



LA COMPETENCIA MOTRIZ ACUÁTICA PERCIBIDA SEGÚN EL TIEMPO DE UTILIZACIÓN DEL MATERIAL

Juan Antonio Moreno Murcia¹, Remedios Moreno González²

RESUMEN

El objeto que persigue este trabajo es ver la relación que tiene el tiempo de utilización del material en la adquisición de las habilidades motrices acuáticas con la competencia motriz acuática percibida. Para ello tomamos como muestra un total de 100 niños³ con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. El instrumento empleado para la realización de este trabajo ha sido el cuestionario de Competencia Motriz Acuática Percibida (C.M.A.P.) de Moreno (documento sin publicar), que trata de recoger información a cerca de las habilidades motrices acuáticas, hábitos y actitudes de los alumnos hacia la práctica acuática. Para el análisis de los datos se han realizado diversos análisis de varianza obteniendo como conclusión principal que los mejores resultados en la competencia motriz acuática percibida han sido para aquellos niños que utilizan el material menos de 10 minutos en las habilidades relacionadas con la propulsión y de más de 20 minutos para la adquisición de las manipulaciones.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje motor, recursos materiales, actividades acuáticas, tiempo, motivación.

¹ Universidad de Murcia. Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

² Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes.

³ En el siguiente artículo se utilizan nombres genéricos como alumno, chico, niño, profesor, etc. que de no indicarse lo contrario siempre se referirá tanto a varones como a mujeres.



1. INTRODUCCIÓN

Los agentes y las situaciones de socialización interactúan con los atributos personales del individuo para determinar la práctica deportiva. De hecho, la percepción de la propia capacidad es uno de los atributos importantes que determina el proceso de selección de un deporte concreto. Es bastante probable que no se escoja una actividad si esperamos fracasar en ella. Por el contrario, resulta bastante probable que un individuo persista en una actividad si las expectativas de éxito son elevadas.

Por ello, en los siguientes párrafos se tratará cómo el proceso de socialización da lugar a percepciones diferentes en la capacidad física entre niños y niñas.

En cuanto a la habilidad deportiva percibida en niños y niñas, Lewko y Ewing (1980, citado por Haywood, 1986) preguntaron a un grupo de niños sobre su capacidad percibida y el nivel de implicación mostrado en la práctica deportiva. Los niños, como grupo, percibían su habilidad como elevada sin tener en cuenta su nivel de implicación deportiva. Esto podría reflejar la tendencia del niño a responder de acuerdo con el estereotipo masculino. Por el contrario, sólo las chicas que practicaban algún tipo de deporte percibían su capacidad como elevada; las niñas que no practicaban deportes afirmaban tener una capacidad baja. Estos hallazgos sugieren que el proceso de socialización deportiva puede dar dos mensajes bastante diferentes en los niños y en las niñas.

Se espera que los niños sean más capaces en el desarrollo de la participación deportiva. Esto es una ventaja para la mayoría de niños ya que su inicio en el deporte comienza con expectativas positivas. Esto no quiere decir que todos los niños tengan esta percepción, ya que los niños con expectativas negativas y con fracasos continuados en la actividad deportiva desarrollan un sentimiento inadecuado y evitan participar en deportes y practicar ejercicio. El mensaje que muchas niñas obtienen del proceso de socialización es su incapacidad para lograr una ejecución habilidosa. Aun cuando el mensaje sea incorrecto, su aproximación al deporte está marcada por unas elevadas expectativas de fracaso. Estas expectativas negativas se ven alimentadas por las experiencias motoras limitadas y las escasas oportunidades de práctica, que en algunos entornos, tienen las niñas. Cuando esto ocurre, las niñas pierden su interés en las actividades físicas.

Incluso aquellas niñas que desarrollan buenas habilidades pueden tener dudas sobre su capacidad y sobre la conveniencia de su práctica deportiva. Por lo tanto, es importante que los educadores tengan en cuenta que muchas niñas llegan a creer que tienen una capacidad limitada y de que el fracaso sólo tiende a reforzar esta creencia, para poder evitar las consecuencias negativas que esta creencia tiene sobre la práctica deportiva. Los niños que tienen baja habilidad pueden sentir que no son representativos de su sexo, sobre todo si reciben presión de sus padres y educadores. Esto podría contribuir a generar una baja autoestima que afecta a otras áreas del desarrollo del niño.

