

# *Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial*

**Luis Miguel Ruiz Pérez**

*Facultad de Ciencias del Deporte  
Universidad de Castilla La Mancha (Toledo)*

## **Palabras clave**

competencia motriz, resignación aprendida, educación física

## **Abstract**

*Children can learn to be incompetent in P.E. classes. This is a possibility that can occur and evidence shows that a 20% of school children accept that they will not be able of learning motor skills. Failure and feelings of learned helplessness makes that some pupils give up any effort and accept this condition. In this article the author makes a reflections and some pedagogical proposals.*

## **Resumen**

Aprender a ser incapaz de dominar las habilidades en educación física es uno de los muchos fenómenos que pueden suceder. Los últimos veinte años han mostrado como en los diferentes contextos educativos, un sector del alumnado no dispone de los recursos necesarios para poder solventar las exigencias de las materias escolares y desarrollan un sentimiento de desmoralización y desvalimiento que les lleva a aceptar su condición, y abandonar cualquier intento por aprender.

Este fenómeno también ocurre en el seno de las clases de educación física, y en este artículo se hace una reflexión sobre este particular, ofreciendo sugerencias para la actuación pedagógica.

## **Introducción**

La actual reforma educativa en materia de Educación Física, destaca entre sus finalidades contribuir a que el alumnado desarrolle su Competencia Motriz y además mejore su autoestima, su deseo de participación así como establecer hábitos y costumbres saludables relacionados con la práctica de actividades físicas.

Esta declaración de principios, implica contemplar más dimensiones del desarrollo y aprendizaje motor que únicamente la dimensión biológica, nos referimos a los aspectos más psicosociales de la educación física. Si consideramos la materia, contiene los elementos necesarios para que los alumnos y alumnas lo pasen bien y disfruten, es más la evidencia parece demostrar que la gran mayoría disfruta, más del 80% del alumnado ya que en diferentes estudios (Goudas y Biddle, 19993; Dickenson y Starkes, 1988) los escolares indican que les gusta la educación física:

- Porque rompe la rutina del colegio.
- Porque es entretenida y alegre.
- Porque permite el contacto con otros compañeros/as.
- Porque favorece la salud y la condición física.

Pero, también llama la atención que un 20% de alumnado declare no sentirse felices en la materia y, por lo tanto, no la encuentran atractiva ni les ofrece nada vitalmente valioso.

Es difícil analizar todas y cada una de las razones que pueden contribuir a esta falta de disfrute, por lo que centraré la atención en el efecto que la baja competencia motriz puede tener en los escolares.

La investigación ha mostrado que el alumnado motivado:

- a) Persiste más en las tareas de clase.
- b) Completa de forma eficaz dichas tareas.
- c) Disfruta de la realización de las mismas.
- d) Les gusta y aceptan los retos que el profesor/a le propone.
- e) Se responsabiliza de su aprendizaje.
- f) Les agrada conocer cuáles son sus logros.

Pero:

*¿Qué ocurre cuando un escolar encuentra que la materia es poco accesible, no se sienten a gusto en ella porque es incapaz de mostrar dominio y competencia en ella y, además, tiene que mostrarse ante los demás compañeros y compañeras capaz de llevar a cabo las tareas de la clase, pudiendo ser objeto de mofas y rechazo?*

No es extraño que termine manifestando esta insatisfacción en expresiones tales como:

- "Profe, a mí no me gusta la educación física".
- "Profe, yo no sirvo para el deporte"
- "La gimnasia no se me da bien"
- "La educación física no sirve para nada", etc. etc.

Expresiones que en muchos casos se corresponden con alumnos y alumnas que presentan dificultades para llevar el ritmo de la clase, para moverse de forma coordinada y responder a los requerimientos de sus profesores en el gimnasio o en el campo de deportes. Detrás de estas expresiones, existe todo un mundo de cogniciones, afectos y emociones que deberían ser analizadas y comprendidas en su complejidad psicosocial.

