

## La construcción de la identidad competitiva del niño que práctica fútbol prebenjamín

Abel Merino<sup>1</sup>, Ana Arraiz<sup>2</sup> y Fernando Sabirón<sup>3</sup>

### Resumen

La vorágine de actividades extraescolares como el fútbol entre los escolares ha implicado nuevas maneras de capitalizar los aprendizajes que se promueven, con implicaciones sobre su autoestima. Este estudio tiene por objetivo comprender las implicaciones que tiene para el joven deportista su participación en este escenario, en el que asume un rol específico en el microsistema del equipo, sobre la construcción de su identidad. Se aplica un diseño de estudio de caso, modalidad etnográfica, a través de la observación participante de 10 equipos de fútbol prebenjamín durante un curso escolar y entrevistas semiestructuradas con sus maestros. El análisis de los datos cualitativos evidencia que el rol que los jugadores asumen incipientemente en sus equipos de fútbol se orienta hacia el rendimiento y tiene implicaciones en su autoestima. Las expectativas del entorno adulto afectan al modo en el que se evalúa el éxito personal de cada jugador según su rol. Se discute sobre la pertinencia de repensar el modo en el que se ofrecen las prácticas formativo-deportivas en el deporte escolar a fin de que las expectativas converjan con el potencial particular de cada niño. La sensibilización adulta es indispensable.

**Palabras clave:** competitividad, autoestima, deporte escolar, competición prebenjamín, espíritu deportivo

El fútbol escolar organizado ha adquirido una gran relevancia social y formativa entre las actividades extraescolares (Dorado, Paramio y Almagro, 2016). Familias, clubes y niños depositan esfuerzos, ilusiones y expectativas en un escenario deportivo que posee un potencial formativo no formalizado (Merino, Arraiz y Sabirón, 2017). Las implicaciones que esta actividad posee sobre los participantes están siendo foco de interés emergente, dado que la actividad física aporta claves interpretativas de interés en la construcción de su identidad personal y da posibilidades de facilitar un cambio en el autoconcepto; sin embargo, un desarrollo inapropiado puede motivar capítulos de infravaloración e, incluso, de ansiedad (García y García, 2006). El autoconcepto no sólo se define en una dimensión física, sino que padres y otros agentes educativos ejercen un papel clave para la construcción global del autoconcepto. Gracias a la naturaleza no formal del escenario, su presencia es inherente. Los familiares contribuyen positivamente al propio futuro de los niños, en tanto que generan expectativas de vida en torno a las creencias implícitas del escenario. Por tanto, esta nueva forma de competición temprana refuerza los peligros de 'no llegar al nivel', en una edad que vive ajena a la comprensión profunda de la competencia (Levey, 2013). Los jugadores que no evidencien el rendimiento competitivo que se demanda en el equipo pueden excluirse implícitamente, reduciendo su participación y contribuyendo a la construcción de su autoestima (Veroz, 2015).

En sentido opuesto, la superación adecuada de etapas cronológicas, en solidaridad con la pertenencia a un equi-

po, se incorpora a su autoconcepto un sentido de crecimiento exitoso, indisociable a la contribución positiva de su autoestima (Fernández, Yagüe, Molinero, Márquez y Salguero del Valle, 2014). La competencia percibida, como dimensión dinámica del autoconcepto físico, y la autoconfianza son variables del autoconcepto que aumentan conforme el nivel de la competición se incrementa, así como las experiencias en entornos de logro (Usán, Salavera, Murillo y Megías, 2016). La competencia percibida se asocia a un estado positivo en la iniciación escolar y puede indicar cierta adherencia a la práctica deportiva y al club de fútbol en el que se participa (Navarrón, Godoy, Vélez, Ramírez y Jiménez, 2017).

Bourdieu (1997) revaloriza la importancia de unas expectativas compartidas por los participantes de un mismo campo deportivo. La convergencia sobre ellas facilita la capitalización de habitus reflexivos y deliberados entre los miembros del campo microsocializador. Sin embargo, la falta de unidad sobre las expectativas que los familiares de un mismo equipo atribuyen al fútbol puede acarrear que el aprendizaje que se promueve quede inconexo respecto a las bienintencionadas pretensiones iniciales, en las que atribuyen un sentido formativo no orientado hacia el rendimiento competitivo en edad prebenjamín (Merino, Arraiz y Sabirón, 2016).

