

Aprendre a ser incompetent en educació física: un enfocament psicosocial

Luis Miguel Ruiz Pérez

*Facultat de Ciències de l'Esport
Universidad de Castilla-La Mancha (Toledo)*

Paraules clau

competència motriu, resignació apresada, educació 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.

Resum

Aprendre a ser incapaç de dominar les habilitats en educació física és un dels molts fenòmens que poden succeir. Els últims vint anys han mostrat com en els diferents contextos educatius, un sector dels alumnes no disposa dels recursos necessaris per poder resoldre les exigències de les matèries escolars i desenvolupen un sentiment de desmoralització i desèmparament que els porta a acceptar la seva condició, i abandonar qualsevol intent per aprendre.

Aquest fenomen també succeeix en el si de les classes d'educació física, i en aquest article es fa una reflexió sobre aquest fet i s'ofereixen suggeriments per a l'actuació pedagògica.

Introducció

L'actual reforma educativa en matèria d'Educació Física destaca entre les seves finalitats contribuir a que els alumnes desenvolupin la seva Competència Motriu i, a més a més, millorin la seva autoestima, el seu desig de participació així com establir hàbits i costums saludables relacionats amb la pràctica d'activitats físiques.

Aquesta declaració de principis implica contemplar més dimensions del desenvolupament i aprenentatge motor que únicament la dimensió biològica. Ens referim als aspectes més psicosocials de l'educació física. Si considerem la matèria, conté els elements necessaris perquè l'alumnat ho passi bé, és més, l'evidència sembla demostrar que la gran majoria gaudeix –més del 80 % dels alumnes– ja que en diferents estudis (Goudas i Biddle, 19993; Dickenson i Starkes, 1988) els escolars indiquen que els agrada l'educació física:

- Perquè trenca la rutina del col·legi.
- Perquè és entretinguda i alegre.
- Perquè permet el contacte amb altres companys /es.
- Perquè afavoreix la salut i la condició física.

Però també crida l'atenció que un 20 % de l'alumnat declari no sentir-se feliç en la matèria i, per tant, no la troba atractiva ni li ofereix res vitalment valuós.

És difícil analitzar totes i cada una de les raons que poden contribuir a aquesta falta de gaudi, i en conseqüència centraré l'atenció en l'efecte que la baixa competència motriu pot tenir en els escolars.

La investigació ha mostrat que l'alumnat motivat:

- a) Persisteix més en les feines de classe.
- b) Completa de forma eficaç les esmentades tasques.
- c) Gaudeix de la seva realització.
- d) Li agrada i accepta els reptes que el professor li proposa.
- e) Es responsabilitza del seu aprenentatge.
- f) Li agrada conèixer quins són els seus èxits.

Però:

¿Què succeeix quan un escolar troba que la matèria és poc accessible; no s'hi sent a gust perquè és incapaç de mostrar-hi domini i competència i, a més, ha de mostrar-se davant els altres companys i companyes capaç de portar a terme les feines de la classe, i pot ser objecte de mofes i rebuig?

No és estrany que acabi manifestant aquesta insatisfacció amb expressions com:

- "Profe, a mi no m'agrada l'educació física".
- "Profe, jo no serveixo per a l'esport".
- "La gimnàstica no se'm dona bé".
- "L'educació física no serveix per a res", etc. etc.

Expressions que en molts casos es corresponen amb alumnes que presenten dificultats per seguir el ritme de la classe, per moure's de forma coordinada i respondre a les requestes dels seus professors en el gimnàs o en el camp d'esports. Darrera d'aquestes expressions, hi ha tot un món de cognicions, afectes i emocions que haurien de ser analitzats i compresos en la seva complexitat psicosocial.