Tal vez el primer paso es detectar quienes son los alumnos y alumnas de la escolaridad normal, que sin poseer un daño físico o alteración neurológica o psicológica ma-

nifiesta, sin embargo no son capaces de mostrar competencia en las sesiones de educación física, se mueven mal, chocan con todo, no son capaces de participar de forma eficaz en los juegos de sus compañeros y poseen una menor vitalidad física, en definitiva, no disfrutan de las sesiones de educación física por motivos de su baja competencia motriz.

Para esta labor de detección existen procedimientos diferentes, e instrumentos variados que van desde la observación por parte de los profesores al empleo de tests y baterías especialmente construidas para esta finalidad.

### ***Los escolares con dificultades para aprender habilidades en educación física***

Habría que destacar que nos estamos refiriendo a un sector de la población escolar que oscilan entre el 2 y el 15%, que presentan dificultades para llevar a cabo aquello que sus compañeros de clase realizan con fluidez y competencia. Es decir, corren, saltan, lanzan o patean el balón sin grandes dificultades. Tienen dificultades para moverse con relación a los objetos o a sus compañeros, y aprenden con problemas nuevas habilidades deportivas (Ruiz et al., 1997).

Son aquellos escolares que habitualmente son escogidos los últimos, que tienen que soportar la humillación de no ser elegidos, y que reciben de parte de sus profesores actitudes muy variadas, que oscilan entre la indiferencia y la sobre protección. Son los escolares que aprenden en educación física a no ser capaces de realizar los ejercicios y tareas propuestos por su falta de esperanza de éxito y su pesimismo, les falta la confianza necesaria para enfrentarse a nuevos aprendizajes.

Sus percepciones de baja competencia son muy características en este ámbito, en definitiva, su retrato robot, es el de aquellos escolares deseosos de salir del gimnasio lo más rápidamente posible, y de evitar la educación física a toda costa. Y aquí estamos nosotros, formados y entrenados para que todos y todas sean capaces de recibir

una buena educación, y para que desarrolle una competencia motriz exitosa, pero como dice Stemberg (1990), uno de los obstáculos más importantes de esta competencia motriz exitosa, es la opinión negativa de las personas más cercanas y significativas para el escolar.

Esto nos lleva a varias reflexiones. La primera es que sabiendo más sobre cómo perciben la materia y, sobre todo, cómo se perciben a ellos mismos en ella, es importante para el profesor.

Pensemos por un momento en el siguiente escenario:

*"Carlos es un escolar que no se considera bueno en los deportes y que se siente inquieto pensando que, al día siguiente tendrá que demostrar, en la clase de educación física, que es capaz de correr de forma continuada, saltar por encima de obstáculos, esquivar a sus compañeros en el juego para no ser atrapado, manejar con destreza el balón, subir hasta el último travesaño de la espaldera o quedarse en equilibrio sobre las manos. En definitiva, las tareas habituales de una clase de educación física, pero con una particularidad, en esta clase todos le parecen más altos y fuertes que él, todos son más hábiles, él es el único que tiene problemas y donde se siente criticado por su falta de competencia motriz".*

Todo esto es suficiente como para que trate de buscar una salida, desplegando todo un conjunto de comportamientos que a los profesores les llega a desesperar:

- *Olvidan el equipo en casa.*
- *Aducen enfermedades inexistentes.*
- *Se ausentan de clase por cualquier motivo.*
- *Están locos por ser declarados exentos o,*
- *Aprenden, lo que podríamos llamar, estrategias de supervivencia en el gimnasio con sus correspondientes tácticas de bajo riesgo.*

Es común que en una mayoría de estos alumnos/as se den rasgos de incompetencia motriz real o aprendida, lo que les pone en

situación de no disfrutar de la materia, llegando, incluso, a odiarla y a asociarse con otros compañeros y compañeras que se encuentran en la misma situación, pudiéndose traducir esta insatisfacción en oposición directa a la materia y a quien la representa.

### **Un objetivo: desarrollar una competencia motriz exitosa entre los escolares**

Para poder enmarcar adecuadamente nuestro pensamiento sobre este particular, es necesario que hablemos de qué significa ser competente en educación física.