Preocupados por averiguar cómo perciben los niños la competencia motriz consultamos varios trabajos y entre ellos encontramos que el concepto de autoestima y de competencia percibida son el centro de las formulaciones emergidas de los aprendizajes sociales teóricos (Bandura, 1977). Otros autores defienden la percepción teórica (Bem, 1972), la cognición social (Lepper y Greene, 1978) y las teorías que



competen a la motivación intrínseca (White, 1959; De Charms, 1968; Deci, 1975; Harter, 1978, 1881).

Según Harter (1982), encontramos una escala de medición del autoconcepto considerada de relativa validez. Es por eso que nos muestra la existencia de una nueva escala de percepción que representa los sentidos de los niños dividiéndose, a su vez, en varias subescalas que son: la escala cognitiva, la física, la social y del autocontrol independiente de cualquier comportamiento.

Estas subescalas se han aplicado más en el campo crítico como buscador de programas de evaluación donde encontramos problemas con los instrumentos diseñados para estos procesos de evaluación, no hallando una definición clara operacional ni considerando una prueba racional para los referentes empíricos seleccionados.

Según las escalas de Coopersmith Self-Esteem Inventory (1967) y de Piers-Harris Self-Concept Scale (Piers y Harris 1964; Piers 1969) encontramos en sus estudios que el rango de diferentes contenidos incluye competencias condicionales tales como características físicas, tratos personales y reacciones afectivas como resultados del global. Por tanto, empleando el procedimiento Coopersmith, no se encuentran diferencias en los niños del mismo campo, siendo una teoría cuestionada en la escala constructiva. La relación entre percepción y competencia actual constituyen un referente imprescindible sobre sí mismo.

El modelo de escala de competencia motriz de los niños plantea la hipótesis de que estos no sienten del mismo modo la competencia en cada campo de forma específica considerada la más importante para la escuela elemental y proporcionando cambios escolares, variedades en las características físicas de los alumnos, etc. Estos consisten en la observación de los comportamientos existentes en niños de la escuela elemental por medio de entrevistas para determinar los puntos importantes y emitir los juicios de competencia. De este modo, se emiten tres nuevas subescalas añadiendo otra referencia importante como es el autocontrol, estas miden la competencia de los niños:

- *Cognitiva*. Que pone el énfasis en los cambios académicos, si trabaja bien, es rápido, inteligente, etc.
- *Social*. Que valora la importancia de los amigos en las clases.
- *Física*. Que destaca la importancia de la práctica de los deportes y de los juegos al aire libre.
- *El autocontrol general*. Se refiere al estado de bienestar consigo mismo

Según Harter (1982), en su artículo “The Perceived Competence Scale for Children” en el que trata de investigar y de aclararnos como los niños perciben la competencia motriz, se cree que estos a partir de los 8 años y en adelante no hacen por si solos juicios concretos en diferentes campos, sino que tienen una visión constructiva del autocontrol con una persona formando su auto-teoría a partir de esta edad.

Como metas finales se plantea el diseño de un instrumento con el fin de proveer una percepción de la competencia percibida de los niños en la vertiente cognitiva, social y física, trabajando el sentido del autocontrol general de los niños, revelando factores de



sonido con dimensiones significativas psicológicas y minimizando la influencia de los deseos sociales y tendencias actuales abogando por la propia personalidad. También se pretende relacionar la competencia percibida por los profesores y los alumnos siendo la de los primeros para ver la importancia del factor paternal y subescalas interrelacionadas observando el rango de cada profesor comparable al de cada alumno. Se ha demostrado que cuando el profesor es más familiar con los alumnos se perciben cambios en el modo de enseñar mejorando la competencia de estos (Harter, 1982).

