



LA AUTOESTIMA Y EL APRENDIZAJE DE DESTREZAS MOTORAS DEPORTIVAS EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS

Luis García y Clersida García
Northern Illinois University

RESUMEN: El propósito de este proyecto ha sido realizar un estudio longitudinal de dos fases usando una metodología cualitativa de observación de campo (Erickson, 1986). Más específicamente, el propósito ha sido tratar de comprender como es la autoestima en niños de seis a ocho años de edad, que participan en un programa de aprendizaje de destrezas deportivas. En el estudio participaron 18 niños y 14 niñas representativos de la comunidad. Para tratar de comprender como es la autoestima de estos niños cuando interactuaban con otros y aprenden destrezas deportivas se les formularon las siguientes tres preguntas: ¿Cómo se comportan los niños de edades comprendidas entre seis y ocho años cuando participan activamente en un programa de desarrollo de destrezas deportivas?; ¿existen patrones de interacción entre como se perciben los niños y sus habilidades?, ¿si existen cuáles son? y ¿existen algunas interacciones entre los niños y el aprendizaje?, ¿y si existen cuáles son? Se recogieron los datos de las tres principales fuentes: las notas de observaciones de campo, documentos como videos, fotos, Cuestionario de Harter (1981) y pruebas de destrezas motoras fundamentales usando el análisis de la configuración total del cuerpo (Haubenstricker, Seefeldt, Fountain y Sapp, 1981); entrevistas formales e informales con los niños y con los padres.

Los resultados se analizaron usando unos procesos inductivos y luego triangulados para verificar su validez. De este análisis surgieron cinco aserciones, tres de estas aserciones caracterizaron la interacción de los grupos de niños y dos de ellas caracterizaron la interacción de las niñas. 1) varones con una alta orientación competitiva y una alta autoestima, 2) varones con una alta

orientación competitiva y baja autoestima, 3) varones con una baja orientación competitiva y una baja autoestima, y las niñas se agruparon, 4) niñas con una alta orientación competitiva y una alta autoestima, 5) niñas con una baja orientación competitiva y una baja autoestima. En conclusión, se demostró que existe una interacción recíproca entre el aprendizaje de destrezas motoras, la interacción social del grupo, las habilidades motoras y la autoestima del aprendiz. Los niños que tienen una excesiva orientación competitiva encuentran dificultades para aprender nuevas destrezas o deportes. La excesiva y continua comparación y competencia es perjudicial ya que estos niños tienden a juzgarse en términos de sus triunfos y derrotas. Asimismo los niños con alta orientación competitiva, en su mayoría bajas destrezas motoras y una falsa autoestima, sufren mucho, les cuesta aprender, se aíslan, se frustran al no poder triunfar, y repetidamente experimentan situaciones de fracaso. Los niños/niñas que reconocen que no tienen destrezas motoras, que no son competentes, y poseen una baja autoestima caen en una relación de desinterés en aprender. La interacción de las niñas con una alta orientación competitiva y una alta autoestima, parecen ser las más saludables. Estas niñas sabían que eran competentes, eran competitivas y poseían una alta autoestima pero también sabían cooperar. Además se observó en este estudio que los padres que son receptivos, y saben aceptar la realidad de sus hijos tienden a apoyar y facilitar el desarrollo y aprendizaje de los mismos.

PALABRAS CLAVE: Autoestima, aprendizaje, habilidades motoras, niños.

ABSTRACT: The purpose of this project has been to set up a two-phase longitudinal study using a qualitative methodology of field observation (Erickson, 1986). More specifically, the purpose has been to understand how is self-esteem in 6-8 years-old children, who participate in a sports skills learning program. Eighteen boys and 14 girls participated on it. To understand how self-esteem works once they play with others and learn sports skills, we set the following questions: How 6-8 years-old children behave when participate in a program of sports skills development?; Are there standards interactions between how they perceive themselves and their skills?; If so, how are they? Are there some interactions between children and their learning?; If so, how are they? Data was determined from three main sources: the notes from field observations, documents such as videos, photos, Harter (1981) questionnaire and fundamental motor skills testes using the analysis of the boy total configuration (Haubenstricker, Seefeldt, Fountain e Sapp, 1981); formal and informal interviews with children and parents.

The results were analysed using inductive processes and compared to verify its validity. From this analysis, appeared five orientations, three of them characterized the groups of boys and two the group of girls. 1) Boys with high competitive orientation and high self-esteem, 2) boys with high competitive orientation and low self-esteem, 3) boys with low competitive orientation and low self-esteem, and the girls were grouped as: 4) girls with high competitive orientation and high self-esteem, 5) girls with low competitive orientation and low self-esteem. In conclusion, it was depicted that there are a reciprocal interaction between motor skills learning, the group social interaction, motor abilities and the learner self-esteem. Boys with excessive competitive orientation find difficulties to learn new skills or sports. The excessive and continuous comparisons and competition is harmful since these boys tend to judge themselves relating victories and defeats. Boys with high competitive orientation and low motor skills and a false self-esteem suffer a lot, show difficult to learn, stay alone and get frustrated when they do succeed, and frequently expe-

riment situations of failure. Children who recognize that they do not have motor skills that are not competent, and have a low self-esteem are not motivated in learning. The interaction between girls with high competitive orientation and high self-esteem seems to be healthier. These girls know they were good, competitive and have a high self-esteem, however they also know how to cooperate. Moreover, this study showed that parents are receptive and know how to accept the reality of their children and that they have to support and facilitate the development and learning of them.

KEY-WORDS: Self-esteem, learning, motor skills, children.

RESUMO: O propósito deste projeto tem sido realizar um estudo longitudinal de duas fases usando uma metodologia qualitativa de observação de campo (Erickson, 1986). Mais especificamente, o propósito tem sido tratar de compreender como é a autoestima em meninos de seis a oito anos de idade, que participam de programa de aprendizagem de habilidades esportivas. No estudo participaram 18 meninos y 14 meninas representantes da comunidade. Para tratar de compreender como é a autoestima destas crianças atuavam com outros e aprender habilidades esportivas, foram formuladas três perguntas: Como se comportam as crianças de idades compreendidas entre seis e oito anos quando participam ativamente em um programa de desenvolvimento de habilidades esportivas?; existem padrões de interação de como as crianças percebem suas habilidades?; se existem quais são? e existem algumas interações entre as crianças e a aprendizagem?; e se existem quais são? Foram coletados os dados das três principais fontes: as notas de observações de campo, documentos como vídeos, fotos, Questionário de Harter (1981) e testes de habilidades motoras fundamentais usando a análise da configuração total do corpo (Haubens-tricker, Seefeldt, Fountain e Sapp, 1981); entrevistas formais e informais com os meninos e com os pais.

Os resultados foram analisados usando processos indutivos e logo triangulados para verificar sua validade. Desta análise surgiram cinco observações, três delas caracterizaram a interação dos grupos de meninos e duas delas caracterizaram a interação das meninas. 1) meninos com uma alta orientação competitiva e uma alta autoestima, 2) meninos com uma alta orientação competitiva e baixa autoestima, 3) meninos com uma baixa orientação competitiva e uma baixa autoestima, e as meninas se agruparam, 4) meninas com uma alta orientação competitiva e uma alta autoestima, 5) meninas com uma baixa orientação competitiva e uma baixa autoestima. Em conclusão, se demonstrou que existe uma interação recíproca entre a aprendizagem de habilidades motoras, a interação social do grupo, as habilidades motoras e a autoestima do aprendiz. Os meninos que tem uma excessiva orientação competitiva encontram dificuldades para aprender novas habilidades o esportes. A excessiva e contínua comparação e concorrência é prejudicial já que estas crianças tendem a julgar-se em relação de seus triunfos e derrotas. Assim mesmo, as crianças com alta orientação competitiva, na sua maioria baixas habilidades motoras e uma falsa autoestima, sofrem muito, lhes custa aprender, se isolam, se frustram ao não poderem triunfar, e repetidamente experimentam situações de fracasso. Os meninos/meninas que reconhecem que não têm habilidades motoras, que não são competentes, e possuem uma baixa autoestima caem em uma relação de desinteresse em aprender. A interação das meninas com uma alta

orientação competitiva e uma alta autoestima, parecem ser as mais saudáveis. Estas meninas sabiam que eram competentes, eram competitivas e possuíam uma alta autoestima mas também sabiam cooperar. Além disso, se observou neste estudo que os pais que são receptivos e sabem aceitar a realidade de seus filhos tendem a apoiar e facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestima, aprendizagem, habilidades motoras, crianças.