Hablar de competencia motriz en E.F. supone referirnos a la interacción que se establece entre el alumno, la tarea a dominar y la situación de práctica. Expresión de esa compleja interacción son las consecuciones del alumno/a que son siempre comparadas y referidas a un standard de competencia. Por lo tanto, esta noción está sometida a una constante referencia social (Stenberg, 1990, pp. 117), de tal forma que ser competente en educación física supone responder adecuadamente a los requerimientos de la materia mostrando que se poseen los conocimientos, habilidades y estrategias para ello.

¿Qué puede ocurrir? Qué no se alcance el nivel de referencia establecido por el profesor o por los compañeros, que manifieste que no posee los recursos necesarios, y se dé pie a etiquetarlo como incompetente o torpe. Toda sociedad posee unos standards de competencia que sus miembros tratan de alcanzar, y dichos standards no poseen la misma relevancia en todo lugar y en toda edad.

Pensemos por un momento en el deporte. Nuestros escolares pertenecen a una sociedad que valora el deporte como manifestación de dominio y competencia. Los escolares son también socializados con el deporte, y la competencia motriz se manifiesta como una tarjeta de visita ante los demás. Esta circunstancia hace que para algunos escolares no ser competentes en el deporte sea fuente de frustraciones.

Este mismo hecho no es contemplado de la misma manera a los 40 años, donde la importancia dada al dominio deportivo no tiene el mismo efecto. Algo parecido sucede con la memoria. Mostrar mala memoria en la escuela suele ser origen de conflictos, mientras que a los 50 años no nos importa reconocer que poseemos una mala memoria, y no ocurre nada.

Tal vez debiéramos recordar que ser incompetente no significa necesariamente algo negativo, ya que para llegar a ser competente en educación física, es necesario haber partido de un estadio anterior de incompetencia o de baja competencia, que no es igual en todos los escolares. Es ésta una fase en la que resalta la falta de los recursos necesarios para solventar los problemas motores inherentes a esta materia, de un cierto fracaso inicial.

Pero, la cuestión clave no es que en un momento dado los escolares no sean capaces, o duden de sus propios recursos, algo natural al hecho de aprender, lo verdaderamente relevante es la velocidad con la que estos escolares recuperan la confianza en sus recursos personales, tras reconocer que no son, todavía, capaces de hacerlo (Bandura, 1990). La situación se complica cuando ese paso de la incompetencia, o precompetencia inicial, a la competencia, tarda demasiado en darse, o no se da, y el sujeto lo admite como algo definitivo, aprendiendo a resignarse, y piensa, para qué esforzarse si: *"Nunca seré capaz de hacerlo"*...

Cometemos un error si consideramos que la competencia o incompetencia son propiedades fijas de la persona, es decir o se posee o no se posee (Bandura, 1990). La realidad, que es una buena maestra, nos indica el carácter inestable de esta condición, y por lo tanto, se puede adquirir o perder la competencia motriz como consecuencia de múltiples factores, entre los cuales destacaríamos la práctica y la enseñanza. Basándonos en lo comentado podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los escolares que son, y se sienten competentes en educación física, disfrutan más de la materia, debido, entre otras cosas, a que pueden solventar tareas más difíciles en las clases.

### **¿Qué papel juega el "no hacerlo bien" en esta ausencia de disfrute?**

En uno de los estudios más recientes sobre esta cuestión (Portman, 1995) en el que se analizó las cogniciones y pensamiento de 13 estudiantes caracterizados por no disfrutar (odiar) con la educación física, uno de los temas recurrentes era:

*"Me gusta la educación física cuando lo hago bien (éxito), es decir, no me gusta la educación física porque no lo hago bien"*

Para estos alumnos/as hacerlo bien supone cosas tan concretas como:

- *Tener un éxito inmediato en lo que hacen, es decir, su horizonte en el aprendizaje apenas existe, no quieren trabajar para el futuro, sino para el presente.*
- *Pasarlo bien haciendo lo que ya saben, lo que dominan casi a la perfección, lo que es fácil de realizar, y que por lo tanto les asegure el éxito inmediato.*

Pero, como todos ustedes saben, las sesiones de educación física no consisten únicamente en realizar tareas dominadas casi a la perfección, supone reto, progreso, objetivos a alcanzar, etc., por lo que cuando estos alumnos se tienen que enfrentar a tareas que les sacan de su radio de acción, no se sienten capaces, ni seguros de poderlas llevar a cabo, fracasando en los sucesivos intentos, lo que a la larga les lleva a aburrirse, a no desear aprender, y a perder el compromiso con la materia.