Otro estudio revisado es el de Rodríguez, Graupera y Ruiz (2002) “Aplicabilidad del test MABC en escolares con síndrome de Down”, en el que se analiza la aplicabilidad de test de coordinación y habilidad motriz, diseñados para la población infantil general, en escolares de Educación Física Especial. Obteniendo como resultados que el módulo de 4 a 6 años del test MABC es aplicable, con ligeras modificaciones, para evaluar las habilidades motrices fundamentales de los niños con síndrome de Down. El conjunto de las pruebas muestra coeficientes de fiabilidad y validez adecuados. El grado de desarrollo motor de estos niños (9 y 10 años), mediante la comparación con el baremo de MABC, es inferior al promedio de la población española de escolares de 4 a 6 años.

Además estudiamos el test “MABC” de Henderson y Sudgen, y la escala “ECOMI” ambos validados y estandarizados para la población española por Ruiz, Graupera y Gutiérrez (1997, 2001). Y aplicados respectivamente en niños de 4 a 6 años con el fin de evaluar las habilidades básicas de coordinación motriz y en niños de 4 a 12 años diseñada para la observación de conductas motrices habituales en las clases de Educación Física Infantil.

Apoiados en los anteriores trabajos, en nuestra investigación pretendemos conocer como perciben nuestros alumnos la competencia motriz acuática. Más concretamente queremos conocer la relación existente entre el tiempo de utilización del material en la adquisición de las habilidades motrices acuáticas y la competencia motriz acuática percibida por parte de los alumnos.

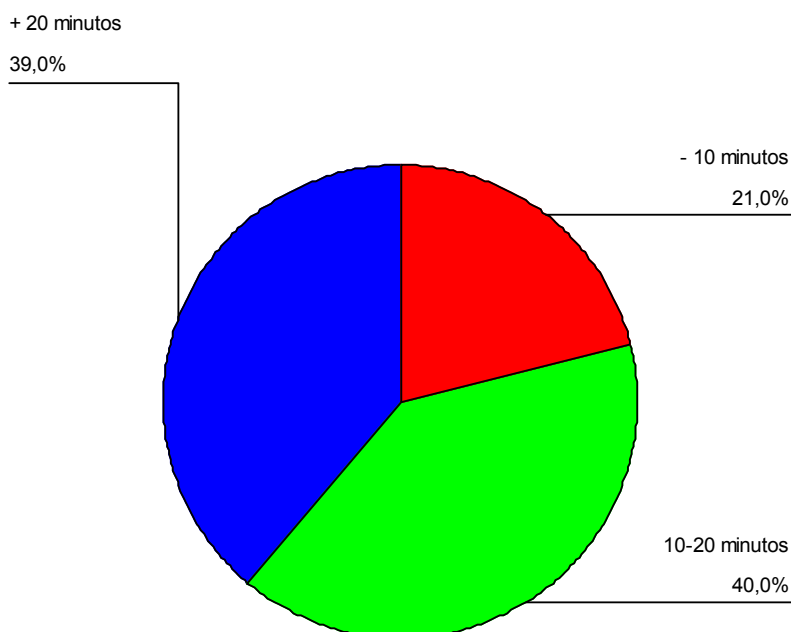
2. MÉTODO

2.1. Muestra

Los sujetos de este estudio han sido 100 niños con edades comprendidas entre tres y seis años, estos se encuentran repartidos en tres grupos para aplicarles diferentes tiempos de utilización del material.

La distribución del tiempo de utilización del material en la adquisición de las habilidades motrices acuáticas se divide en tres bloques. Siendo el primero de ellos de menos de 10 minutos (21,0%), seguido de 10 a 20 minutos (40%) y de más de 20 minutos (39%) como queda reflejado en la figura 1.

Figura 1. Distribución porcentual del tiempo de utilización del material en los tres grupos.



2.2. Instrumento

Tras la revisión de diversos instrumentos de medida de la competencia motriz percibida (Piers y Harris 1964; Piers 1969; Harter, 1982; Ruiz, Graupera y Gutiérrez, 1997, 2001), hemos optado por la utilización del instrumento C.M.A.P. (Competencia Motriz Acuática Percibida) de Moreno (documento sin publicar).

A través del mismo, repartido en tres bloques se solicita al alumnado información sobre aspectos de habilidades motrices acuáticas, hábitos y actitudes.