INTRODUCCIÓN

La autoestima, así como el concepto de sí mismo y la percepción de las habilidades físicas son tópicos estudiados frecuentemente e interrelacionados en el estudio de la conducta humana (Branden, 1994; Fox, 2000; Hattie, 1992; Ebbeck y Gibbons, 1998; Silva y Stevens, 2002; Weiss, 1987). Existe la posibilidad y el potencial de cambiar la manera de como los seres humanos se ven así mismo usando el ejercicio físico y las destrezas motoras como vehículo para ello, y esto resulta aun más lógico si aprendiéramos esos ejercicios físicos y destrezas motoras a edades tempranas, porque es en ese momento de nuestra vida cuando comenzamos a formarnos una idea de quienes somos y cuanto valoramos nuestras cualidades y habilidades. Muchos investigadores han reconocido que la estima es una parte integral de nuestra existencia (Fox, 2002). Sin embargo no tenemos todavía una amplia comprensión de los beneficios que el ejercicio físico y el desarrollo de las destrezas motoras tienen para la autoestima. Por ello esta área necesita ser estudiada desde diferentes ángulos y metodologías. Algunos investigadores han señalado que la falta de una perspectiva teórica ha constituido una

barrera para el progreso y entendimiento de este tópico (Fox, 1997; Silva y Stevens, 2002; Weiss, 1987). También existe el dilema de cómo la autoestima se mantiene a través de la vida del ser humano. En cualquier caso, existen muchos retos en el estudio de la autoestima que hacen de este un tópico muy complejo, especialmente si lo entendemos también como un servicio de salud y bienestar emocional, o como una forma de intervenir en casos especiales ya sea con personas normales, o con condiciones especiales en el ambiente deportivo y a temprana edad (Fox, 2000). La percepción del ser y las habilidades en los niños son factores determinantes para el éxito en la vida y una baja percepción puede traer como consecuencia ansiedad, estrés y frustración (Roberts y Treasure, 1992). Es muy importante tener clara la importancia de la autoestima como una poderosa variable en el ajuste psicológico. Su poder o validez reside fundamentalmente en lo determinante de su impacto sobre la conducta (Fox, 1997; Felson, 1984; Spears y Deese, 1975).

Diversos investigadores han señalado la importancia y la necesidad de estudiar el rol de los padres, profesores de educación física y entrenadores deportivos en la formación de la autoestima de los

niños (Black y Weiss, 1992; Horn, 1985; Smith y Smoll, 1990). El entrenamiento en actividades físicas no debe ser solamente en lo físico, puesto que simultánea y paralelamente el niño se va formando una percepción de sí mismo. Por ello surge la necesidad de trabajar en estas dos áreas simultáneamente. Los entrenadores, profesores de educación física y los psicólogos deportivos deben prestar mucha atención ya que la actividad física si resulta apropiada a la edad, el desarrollo del niño y sus experiencias previas podría crear una percepción positiva de sí mismo, pero si no es apropiada podría por el contrario crear una percepción negativa. Así, existen evidencias de cambios positivos en la autoestima como producto de la participación en actividades físicas (Branden, 1994; Fox, 1997). También existen evidencias que actividades físicas inapropiadas para el desarrollo del individuo pueden causar perjuicios en la percepción de sí mismo. Estos efectos negativos tienen relación con la ansiedad y la depresión (Harter, 1993). Los niños que se preocupan mucho están a la vuelta de una conducta depresiva que puede conducir a una mala conducta o aptitud para aprender y ajustarse al medio social creando consecuencias negativas para el aprendizaje (Roberts y Treasure, 1992; Carver y Scheier, 1988). Según Covington (1992), una saludable autoestima y percepción de las habilidades físicas pueden representar una crítica mediación cognitiva para el desarrollo deportivo. Implicando que los educadores deben proporcionar la enseñanza de las destrezas deportiva, conscientes de

su relación y efectos en el aspecto psicológico, más específicamente en su impacto sobre la autoestima personal.

De acuerdo con Hall y Keer (1997), es muy probable que niños con baja autoestima, se enfrenten a una espiral de pobres ejecuciones en las destrezas y por lo tanto una mala adaptación cognitiva con efectos negativos, ya que una baja autoestima predispone a los niños a escapar de ese círculo por lo que futuros intentos en el deporte se van a ver reducidos debido al sentimiento de fracaso en pasadas experiencias. No hay dudas que la autoestima juega un papel muy importante en la vida de los niños, y los trabajos de investigación deben buscar la manera de estudiar cómo ésta disposición del ser humano puede ser comprendida mejor (Harter, 1986, 1987, 1990).

La autoestima como señala Campbell (1984), significaría lo bien que la misma provoca en la vida del sujeto. Los investigadores han realizado varias clasificaciones, por lo que se habla de estima física y estima global, de estima contingente y de verdadera autoestima. Esta clasificación es un ejemplo de la complejidad de la construcción de este concepto. Los trabajos de investigación de Deci y Ryan (1995); Epstein (1973); Harter (1993); Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y más reciente Fox (2000) tratan este tópico de forma específica. Según Harter (1993), la autoestima se refiere al nivel de valoración global que una persona tiene de sí misma. Sin embargo, la autoestima está determinada por la combinación de las percepciones de competencia de una persona en un dominio particular y la

importancia que esa persona le da a tener esa competencia en ese dominio. La autoestima, también puede ser definida como un sistema dinámico que está en un estado de constante reorganización en su intento por integrar varios componentes de una forma holística coherente y consistente que representa el ser total. Esta definición concuerda con los trabajos de Erikson (1968) y Stryker (1987).

Es así como la interacción entre el ambiente social y el individuo ha sido reconocida por muchas disciplinas, como un aspecto que afecta las conductas, entre ellas la autoestima personal, el desarrollo y el aprendizaje. Aunque existen diferencias entre las disciplinas en término de la conceptualización del aprendizaje y las consecuencias de cómo se aprende en relación con experiencias previas, todas asumen que el aprendizaje ocurre en un contexto social y existe la influencia de otros factores que interactúan en el proceso (Greendorfer, 1992; García, 1994).

Sin embargo, aunque existe una aparente asunción de que hay una recíproca interacción entre el aprendizaje en el ambiente social (contexto de la interacción) y el aprendiz, desafortunadamente existen muy pocos estudios longitudinales que le hayan dado la consideración necesaria a la naturaleza recíproca de este proceso y al efecto de la interacción social en la autoestima de los niños en su proceso de aprendizaje, especialmente en programas de desarrollo motor donde los niños aprenden destrezas motoras deportivas (Lewko y Greendorfer, 1988; García, 1994).

La literatura sugiere que un predictor de la implicación de los adultos en actividades deportivas y físicas durante toda la vida parece estar determinado por la participación a edades tempranas y esta participación parece estar relacionada a su vez con la percepción de habilidades y el género del individuo. Es por tanto importante estudiarla desde diferentes perspectivas para investigar como se aprende y que factores, o circunstancias obstaculizan o ayudan en el aprendizaje motor, al igual que la comprensión del impacto de las experiencias de aprendizaje en la formación de la autoestima personal y como la interacción de los niños influye en este proceso (Greendorfer, 1977, 1983, 1992; Kenyon y McPherson, 1973, 1974; García, 1994).

Se ha demostrado que la actividad física es un medio efectivo para mejorar la autoestima. Un meta-análisis realizado por Gruber (1985) encontró que 18 de los 27 estudios analizados demostraban un rol significativo de la actividad física en la autoestima. El éxito del "Outward Bound Program" ilustra esta afirmación (Marsh, Richards y Barnes 1986). Estos investigadores en sus estudios sobre actividad física al aire libre demostraron que estos programas crean cambios positivos en la autoestima de los participantes. Igualmente, los programas de ejercicios físicos han sido asociados con un aumento significativo en la autoestima de los participantes (Gruber, 1985; Sonstroem y Morgan, 1989; Hall y Kerr, 1997). De la misma manera sujetos que han participado en programas cooperativos de entrenamiento físico han obtenidos cambios

positivos en el valor que ellos se dan a sí mismo (Marsh, Richards y Barnes 1886; Marsh y Peart, 1988). Por el contrario, sujetos implicados en programas físicos de entrenamientos competitivos mostraron resultados significativamente menores en autoestima que los sujetos involucrados en programas cooperativos, sugiriendo que la orientación competitiva, puede tener consecuencias negativas en la concepción de la autoestima (Ebbeck y Gibbons, 1998). La literatura, también señala que los niños que basan su propio juicio o percepción en sí mismo, comparándose constantemente y pensando en ganar tienden a percibirse negativamente (Dweck, 1991; Roberts, 1992). Estos niños también tienden a evaluarse basándose básicamente en términos de triunfos o de derrotas. Estos resultados han sido corroborados por otros estudios realizados con niños que basaron su percepción en la comparación de sus habilidades con las de otros (Martens, 1993). Estudios con niños en edad temprana resultan sumamente necesarios si consideramos que es a esta edad cuando se comienza a construir la autoestima personal. Glover y Mídura (1992) proponen la necesidad de programas que impacten en la autoestima de los niños, pero consideran que es mucho más necesario trabajos de investigación empíricos para ver hasta que punto y como es el impacto de estos programas. En este sentido, García (1994), analiza el problema de la falta de programas en edades tempranas en el área psicomotriz, programas para el desarrollo de las destrezas motoras y de oportunidades para el desarrollo del

sentirse competente, ya que estos programas podrían aumentar la competencia motora así como la autoestima de los niños