En definitiva, los escolares de baja competencia fracasan más que el resto de sus compañeros de clase, fallan en autodirigir bien sus acciones para salir airosos en educación física, e inevitablemente aprenden sobre su ineficacia, lo que les provoca un progresivo auto-aislamiento para evitar las demandas habituales de la clase. Cuando cometen un error son incapaces de considerar otras posibles respuestas alternativas, entran en una situación en la que progresi-

vamente se desconectan del aprendizaje, una especie de abstinencia motriz, lo que les hace ser repetitivos en el error y, por lo tanto, no llegar a comprender las razones de sus fracasos, y como todos ustedes pueden intuir: "Ser poco capaz en una materia puede llegar a ser una experiencia poco feliz".

Estamos, por lo tanto, ante un alumnado que se caracteriza por una falta de motivación, una persistencia mínima al enfrentarse a las dificultades, y una apatía general que les impide participar en situaciones que para otros suponen un reto (Dweck, 1980; Biddle, 1994), y para los cuales, no saborear el éxito se convierte en una constante (McAuley, 1985).

En los últimos años ha interesado analizar cómo los escolares interpretan el éxito y el fracaso, y a qué causas los atribuyen, si a la suerte, a la dificultad de la tarea, a su propia competencia, al esfuerzo empleado, a los conocimientos de su profesor/a o a una compleja interacción de los anteriores (Weiner, 1986; Biddle, 1994).

Expresiones como: "Yo no soy capaz. Era demasiado difícil para mí. He tenido mucha suerte. Tengo que esforzarme más. Todo lo conseguí gracias a mi profesor". Son manifestación de este proceso interpretativo de atribución causal, en el que se manifiesta si el escolar se considera capaz de controlar el curso de sus aprendizajes o si por el contrario atribuye sus éxitos y fracasos a razones que están fuera de su control.

Pensemos que cuando un escolar es incapaz de llevar a cabo las tareas que se le proponen y, una y otra vez fracasa, puede llegar a replantearse sus éxitos anteriores, así como su causa, de tal forma que puede llegar a pensar que es la suerte y no su competencia, la razón última de dichos éxitos. Esto le puede llevar a aceptar que el fracaso y la incompetencia son la expresión real de su situación actual y son previsión de sus actuaciones futuras, por lo que no es necesario esforzarse en superar esta mala racha, porque haga lo que se haga, siempre saldrá mal (Dweck, 1980).

Es este un proceso al que los especialistas han denominado de manera diferente:

- *Desmoralización* (Robinson, 1979).
- *Desvalimiento* (Polaino-Lorente, 1993).
- *Desesperanza o resignación aprendida* (Dweck, 1980; Seligman, 1975).
- *Incompetencia aprendida* (Ruiz, 1995)

Se caracteriza por la creencia de que no existe ninguna posibilidad de modificar el curso negativo de los acontecimientos, por lo que tratará de evitarlos a toda costa y de buscar experiencias más placenteras fuera de la educación física.

### **¿Qué piensan los escolares?**

Pero nada mejor como una mirada a la realidad de los hechos. Son diferentes los estudios que se han llevado a cabo para tratar de comprobar si este fenómeno de la resignación aprendida, detectado en los contextos de aula, caracterizaba también a la educación física. Los resultados han sido contundentes: también sucede en los gimnasios y campos de deporte.

La investigación ha permitido conocer mejor las percepciones y cogniciones del alumnado que tienen problemas en las clases de educación física y no disfrutaban de la materia (Carlson, 1995). Son estos los casos, de Alice en el estudio de Henderson *et al.* (1991), Jimmy Clark en el estudio de Martinek y Griffith (1993) o de Jessica, la niña estudiada por Povenius y Romar (1995), de los trece alumnos de baja competencia analizados por Portman (1995) o de los 8 alumnos/as estudiados por Carlson (1995).