Bloque 1. Habilidades motrices acuáticas. Este factor trata de estudiar el progresivo grado de habilidad motriz que presentan los alumnos. Analizando aspectos tales como la flotación, propulsión, manipulación, equilibrio, competencia motriz, etc. y que van desde la introducción del niño en el agua individualmente y con ayuda de material, hasta la realización de juegos grupales y sin apoyo alguno.

Bloque 2. Hábitos. Bajo este epígrafe se pretende averiguar la adquisición de hábitos de autonomía personal adquiridos por los alumnos, analizando la consecución de estos con el apoyo de un profesor o por sí solo.

Bloque 3. Actitudes. Analizando este factor tratamos de conocer las actitudes que presentan los alumnos con respecto a la práctica de las actividades acuáticas. Estas pueden ser positivas resultando motivantes o negativas causando el rechazo de los alumnos a la realización de dichas prácticas.



Consta de 20 ítems de carácter cerrado donde se mide a los alumnos el grado de cumplimiento con los mismos; éstos pueden ser contestados a partir de tres alternativas que hacen referencia a: 1=a (mejor), 2=b (medianamente) y 3=c (peor).

2.3 Variables

En esta investigación, las variables sobre las que se han querido identificar las posibles relaciones son las siguientes:

- *Variable independiente.* Esta variable se manipuló a lo largo de toda la investigación y estuvo formada por los diferentes recursos materiales (burbuja, chaleco, manguitos, pull-boy, flotador tubular, conector de tubular, tapiz flotante, aros, bastones de buceo, percha, halteras y tabla icolen), que se administraron en los grupos de tratamiento.
- *Variable dependiente.* Se define como la competencia motriz acuática percibida del tiempo de utilización del material.

El diseño empleado para la realización de este trabajo ha sido un estudio intergrupar establecido en veinte sesiones de 30 minutos de duración cada una. En estos grupos se desarrollan similares contenidos de aprendizaje básico hacia las habilidades motrices acuáticas.

3. RESULTADOS

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 10.0 para entorno windows. Para la obtención de los resultados se han realizado diversos análisis descriptivos básicos y análisis de varianza.

3.1. Resultados del análisis de los ítems del cuestionario C.M.A.P.

Pasamos a analizar los ítems referentes al cuestionario de Competencia Motriz Acuática Percibida, encontrando diferencias significativas en la mayoría de ellos. Los datos se resumen en las tablas 1 y 2, donde se recogen las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los grupos con sus respectiva significación y en la otra tabla (2) se recogen los datos del análisis a posteriori a través del prueba F-Test de Scheffe.

Así pues para el primero “en la piscina, a la hora de ponerte el bañador, gorro y zapatillas ¿cómo lo haces?” encontramos diferencias significativas ($p=.029$), entre los grupos. Tras realizar un análisis a posteriori hallamos dichas diferencias ($p=.049$) en los grupos 10-20 minutos (1,55) y +20 minutos (1,94), a favor de estos últimos.

Para el segundo ítem “¿cómo te vistes cuando vas a la piscina?” encontramos diferencias significativas ($p=.028$). En el análisis a posteriori encontramos diferencias ($p=.049$) que se encuentran entre los grupos de -10 minutos (1,61) y 10-20 minutos (1,25), a favor de los primeros.

En el tercer ítem “¿cómo entras al agua?” también encontramos diferencias significativas ($p=.006$) en el análisis a posteriori, entre los grupos ($p=.043$) y ($p=.018$). Éstas diferencias se encuentran entre los grupos de -10 minutos (1,76) y 10-20 minutos (1,40) entre 10-20 minutos (1,40) y +20 minutos (1,74).

Respecto al ítem “¿eres capaz de subir por la escalera?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$). Tras realizar un análisis a posteriori, encontramos diferencias entre los grupos ($p=.039$ y $p=.000$) de -10 minutos (1,76) y 10-20 minutos (1,45) y entre los grupos de 10-20 minutos (1,45) y +20 minutos (1,89).