Al respecto, Montero (2013) reivindica que es necesario fomentar un acercamiento entre las expectativas vertidas en el deporte escolar y posibilidades de promoción, a fin de ofrecer una educación controlada, intencionada y

1 Universidad de Zaragoza, España. Correspondencia: Abel Merino, Calle de Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza. Correo: [abmerino@unizar.es](mailto:abmerino@unizar.es)

2 Universidad de Zaragoza, España

3 Universidad de Zaragoza, España

ajustada a las posibilidades potenciales del niño. Advierte la necesidad de establecer una reflexión sobre las expectativas mediatizadas a través del fútbol de alto rendimiento, pues es muy escaso el porcentaje de jugadores que alcanzan la categoría. En categorías iniciales del fútbol base se ha demostrado que el rendimiento competitivo se potencia más en los jugadores con mayores aptitudes (Merino, Sabirón y Arraiz, 2015; Veroz, 2015); si bien, el sesgo de la edad relativa provoca desfases biológicos, que redundan en una diferencia de potencial competitivo (Prieto, Pastor, Serra y González, 2015; Salinero, Pérez, Burillo y Lesma, 2013). El abandono de los jugadores de maduración tardía se amplía cuando la especialización deportiva es temprana (LaPrade et al., 2016).

Toral, Vicente y García (2004) consideran que es alarmantemente significativa la cantidad de abandono deportivo en edad escolar. El mayor índice se da en los adolescentes de las familias que obligan la actividad física, en vez de animar a su práctica, y en los jóvenes futbolistas cuya motivación hacia la práctica deportiva es extrínseca y orientada al ego (Fernández et al., 2014; Isorna, Ruiz y Rial, 2013). Ommundsen y Vaglum (1991) relacionan las atribuciones internas y estables en las experiencias de fracaso con una baja autoestima del joven futbolista, de lo que emerge un cuidado del entorno adulto por reciclar estilos atribucionales perniciosos para el niño.

Desde este planteamiento inicial, se articula la pregunta de investigación que guía el estudio: ¿cómo afecta la participación temprana en un deporte competitivo a la construcción de la identidad personal? Sobre ella se desprende la concreción de dos objetivos, sobre los que se emprende la investigación: comprender las implicaciones que posee sobre la identidad de los escolares su participación en un deporte escolar competitivo e indagar sobre la capitalización subjetiva que se deriva de adquirir un rol en un micro-sistema deportivo.

## Método

El trabajo de investigación se concreta en un diseño de estudio de caso de modalidad etnográfica (Sabirón, 2006) que utiliza la observación participante y las entrevistas cualitativas semiestructuradas. La selección de la observación participante responde al interés por comprender el proceso formativo desde la mirada del joven deportista, mientras que se opta por las entrevistas para acceder a los maestros de los colegios y conocer la transferencia de aprendizajes al ámbito formal.

La observación participante se desarrolla durante una temporada completa de fútbol prebenjamín, niños de seis y siete años, donde el investigador adquiere un rol como participante-como-observador (Angrosino, 2012), dado que se suscribe un compromiso tácito por el buen ejercicio de los equipos en los que se participa y se desarrolla una pertenencia activa (Adler & Adler, 1994), implicándose en las actividades esenciales de los equipos de manera regular.

La entrevista semiestructurada permite dirigir el tema de la conversación hacia el núcleo de interés del investigador, acotando la divergencia de las entrevistas abiertas, pero sin perder la mirada etnográfica por comprender desde el marco referencial del entrevistado coproduciendo un conocimiento nuevo (Kvale, 2011).

El estudio de caso de modalidad etnográfica implica una fase de restitución al campo, donde se devuelven los resultados a los participantes para la mejora en la práctica educativa. Asimismo, se atiende a la ética a través del consentimiento informado de los adultos y la confidencialidad en las citas del trabajo de campo.

## Participantes

En el estudio participan 101 escolares (96 niños y 5 niñas) que practican fútbol prebenjamín en 10 equipos diferentes, con 10 entrenadores (todos varones). Se trata de una selección gradual del muestreo teórico que trata de abarcar el espectro de las diferentes naturalezas de equipos de fútbol prebenjamín bajo criterios de relevancia, no de representatividad (Flick, 2007). Se considera la participación de los asistentes con regularidad al escenario -aficionados, organizadores y árbitros- y las entrevistas con 21 maestros de los colegios de los jugadores (15 mujeres y un varón). El estudio no tiene el anhelo de la representatividad estadística, sino de la comprensión profunda del caso que se estudia (Stake, 1999), bajo el criterio de su utilidad para la transferibilidad.