### **¿Qué reflexiones surgen de todo lo comentado?**

Tratar de buscar las causas de estas circunstancias, nos lleva a varias reflexiones, que en esta ocasión las centraremos en dos:

En primer lugar, ¿hasta qué punto nuestra manera de enseñar contribuye a esta favorecer esta condición? Y en segundo lugar, ¿Hasta qué punto las expectativas del profesor/a influyen en el disfrute o infelicidad de los escolares en educación física?

### **Primera reflexión**

Sería conveniente que reflexionásemos sobre ciertos hábitos tradicionales en la enseñanza de la educación física, y que para algunos especialistas (Carlson, 1995; Povenius y Romar, 1995), son causa de la falta de disfrute en educación física. Nos estamos refiriendo a costumbres tales como:

- Considerar las aptitudes como lo más importante de la materia.
- Enfatizar la comparación social forzada.
- El empleo abusivo de los tests y de las pruebas.
- La publicidad de los resultados de las tareas en tabloneros de anuncios.
- El empleo de actividades con un tono excesivamente competitivo y eliminatorio, como se muestra en numerosos juegos de los utilizados habitualmente.

En un momento en el que nuestro pensamiento es tratar de contribuir al aprendizaje de todos y cada uno de nuestros escolares, no parece lógico seguir manteniendo actividades en las que nada más empezar son siempre eliminados del juego los mismos niños o niñas.

*¿Cuál es el tiempo real de práctica y aprendizaje que reciben esos escolares?, ¿Cómo pueden llegar a disfrutar de la clase si sistemáticamente pasan a ser obligados observadores?*

Ciertamente necesitamos indagar formas nuevas y equitativas de favorecer el aprendizaje motor en educación física y de promocionar lo que Terry Orlick (Orlick y Pitman-Davison, 1988) denominó en los años 80, la mejora de las habilidades cooperativas en los juegos y la vida, como escribiera hace muchos años "Todos los niños/as pueden ganar".

Para este autor de numerosos textos sobre juegos cooperativos, es necesario que los escolares aprendan a apreciar los esfuerzos de los demás, a manifestar empatía, a aceptar sus propias posibilidades de acción y desear mejorarlas, todo ello en un ambiente que no frustre todo intento de mejora.

## Segunda reflexión

Desde que Martinek y colaboradores escribieran *Pigmalion* en el Gimnasio, son conocidos los efectos de las expectativas en educación física y deporte (Martinek *et al.* 1982; Martinek, 1981). Las clases de educación física son complejos entramados de relación psicosocial en la que los profesores/as manifiestan expectativas hacia sus alumnos/as, y éstos sobre sus profesores. Y es sobradamente conocido que los alumnos/as pueden terminar rindiendo de acuerdo a las expectativas de sus profesores/as.

Los profesores cuando entramos en el gimnasio o salimos al campo de juego acarreamos toda una serie de creencias sobre la materia y cómo debe ser practicada. Nos fijamos en nuestros alumnos y en como se manifiestan y establecemos nuestras expectativas.

*"Aquel se mueve como un pato, ese será díscolo, a esta otra le costará aprender ajugar baloncesto o este otro es el alumno que todo profesor desearía tener."*

Formamos nuestras expectativas, las desplegamos y más tarde las tratamos de confirmar. Hemos profetizado y deseamos comprobar que no nos hemos equivocado, porque nuestro ojo clínico es infalible. Mientras tanto, los escolares perciben nuestra forma de comportarnos, y pueden pensar: "creo que le he caído bien", "se fija en mí constantemente", "me parece que las voy a pasar canutas" o "creo que me considera incapaz de aprender lo que él enseña".

La evidencia nos muestra que los profesores atendemos menos a los sujetos que consideramos menos competentes, o que están menos interesados por la materia o que no son nuestro ideal de alumno/a. Así, damos menos oportunidades de práctica, respondemos menos a sus preguntas, les damos menos retroalimentaciones, les ofrecemos menos informaciones en clase, tenemos menos contactos con ellos, les dotamos de tareas de menor importancia, etc., manifestamos, en definitiva, expectativas que luchan frontalmente contra los intentos de mejorar de este alumnado.