Las investigaciones de Harter y Pike (1984) y Harter (1989) también demuestran que existen tendencias relacionadas con el desarrollo de los niños que los conducen a evaluarse a sí mismos y que dicha tendencia se hace más diferenciada con la edad. Harter (1989) explica que los niños de cuatro a siete años de edad sólo pueden evaluarse en pocos dominios (no más de cuatro) del conocimiento, en comparación con sujetos adultos de 25 a 55 años que lo pueden hacer en más de 12 dominios. Se cree, según Harter (1989), que los niños de ocho a doce años podrían evaluarse así mismo en 6 dominios. Para el estudio de la autoestima se ha desarrollado una compleja instrumentación en particular durante los años 80, caracterizada por instrumentos de escalas sencillas (Fox, 2000; Marsh, 1997). Aunque más recientemente los instrumentos han adoptado varias subescalas lo cual ha permitido una mejor categorización de esos instrumentos. Uno de ellos es la serie desarrollada por Susan Harter conocida como *Harter Serie de Perfiles de Auto percepción* descrita en Harter (1988). También los instrumentos desarrollados por Fox y Corbin (1989) conocidos como *Perfiles de la Percepción del Ser Físico*. También es importante mencionar la creación de modelos de intervención como los de Sonstroem y Morgan (1989), los cuales tiene tres niveles de intervención. Finalmente, los trabajos de investigación en el área de la autoestima

con niños de Thelma Horn y Maureen Weiss, han contribuido a la comprensión del grado de precisión con la que los niños se autoevalúan a sí mismo y los recursos que usan para juzgar sus habilidades físicas. Horn, Weiss y sus colegas (Horn, Glen y Wentzell, 1993; Horn y Weiss, 1991; Weiss, Ebbeck, y Horn, 1997; Weiss y Horn, 1990), han clarificado el proceso de desarrollo que los niños experimentan cuando van desarrollando percepciones de habilidades y van ganando en capacidad cognitiva necesaria para interpretar la información proveniente de los padres, compañeros de juego, maestros y entrenadores físicos, y como esta información puede afectar sus respuestas motivacionales durante la actividad física.

Para el propósito de esta investigación, se decidió tomar una dirección metodológica más holística en la recogida e interpretación de los datos, la cual ha sido prácticamente inexistente en los estudios sobre la autoestima, como lo es el uso del trabajo de campo adaptado al aspecto educativo por Erickson (1986).

El objetivo del estudio ha sido tratar de comprender como es la autoestima de niños de seis a ocho años de edad, que participan en un programa de aprendizaje de destrezas deportivas.

MÉTODO

Se utilizó una metodología cualitativa con notas de observación de campo. Este modelo metodológico ha sido utilizado ampliamente en el campo de la antropología y la sociología y ha sido

adaptado y usado en situaciones educativas por Ericsson (1986). Este método enfatiza el entendimiento del significado de las acciones de los participantes en el contexto donde son estudiados, la observación de campo dota de información a través de descripciones intersubjetivas de las creencias y conductas de los individuos en otras culturas, aumentando la comprensión de estas conductas y creencias que explicarían el significado de lo que pasa dentro del contexto cultural del grupo estudiado (Bogdan y Biklen, 1982; Johnson y Johnson, 1990). Las notas de campo se refieren a la información recogida en observaciones cara-cara, con la comunidad estudiada durante un amplio periodo de tiempo. Gran parte de estos datos pueden cuantificarse, aunque no sea propio de esta metodología (Johnson y Johnson, 1990). Se usaron otras formas de recogida de datos típicas de estudios cuantitativos, pero siguiendo una perspectiva de metodología cualitativa. Se recogieron datos a través de cuestionarios o pruebas (el cuestionario de Harter y las pruebas de las destrezas motoras fundamentales). La información obtenida se reduce al de una comunidad en particular, por lo que los resultados no deben ser generalizados, hasta que existan otros estudios que apoyen los mismos. La diferencia con otras metodologías hace que los resultados sean tratados con más sensibilidad debido a que pertenecen a la cultura propia del grupo estudiado. Los datos de las tres principales fuentes utilizadas fueron triangulados. La primera fuente de datos se refiere a las notas de observaciones de

campos, acompañadas con las notas de observaciones de los maestros del programa. La segunda fuente han sido los documentos analizados (videos, fotos, cuestionario “la escala de fotografía y de percepción de la competencia y la aceptación para niños” de Harter (1981), las pruebas de destrezas motoras fundamentales usando el análisis de la configuración total del cuerpo (Haubenstricker, Seefeldt, Fountain y Sapp, 1981; Haubenstricker, Branta y Seefeldt, 1983; Haubenstricker, Seefeldt y Branta, 1983; Seefeldt, 1975; Seefeldt, 1982), e información de los maestros obtenidas a través de cuestionarios y también de los profesores de educación física. La tercera fuente de información se refiere a las entrevistas,

tanto entrevistas formales e informales con los niños, como entrevistas formales con los padres. Esta forma variada o mixta de recogida de información enriqueció el estudio y se adoptó, debido a lo complejo del tópico y a la necesidad de tener diversos recursos para la obtención de una mayor validez en las afirmaciones del estudio y para tratar de entender el proceso de interacción psicológica en el aprendizaje de destrezas motoras deportivas (Diagrama 1). El diagrama también muestra como todas esas fuentes de información se triangulan para conformar la afirmación propia en los estudios cualitativos. La aserción o afirmación representa los resultados del análisis en este tipo de investigación

Diagrama 1



Participantes

La investigación fue realizada en las instalaciones deportivas del Departamento de Kinesiología y Educación Física de una Universidad en el Medio Oeste de los Estados Unidos. Participaron en el estudio un total de 18 niños y 14 niñas, que representan a niños de la comunidad. Los participantes en este estudio oscilan entre los 6 y los 8 años. Se obtuvieron los correspondientes permisos para la realización del estudio, a través del instituto de investigaciones con seres humanos de la universidad, y con la autorización de los padres y los propios niños.

Procedimiento e Instrumentos

Las notas de observación de campo: las observaciones de campo fueron realizadas por los investigadores y cuatro observadores debidamente entrenados. Los investigadores estuvieron presentes durante todo el periodo de recogida de datos y durante los dos días semanales de impartición del programa. Cada sesión tenía una duración de una hora. Las observaciones de campo comenzaban al inicio de la clase y continuaban hasta el final. Se diseñó un formato de recogida de datos que dividía la página en tres columnas. Una para describir las observaciones de lo que pasaba durante las actividades tal y como se presentaba, la segunda columna para escribir la interpretación de lo que estaba pasando y la tercera columna para indicar o corregir incidencias de posibles parcialidad de las observaciones y para formular posibles preguntas o para rectificar interpretacio-

nes. Los maestros que enseñaban en el programa de destrezas deportivas en la universidad rellenaban esta hoja con sus observaciones diarias al final de cada clase. Se recogieron 240 series, de notas de campo que acumularon más de 1000 páginas y 360 observaciones rellenas por los maestros que participaban en el programa. Las observaciones se centraban básicamente en los movimientos de los niños, sus acciones y las interacciones con sus compañeros o maestros, en el contexto de la actividad. Se mantenía un registro del número de veces que los niños individualmente mostraban una conducta previamente señalada, como por ejemplo, participación en la actividad, abandono de la actividad, razones para no participar, seguir o no seguir las instrucciones del maestro, disfrute de la actividad, conductas agresivas o pasivas, esfuerzo o habilidad, o interés hacia la actividad, comportamiento hacia los demás, etc.

Documentación variada: los documentos recogidos fueron videos, fotografías, cuestionarios y pruebas de destrezas motoras. Los videos y las fotografías se tomaron durante la participación en las actividades del programa. Se tomaron cinco videos por cada deporte, hasta incluir un total de 40 videos, ya que se trabajo en ocho deportes. Se realizaron más de 200 fotografías y dos cuestionarios se administraron a los padres y maestros (de aula) o a profesores de educación física. Las clases se desarrollaron en lugares donde se practicaban cuatro deportes simultáneamente, rotando los niños de una actividad a otra, haciendo

cuatro rotaciones por clases. De esta manera una cámara VHS se colocaba en cada estación de trabajo, y un video era usado para cada deporte.

El cuestionario de Harter (1981), conocido como la Escala de fotografía y de percepción de competencia y aceptación para niños (Harter, 1981) fue usado al principio y al final de esta primera fase del estudio. Este cuestionario fue seguido de una entrevista informal, para revisar la respuesta de los niños al cuestionario. Por ejemplo: cuando el niño afirmaba que sabía hacer una destreza muy bien se le pedía que la demostrara o si afirmaba que tenía muchos amigos se le pedía que dijese cuantos o que lo indicara con los dedos, esta entrevista también se grabó.