Potser el primer pas és detectar quins són els alumnes de l'escolaritat normal, que malgrat que no presenten un dany físic o alteració neurològica o psicològica manifesta, no són capaços de mostrar competència en les ses-

sions d'educació física. Es mouen malament, xoquen amb tot, no són capaços de participar de forma eficaç en els jocs dels seus companys i posseeixen una vitalitat física més petita, al capdavant, no gaudeixen de les sessions d'educació física per motius de la seva competència motriu baixa.

Per a aquesta tasca de detecció hi ha procediments diferents i diversos instruments que van, des de l'observació per part dels professors fins a l'ús de tests i bateries especialment construïdes per a aquesta finalitat.

Els escolars amb dificultats per aprendre habilitats en educació física

Caldria destacar que ens estem referint a un sector de la població escolar que oscil·la entre el 2 i el 15 %, que presenta dificultats per portar a terme allò que els seus companys de classe fan amb fluidesa i competència. És a dir, corren, salten, llancen o segueixen la pilota sense grans dificultats. Tenen dificultats per moure's en relació amb els objectes o els seus companys, i aprenen amb problemes, noves habilitats esportives (Ruiz et al., 1997).

Són aquells escolars que habitualment són escollits els últims que han de suportar la humiliació de no ser-ho, i que reben de part dels seus professors actituds molt variades, que oscil·len entre la indiferència i la sobreprotecció. Són els escolars que aprenen en educació física a no ser capaços de fer els exercicis i feines proposats per la seva falta d'esperança d'èxit i el seu pessimisme; els falta la confiança necessària per enfrontar-se a nous aprenentatges.

Les seves percepcions de baixa competència són molt característiques en aquest àmbit, al capdavant, el seu retrat robot és el d'aquells escolars desitjosos de sortir del gimnàs el més ràpidament possible, i d'evitar l'educació física costi el que costi. I aquí estem nosaltres, formats i entrenats perquè tots siguin capaços de rebre una bona educació, i perquè desenvolupin una competència motriu reeixida, però com diu Stem-

berg (1990), un dels obstacles més importants d'aquesta competència motriu reeixida, és l'opinió negativa de les persones més properes i significatives per a l'escolar.

Això ens porta a diverses reflexions. La primera és que saber més sobre com perceben la matèria i, sobretot, com es perceben a ells mateixos en ella, és important per al professor.

Pensem per un moment en el següent escenari:

"Carlos és un escolar que no es considera bo en els esports i que se sent inquiet pensant que, al dia següent, haurà de demostrar, a la classe d'educació física que és capaç de córrer de forma continuada, saltar per sobre d'obstacles, esquivar als seus companys en el joc per no ser atrapat, manejar amb destresa la pilota, pujar fins l'últim travesser de l'espallera o quedar-se en equilibri sobre les mans. Al capdavant, les feines habituals d'una classe d'educació física, però amb una particularitat: en aquesta classe tots li semblen més alts i forts que ell, tots són més hàbils, ell és l'únic que té problemes i se sent criticat per la seva falta de competència motriu".

Tot això és suficient com perquè tracti de buscar una sortida, desplegant tot un conjunt de conductes que arriba a desesperar els professors:

- *Obliden l'equip a casa.*
- *Addueixen malalties que no existeixen.*
- *S'absenten de classe per qualsevol motiu.*
- *Estan bojos per ser declarats exempts.*
- *Aprenen el que podriem anomenar estratègies de supervivència al gimnàs amb les seves corresponents tàctiques de baix risc.*

És comú que en una majoria d'aquests alumnes es donin trets d'incompetència motriu real o apresada, la qual cosa els posa en situació de no gaudir de la matèria, i arriben, a odiar-la i a associar-se amb altres companys que es troben en la mateixa situació. Aquesta insatisfacció es pot traduir

en oposició directa a la matèria i a qui la representa.

Un objectiu: desenvolupar una competència motriu reeixida entre els escolars

Per poder emmarcar adequadament el nostre pensament sobre aquest particular, cal que parlem sobre què significa ser competent en educació física.