## Instrumentos

Durante el trabajo de campo, el investigador utilizó esencialmente dos instrumentos: un diario de campo para el trabajo de campo de la observación participante y una grabadora para el registro de las entrevistas.

En el diario de campo se iba recogiendo manualmente cada una de los diálogos intencionados y las triangulaciones con los participantes en el estudio, que daban lugar a datos de dos naturalezas: una de eminencia fenomenológica, como citas literales o situaciones descriptibles, y otra de índole interpretativa, vinculada con los núcleos de interés en la sesión de observación.

Las entrevistas se llevan a cabo en lugares tranquilos y sin demasiado ruido (Beaud & Weber, 1997). El teléfono móvil sirve de grabadora aprovechando la normalización social del dispositivo en la sociedad actual. La planificación de la entrevista tuvo en cuenta con un guion que hilvana sintéticamente los temas que se desean cubrir, con varias preguntas modelo (Kvale, 2011).

Para el análisis de los datos, se utiliza el procesador de textos Microsoft Word 2013-2016 y el programa específico de software cualitativo NVivo 11. El primero, mediante el uso de las tablas, facilita una incipiente precategorización y permite añadir notas o detalles previos al tratamiento del dato con el software específico. El segundo simplifica el proceso investigador, ya que resulta de utilidad para la

categorización y el establecimiento de relaciones categoriales.

### Procedimiento y análisis de los datos

Las fases clásicas de la observación participante guían el trabajo de campo: acceso, permanencia y salida del campo (Taylor y Bogdan, 1986). Se siguen las consideraciones éticas previas de acceso a la investigación cualitativa, informando a la administración competente y a los participantes de los intereses de la investigación y su sentido de mejora de la práctica educativa en prospectiva.

El trabajo de campo de la observación participante se concreta en un total de 207 sesiones de observación, 72 entrenamientos y 139 partidos, y las entrevistas con los 21 maestros, que tuvieron una duración total de 6h 52' 43". Las entrevistas se inician una vez adquirida la condición de miembro en el campo, pues emergen en su contenido de la observación participante y profundizan sobre los núcleos de interés.

El proceso de análisis de los datos atendió a las fases del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), mediante constantes procesos cíclicos de recogida de datos, análisis, reorientación y nuevas triangulaciones para la nueva recogida de datos. El análisis de datos sigue un proceso no lineal, interactivo, donde prima la reflexividad, el contraste y la reorientación del trabajo de campo. Se presenta una organización de análisis del dato organizada y rigurosa mediante cuatro fases: observación participante inicial, contrastes en el trabajo de campo, entrevistas semiestructuradas y, por último, consolidación de resultados y restitución al campo. Tras una escritura in vivo en el diario de campo, se transcriben las sesiones de observación digitalmente y se adereza con una reflexión en torno a los núcleos de interés. Esa reflexividad reorienta las siguientes sesiones de observación, en búsqueda de triangulaciones con los participantes. Posteriormente, se analizan los relatos en el programa NVivo11, junto a las transcripciones literales de las entrevistas.

El análisis de los datos garantiza la atención a los criterios de científicidad para la investigación en ciencias sociales: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad, así como la atención a los sesgos en investigación cualitativa, a través de una permanencia en el campo prolongada, en calidad de miembro, y la consideración de la heterogeneidad de participantes en un escenario socioconstruido complejo (Sabirón, 2006).

### Resultados

Los objetivos del estudio permiten la vertebración de los resultados obtenidos en tres categorías: Expectativas, Moralidad Competitiva y Autoestima. En Moralidad Competitiva se definen dos subcategorías emergentes: Jerarquía y Responsabilización; mientras que en Autoestima emergen: Autoconcepto, Rol atribuido y asumido y Autoexigencia.

**Tabla 1**

*Categorías Emergentes en los Resultados*

Expectativas	Moralidad Competitiva	Autoestima
	Jerarquía	Autoconcepto
	Responsabilización	Rol atribuido y asumido
		Autoexigencia

### *Expectativas*

Las expectativas que genera el entorno adulto sobre los equipos se afianzan como los objetivos a alcanzar. El resultado final implica que los participantes han de asumir la derrota o la victoria de manera consecuente. La victoria y el buen ambiente del grupo acompañan a atribuir unas expectativas altas sobre el grupo, que han de cumplirse para mantener el ambiente.