Si consideramos las declaraciones de los alumnos/as estudiados/as en las investigaciones anteriormente comentadas, la mayoría destacan que sus profesores no creían demasiado en sus posibilidades y no les prestaban la suficiente atención.

*¿Tiene el profesor/a en sus manos la clave para devolver el sentimiento de competencia y disfrute en los alumnos que lo han perdido?*

Es una pregunta difícil de responder, pero algo sí está en nuestras manos. Parece necesario en primer lugar, aceptar la existencia de este fenómeno, y que existe un sector de escolares que lo pueden manifestar. Aceptar este hecho nos puede ayudar a intervenir sobre las condiciones favorecedoras de su aparición. No estaría mal sumergirse en el proceso de aprendizaje y tratar de conocer directa, o indirectamente, cuáles son las actitudes, sentimientos y cogniciones de los escolares sobre su competencia motriz y sobre la materia. Esto nos permitiría poder detectar quienes están en el riesgo de la resignación y la incompetencia, quienes presentan dificultades para aprender las habilidades del programa de educación física, y cuáles son las atribuciones causales que establecen. Tal vez lleguemos a la conclusión de que debemos construir un entramado que devuelva a estos escolares el deseo de aprender y de ser competentes, para lo cual es primordial favorecer un clima afectivo de tono positivo, que promueva el deseo de dominio y el esfuerzo personal frente a la comparación frente a los demás y el estricto rendimiento motor. Esto supone establecer claramente objetivos de dominio, veraces y posibles de alcanzar, es decir, proporcionar experiencias que les confirme que ellos son las causas de sus progresos. Deberíamos contribuir a que todos los escolares construyesen un robusto sentimiento de autoeficacia motriz, que les permita desplegar todos los esfuerzos necesarios para alcanzar el éxito en las sesiones de educación física (Bandura, 1990).

No deberíamos ser tacaños con los reconocimientos y recompensarles cuando acaban sus tareas, evitando enviar mensajes de impaciencia o frustración, cuando las co-

sas no salen bien o transcurren más lentamente de lo esperado. Seamos sensibles a las atribuciones que establecen los escolares con respecto a sus realizaciones en clase, ya que si las conocemos podríamos tratar de reorientarlas (Lewko, 1978). Para los especialistas, este proceso de reorientación de las atribuciones consta de varias iniciativas:

1. *Convencer a los escolares explicándoles que cuando las cosas no salen bien, se deben intentar con más fuerza.*
2. *Incentivarles para que expresen y verbalicen todo el esfuerzo que están desplegando en la clase.*
3. *Reforzarle cuando realiza atribuciones adecuadas a los resultados de dichos esfuerzos.*
4. *Destacarle que los resultados de las acciones surgen del esfuerzo, pero también de las estrategias empleadas, y que éstas pueden ser inadecuadas.*
5. *Promocionar atribuciones de carácter interno y estable con los éxitos que consigue.*
6. *Ofrecerle experiencias que confirmen que es capaz de hacerlo.*

Pero, para evitar conflictos atribucionales es muy conveniente, como indica Biddle (1994) preguntar primero y reorientar después. Seamos, también sensibles a nuestras propias expectativas y a nuestras propias intervenciones. Sensibles a la forma en que nos relacionamos con los menos competentes, con los que muestran menos interés, reflexionando sobre las oportunidades de práctica que les ofrecemos y el efecto que éstas tienen en su competencia.

Si los escolares reciben apoyo y experiencias de éxito en las clases, por parte de los profesores y compañeros, es posible que pueden llegar a disfrutar de las clases de E.F. Es de esta forma, como se consigue transmitir el mensaje de que es posible mejorar la competencia motriz mediante la práctica en clase de educación física y fuera de ella, pero hay que recordar que transmitirle esta expectativa no es suficiente si no se ofrecen

las oportunidades para que esto se confirme.