Parlar de competència motriu en educació física suposa referir-nos a la interacció que s'estableix entre l'alumne, la tasca a dominar i la situació de pràctica. Expressió d'aquesta complexa interacció són les conseqüències de l'alumne que són sempre comparades i referides a un estàndard de competència.

Per tant, aquesta noció està sotmesa a una constant referència social (Stenberg, 1990, pàg. 117), de tal manera que ser competent en educació física suposa respondre adequadament als requeriments de la matèria i mostrar que es posseeixen els coneixements, habilitats i estratègies per dur-ho a terme.

¿Què pot succeir? Què no s'aconsegueixi el nivell de referència establert pel professor o pels companys, que manifesti que no posseeix els recursos necessaris, i es doni peu a etiquetar-lo com a incompetent o matusser. Tota societat posseeix uns estàndards de competència que els seus membres tracten d'assolir i els esmentats estàndards no posseeixen la mateixa rellevància a tot arreu i a totes les edats.

Pensem per un moment en l'esport. Els nostres escolars pertanyen a una societat que valora l'esport com a manifestació de domini i competència. Els escolars són també socialitzats amb l'esport, i la competència motriu es manifesta com una targeta de visita davant els altres. Aquesta circumstància fa que per a alguns escolars no ser competents en l'esport sigui font de frustracions.

Aquest mateix fet no és contemplat de la mateixa manera als 40 anys, on la importància donada al domini esportiu no té el mateix efecte. Alguna cosa semblant succeeix amb la memòria. Mostrar mala memòria a l'escola acostuma a ser origen

de conflictes, mentre que als 50 anys no ens importa reconèixer que posseïm una mala memòria, i no passa res.

Potser hauríem de recordar que ser incompetent no significa necessàriament una cosa negativa, ja que per arribar a ser competent en educació física, cal haver partit d'un estadi anterior d'incompetència o de baixa competència, que no és igual en tots els escolars. És aquesta una fase en la qual ressalta la falta dels recursos necessaris per resoldre els problemes motors inherents a aquesta matèria, d'un cert fracàs inicial.

Però, la qüestió clau no és que en un moment donat els escolars no siguin capaços, o dubtin dels seus propis recursos, cosa que és natural al fet d'aprendre; el veritablement rellevant és la velocitat amb la qual aquests escolars recuperen la confiança en els seus recursos personals, després de reconèixer que no són, encara, capaços de fer-ho (Bandura, 1990). La situació es complica quan aquest pas de la incompetència, o precompetència inicial, a la competència, triga massa en donar-se, o no es dona, i el subjecte ho admet com alguna cosa definitiva; i apren a resignar-se, i pensa: perquè esforçar-se si: *"mai no seré capaç de fer-ho"* ...

Cometem un error si considerem que la competència o incompetència són propietats fixes de la persona, és a dir o es posseeix o no es posseeix (Bandura, 1990). La realitat, que és una bona mestra, ens indica el caràcter inestable d'aquesta condició, i per tant, es pot adquirir o perdre la competència motriu com a conseqüència de múltiples factors, entre els quals destacariem la pràctica i l'ensenyament. Si ens basem en el que hem comentat podem afirmar, sense por a equivocar-nos, que els escolars que són, i se senten competents en educació física, gaudeixen més de la matèria, perquè entre altres coses, poden resoldre feines més difícils en les classes.

Quin paper juga el "no fer-ho bé" en aquesta absència de gaudi?

En un dels estudis més recents sobre aquesta qüestió (Portman, 1995) en el qual

es van analitzar les cognicions i pensament de 13 estudiants caracteritzats per no gaudir (odiar) amb l'educació física, un dels temes recurrents era:

"M'agrada l'educació física quan ho faig bé (èxit), és a dir, no m'agrada l'educació física perquè no ho faig bé".