El coordinador de un club que gestiona varios equipos me comenta sobre uno en concreto, en el que los jugadores prebenjamines están seleccionados: "Con estos gozamos mucho (...) me da 'cosa' que pasen a fútbol-8 de bien que lo hacen" (Diario de Campo).

Sin embargo, las expectativas bajas, derivadas de pobres resultados, contribuyen a que sea relativamente sencillo superar las metas implícitas del equipo; si bien, con cierto poso de escepticismo e indolencia sobre el desarrollo deportivo del grupo. Existe cierta latencia de violencia simbólica a la hora de valorar los éxitos sobre quienes se atribuyen bajas expectativas, complementaria a la alegría evidenciada.

Un niño de un equipo de un nivel bajo está feliz, pese a haber perdido. Comenta a su familia feliz que casi mete un gol, "esa que he tirado al larguero" (Diario de Campo).

Cuando se atribuye una expectativa sobre el resultado, entrenadores y jugadores se sobrecargan de una responsabilidad sistémica que le incita a desplegar estrategias orientadas hacia el resultado, sin priorizar aspectos formativos.

El entrenador se muestra muy disconforme durante el segundo descanso porque aún van empate a cero contra un equipo que esperaba ganar fácilmente: "Increíble...me está dando vergüenza". Opta por un modelo mucho más directivo durante el partido y comienza a radiar todas las acciones técnicas que ha de hacer su equipo, hasta que consiguen ganar con holgura, cuando vuelve a moderar su tono (Diario de Campo).

La preocupación por cumplir las expectativas generadas competitivamente puede agarrar, inhibir o sobrecargar la conducta, con incidencia directa sobre el juego durante el partido. Los niños deben gestionar la presión eficazmente para mostrar su competencia.

Una madre comenta: “La culpa de la derrota es nuestra, que hemos creado unas expectativas muy grandes en este partido a lo largo de la semana y les ha creado ansiedad” (Diario de campo).

### **Moralidad competitiva**

Los jugadores se clasifican en su equipo según su calidad y la ejecución de las actividades de acuerdo a los cánones y expectativas de quien las promueve y asiste al evento. Así, las acciones que realizan tienen una evaluación recurrente y dicotómica: está bien o está mal.

### **Jerarquía**

Los propios niños se hacen conscientes de quienes son los jugadores buenos, los regulares y los malos. Desde esta óptica el niño asimila su rol en el equipo, desde unos inicios más ingenuos, en los que se piensa que pertenece al grupo de los buenos.

Una jugadora me pide espontáneamente el diario de campo y escribe que un compañero: “es el peor del equipo” -figura 1-. Le pregunto el motivo por el que ha escrito eso y me explica que: “Porque juega poco, solo media parte, porque hace el tonto en los entrenamientos y partidos” (Diario de Campo)

Handwritten text in black ink on a white background. The text reads "ES el peor del equipo". The word "ES" is written in all caps and is larger than the other words. "el" is in lowercase. "peor" is written in a cursive style. "del equipo" is also in a cursive style.

Figura 1. Una jugadora escribe durante un partido

(Diario de Campo).

Durante un entrenamiento, el formador pide: “Necesito un portero”. Entre los voluntarios se elige a un jugador de los menos aptos.

Un jugador se enfada: “¡Pero si es malísimo!”

Y el portero se encara: “¡Tú sí que eres malísimo!”

Entrenadores tratan de mediar: “Eso no... (...) Somos un equipo y todos buenos...”

Otro jugador replica: “Yo soy buenísimo” (Diario de Campo).

El contexto, poco a poco, hace ver al niño la realidad de su rol en el equipo en base a los resultados objetivados. Para el niño se erige como una preocupación muy importante saberse a qué grupo de jugadores pertenece.

Un jugador comenta durante el partido en el banquillo: “Yo soy el 3º mejor por detrás del capitán y el defensa”.

Yo: “¿Por qué lo sabes?”

Jugador: “Porque soy bueno y a Daniel le gané 9-2” (Diario de Campo).

Algún entrenador lamenta las dificultades que implica tener diferencias de nivel entre los jugadores ‘buenos’ y los que no tienen el nivel por su impacto sobre el rendimiento del equipo y por el contagio que ejercen los segundos sobre los primeros. La participación queda polarizada.