También encontramos diferencias significativas en el ítem “¿eres capaz de aguantar debajo del agua?” ($p=.014$). Como se puede comprobar en el análisis realizado a posteriori las diferencias ($p=.018$) se encuentran entre los grupos de 10-20 minutos (3,00) y + 20 minutos (2,00), siendo los mejores resultados obtenidos en el grupo de 10-20 minutos.

En el sexto ítem “¿eres capaz de flotar?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$) entre los grupos de -10 minutos (1,80) y 10-20 minutos (1,47), con una diferencia de $p=.031$, a favor del primer grupo y entre los grupos de 10-20 minutos (1,47) y +20 minutos (1,89) con una diferencia de $p=.001$, a favor de este último grupo.

Continuando con el séptimo ítem “¿eres capaz de mantenerte en la parte profunda sin ayuda de material?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$). Tras realizar un análisis a posteriori, hallamos dichas diferencias ($p=.002$ y $p=.000$) entre los grupos de -10 minutos (2,66), 10-20 minutos (1,85) y + 20 minutos (2,61), siendo los resultados favorables al grupo de -10 minutos.

Si analizamos el octavo ítem “¿eres capaz de meter los corchos en la hucha?” encontramos diferencias significativas ($p=.001$). En el análisis a posteriori, encontramos estas diferencias ($p=.024$ y $p=.003$) entre los grupos de -10 minutos (2,00) y 10-20 minutos (1,62), a favor de los primeros y entre el grupo de 10-20 minutos (1,62) y +20 minutos (2,02), a favor de estos últimos.

Para el noveno ítem “¿cuántos corchos eres capaz de meter en la cuerda?” también encontramos diferencias significativas ($p=.002$). En el análisis a posteriori encontramos diferencias entre los grupos ($p=.011$ y $p=0.14$) que se pueden ver entre los grupos de -10 minutos (2,00) y 10-20 minutos (1,60), con mejores resultados en el primer grupo y entre los grupos de 10-20 minutos (1,60) y + 20 minutos (1,92), favorable a este último.

Respecto al ítem “¿puedes mantener el equilibrio sobre un pie en el agua?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$). Tras realizar un análisis a posteriori, encontramos diferencias entre los grupos ($p=.013$ y $p=.000$) de -10 minutos (2,14) y 10-20 minutos (1,60), a favor del primer grupo y entre los grupos de 10-20 minutos (1,60) y +20 minutos (2,23), con mejores resultados en este último grupo.

También encontramos diferencias significativas en el ítem “cuando haces una carrera con tus amigos en la parte poco profunda ¿En qué lugar sueles llegar?” ($p=.001$). Como se puede comprobar en el análisis a posteriori las diferencias ($p=.003$ y $p=.016$) se encuentran entre los grupos de -10 minutos (2,38) y 10-20 minutos (1,70) y este anterior y



el grupo de +20 minutos (2,17), siendo los mejores resultados obtenidos en el grupo de -10 minutos en el primero y el grupo de +20 minutos en el segundo.

Ya en el ítem “cuando haces una carrera con tus amigos en la parte profunda ¿en qué lugar sueles llegar?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$). Tras realizar un análisis a posteriori, encontramos dichas diferencias ($p=.000$ y $p=.000$) en los grupos de -10 minutos (2,85) y 10-20 minutos (2,02) y entre este último y el grupo de +20 minutos (2,52). Los mejores resultados se obtienen el grupo de -10 minutos y en el grupo de +20 minutos.

Continuando con el decimotercer ítem “¿te puedes mirar en un espejo debajo del agua?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$). En el análisis realizado a posteriori, encontramos diferencias ($p=.002$ y $p=.006$) entre los grupos de -10 minutos (2,47) y 10-20 minutos (1,75) y entre los grupos de 10-20 minutos (1,75) y +20 minutos (2,28). Al igual que en el ítem anterior, las mayores puntuaciones se obtienen los grupos de -10 minutos y de +20 minutos.

Si analizamos el decimocuarto ítem “¿puedes dar una voltereta en el agua?” también encontramos diferencias significativas ($p=.000$) en el análisis a posteriori siendo estas ($p=.001$ y $p=.015$). Dichas diferencias se encuentran en los grupos de -10 minutos (2,57) y 10-20 minutos (1,77) y entre este último y el grupo de +20 minutos (2,28). También los resultados en este ítem muestran los mejores resultados en los grupos de -10 minutos y de +20 minutos.