En definitiva estamos proponiendo un aprendizaje más equitativo (Robinson, 1979; Orlick, 1988) en el que todos los escolares puedan tener oportunidades de practicar y de recibir recompensas, viéndose causa de sus propias mejoras y progresos. Las expresiones éxito y fracaso deberían ser redefinidas en educación física escolar y deberían ser sustituidas por las de aprendizaje, progresos y disfrute (Ruiz, 1994). Como punto final, me gustaría expresar un pensamiento que leí hace tiempo, y que realmente no sé a quién pertenece pero que creo que mueve a la reflexión: "Si consideramos a nuestro alumnado en educación física tal y como es, es muy probable que actúen tal y como es; pero si lo consideramos tal y como podría llegar a ser, es muy posible que pudieran llegar a serlo."

### Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1990), "Conclusions: Reflections on nonability determinants of competence". En R. J. Stenberg y J. Kolligian Jr. (ed.), *Competence considered*. New Haven, Yale University Press.
- BIDDLE, S. (1994), "How children see success and failure". En M. Lee (ed.), *Coaching children in sport*. London, E&FN SPON.
- CARLSON, T. B. (1995), "We hate Gym: Student alienation from P.E.", *Journal of Teaching Physical Education*, 14, pp. 467-477.
- DICKENSON, B. y SPARKES, A. (1988), "Pupil definitions of physical education", *British Journal of Physical Education. Research Supplement*, 2, pp. 6-7.
- DWECK, C. (1980), "Learned helplessness in sport". En C. Nadeau et al. (ed.), *Psychology of Motor Behavior and Sport*. Champaign, Human Kinetics.
- GOUDAS, M. y BIDDLE, S. (1993), "Pupil perceptions of enjoyment in P. E.", *Physical Education Review*, 16, 2, pp. 145-150.
- HENDERSON, S. E.; KNIGHT, E.; LOSSE, A. y JONGMANS, M. (1991), "The clumsy child in school- Are we doing enough?", *British Journal of Physical Education, Research Supplement*, 9, pp. 2-9.
- LEWKO, J.H. (1978), "Significant others and sport socialization of the handicapped child". En F. Smoll y R. Smith (ed.), *Psychological perspectives in youth sports*. London: Hemisphere Pub. Co.
- MARTINEK, T. J. (1981), "Pygmalion in the Gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 52, 1, pp. 58-67.
- MARTINEK, T. J.; CROWE, P. B. y REJESKY, W. J. (1982), *Pygmalion in the Gym. Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. Champaign, Human Kinetics.
- MARTINEK, T. J. y GRIFFITH, J. B. III (1993), "Working with the learned helpless child". *JOPERD*, August, pp. 17-20.
- MCAULEY, E. (1985), "Success and causality in sport: The influence of perception", *Journal of Sport Psychology*, 7, pp. 13-22.
- ORLICK, T. y PITMAN-DAVISON, A. (1988), "Enhancing cooperative skills in games and life". En R. Magill, F. Smoll y M. Ash (ed.), *Children in Sport*. Champaign, Human Kinetics. 3<sup>ra</sup> ed.
- POLAINO-LORENTE, A. (1993), "Procesos afectivos y aprendizaje: Intervención psicopedagógica". En J. A. Beltrán et al. (comp.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- PORTMAN, P. (1995), "Who is having fun in P.E. classes? Experiences of six-grade students in elementary and middle schools", *Journal of Teaching Physical Education*, 14, pp. 445-453.
- POVENIUS, M. y ROMAR, J. E. (1995), "Is the low skilled student lost in P.E.?", *AIESEP World Congress*, Israel, Wingate Institute of P.E.
- ROBINSON, D.W. (1979), "An attributional analysis of student desmoralization in Physical Education settings". *Quest*, 42(1), pp. 27-39.
- RUIZ, L. M. (1994), *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid, Visor.
- (1995), *Competencia Matriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos
- RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L. y GUTIÉRREZ, M. (1997), *Problemas evolutivos de coordinación y resignación aprendida en educación física escolar*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- SELIGMAN, M. (1991), *Indefensión*. Madrid: Debate.
- STEMBERG, R.J. (1990), "Prototypes of competence and incompetence". En R. J. Stenberg y J. Kolligian Jr. (ed.), *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- WIENER, B. (1985), "An attribution theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 4, pp. 548-573.