El entrenador está muy desolado porque atribuye a los jugadores más flojos la responsabilidad de que se haya escapado el partido. Le pregunto: “¿Y podrías hacer algo para unirlos?”

Entrenador: “Nada, imposible. Si lo entrenan y quieren mejorar. Lo que es imposible es mezclar los equipos porque no saben desmarcarse o pasar y joderían a los buenos y se iría todo al garete” (Diario de Campo).

### **Responsabilización**

En los fracasos como goles en contra o derrotas, se tiende a buscar culpables individuales que asuman la responsabilidad grupal. Los jugadores con menos aptitudes pueden recibir algunas represalias de algunos compañeros y, en caliente, de algunos adultos.

Durante un partidillo de entrenamiento un equipo encaja un gol. Los jugadores de su equipo entienden que otro portero habría parado un disparo ‘fácil’, así que la emprenden contra el portero que el entrenador: le agarran, le pegan un balonazo y le golpean (Diario de Campo).

Maestra de EP: “Este año llegaban el lunes (...) cuando daban el parte y narraban el encuentro remarcando ‘perdimos por tu culpa’” (Entrevistas a Maestros).

Sobre los jugadores más aptos se atribuyen unas expectativas de más responsabilidad. Si no se consiguen los éxitos grupales, estos jugadores también pueden ser señalados como causantes del fracaso por rendir por debajo del nivel esperado.

Un entrenador, algo mosqueado, comenta antes de volver a jugar a un niño durante un partido: “No has hecho nada, ahora sí que tienes que demostrar lo que vales” (Diario de Campo).

### **Autoestima**

Las experiencias que se viven en el fútbol se capitalizan en la identidad del niño. La atribución del éxito a las acciones del jugador facilita que crezca en su sentimiento de competencia desencadenando emociones positivas.

Una tarea de un entrenamiento propone jugar a los bolos con balón. Los que hacen diana vienen muy orgullosos a contarlo. Hay distancias progresivas por nivel (Diario de Campo).

Por su parte, las experiencias de fracaso limitan el sentimiento de competencia del niño, que puede optar por evitar estas situaciones.

El portero de un equipo de bajo nivel me pregunta: “¿Cuántos cuartos quedan?”

- “Sólo el último”
- Otro compañero de equipo: “Pues ya hemos perdido, vamos a rendirnos”
- Otro niño: “Sí, vamos a rendirnos, que ya vale” (Diario de Campo).

### Autoconcepto

El niño construye un autoconcepto eminentemente resultadista, en consonancia con el fútbol prebenjamín. Los goles son la constatación de que un jugador está haciendo las cosas bien y, por tanto, es competente.

Un niño: “En el primer cuarto he sido el mejor porque he metido dos goles seguidos” (Diario de campo).

Las eliminaciones pueden implicar una evaluación muy negativa de sí mismos. Se han observado comportamientos autolesivos, como golpearse, o rumiativos en los jugadores con un perfil bajo cuando el fútbol les ha corroborado que su nivel es bajo.

Tutora de 2º EP: “Lo sienten. ‘Jo, es que me ha dicho un compañero que no me coge porque no soy tan bueno como Menganito...’” (Entrevistas a Maestros).

La evaluación de los adultos juega un papel fundamental, en tanto que son quienes aportan la significatividad y continuidad al fútbol prebenjamín. La relación de poder es desigual, el adulto influye con sus comentarios en la autoestima de los jugadores.

Un jugador se para en medio de un partido y se pone a llorar. El motivo es que “le han gritado ‘chupón’ desde la grada” (Diario de campo).

### Rol percibido y rol asumido

El jugador inicia su participación en un equipo desde cierta ingenuidad. Su insipiente en el proceso de institucionalización facilita que el resultado o ciertos comentarios adultos no afecten de manera explícita a su autoestima.

Un señor de la calle pregunta: “¿Cómo habéis quedado?”

Niño de seis años: “11-1 hemos perdido”

Señor: “¿Pero jugabais sin portero?”

Niño: “No, soy yo”. Dice con absoluta naturalidad mientras continúa su trayecto (Diario de campo).

Sin embargo, después, los jugadores encuentran su hueco en el sistema y se reconocen entre ellos. Saben quiénes son los jugadores más resolutivos y la relevancia de su papel dentro del equipo. En prebenjamín, por lo general, aún se muestran más optimistas con su rol en el equipo del que verdaderamente se les atribuye, especialmente los jugadores de perfil medio-bajo.