Otra información recogida se refiere a las pruebas en diez diferentes destrezas deportivas fundamentales usando el análisis de la configuración total del cuerpo (Haubenstricker et al., 1981; 1983; Seefeldt 1975; 1982). Estas pruebas se hicieron dos veces, al principio del estudio y al final del estudio. Cada prueba incluyó cinco destrezas locomotoras, (correr, saltar con los dos pies juntos, saltar alternando las piernas, trotar, y saltar con un pie) y cinco destrezas manipulativas (lanzar, atrapar, batear, golpear la pelota en el piso, y puntear la pelota en el aire). Estas pruebas indican el nivel de desarrollo en estas destrezas motoras fundamentales.

También se recogieron los cuestionarios que se enviaron a los padres, maestros o profesores de educación física. El resto de la documentación se refiere a preguntas abiertas a padres y maestros, en

que se intentaba verificar ciertos aspectos sociales de los niños en la casa, aula y clase de educación física. Por ejemplo: ¿Es activo Luís en la escuela? ¿Qué deporte le gusta practicar? ¿Aproximadamente, cuántos amigos tiene en la escuela? ¿Cuál sería una buena forma de describir a Luís en su interacción con sus compañeros en la escuela? ¿De qué habla Luís normalmente?

Entrevistas formales e informales: se realizaron a los niños un total de 51 entrevistas formales e informales. Además de dos entrevistas formales individuales con los padres de los niños participantes, realizadas a mitad y a final del estudio. Las preguntas procedían de la tercera columna de las observaciones de campo y se realizaban para aclarar interpretaciones, corroborar o corregir posibles parcialidades de los observadores. En algunos casos las respuestas se acercaban a la interpretación del observador y en otros podía ser al contrario. Normalmente las preguntas tenían dos partes, la primera muy abierta (general) y la segunda más específica (foco). Por ejemplo: observé que te saliste de la activada de basketball? ¿Cuál fue la razón? Por el contrario, en las entrevistas formales se hacían preguntas a todos los niños de forma individual, por ejemplo: ¿Eres bueno atrapando la pelota?, ¿cuántos amigos tienes en tu vecindario?, ¿qué te gusta más, leer o hacer deportes? Las preguntas a los padres seguían la misma estructura, de lo general a lo específico, así que se empezaba con una pregunta abierta y luego se seguía con una pregunta específica. Se prepararon, una serie de preguntas con dos partes

por preguntas, por ejemplo: ¿Qué me puede decir acerca de los amigos que tiene Luís? ¿Cuántos amigos tiene Luís? ¿Qué me puede decir acerca de los deportes que a Luís le gustan? ¿Cuáles son los deportes que Luís practica?

Análisis de Datos

La principal característica de esta metodología es que tiene dos fases; la primera fase del análisis, que es continua y simultánea con la recogida de la información, en la que se generan afirmaciones con todos los datos o respuestas que se iban acumulando en según se iban recogiendo y así durante todo el estudio. Las notas de campo han sido sometidas a un proceso analítico, inductivo y continuo, buscando patrones y conexiones claves, en cada uno de los cuerpos de toma de información (Erickson, 1986). En esta revisión de la información se examinan, las comunales y diferencias en el contexto de las acciones de los participantes del programa deportivo, acciones e interacciones, buscando explicaciones y patrones y, construyendo categorías y conexiones claves. Todas las conexiones claves o patrones encontrados son separados y escritos con una clave que permite identificar de donde procede la evidencia. Se hizo de tal manera que los investigadores pueden revisar y localizar la información tantas veces como sea necesaria. (Por ejemplo: entrevista informal, participante número 7, evento, comparaciones personales, fecha).

A medida que el estudio avanza se suma a la primera fase la segunda, la cual consiste en el refinamiento de estos

patrones claves, buscando confirmación o discrepancia en las evidencias. Actividades como las entrevistas se hacen más específicas tratando de buscar repuestas a preguntas que pudieron surgir en la primera fase y que supone un refinamiento de las afirmaciones realizadas. Durante esta fase se realizó una combinación de notas con la tabulación de los datos para tener una mejor visión de los eventos, por ejemplo: si un niño se salía de la actividad deportiva, queríamos saber que le hacía tomar esa decisión, cuantas veces lo hacía, en que deportes básicamente pasaba este hecho. Si las razones eran consistentes o variadas. Todo ello resulta necesario para examinar la validez, clarificar impresiones con los participantes, verificar respuestas previas y sobre todo recopilar datos que confirmen afirmaciones y eliminar datos que puedan ser discrepantes, ello daría lugar a una mayor validez de las afirmaciones. Al finalizar esta fase, las afirmaciones originales han podido ser reconstruidas y refinadas en la medida que el análisis ha ido progresando.

La etapa final es la triangulación, la cual implica un proceso de validez que aumenta el alcance, la profundidad, y claridad de las construcciones que están emergiendo de los resultados de la investigación en las tres fuentes de datos. La triangulación implica la verificación de las construcciones que han emergido en las notas de campo al ser comparadas con las otras fuentes de datos. La triangulación supone una búsqueda de las confirmaciones positivas y de casos negativos o discrepancias en las diferentes

fuentes (Hammersley y Atkinson, 1983). Los datos que pasaron el filtro debido al rigor de la triangulación han sido considerados como resultados finales.

RESULTADOS

De los múltiples análisis e interpretaciones de los diferentes cuerpos de información, se observaron cinco formas de interacción que se relacionan con como los niños se perciben asimismo y como se relacionan entre ellos mientras aprenden o participan en actividades de destrezas motoras deportivas. Las cinco afirmaciones que aparecen implican una clara diferencia debida al género. Estas diferencias se encuentran claramente remarcadas en todos los análisis de este estudio y además corroboradas a lo largo de todo el análisis procedente de tres fuentes de datos. Tres de estas afirmaciones están relacionadas con el género masculino y dos relacionadas con el género femenino.

Primera afirmación

Los niños con alta orientación competitiva y alta autoestima eran bastante competitivos en todas las actividades, les gusta participar en situaciones de competición deportiva, se perciben competentes y tienen buenas destrezas motoras fundamentales, siendo individualistas, expresando sus logros verbalmente, les costaba adaptarse y aprender nuevos deportes, son poco considerados con sus compañeros y tienen muchos amigos

Los niños representantes de esta afirmación eran altamente competitivos en

todos los deportes, aún en los deportes donde no eran buenos. Se mostraron muy individualistas y egocéntricos. Constantemente se comparaban con los otros niños y buscaban demostrar que eran mejores que los demás. Esta conducta se expandió a acciones físicas como empujarse para ser primeros en la fila y llamar la atención hacía sus logros en forma verbal o con gestos. Hacían todo lo posible por ser visibles cuando sabían que hacían algo bien. También les gustaba burlarse de los compañeros menos competentes. Estos niños tenían bastantes amigos.

Las siguientes viñetas ejemplifican conductas típicas.

Miguel, participaba en una actividad de baloncesto sabía que lo estaban observando y cada vez que metía una canasta miraba a observador de campo y decía "viste, viste", y se acercaba y comentaba "metí cinco, ¡yo soy el mejor verdad!", esto también era acompañado con gestos que mostraban confianza y satisfacción consigo mismo (¡Sí! y levantaba los brazos en señal de júbilo)". Celebraba sus triunfos.

Antonio, realizaba su juego empujando a los demás para quedar primero en la fila, quería ser el primero en todo, se estresaba mucho cuando fallaba (golpeaba su propio cuerpo con las manos, o ponía sus manos en la cabeza, a veces zapeaba el piso) y sólo contaba las canastas cuando hacía puntos, comentando sus éxitos "llevo 11".

A Antonio y Miguel, no les gusta mucho el tenis, por ello realizaban el servicio con mucha fuerza y construían su propia agenda de darle duro a la pelota y botarla. Parecía que jugaba mejor quien le daba con más potencia a la pelota. Ellos no podían o parecían no oír las instrucciones del maestro. “El deseo de competir era superior al de aprender un nuevo deporte”.

Juan, es uno de los líderes, le gusta hablar mucho y dar indicaciones a los demás. Le gusta hacer el papel del maestro. Cuando la actividad es en su deporte favorito quería demostrarlo todo y decía frecuentemente que todo era fácil. Es muy común oírlo decir en voz alta “yo me sé eso”, o “eso es muy fácil, mírame a mí”, “yo lo demuestro”.

Este grupo de niños continuamente se comparan entre ellos mismos, llevan un registro de los puntos y al final de las clases se comparan nuevamente en sus logros, todos vociferan que son mejores en algo. A estos niños también les gustaba burlarse de otros niños. Este tipo de niños ponen la barrera de expectativas alta para los otros niños, quieren ser los modelos de la clase demostrando los ejercicios.