Respecto al ítem “¿puedes girar alrededor de la corchera en el agua?” encontramos diferencias significativas ($p=.001$). Realizamos un análisis a posteriori (tabla 1), y encontramos diferencias entre los grupos ($p=.003$ y $p=.010$) de -10 minutos (2,47) y 10-20 minutos (1,72) y entre el grupo de 10-20 minutos (1,72) y el de +20 minutos (2,28). Las mayores valoraciones corresponden a los grupos de -10 minutos y de +20 minutos.

En el decimosexto ítem “¿eres capaz de meter la pelota en la portería? encontramos diferencias significativas ($p=.000$). En el análisis realizado a posteriori, encontramos diferencias ($p=.008$ y $p=.000$), hallándose estas en los grupos de -10 minutos (2,00) y 10-20 minutos (1,57), a favor del primer grupo y entre este último y el grupo de +20 minutos (2,05), encontrando las mayores puntuaciones en el grupo de +20 minutos.

Ya en el ítem “¿puedes coger una piedra con el pie y pasártela a la mano?” encontramos diferencias significativas ($p=.000$). Tras realizar un análisis a posteriori, encontramos diferencias ($p=.001$ y $p=.000$) entre los grupos de -10 minutos (2,04) y 10-20 minutos, a favor del primer grupo (1,47) y entre este último grupo y el de +20 minutos (2,00), a favor de éste último.

Y para finalizar, en el ítem “recoge objetos en piscina profunda sin ayuda de material” también encontramos diferencias significativas ($p=.000$). Tras el análisis a posteriori encontramos estas diferencias ($p=.015$ y $p=.001$) entre los grupos de -10 minutos (2,00) y el grupo de 10-20 minutos (1,62) y entre éste último y el grupo +20 minutos (2,05), siendo los resultados favorables al grupo de -10 minutos en el primero y en al grupo +20 minutos en el segundo.

Tabla 1. Análisis de los ítems según el tiempo de utilización del material auxiliar.

	-10 vs 10-20 min.	-10 vs + 20 min.	10-20 vs +20 min.	Sig.
En la piscina a la hora de ponerte el bañador, gorro y zapatillas ¿cómo lo haces?	1,95	1,55	1,94	,029
¿Cómo te vistes cuando vas a la piscina?	1,61	1,25	1,51	,028
¿Cómo entras al agua?	1,76	1,40	1,74	,006
¿Eres capaz de subir por la escalera?	1,76	1,45	1,89	,000
¿Eres capaz de aguantar debajo del agua?	1,90	1,57	2,00	,014
¿Eres capaz de flotar?	1,80	1,47	1,89	,000
¿Eres capaz de mantenerte en la parte profunda sin ayuda de material?	2,66	1,85	2,61	,000
¿Eres capaz de meter los corchos en la hucha?	2,00	1,62	2,02	,001
¿Cuántos corchos eres capaz de meter en la cuerda?	2,00	1,60	1,92	,002
¿Puedes mantener el equilibrio sobre un pie en el agua?	2,14	1,60	2,23	,000
Cuando haces una carrera con tus amigos en la parte poco profunda ¿En qué lugar sueles llegar?	2,38	1,70	2,17	,001
Cuando haces una carrera con tus amigos en la parte profunda ¿en qué lugar sueles llegar?	2,85	2,02	2,52	,000
¿Te puedes mirar en un espejo debajo del agua?	2,47	1,75	2,28	,000
¿Puedes dar una voltereta en el agua?	2,57	1,77	2,28	,000
¿Puedes girar alrededor de la corchera en el agua?	2,47	1,72	2,28	,001
¿Eres capaz de meter la pelota en la portería?	2,00	1,57	2,05	,000
¿Puedes coger una piedra con el pie y pasártela a la mano?	2,04	1,47	2,00	,000
¿Coges bien la pelota cuando te la pasan?	2,00	1,62	2,05	,000

Tabla 2. Resultados a posteriori entre los grupos.