Niños de seis años: “Los buenos del rival son el 8 y el 10”.

Yo: “¿y de nuestro equipo?”

Niño: “Adrián y yo, dos y dos por equipo” (Diario de Campo).

Resulta inevitable que los jugadores vayan conociendo su rol y el de sus compañeros en el equipo con cierto tino. Para la cohesión interna del grupo y su convivencia pacífica se precisa de una gestión formativa adecuada, que cada jugador se sienta útil desde su rol y valore al compañero.

Un jugador de seis años me cuenta que dos jugadores “son los peores”

Yo: “¿Y por qué no les ayudas a mejorar?”

- “Que aprendan solos”

- “¿Y tú qué eres de los buenos o de los malos?”

- “Regular, de los buenos y de los malos”

- “¿Y quién te ha enseñado a ti?”

- “Me dice el nombre de sus dos entrenadores: “Si ellos mejoran ya seré yo de los buenos” (Diario de Campo).

### Autoexigencia

Los jugadores más aptos se saben más importantes que otros en su equipo. El entorno les refuerza constantemente en el éxito, lo que favorece que se forje un carácter ganador y autoexigente, pues desean mantener el nivel de refuerzo del entorno. La autoexigencia se valora como una competencia de los deportistas más brillantes.

Tutora de 2º EP sobre un alumno competente en el aula y en el fútbol: “quiere ser siempre el mejor y sacar los mejores resultados. Entonces cuando no eso, se le nota un poquito...no es que le suponga a lo mejor eso, pero sí que se le nota un bajón, un poco que le gustaría ser el mejor” (Entrevistas a Maestros).

### Relaciones intercategoriales

En la figura 2 ofrece una imagen de cómo se relacionan las categorías. La jerarquía establecida de forma eminente por el rendimiento competitivo de cada niño supone un eje nuclear para la construcción de la autoestima, ya que tiene se retroalimenta con el rol que los niños asumen y perciben dentro de su equipo y afecta directamente a la responsabilización del resultado, a la autoexigencia y a su autoconcepto, que se vincula con el rol que cada niño asume. Las expectativas que los participantes depositan en el fútbol poseen un peso específico muy relevante, pues suponen un anclaje inicial que influye en el rol que cada niño asume, su autoconcepto y la jerarquización en el equipo.

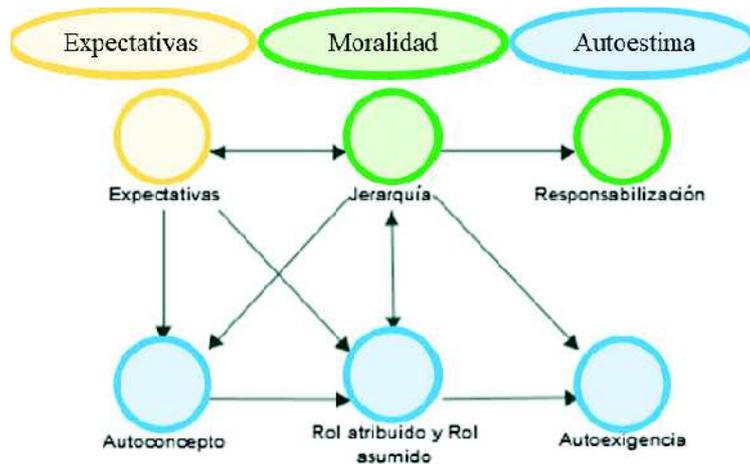


Figura 2. Relaciones intercategoriales

## Discusión

El niño construye su identidad dentro de un microsistema en el que asumen un rol. La mera participación en el equipo favorece la construcción de su autoconcepto en un entorno de seguridad y pertenencia a un grupo. La competición potencia la cohesión del grupo frente a un rival en común y se vertebra desde las expectativas que se han generado respecto a las posibilidades del equipo.

Simultáneamente, el espíritu competitivo adquiere un significado formal en este contexto y actúa como motivación de gran parte de las acciones que se realizan. Facilita que el niño asuma su rol diferencial en el equipo para obtener el mejor resultado. Los resultados avalan que el sentimiento de competencia y autoexigencia aumentan cuando existe una confluencia de las expectativas, las demandas y las posibilidades personales (Montero, 2013). Las diferentes aptitudes para el fútbol provocan que la participación sea muy desigual, genera comparaciones inevitables en el campo que, en ocasiones, son interiorizadas por el jugador a modo de ‘no llegar al nivel’ (Levey, 2013). Quienes ven reducida su participación, por cuestiones estrictamente resultadistas, pueden construir su autoconcepto con creencias negativas sobre sus propias posibilidades (Merino et al., 2015; Toral et al., 2005; Veroz, 2015).