Estos niños también parecen felices y confiados en sí mismo, tienen bastantes amigos. Los cuestionarios de competencia de (Harter, 1981) indicaron que estos niños se perciben con una alta autoestima y altamente competentes en las cuatro áreas medidas por el cuestionario.

Así pues sus puntuaciones eran de 3.85/4.0, en el área cognitiva; 3.83/4.0, en el área de compañeros; 3.74/4.0, en el área física; y 3.5/4.0, en el área maternal (familiar).

Los resultados de las pruebas de destrezas motoras fundamentales (Haubenstricker y Seefeldt, 1986) fueron altos indicando alta destrezas motoras, corroborando también que estos niños son aptos y competentes en las destrezas motoras evaluadas. Sus puntuaciones están entre 29 a 32 puntos en una escala de 36 puntos, clasificando en la categoría de alta destreza motora. Los resultados de estos diferentes documentos confirman que estos niños poseen una alta autoestima, se perciben competentes y poseen alta destrezas deportivas.

Asimismo las entrevistas con los padres de estos niños corroboraron los resultados de competitividad, alta deseo de participación en actividades físicas competitivas y deportivas y alto número de amistades. Típicas respuestas de los padres a los cuestionarios fueron:

“Le encanta participar en actividades competitivas”

“Siempre ha sido activo”

“Practican muchos deportes”

“Tiene muchos amigos”

“Siempre lo vienen a buscar para jugar afuera”

“Practica basketball, fútbol y softball”

“Tiene bastantes amigos”

“Le gusta que lo meta en deportes”

Segunda afirmación

Los niños con una alta orientación competitiva en situaciones de juego y

con baja autoestima, cuando se perciben competentes y no tienen desarrolladas las destrezas deportivas, quieren ganar a todo costo. Son habladores, modifican las reglas del juego para su conveniencia o verbalmente justifican y razonan porque son los ganadores, se frustran fácilmente, son ansiosos durante las actividades de aprendizaje. No tienen amigos.

Los niños representantes de esta categoría, son altamente competitivos en las actividades y juegos del programa y se perciben competentes aunque no son competentes en ningún deporte, no tienen las destrezas o habilidades deportivas, sin embargo quieren ganar a toda costa. Estos niños hacen trampa y crean o modifican las reglas para ganar. A este grupo lo caracteriza un estado de ansiedad, frustración y aislamiento, y parecen tener un sentimiento de soledad. No tienen amigos en el programa y tienen confrontación verbal con el grupo descrito anteriormente. Estos niños son muy habladores pero el contexto de sus palabras indican ilusión de ganar o excusas donde explican que deberían ser los ganadores o podían haber obtenido la canasta o marcado el gol. Gritan con un tanto de agresividad y frustración. Les gusta expresar éxito en las actividades deportivas de su escuela, indicando que son los mejores.

Las siguientes viñetas ejemplifican conductas típicas de este grupo:

Abraham, tenía que correr alrededor de unos conos en una prueba de agilidad, la mayoría de los niños seguía las direcciones, él prefirió cortar por el centro para lle-

gar primero, y decía "yo gane". En otra oportunidad Abraham bateo la pelota y corrió hacia la primera base, la pelota llegó primero y él quedó fuera, pero él se quedó en la base argumentado que el bateo un hit.

Tomás, jugando al fútbol (americano) atrapaba la pelota con las manos para ayudarse y patearla en el portillo y se enfrentaba a los otros niños argumentando reglas que no eran parte del juego.

Por lo general, al final de las actividades se observa en estos niños una frustración seguida de una separación del resto del grupo. Estas viñetas muestran como para estos niños es muy importante ganar a toda costa. Asimismo estos niños siempre comentan triunfos en la escuela. Fidel y José, contaban historias en el programa de cómo ellos triunfaban corriendo o jugando en los equipos en sus escuelas. Por ejemplo, Fidel decía: "mi equipo es el mejor en la escuela", "yo metí un gol en la escuela", "yo soy el más rápido". José por su parte también manifestaba ser el mejor en su escuela, decía: "yo corro más que todos", "yo juego en el mejor equipo" "yo hice dos carreras". Los maestros negaron todas estas historias de triunfo en equipos de las escuelas.

El cuestionario de Harter (1981) mostró que estos niños se perciben con una competencia media/alta y aceptación en las cuatro áreas medidas por el cuestionario. Así, sus puntuaciones eran 3.45/4.0, en el área cognitiva; 3.32/4.0, en el área de compañeros; 3.40/4.0, en el área física; y 3.20/4.0, en el área mater-

nal. Los resultados de las pruebas de destrezas motoras fundamentales (Hau-bens-tricker y Seefeldt, 1986) fueron en su mayoría bajos indicando baja destrezas motoras y corroborando también que estos niños no eran aptos o competentes en las destrezas motoras evaluadas. Sus puntuaciones estaban entre 16 y 24 puntos en una escala de 36 puntos, clasificándose mayoritariamente en la categoría de bajas destrezas (menos de 22 puntos) con el límite superior del rango situándose en las puntuaciones bajas del nivel mediano en destrezas motoras. Los resultados confirman que estos niños se perciben con una alta competencia, pero en la realidad no son competentes en sus habilidades motoras y destrezas deportivas, creándose un conflicto entre su percepción personal y su frustrante realidad. Por lo tanto los resultados de Harter fueron rechazados por los datos de los observadores de campo, profesores del programa, maestros de aula, profesores de educación física y los tests de destrezas motoras. La documentación simultánea de videos probó claramente que estos niños negaban su realidad mostrando unas altas percepciones de sí mismos.

Los padres no mostraron tener conocimientos de las situaciones de frustración y aislamiento que vivían sus hijos, ya que parecían desconocer o ignorar el tema. Sin embargo, en las entrevistas sus respuestas también ratificaron los resultados de tener pocas amistades y bajo deseo de participar en actividades competitivas deportivas y no estar implicados en equipos deportivos. Incluso indicando que preferían no participar en

deportes competitivos pero que si participaban querían ganar a toda costa. Típicas respuestas de estos padres fueron:

“No es activo”

“No tiene amigos”

“Juega solamente en la escuela”

“Él es solitario”

“No juega ningún deporte organizado”

“Juega en la casa juegos imaginativos”

“No le gusta la clase de educación física”

“Tiene un amigo pero tampoco es activo”

“Se frustra fácilmente”

“No le gusta tratar nada nuevo”

“No es muy active”

“No pide que lo meta en ningún deporte”

Tercera afirmación

Los niños que tienen una baja orientación competitiva y una baja autoestima, se perciben incompetentes y no tienen desarrolladas las destrezas motoras fundamentales, se muestran desinteresados y tranquilos, se salen o evitan participar en los deportes o actividades del programa, les gusta conversar de múltiples temas con los maestros. Tienen pocos amigos y prefieren ser amigos de las niñas. No les importa ganar, perder o participar en cualquier deporte.

Los niños de esta categoría no se perciben competentes y tienen deficiencias en las destrezas fundamentales de movimiento. No son buenos en ningún deporte. No les importa ganar, perder o participar en cualquier deporte. A estos niños les gusta hablar mucho de múltiples temas y son expertos en excusas para no participar, tienden a salirse de las actividades y se sentarse a observar sin interés. No son agresivos, por lo general tranquilos

y en algunos casos sumisos. Se adaptan o aceptan las burlas de los demás y hacen buena amistad con las niñas. Son académicamente exitosos en la escuela, además son muy buenos en lectura. Y tienen pocos o ningún amigo.

Las siguientes viñetas ejemplifican algunas conductas:

A Pedro, le gusta ponerse el último, y su tarea favorita es recoger las pelotas y pasárselas a los demás, perdiendo su turno de lanzar, si los demás niños lanzaban 20 veces, él hacia aproximadamente la mitad. Actúa aburrido y con flojera, los maestros utilizan diferentes recursos para motivarlo pero él no responde de ninguna manera y continúa neutral. En los deportes con raqueta simplemente se sienta a observar.

A Rubén, le gusta hablar de los libros que lee y se relaciona bien con todos los maestros, puede memorizar las técnicas de una destreza y corregir a los demás pero no lo demuestra, no le importa no hacer nada, tiene las mejores excusas, como por ejemplo: "yo observe a un pitcher en la TV. en el béisbol profesional y note que el profesor no nos está enseñando bien, ya que el beisbolista levanta la pierna muy alto y aquí no nos enseñan eso"; de esta manera podía pasarse el tiempo hablando y no participando.

A este grupo de niños les gusta asociarse con las niñas y tratan de ignorar a los demás grupos de varones, ellos se incorporan mejor cuando el maestro estaba

cerca de ellos y los estimula a tratar de hacer la actividad.