Per a aquests alumnes fer-ho bé suposa coses tant concretes com:

- *Tenir un èxit immediat en el que fan, és a dir, el seu horitzó en l'aprenentatge a penes existeix, no volen treballar per al futur, sinó per al present.*
- *Passar-ho bé fent el que ja saben, el que dominen gairebé a la perfecció, el que és fàcil de fer, i que per tant els assegura l'èxit immediat.*

Però, com tots vostès saben, les sessions d'educació física no consisteixen únicament a fer feines dominades gairebé a la perfecció, suposa reptes, progrés, objectius a aconseguir, etc., i en conseqüència, quan aquests alumnes s'han d'enfrontar a feines que els treuen del seu radi d'acció, no se senten capaços, ni segurs, de poder-les portar a terme i fracassen en els successius intents, cosa que a la llarga els porta a avorir-se, a no desitjar aprendre, i a perdre el compromís amb la matèria.

En definitiva, els escolars de baixa competència fracassen més que la resta dels seus companys de classe, fallen en autodirigir bé les seves accions per sortir airosos en educació física, i inevitablement aprenen sobre la seva ineficàcia, la qual cosa els provoca un progressiu auto-aïllament per evitar les demandes habituals de la classe. Quan cometem un error són incapaços de considerar d'altres possibles respostes alternatives; entren en una situació en la qual progressivament es desconnecten de l'aprenentatge, una espècie d'abstinència motriu, la qual cosa els fa ser repetitius en l'error i, per tant, no arriben a comprendre les raons dels seus fracassos, i com tots vostès poden intuir: *"Ser poc capaç en una matèria pot arribar a ser una experiència poc feliç"*.

Estem, per tant, davant d'alumnes que es caracteritzen per una falta de motivació, una persistència mínima a enfrontar-se a les dificultats, i una apatia general que els impedeix participar en situacions que per a d'altres suposen un repte (Dweck, 1980; Biddle, 1994), i per als quals, no assaborir l'èxit es converteix en una constant (McAuley, 1985).

En els últims anys ha interessat analitzar com els escolars interpreten l'èxit i el fracàs, i a quines causes ho atribueixen, si a la sort, a la dificultat de la feina, a la seva pròpia competència, a l'esforç emprat, als coneixements del seu professor o a una complexa interacció dels anteriors (Weiner, 1986; Biddle, 1994).

Expressions com: "jo no sóc capaç. Era massa difícil per a mí. He tingut molta sort. He d'esforçar-me més. Tot el que vaig aconseguir és gràcies al meu professor". Són manifestació d'aquest procés interpretatiu d'atribució causal, en el qual es manifesta si l'escolar es considera capaç de controlar el curs dels seus aprenentatges o si, al contrari, atribueix els seus èxits i fracassos a raons que estan fora del seu control.

Pensem que quan un escolar és incapaç de portar a terme les feines que se li proposen i, una vegada i l'altra fracassa, pot arribar a replantejar-se els seus èxits anteriors, així com la seva causa, de tal manera que pot arribar a pensar que és la sort i no la seva competència, la raó última dels esmentats èxits.

Això el pot portar a acceptar que el fracàs i la incompetència són l'expressió real de la seva situació actual i són previsió de les seves actuacions futures, i en conseqüència no cal esforçar-se a superar aquesta mala ratxa, perquè, faci el que faci, sempre sortirà malament (Dweck, 1980).

Aquest és un procés al qual els especialistes han denominat de manera diferent:

- Desmoralització (Robinson, 1979).
- Desempament (Polaino-Lorente, 1993).
- Desesperança o resignació apresada (Dweck, 1980; Seligman, 1975).
- Incompetència apresada (Ruiz, 1995).

Es caracteritza per la creença que no hi ha cap possibilitat de modificar el curs negatiu

dels esdeveniments, i en conseqüència tractarà d'evitar-los costi el que costi i buscarà experiències més agradables fora de l'educació física.

Què pensen els escolars?