Los niños asumen su rol en el equipo en términos de proceso e, inicialmente, se muestran optimistas con su rol en el equipo, lo que sintomatiza una demanda de protagonismo que no habría de confrontarse con una participación desigual y polarizada entre los jugadores con diferente nivel en una etapa formativa (Veroz, 2015). Resultaría de interés en prospectiva un estudio que profundice sobre la evolución longitudinal de la autoestima general según el rol asumido en el equipo.

Un bajo autoconcepto es concomitante con la posibilidad de abandono temprano de la actividad física (Malina et al., 2000) y los resultados de este estudio confluyen en que la orientación de la tarea al ego y factores extrínsecos pue-

den generar inseguridad en la construcción de la autoestima (García et al., 2005; García y García, 2006). Este hecho se subraya especialmente mediante la responsabilización a jugadores específicos de un perjuicio competitivo al equipo (Ommundsen y Vaglum, 1991). La tendencia a atribuir éxitos o fracasos por parte de los familiares de manera arbitraria tiene un impacto emocional en el joven deportista (Ortín, 2009). Se ha evidenciado que la intervención en un sentido sensibilizador con los padres puede tener muy buena valoración por los propios familiares y entrenadores, trata de ajustar expectativas y posee un impacto positivo hacia las actitudes proeducativas que se promueven para los niños (Gimeno, 2003). Los agentes educativos se han de hacer responsables de ofrecer una evaluación colectiva de los acontecimientos que favorezca la cohesión grupal, en la que cada jugador se sienta con una función útil dentro del equipo, conciliada con un estilo atribucional sano en las experiencias de fracaso (Pietro et al., 2016).

En un sentido positivo, este estudio atestigua que la superación de retos formativos es congruente con una construcción de la autoestima en la que se muestra más confiado en sus posibilidades y con una autoexigencia sana (Fernández et al., 2014; Usán et al., 2016). Asimismo, el trabajo de campo avala el interés que posee para la construcción de la autoestima del niño su exposición a situación que supongan un reto pertinente a sus habilidades, es decir, que haya equilibrio entre los equipos y jugadores que rivalizan, unas metas realistas, así como la aplicación adecuada del refuerzo positivo en dinámicas de cohesión grupal (Pietro et al., 2016).

Se concluye que la participación de un niño en edad formativa en un microsistema de deporte escolar no habría de vincularse irrevocablemente a su jerarquización de acuerdo a su rendimiento competitivo. Las expectativas que se generan en el entorno al equipo poseen una gran responsabilidad sobre las implicaciones de construcción de la autoestima del niño. Convendría seguir profundizando sobre ello en un estudio que considere la formación depor-

tiva longitudinalmente, dada la relevancia y emergencia actual de estos espacios socioeducativos.

Este estudio revaloriza el interés de reforzar en la normativa de juego el referente educativo sobre el competitivo en el deporte escolar, máxime en edad prebenjamín, evidenciando que los jugadores incipientemente asumen un

rol microsocia que afecta a la construcción de su auto-concepto. Asimismo, subraya la necesidad de atribuir unas expectativas solidarias al potencial formativo del deporte escolar. La sensibilización de los agentes educativos implicados se hace indispensable.

### **The construction of the competitive identity of the child that practices under 7 football**

#### **Abstract**

The increase in extracurricular activities such as football among schoolchildren has involved new ways of capitalizing on the learning that is promoted, with implications for their self-esteem. The purpose of this study is to understand the implications for the young sportsman his participation in this framework, in which he assumes a specific role in the microsystem of the team, on the construction of their identity. An ethnographic case study design is applied through participant observation of 10 under'7 football teams during a school year and semi-structured interviews with their teachers. The analysis of qualitative data shows that the role that players assume incipiently in their teams is oriented toward performance and it has implications on their self-esteem. The expectations of the adult environment affect the way in which the personal success of each player is assessed according to their role. It is discussed the relevance of rethinking the way in which sports-training practices are offered in school sports so that expectations converge with the particular potential of each child. Adult sensitization is indispensable.