El cuestionario de Harter (1981) indicó que se perciben con una baja competencia y aceptación en las cuatro áreas medidas por el cuestionario. Así pues sus puntuaciones fueron 2.75/4.0, en el área cognitiva; 2.52/4.0, en el área de compañeros; 2.74/4.0, en el área física; y 2.30/4.0, en el área maternal. Los resultados de las pruebas de destrezas motoras fundamentales (Haubenstricker et al., 1981; 1983; Seefeldt 1975; 1982) fueron en su mayoría bajos, indicando baja destrezas motoras y corroborando también que no eran aptos o competentes en las destrezas motoras evaluadas. Sus puntuaciones oscilaban entre 12 a 20 puntos en una escala de 36, estando la mayoría en la categoría de bajas destrezas motoras fundamentales (menos de 22 puntos). Los resultados confirman que estos niños se perciben bajos en competencia y aceptación y tienen bajas destrezas motoras fundamentales. Sus puntuaciones correlacionan altamente con su realidad.

Los padres se muestran muy preocupados, parecen conscientes de la situación de sus hijos y se muestran deseosos de ayudar, querían que sus hijos fueran más competentes y participaran en actividades deportivas, los profesores de educación física informaron de similares conductas en sus clases, confirmando los datos recogidos en estos documentos y en las observaciones de campo. Las entrevistas con los padres también corroboraron estos resultados. Las respuestas típicas de estos padres fueron:

- “No es muy activo”
- “Tiene tres amigos”
- “No le gustan los deportes”
- “Le gusta jugar con legos u ordenador”
- “Quiere sacar 100% en matemáticas”
- “No muestra interés en deportes”
- “Le gusta jugar con niñas”
- “Le gusta jugar con la Nintendo”
- “Él cree que no puede jugar”
- “Le gusta jugar a las cartas”
- “Dice que los amigos se burlan de él”
- “Pocos amigos”
- “Le gusta leer mucho”

Cuarta afirmación

Las niñas con alta orientación competitiva y con alta autoestima, son muy competitivas en situaciones de juego, les gustaba participar en todas las actividades deportivas y no deportivas. Se perciben competentes y tienen buenas destrezas motoras fundamentales. Les gusta cooperar, colaborar y ayudar a los demás niños y niñas, no alardean de su talento. Se ajustan bien a nuevas actividades, son consideradas por sus compañeros y tienen muchos amigos.

Las niñas de esta categoría, son muy competitivas en todos los deportes en situaciones de juego y son buenas en destrezas motoras fundamentales. Son muy respetuosas con sus profesores e instructores y compañeros de clase. Oyen y siguen las instrucciones cuidadosamente. Se adscriben fácilmente a nuevas actividades y a la práctica de nuevos deportes. Siempre se esfuerzan por aprender nuevas destrezas. Crean un ambiente cooperativo y de relación con los demás. Traen consigo valores de amistad y apoyo entre

ellas, permitiéndoles funcionar sin ser afectadas por la agresividad de los otros grupos. Ayudan a otros con menos destrezas, disminuyendo su velocidad o esperando pacientemente que el compañero(a) de equipo se acomode o decida la acción, en ocasiones ganar no parecía tan importante como hacer sentir bien a sus compañeros. No se burlan de sus compañeros y muestran conciencia y consideración por las habilidades de los demás. Les gusta ser reconocidas por sus logros pero son modestas y poco protagonistas, muestran buena conducta para el orden y la facilitación de la enseñanza. En las demostraciones no solicitan hacerlo y dejan que sea el maestro el que decida. Estas niñas se relacionan con todos los grupos y tienen muchos amigos.

Las siguientes viñetas ejemplifican típicas conductas de este grupo:

Rosa, es muy rápida y puede saltar más que nadie en el programa. Los chicos la querían en sus equipos y los maestros le pedían que demostrara el movimiento. Es tranquila y muestra confianza en sí misma, habla si le preguntan y sonríe frecuentemente, pero cuando compite se transforma, no siendo tranquila, usa todo su poder y habilidades, sin embargo aun jugando se preocupa por las demás y es capaz de disminuir su velocidad o fuerza para permitir a su compañero(a) de equipo hacer la jugada cooperativamente.

Rita, es muy rápida y con gran habilidad y es amiga de todos los demás. Prefiere siempre trabajar en grupo y le gusta ayudar a los demás. Puede organizar la actividad del juego para que todos participen. En algunos casos Rita sacrifica su tiro para que otro niño lo hiciera. También disminuye la velocidad para permitir que los otros niños lleguen cerca de ella para hacer pases y jugadas. Puede driblar rápidamente en todo el campo y meter gol ella sola. A este grupo le gusta aprender y pueden estar jugando todo el tiempo que se requiera.

Alexandra es muy popular y querida por todos, sabe que es buena y tiene fuerza, pero nunca vocifera o alardea de sus habilidades o triunfos en juegos, en el programa o fuera de él. En tenis que es un deporte nuevo para todos, se ajusta y se esfuerza siguiendo las instrucciones del maestro golpeando la pelota con fuerza moderada como lo indica el instructor. En béisbol ella puede lanzar la pelota con mucha velocidad, sin embargo ajusta la fuerza dependiendo de quien recibe la pelota.

El cuestionario de Harter (1981) indica que se perciben con alta competencia y aceptación en las cuatro áreas medidas por el cuestionario. Sus puntuaciones son 3.84/4.0, en el área cognitiva; 3.89/4.0, en el área de compañeros; 3.77/4.0, en el área física; y 3.80/4.0, en el área maternal. Los resultados de las pruebas de des-

trezas motoras fundamentales (Haubenstricker et al., 1981; 1983; Seefeldt 1975; 1982) son en su mayoría altos indicando elevadas destrezas motoras fundamentales, confirmando que son aptas o competentes en las destrezas motoras evaluadas. Sus puntuaciones están en el rango de 30 a 33, en una escala de 36 puntos, situándose en la categoría de altas destrezas motoras fundamentales (29-36 puntos). Los documentos confirman que se perciben con una alta competencia y aceptación y tienen altas destrezas motoras fundamentales. Las puntuaciones se correlacionan de manera elevada con su realidad.

Los padres se mostraron excelentes en la cooperación y están muy involucrados en las actividades de sus hijas. Corroboran que a sus hijas les gusta participar en actividades deportivas, pero también que les gustaba participar en otras actividades sociales. Que les gusta colaborar y ayudar a los demás. Que son muy activas y tienen muchas amigas, unas activas y otras no tan activas. Respuestas de estos padres fueron:

- “Tiene muchas amistades”.
- “Es muy activa”.
- “Es muy sociable”.
- “Tiene muchos amigos”.
- “Tiene amigas activas y amigas que no son activas”.
- “Tiene habilidad natural para los deportes”.
- “Participa en muchos deportes”.
- “Le gusta jugar basketball, fútbol, béisbol”.
- “Tiene confianza y competitiva”.
- “Tiene amigas en los deportes y otro grupo que no hace deporte”.

“Tiene dos grupos de amigas”.
“Los chicos la vienen a buscar para jugar”.

Quinta afirmación

Las niñas con baja orientación competitiva y con baja autoestima se perciben incompetentes y no tienen desarrolladas las destrezas motoras fundamentales, son respetuosas con los maestros, muy tímidas, calladas y desinteresadas por los deportes, no les interesa competir o ganar, prefieren actividades de cooperación o grupos, no interrumpen las actividades y buscan excusas para no participar en las actividades competitivas, muestran consideración y ayudan a los demás a hacer las actividades, parecen temerosas de participar en las actividades, tienen pocas amigas y amigos y tratan de seguir las indicaciones del maestro.

Las niñas pertenecientes a esta categoría, no son competitivas. Tienen deficiencias en las destrezas motoras fundamentales y no son buenas en ningún deporte, no les importa ganar o perder, prefieren actividades tranquilas y cooperativas. Son tímidas y temerosas al ejecutar algunas actividades, no toman la iniciativa y tampoco les gusta ser primeras. No muestran agresividad, les caracteriza una sonrisa tímida y se relacionan menos que el grupo anterior. No interrumpen la actividad y pueden pasar desapercibidas en muchas actividades porque no hablan y evitan interrumpir, prefieren ayudar a los demás a hacer la actividad y si trabajan les gusta hacerlo en grupo. Necesitan de mucho estímulo e incentivos para participar y las actividades para ellas deben ser simplificadas.

Las siguientes viñetas ejemplifican típicas conductas de este grupo:

Beatriz, de forma silenciosa se coloca la última, y si puede pierde el turno o deja que otros tomen su turno repetidamente. Cuando el maestro la llama ella calladamente hace el esfuerzo de realizar la actividad pero siempre preocupada y temerosa, nunca piensa que lo puede hacer bien y prefiere asociarse con otra para trabajar.