Però res millor com una mirada a la realitat dels fets. Són diferents els estudis que s'han portat a terme per tractar de comprovar si aquest fenomen de la resignació apresada, detectat en els contextos d'aula, caracteritzava també a l'educació física. Els resultats han estat contundents: també succeeix als gimnasos i camps d'esport.

La investigació ha permès conèixer millor les percepcions i cognicions dels alumnes que tenen problemes en les classes d'educació física i no gaudeixen de la matèria (Carlson, 1995). Són aquests els casos d'Alice, en l'estudi d'Henderson i al (1991), Jimmy Clark, en l'estudi de Martinek i Griffith (1993) o de Jessica, la nena estudiada per Povenius i Romar (1995), dels tretze alumnes de baixa competència analitzats per Portman (1995) o dels 8 alumnes estudiats per Carlson (1995).

Quines reflexions sorgeixen de tot el que s'ha comentat?

Tractar de buscar les causes d'aquestes circumstàncies, ens porta a diverses reflexions, que en aquesta ocasió les centrarem en dues:

En primer lloc, ¿fins quin punt la nostra manera d'ensenyar contribueix a afavorir aquesta condició? I en segon lloc, ¿fins quin punt les expectatives del professor influeixen en el gaudi o la infelicitat dels escolars en educació física?

Primera reflexió

Seria convenient que reflexionéssim sobre uns certs hàbits tradicionals en l'ensenyança de l'educació física, i que per a alguns especialistes (Carlson, 1995; Povenius i Romar, 1995), són causa de la falta de gaudi

en l'educació física. Ens estem referint a costums com:

- Considerar les aptituds com el més important de la matèria.
- Emfasitzar la comparació social forçada.
- L'ús abusiu dels tests i de les proves.
- La publicitat dels resultats de les feines en taulers d'anuncis.
- Fer activitats amb un to excessivament competitiu i eliminatori, com es mostra en nombrosos jocs dels utilitzats habitualment.

En un moment en el qual el nostre pensament és tractar de contribuir a l'aprenentatge de tots i cada un dels nostres escolars, no sembla lògic seguir mantenint activitats en les quals tot just començar són sempre eliminats del joc els mateixos nens o nenes.

¿Quin és el temps de pràctica i aprenentatge que reben aquests escolars? ¿Com poden arribar a gaudir de la classe si sistemàticament passen a ser obligats observadors?

Certament necessitem indagar formes noves i equitatives d'afavorir l'aprenentatge motor en educació física i de promocionar el que Terry Orlick (Orlick i Pitman-Davison, 1988) va denominar en els anys 80, la millora de les habilitats cooperatives en els jocs i la vida, com va escriure fa molts anys "Tots els nens/es poden guanyar".

Per a aquest autor de nombrosos texts sobre jocs cooperatius, cal que els escolars aprenguin a apreciar els esforços dels altres, a manifestar empatia, a acceptar les seves pròpies possibilitats d'acció i desitjar millorar-les, tot plegat en un ambient que no frustri tot intent de millora.

Segona reflexió

Des que Martinek i col·laboradors escrivissin *Pigmalion al Gimnàs*, són coneguts els efectes de les expectatives en educació física i esport (Martinek et al., 1982; Martinek, 1981). Les classes d'educació física són complexos entramats de relació psicosocial en què els professors manifesten expectatives cap als seus alumnes, i aquests sobre els

seus professors. I és àmpliament conegut que els alumnes poden acabar rendint d'acord amb les expectatives dels seus professors.

Els professors quan entrem al gimnàs o sortim al camp de joc portem tota una sèrie de creences sobre la matèria i com ha de ser practicada. Ens fixem en els nostres alumnes i en com es manifesten i establim les nostres expectatives.

"Aquell es mou com un ànec, aquest serà díscol, a aquesta altra li costarà aprendre a jugar bàsquet o aquest altre és l'alumne que tot professor desitjaria tenir".