	-10 vs 10-20 min.	-10 vs + 20 min.	10-20 vs +20 min.
En la piscina a la hora de ponerte el bañador, gorro y zapatillas ¿cómo lo haces?	,124	1,000	,049
¿Cómo te vistes cuando vas a la piscina?	,049	,781	,117
¿Cómo entras al agua?	,043	,992	,018
¿Eres capaz de subir por la escalera?	,039	,535	,000
¿Eres capaz de aguantar debajo del agua?	,180	,866	,018
¿Eres capaz de flotar?	,031	,782	,001
¿Eres capaz de mantenerte en la parte profunda sin ayuda de material?	,002	,974	,000
¿Eres capaz de meter los corchos en la hucha?	,024	,982	,003
¿Cuántos corchos eres capaz de meter en la cuerda?	,011	,840	,014
¿Puedes mantener el equilibrio sobre un pie en el agua?	,013	,888	,000
Cuando haces una carrera con tus amigos en la parte poco profunda ¿En qué lugar sueles llegar?	,003	,593	,016
Cuando haces una carrera con tus amigos en la parte profunda ¿en qué lugar sueles llegar?	,000	,998	,000
¿Te puedes mirar en un espejo debajo del agua?	,002	,612	,006
¿Puedes dar una voltereta en el agua?	,001	,375	,015
¿Puedes girar alrededor de la corchera en el agua?	,003	,666	,010
¿Eres capaz de meter la pelota en la portería?	,008	,929	,000

¿Puedes coger una piedra con el pie y pasártela a la mano?	,001	,953	,000
¿Coges bien la pelota cuando te la pasan?	,015	,921	,001

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos obtenidos, encontramos como conclusiones finales que los alumnos que emplean el material durante menos de 10 minutos mejoran notablemente en la adquisición de las habilidades relacionadas con la propulsión y los que lo hacen durante más de 20 minutos, mejoran en la adquisición de las habilidades relacionadas con la manipulación. Así pues, pasamos a especificar las conclusiones por ítems:

- Los niños que mejor flotan son los que utilizan el material más de 20 minutos.
- Los niños que más corchos meten en la hucha son los que utilizan el material más de 20 minutos.
- Los niños que llegan antes a la meta cuando hacen una carrera con sus amigos en la parte poca profunda son los que utilizan el material menos de 10 minutos.
- Los niños que antes llegan a la meta cuando hacen una carrera con sus amigos en la parte profunda son los que utilizan durante menos de 10 minutos el material.
- Los niños que mejor dan la voltereta en el agua son los que emplean el material menos de 10 minutos.
- Los niños que mejor giran alrededor de la corchera en el agua son los que utilizan durante 10 minutos el material.
- Los niños que más pelotas meten en la portería son los que utilizan el material más de 20 minutos.
- Los niños que mejor cogen la pelota cuando se la pasan son los que utilizan el material durante más de 20 minutos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 45-68). New York: Academic Press.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.



- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Haywood, K. (1986). *Life-span motor development*. Champaign: Human Kinetics.
- Henderson, S. y Suggen, D. A. (1992). *The movement assessment battery for children*. Londres: The Psychological Corporation, Ltd.
- Lepper, M. R. y Greene, D. (1978). Over justification research and beyond: toward a means-ends analysis. En M. R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden cost of reward* (pp. 67-90). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Moreno, J. A. (documento sin publicar). *Escala de competencia motriz acuática percibida*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale*. Nashville, Tenn.: Counselor Recordings & Tests.
- Piers, E. V. y Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Rodríguez, M. L.; Graupera, J. L. y Ruiz, L. M. (2002). Aplicabilidad del test MABC en escolares con síndrome de Down. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7.
- Ruiz, L. M.; Graupera, J. L. y Gutiérrez, M. (1997). Problemas de coordinación motriz y resignación aprendida en Educación Física escolar. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y cultura (Memoria de investigación no publicada).
- Ruiz, L. M.; Graupera, J. L. y Gutiérrez, M. (2001). Observing and detecting pupils with low motor competence in school physical education: ECOMI Scale in the gymnasium. *International Journal of Physical Education*, 38, 73-77.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.