacer lo que deseo. Por eso, los límites de los procesos de asimilación y diferenciación no están claros. Este sentido ambivalente de la identidad queda expresado magistralmente en la siguiente cita recogida del diario de un niño de 11 años referido a la experiencia de jugar a los “tres campos”: “he aprendido a cuidar a mi amigo el enemigo”.

Al tiempo que hay que reconocer las singularidades de los juegos con lógica paradójica, no obstante, también sería un error magnificar su potencial educativo. Estos juegos ofrecen la oportunidad de hacer evidentes conflictos e implicarse en la educación de los sentimientos y en los dilemas morales que se suceden en el juego, pero no garantizan su resolución. Su tratamiento educativo requiere que el profesorado comprenda las diversas implicaciones morales y afectivas de los juegos, pero también, sobre todo, que preste atención y comprenda a las personas que juegan.

### **Bibliografía.**

Contreras, O., de la Torre, J. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*, Síntesis, Madrid  
Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*, Visor, Madrid.

- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en E.F.: la salud y los juegos modificados*, INDE, Barcelona.
- Gibbons, E. y Bressan, J. (1991). "The affective domain in Physical Education. A conceptual clarification and curricular commitment", *Quest*, 43, pp. 78-97.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.
- Guillemard, R. et al. (1989). *Las cuatro esquinas de los juegos*, Agonos, Lleida.
- Jiménez, F. (2001). "De la lógica interna al diseño de situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea" *Actas del XIX congreso nacional de educación física*, Universidad de Murcia, pp. 653-672.
- Moreno, A. y Morató, E. (2001). "Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos", Campos, J. Llana, S. y Aranda, R. (Coor). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*, Universitat de València, València, 581-590.
- Orlick, T. (1989). *Libres para cooperar, libres para crear*, Paidotribo, Madrid.
- Parlebàs, P. (1981). *Contribution à un lexique comménte en sciencie de l'actionmotrice*, INSEP, Paris.
- Parlebàs, P. (1989). *Elementos de sociología del deporte*, Unisport, Málaga.
- Pérez-Samaniego, V. y Sánchez, R. (2001). "El aprendizaje de la cooperación en educación física: Una propuesta metodológica basada en la comprensión afectiva y estratégica de los juegos cooperativos", *Actas de I congreso estatal de actividades físicas cooperativas*, Medina del Campo.
- Pérez-Samaniego, V. y Sanchís, J. (1999). "La participación en el juego: una perspectiva educativa" Villamón, M. (Dir). *Formación de maestros especialistas en educación física*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia. pp. 216-231
- Sánchez, R. (2000). "Pensando la cooperación: una propuesta de enseñanza de los juegos cooperativos orientada a la estrategia y la participación", *III Jornades d'intercanvi d'experiències d'educació CEFIRE-AMEF*, Valencia, 133-143.
- Thorpe, R. Bunker, D. y Almond, L. (Eds) (1986). *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University Press, Loughborough
- Velázquez, R. (2001). "Deporte, ¿presencia o negación curricular?" *Actas del XIX congreso nacional de educación física*, Universidad de Murcia, pp. 54-106