Formem les nostres expectatives, les despleguem i més tard tractem de confirmar-les. Hem profetitzat i desitgem comprovar que no ens hem equivocat, perquè el nostre ull clínic és infal·lible. Mentrestant, els escolars perceben la nostra forma de comportar-nos, i poden pensar: "crec que li he caigut bé", "es fixa en mi constantment", "em sembla que les passaré de tots colors" o "crec que em considera incapaç d'aprendre allò que m'ensenya".

L'evidència ens mostra que els professors atenem menys als subjectes que considerem menys competents, o que estan menys interessats per la matèria, o que no són el nostre ideal d'alumne. Així, donem menys oportunitats de pràctica, responem menys les seves preguntes, els donem menys retroalimentacions, els oferim menys informacions a classe, tenim menys contactes amb ells, els dotem de feines de més petita importància, etc., manifestem, al capdavant, expectatives que lluiten frontalment contra els intents de millorar d'aquests alumnes.

Si considerem les declaracions dels alumnes estudiats en les investigacions anteriorment comentades, la majoria destaquen que els seus professors no creien massa en les seves possibilitats i no els prestaven prou atenció.

¿Té el professor en les seves mans la clau per tomar el sentiment de competència i gaudi als alumnes que l'han perdut?
És una pregunta difícil de respondre, però alguna cosa sí que està a les nostres mans. Sembla necessari en primer lloc, acceptar l'existència d'aquest fenomen, i que hi ha

un sector d'escolars que ho poden manifestar.

Acceptar aquest fet ens pot ajudar a intervenir sobre les condicions afavoridores de la seva aparició. No estaria malament submergir-se en el procés d'aprenentatge i tractar de conèixer directament, o indirectament, quines són les actituds, sentiments i cognicions dels escolars sobre la seva competència motriu i sobre la matèria. Això ens permetria poder detectar els qui estan en el risc de la resignació i la incompetència, els qui presenten dificultats per aprendre les habilitats del programa d'educació física, i quines són les atribucions causals que estableixen. Potser arribarem a la conclusió que hem de construir un entramat que torni a aquests escolars el desig d'aprendre i de ser competents, per això és primordial afavorir un clima afectiu de to positiu, que promou el desig de domini i l'esforç personal enfront a la comparació amb els altres i l'estricta rendiment motor.

Això suposa establir clarament objectius de domini, veritables i possibles d'aconseguir, és a dir, proporcionar experiències que els confirmen que ells són les causes dels seus progressos. Hauríem de contribuir a què tots els escolars construïssin un robust sentiment d'autoeficàcia motriu, que els permeti desplegar tots els esforços necessaris per aconseguir l'èxit en les sessions d'educació física (Bandura, 1990).

No hauríem de ser avars amb els reconeixements i recompensar-los quan acaben les seves feines; evitar enviar missatges d'impaciència o frustració quan les coses no surten bé o transcorren més lentament del que espera. Siguem sensibles a les atribucions que estableixen els escolars pel que fa a les seves realitzacions a classe, ja que si les coneixem podríem tractar de reorientar-les (Lewko, 1978). Per als especialistes, aquest procés de reorientació de les atribucions consta de diverses iniciatives:

1. *Convèncer els escolars explicant-los que quan les coses no surten bé, s'han d'intentar amb més força.*
2. *Incitar-los perquè expressin i verbalitzin tot l'esforç que estan desplegant a la classe.*
3. *Reforçar-lo quan fa atribucions adequades als resultats dels esmentats esforços.*
4. *Dir-li que els resultats de les accions sorgeixen de l'esforç, però també de les estratègies emprades, les quals poden ser inadequades.*
5. *Promocionar atribucions de caràcter intern i estable amb els èxits que aconsegueix.*
6. *Oferir-li experiències que confirmen que és capaç de fer-ho.*

Però, per evitar conflictes atribucionals és molt convenient, com indica Biddle (1994) preguntar primer i reorientar després. Siguem, també, sensibles a les nostres pròpies expectatives i a les nostres pròpies intervencions. Sensibles a la forma en què ens relacionem amb els menys competents, amb els que mostren menys interès reflexionant sobre les oportunitats de pràctica que els oferim i l'efecte que aquestes tenen en la seva competència.