Lorena, es lenta y le prefiere pasar desapercibida, actúa como que no quiere ser parte de la actividad, parece estar cansada y busca la forma de perder tiempo. A veces parece temerosa de la actividad cuando tiene que atrapar una pelota en el aire, ella siempre la esquiva en vez de atajarla y prefiere buscarla cuando la pelota se detiene en el piso. Participa mejor cuando la actividad es menos peligrosa como rodando la pelota y atajando la pelota entre varios niños. Prefiere actividades lentas y de menos riesgo y en pequeños grupos.

Laura, es callada y le gusta ayudar a sus compañeros pasando las pelotas para que ellos hagan la actividad. En tenis, pasa la mayor parte del tiempo recogiendo las pelotas y pasándolas a sus compañeros, pero si el maestro se acerca, entonces realiza la actividad y si el maestro la reasegura entonces se esfuerza más. Cuando son actividades competitivas busca excusas para no participar y dice: “me duelen las piernas” o en otras ocasiones, “a mi no me gusta ese juego”.

El cuestionario de Harter (1981), indica que se perciben con baja competencia y aceptación, en las cuatro áreas medidas por el cuestionario. Sus puntuaciones han sido 2.51/4.0, en el área cognitiva; 2.67/4.0, en el área de compañeros; 2.81/4.0, en el área física; y 2.60/4.0, en el área maternal. Los resultados de las pruebas de destrezas motoras fundamentales han sido bajos indicando, por tanto, baja destrezas motoras lo que corrobora que estas niñas no son aptas o competentes en las destrezas motoras evaluadas. Sus puntuaciones se encuentran entre 17 y 21 de 36 puntos, situándose en la categoría de bajas destrezas motoras fundamentales (menos de 22 puntos). Se confirma que estas niñas se perciben bajas en competencia y aceptación y tienen bajas destrezas motoras fundamentales.

Los padres muestran algo de preocupación por la falta de interés de sus hijas en la actividad deportiva, sin embargo, parece no tener ninguna implicación en particular, incluso pareciendo que no es importante si participan o no en las actividades. Los padres corroboran la idea de que a ellas no les gusta la competición y prefieren evitar la actividad física. Son sociables y tienen amigas pero son lentas en hacer amistades. Respuestas clásicas fueron:

“No le gusta hacer deportes”.

“Ellas piensa que no es buena en ningún deporte”.

“No le gusta la competición”.

“No le gusta la actividad física”.

“Le gusta los juegos tranquilos”.

“Es lenta para hacer amigos”.

“Sus amigas son como ella les gusta juegos tranquilos dentro de la casa”.

“Ella sabe que es inteligente pero no atlética”.

“Ella no va ser deportista”.

“Está bien si no quiere hacer deportes”.

“Tiene pocos amigos”.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Se generan cinco afirmaciones que proceden del análisis cualitativo y de la triangulación de las diferentes fuentes de información. Tres de ellas se refieren a la interacción de los niños y dos a las de las niñas, en ambos casos respecto a su participación y al aprendizaje de destrezas motoras deportivas. Los niños en las aserciones nº 1, 2 y 3 tienen algunos aspectos comunes como su individualismo, egocentrismo y *parlanchines*. Las niñas de las aserciones nº 4 y 5 se caracterizan por una tendencia a la colaboración, al trabajo en grupo y no son *parlanchines*.

Los niños del grupo uno tienen una alta orientación competitiva y una alta autoestima y enfatizan la competencia y comparación en la mayoría de las actividades, lo que hacía que sus experiencias sean algo estresantes. También evidencia que estos niños tienen dificultad para aprender situaciones nuevas y les cuesta aprender nuevas destrezas no porque no tengan las habilidades básicas para desarrollar las nuevas técnicas sino porque psicológicamente parten de la competición y la comparación y como indica Martens (1993) basan su autoestima en términos de triunfos o derrotas. La competencia es tan grande que tienen dificul-

tades para aprender correctamente nuevos deportes, ya que necesitan apartar su *ego* y hacer un esfuerzo para intentar controlar el nuevo movimiento. Realzan mostrar su ego y fuerza obstaculizando de esta forma la oportunidad de aprender. Les molesta mucho no ganar o no sentirse exitosos en lo que hacen. Según Robert y Treasure (1992), los niños más preocupados por ganar pueden caer en una mala aptitud para aprender y ajustarse al medio social creando consecuencias negativas para su aprendizaje. Este es el caso de estos niños, que aun con alta autoestima, competencia y destrezas motoras fundamentales, viven muy preocupados por competir y ganar. Por otro lado, también resulta claro que el gustarles sentirse competentes les hace sentir felices. También se aprecia que ser competente en destrezas motoras y habilidades deportivas facilita la aceptación social y les facilita nuevas amistades al tiempo que ser valorados por otros niños, aun cuando este grupo de niños menos competentes eran precisamente pocos considerados por ellos.

Los niños que muestran alta orientación competitiva y baja autoestima son los que presentan la mayor dificultad para aprender y para relacionarse con sus compañeros y maestros. Este grupo resulto ser muy conflictivo. Se percibían así mismos como competentes en el cuestionario de Harter (1981), aunque la realidad es que no se sabe es si de verdad se creen buenos o si mienten como en otras oportunidades. Estos niños viven en un constante conflicto con ellos mismos, entre su ideal de ellos mismos y

quienes son en realidad. Tienen muchos conflictos con todas las personas de su alrededor incluyendo a sus maestros, creando reglas que sólo aplican para ellos, mintiendo y haciendo trampas, incluso buscando alternativas para tener éxito, ya que es muy importante para ellos (Martens, 1993). Los acompaña un estado de ansiedad, frustración y aislamiento y que como indica Roberts y Treasure (1992) son consecuencias de una baja autoestima. Aparte de su participación en el programa se muestran solitarios y tristes, no estando interesados por la actividad física o por pertenecer a equipos, quizás para evitar situaciones de fracaso que les son intolerables y los hacen sentirse menos valiosos (Hall y Kerr, 1997). Este grupo también tiene los padres más difíciles o bien desconocen totalmente la situación de sus hijos o se niegan a aceptar esta realidad.

El grupo de niños que tienen baja orientación competitiva y baja autoestima, son niños con bajas destrezas motoras y poco interés por aprender y participar en actividades físicas y deportivas. Estos niños se salen de las actividades y se sientan a observar pero sin ningún interés. Les gusta mucho hablar y llamar la atención del maestro para conversar con ellos de otros temas no relacionados con la actividad. Aceptan su falta de destreza y muestran muy poco interés por mejorar. Parecen no valorar la competencia en destrezas motoras o deportivas y por tanto no valoran tener competencia en este dominio. No quieren participar en actividades deportivas dentro o fuera del programa, prefieren alejarse de las

actividades que les producen sentimientos de fracasos y porque se saben que no son competentes y desean evitar esas experiencias de fracaso (Hall y Kerr, 1997). Son muy buenos académicamente y les gusta leer, definitivamente valoran su competencia académica. Tienen muy pocos amigos o ninguno y, por lo general, eran niñas. Parecen compensar su soledad con actividades tranquilas e intelectuales. Los padres muestran preocupación y deseo de ayudar y facilitar el desarrollo de sus hijos en el área psicomotora.

El grupo de niñas con una alta orientación competitiva y alta autoestima se muestran competentes, con confianza y conscientes de sus habilidades y capacidades pero no alardean de ello y son más bien calladas. Este grupo parece disfrutar las actividades de aprendizaje y se adaptan fácilmente a situaciones nuevas de aprendizaje. Prestan mucha atención y siguen las instrucciones de los maestros lo que las hace más competentes. Este es el grupo que mejor aprende y participa del programa. También disfrutaban la competición y compiten bien, pero la competición y la comparación no es su foco de atención en todo momento, ya que les gusta colaborar con los demás y hacer a los demás partícipes de sus triunfos. Parecen valorar no sólo sus triunfos personales, pues también se enriquecen y aumentan su autoestima cuando ayudan a otros a triunfar (Marsh, Richards y Barnes, 1986; Marsh y Peart, 1988). Parecen poseer una saludable autoestima, ellas parecen tener equilibrio y estar capacitadas para cambiar su modo de

actuar y pasan del modo competitivo al cooperativo con facilidad. Resultaron ser muy colaboradoras con el resto de los participantes del programa (García, 1994). Gozan de muchas amistades y gran aceptación tanto en el grupo de niñas como con los de niños. Reiterando una vez más la relación entre competencia motora o deportiva y aceptación social, parecen muy felices y tienen muchas amigas. Sus padres son muy conscientes y colaboradores deseosos de ayudar y facilitar el desarrollo y aprendizaje de sus hijas.