**Keywords:** competitiveness, self-esteem, school sport, under 7's competition, sportsmanship

### **A construção da identidade competitiva da criança que pratica futebol prebenjamín**

#### **Resumo**

o aumento de atividades extracurriculares como o futebol entre os escolares implica novas formas de capitalizar o aprendizado promovido, com implicações em sua autoestima. O objetivo deste estudo é compreender as implicações para os jovens atletas de sua participação neste cenário, em que assumem um papel específico no microsistema da equipe, na construção de sua identidade. Um desenho de estudo de caso, modalidade etnográfica, é aplicado através da observação participante de 10 equipes de futebol prebenjamín durante um ano letivo e entrevistas semiestruturadas com seus professores. A análise dos dados qualitativos mostra que o papel que os jogadores assumem incipientemente em suas equipes de futebol é orientado para o desempenho e tem implicações para sua autoestima. As expectativas do ambiente adulto afetam a avaliação do sucesso pessoal de cada jogador, de acordo com o seu papel. Propõe-se repensar a maneira pela qual as práticas de treinamento-esporte são oferecidas nos esportes escolares, de modo que as expectativas convergem com o potencial particular de cada criança. A conscientização de adultos é essencial.

**Palavras chaves:** competitividade, auto-estima, esportes escolares, competição prebenjamín, espírito esportivo.

### **Referencias**

- Adler, A. y Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 376–392) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beaud, S. et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Fernández, R., Yagüe, J. M., Molinero, O., Márquez S. y Salguero del Valle, A. (2014). Análisis de las diferencias motivacionales entre el fútbol 7 y el fútbol 11. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 47–58.
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa (2ªEd)*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R. y Cervelló, E.M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 81, 21–28.
- García, L. y García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y Deporte*, 1(1), 41–68.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 67–79.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine Publishing.

- Isorna, M., Ruiz, F. y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 23, 93–102.
- Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LaPrade, R.F., Agel, J., Baker, J., Brenner, J.S., Cordasco, F.A., Côté, J., ... Provencher, M.T. (2017). AOSSM Early Sport Specialization Consensus Statement. *Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, 4(4). doi: 10.1177/2325967116644241
- Levey, H. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Malina, R.M., Pena, M.E., Eisenmann, J.C., Horta, L., Rodrigues, J. & Miller, R. (2000). Height, mass and skeletal maturity of elite Portuguese soccer players aged 11-16 years. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 685-693.
- Merino, A., Arraiz, A, y Sabirón, F. (2016). Family involvement in under 7s school football in La Rioja: interests, motivations, roles and family dynamics. *Sportis Scientific Technical Journal*, 2(1), 58–76.
- Merino, A., Arraiz, A, y Sabirón, F. (2017). La adherencia del entorno familiar en el fútbol prebenjamín: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 139–148.
- Merino, A., Sabirón, F. y Arraiz, A. (2015). Análisis del escenario de competición en fútbol prebenjamín: Un estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 26–32.
- Montero, A. (2013). *Dinámicas familiares y procesos de socialización en el deporte en edad escolar* (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña, La Coruña.
- Navarrón, E., Godoy, D., Vélez, M., Ramírez, M.J. y Jiménez, M.G. (2017). Implementación de una intervención psicológica en fútbol base, satisfacción subjetiva de los deportistas y experiencias de pasión, competencia percibida y compromiso deportivo en relación con la intención de práctica futura. *Revista Iberoamérica de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 59-69.
- Ommundsen, Y. y Vaglum, P. (1991). The influence of attributional style on the soccer-related self-esteem and persistence in soccer of young boys. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 1(1), 45–50.
- Ortín, F. J. (2009). *Los padres y el deporte de sus hijos*. Madrid: Pirámide.
- Pietro, M., Domenico, T. y Mazzeo, F. (2016). The drop-outs in young players. *Journal of Physical Education and Sport*, 16, 1242–1246.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Salinero, J. J., Pérez, B., Burillo, P. y Lesma, M.L. (2013). El efecto de la edad relativa en el fútbol español. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 114, 53–57.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2ª Ed.)*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Usán, P., Salavera, C., Murillo, V. y Megías, J. J. (2016). Relación entre motivación, compromiso y autoconcepto en adolescentes: estudio con futbolistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 199–210.
- Veroz, R. (2015). *Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación* (Tesis Doctoral). Universidad de León, León.