Si els escolars reben suport i experiències d'èxit a les classes per part dels professors i companys, és possible que puguin arribar a gaudir de les classes d'E.F. És d'aquesta forma com s'aconsegueix transmetre el missatge que és possible millorar la competència motriu mitjançant la pràctica a classe d'educació física i fora d'ella, però cal recordar que transmetre-li aquesta expectativa no és suficient, si no s'ofereixen les oportunitats perquè això es confirmi.

En definitiva estem proposant un aprenentatge més equitatiu (Robinson, 1979; Orlick, 1988) en el qual tots els escolars puguin tenir oportunitats de practicar i de rebre recompenses, adonar-se de la seva millora i del seu progrés. Les expressions èxit i fracàs haurien de ser tornades a definir en educació física escolar i haurien de ser substituïdes per les d'aprenentatge, progressos i gaudi (Ruiz, 1994). Com a punt final, m'agradaria expressar un pensament que vaig llegir fa temps, i que realment no sé a qui pertany però que crec que mou a la reflexió: "Si considerem el nostre alumnat en educació física tal com és, és molt probable que actuï tal com és; però si el considerem tal com pot arribar a ser, és molt possible que pugui arribar a ser-ho".

Referències bibliogràfiques

- BANDURA, A. (1990), "Conclusions: Reflections on nonability determinants of competence". A R. J. Sternberg i J. Kolligian Jr. (ed.), *Competence considered*. New Haven, Yale University Press.
- BIDDLE, S. (1994), "How children see success and failure". A 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, pàg. 467-477.
- DICKENSON, B. i SPARKES, A. (1988), "Pupil definitions of physical education", *British Journal of Physical Education. Research Supplement*, 2, pàg. 6-7.
- DWECK, C. (1980), "Learned helplessness in sport". A C. Nadeau et al. (ed.), *Psychology of Motor Behavior and Sport*. Champaign, Human Kinetics.
- GOUDAS, M. i BIDDLE, S. (1993), "Pupil perceptions of enjoyment in P. E.", *Physical Education Review*, 16, 2, pàg. 145-150.
- HENDERSON, S. E.; KNIGHT, E.; LOSSE, A. i JONGMANS, M. (1991), "The clumsy child in school- Are we doing enough?", *British Journal of Physical Education, Research Supplement*, 9, pàg. 2-9.
- LEWKO, J. H. (1978), "Significat others and sport socialization of the handicapped child". A F. Smoll i 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, pàg. 58-67.
- MARTINEK, T. J.; CROWE, P. B. i REJESKY, W. J. (1982), *Pygmalion in the Gym. Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. Champaign, Human Kinetics.
- MARTINEK, T. J. i GRIFFITH, J. B. III (1993), "Working with the learned helpless child". *JOPERD*, Agost, pàg. 17-20.
- MCAULEY, E. (1985), "Success and causality in sport: The influence of perception", *Journal of Sport Psychology*, 7, pàg. 13-22.
- ORLICK, T. i PITMAN-DAVISON, A. (1988), "Enhancing cooperative skills in games and life". A R. Magill, F. Smoll i M. Ash (ed.), *Children in Sport*. Champaign, Human Kinetics. 3a ed.
- POLAINO-LORENTE, A. (1993), "Procesos afectivos y aprendizaje: Intervención psicopedagógica". A 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, pàg. 445-453.
- POVENIUS, M. i 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), pàg. 27-39.
- RUIZ, L. M. (1994), *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- (1995), *Competencia Motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L. i 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". A R. J. Sternberg i 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, pàg. 548-573.