Las niñas con baja orientación competitiva y baja autoestima, tienen deficiencias marcadas en las destrezas motoras fundamentales y se perciben incompetentes. Son temerosas, tímidas y muy calladas. Prefieren participar en actividades de grupo y cooperar con los otros niños, incluso ayudando a los otros a ejecutar las actividades. Pero parecen tener miedo de hacer actividades. Pueden pasar completamente desapercibidas porque no interrumpen las actividades, no hablan e incluso ayudan a que las actividades continúen sin interrupción (i.e. recogiendo las pelotas y pasándolas para que la actividad continuara sin parar). Sin embargo evitan participar y necesitan bastantes estímulos para participar, siempre parecen creer que no pueden hacer las actividades. Se sienten perdedoras aun antes de hacer la actividad, lo que parece indicar que la espiral de pobre ejecución de destrezas unido a las consecuencias del fracaso trae consigo una mala adaptación cognitiva con un efecto negativo y un sentimiento de inca-

pacidad y temor (Hall y Kerr, 1997). Tienen pocos amigos. Sus padres parecen saber que no son competentes pero tampoco tienen expectativas respecto de sus hijas para esta área.

Se quería saber como era la autoestima de los niños cuando participaban en un programa de destrezas motoras deportivas y, concretamente, si existían patrones de interacción entre como se percibían los niños y sus habilidades motoras y en caso de que existieran patrones de interacción como interactuaban con el aprendizaje. Demostrándose la existencia de una recíproca interacción entre el aprendizaje de destrezas motoras, la interacción social del grupo, las habilidades y la autoestima del aprendiz. Todos estos aspectos interactúan constantemente y afectan la conducta del aprendiz. La autoestima es determinada por la combinación de las percepciones de competencia en un dominio en particular y la importancia que esa persona le da a tener competencia en ese dominio. Se detectaron cinco maneras diferentes de interacción, aun existiendo similitud en las percepciones de si mismo, dando lugar a diferentes interacciones y formas de enfrentar el aprendizaje.

Este estudio parece ratificar que excesivo énfasis en la competición y la comparación con otros, puede tener efectos negativos (Ebbeck y Gibbons, 1998) y también que las actividades cooperativas pueden tener un efecto positivo en la concepción de la autoestima personal (Martens, 1993)

Otra importante conclusión ha sido contrastar que la forma en como las per-

sonas se sienten es indicativa del estado de la autoestima personal (Covington, 1992). Parece ser que los niños a esta edad valoran la amistad de sus compañeros basados principalmente en las habilidades motoras que ellos poseen, es decir en respuesta a la pregunta ¿puede él o ella jugar conmigo? o ¿puede él o ella ayudar a mi equipo a ganar?. Resulta destacado que a tan corta edad ganar sea tan importante en sus vidas, pero esto es quizás parte de la cultura reinante en esta localidad.

También se observó que los padres que son receptivos y saben aceptar la realidad de sus hijos tienden a apoyar y facilitar el desarrollo y aprendizaje de los mismos, independientemente del nivel de desarrollo de destrezas motoras fundamentales. El apoyo familiar juega un papel importante en como los niños valoran sus interacciones y como ellos se valoran así mismos.

Por último, es importante entender que estos niños de seis a ocho años de edad que aún se están formando, aprendiendo y desarrollando su repertorio de destrezas motoras, ya se ven afectados por la percepción que ellos tienen de si mismos. Por ello, se puede decir que la formación de la autoestima puede ser implementada desde muy temprano y afectar el proceso de aprendizaje que a su vez va a afectar a una saludable autoestima. Es por lo que resulta necesario el entrenamiento pedagógico y psicológico de los profesores de educación física y entrenadores de programas de intervención deportivas para que incidan en la mejora de la autoestima a edades temprana, a

través de actividades motoras deportivas adaptadas al desarrollo y crecimiento y partiendo de las experiencias previas de los participantes.

REFERENCIAS

- Black, S.J. y Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309-325.
- Bogdan, R.D. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn y Bacon.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Campbell, R.N. (1984). *The new science. Self-esteem psychology*. Lanham, MD: University Press of America.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (1988). A control-process perspective on anxiety. *Anxiety Research*, 1, 17-22.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1995). The basis for true self-esteem. En M. Kernis. (Ed.), *Agency, efficacy and self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C. S. (1991). *Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development*. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation 1990* (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ebbeck, V. y Gibbons, S.L. (1998). The effect of a team building program on the self-conception of grade 6 and 7 physical education students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 300-310.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching (3ª ed.)* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Felson, R.B. (1984). The effect of self-appraisals of ability on academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 944-952.
- Fox, K.R. (1997). *The physical self: from motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 223-240.
- Fox, K.R. (2002). Self-perceptions and sport behavior. En T. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 83-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K.R. y Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-30.
- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 3, 213-225.

- Glover, D. y Midura, D.W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S.L. (1977). The role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 48, 304-310.
- Greendorfer, S.L. (1983). Shaping the female athlete: The impact of the family. En M.A. Boutlier y L. San Giovanni (Eds.), *The sporting woman: feminism and sociological dilemmas* (pp. 135-155). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S.L. (1992). Sport socialization. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 201-218). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gruber, J. J. (1985). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Hall, H.K. y Kerr, A.W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 7, 11. 24-42.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Ethnography principles in practices*. London: Tavistock Publication.
- Harter, S. (1981). *The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children*. Colorado: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Process underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 3) (pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). New York. John Wiley.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. En T.D. Yawkey y J.E. Johnson (Ed.), *Integrative process and early socialization: Early to middle childhood*. (pp. 45-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En J. Kollingian y R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. Plenum press. New York.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self- concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haubenstricker, J. y Seefeldt, V. (1986). Acquisition of motor skills during childhood. En V. Seefeldt (Ed.). Phy-

- sical activity and well-being. Reston, VA, AAHPERD, 41-102.
- Haubenstricker, J., Branta, C. y Seefeldt, V. (1983). Preliminary validation of a developmental sequence for throwing and catching. Paper presented at the Annual Conference of the *North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*, East Lansing, MI.
- Haubenstricker, J., Seefeldt, V. y Branta, C. (1983). Preliminary validation of a developmental sequence for the standing long jump. Paper presented at the annual convention of the *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*. Minneapolis, MN.
- Haubenstricker, J., Seefeldt, V., Fountain, C. y Sapp, M. (1981). Preliminary validation of a developmental sequence for kicking. Paper presented at the *Midwest District convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*. Chicago.
- Horn, T.S. (1985). Coaches's feedback and changes in children's perception of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Horn, T.S., Glen, S.D. y Wentzell, A.B. (1993). Sources of information underlying personal ability judgments in high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5 263-274.
- Horn, T.S. y Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Johnson, A. y Johnson, O.R. (1990). Quality into quantity: On the measurement potential of ethnographic fieldnotes. En S. Roger (Ed.), *Fieldnotes the making of anthropology*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kenyon, G.S. y McPherson, B.D. (1973). Becoming involved in a physical activity and sport: A process of socialization. En G.L. Rarick (Ed.), *Physical activity: Human growth and development* (pp. 304-331). New York: Academic Press.
- Kenyon, G. y McPherson, B.D. (1974). An approach to the study of sport socialization. *International Review of Sport Sociology*, 9, 127-139.
- Lewko, J.H. y Greendorfers, S.L. (1988). Family influence in sport socialization of children and adolescents. En F.L. Smoll, R.A. Magil y M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (pp. 288-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self from motivation to well being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. y Peart, N. D. (1988). Cooperative and competitive physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H.W., Richards, G.E. y Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: A long-term follow-up of the effect

- of participation in an Outward Bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12 (4), 475-492.
- Martens, R. (1993). Psychological perspectives. En B.R. Cahill, A.J. Pearl, y American Orthopedic Society for Sport Medicine (Eds.), *Intensive participation in children's sports* (pp. 9-17). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. y Treasure, D. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1, 2, 46-64.
- Seefeldt, V. (1975). Developmental sequence of punting. Unpublished materials, Michigan State University: East Lansing.
- Seefeldt, V. (1982). Patterns, phases, or stages: An analytical model for the study of developmental movement. En J.A.S. Kelso y J.E. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination*. New York: Wiley
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Silva, J.M. y Stevens, D.E. (2002). *Psychological Foundations of Sport*. Boston: Allyn y Bacon.
- Smith, R.E., y Smoll, F.L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, 987-993.
- Sonstroem, R.J. y Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 21 (3), 239-337.
- Spears, W.D. y Deese, M.E. (1975). Self-concept as cause. *Educational Theory*, 23, 144-152.
- Stryker, S. (1987). Identity theory: Developments and extensions. En K. Yardley y T. Holmes (Eds.), *Self and identity* (pp. 89-103). New York: Wiley
- Weiss, M.R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. En D. Gould y M.R. Weiss (Eds.), *Advance in Pediatric Sport Sciences* (pp. 87-119). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R., y Horn, T.S. (1990). The relation between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement-related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 250-258.
- Weiss, M.R., Ebbeck, V. y Horn, T.S. (1997). Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 52-70.