



MOTIVACIÓN DE LOGRO EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CINCO PAÍSES

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ (*)
JOSE LUIS GRAUPERA SANZ (**)
ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN (*)
TAMOTSU NISHIDA (***)

RESUMEN. El presente artículo es una continuación del trabajo realizado en 1991 por Tamotsu Nishida, en el que éste comparaba los resultados obtenidos en el Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (AMPET) por escolares japoneses (n = 3.346), estadounidenses (n = 478), canadienses (n = 382) e ingleses (n = 356). En este estudio, los resultados se han relacionado con los obtenidos con una muestra de 370 escolares españoles de entre 9 y 12 años, matriculados en centros públicos las comunidades de Madrid y Valencia. El análisis comparativo de los resultados de las distintas subescalas que componen el test AMPET en su formato original de 68 ítems ha mostrado que existen diferencias entre los distintos países. Además, la diversidad de perfiles «motivacionales» que los dos géneros manifiestan hacia la educación física no presenta grandes variaciones en función de la cultura. Se analizan también las posibles consecuencias de dichas diferencias y el papel de la cultura en las mismas, y se hace hincapié en el actual desarrollo de esta materia escolar en el contexto español.

ABSTRACT. This study examined the relationships of Nishida's ampert completed by school children of USA (n= 478), Canada (n= 382), Japan (n= 3.346), Great Britain (n= 356) with the study that Ruiz, Graupera y Gutiérrez made in Spain with 370 schoolchildren of the Valencia and Madrid Comunities. Comparative analysis of data revealed that exists cultural differences among countries in the different subscales of AMPET test in its original 68-item format. There are gender differences, too, in some of the subscales of the test. These data shows how it is possible to think that boys and girls perceived physical education in different ways, and how these perceptions can influence their motivation to this subject. This results provoke the necessity of analyzing these differences in terms of cultural influences that children received during their development about motor competence and how to cultivate it that produce different cognitions about this subject, in particular in the spanish context.

(*) Universidad de Castilla La Mancha.

(**) Universidad de Alcalá de Henares.

(***) Nagoya University. Nagoya, Japón.

INTRODUCCIÓN

Comprender cómo es y cómo se manifiesta la motivación en las clases de educación física es uno de los retos a los que se enfrentan en la actualidad los estudiosos (Ferrer-Caja y Weis, 2000).

En nuestro país, el hecho de que, a la hora de tratar de comprender este fenómeno, se evolucionase desde una orientación conductista hacia posiciones cognitivo-sociales dio lugar a la aparición de numerosos estudios basados en distintos enfoques conceptuales: la teoría de la motivación de logro, la teoría «atribucional», la teoría de la estructura de metas, el clima «motivacional», la perspectiva de metas, etc. Estos trabajos se han dirigido a contextos relacionados tanto con la educación física, como con el deporte (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Ferrer-Caja y Weis, 2000; Cecchini et al., 2001; Río, Ruiz y Graupera, 1999; Roberts, 1995; Ruiz, Valle, Mendoza, Rico y Graupera, 2000; Ruiz, Navarro, Linaza, Graupera y Gutiérrez, 2000).

Tamotshu Nishida (1987, 1988, 1989) desarrolló y estandarizó en la población japonesa el Test de Motivación de Logro en Educación Física (*Achievement Motivation in Physical Education Test*: AMPET) como un instrumento para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en educación física. El modelo fundamental de este instrumento está basado en las propuestas de motivación de logro realizadas por autores tan relevantes como Atkinson (1964; op. cit. Nishida, 1988). De acuerdo con este autor, las personas manifiestan una motivación genérica hacia el logro que repercutirá también en el aprendizaje en las clases de educación física, y que abarcará tanto su disposición emocional y su conciencia del valor de lo que van aprender, como la auto-evaluación de sus propias competencias y el efecto de sus experiencias pasadas. De ahí que factores como la diligencia al aprender, la valoración del aprendizaje, la competencia motriz perci-

bida o el miedo a errar sean elementos que influyen en la motivación de los estudiantes.

Este instrumento ha sido objeto de diferentes estudios y análisis en las últimas décadas (Miyahara, Hoff, Penes y Nishida, 1996; Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Mayoral, 1997; Ruiz et al., 2000), y se considera que es una de las aportaciones más importantes que la psicología del deporte japonesa ha realizado al contexto internacional. Así lo reconocen Fujita e Ichimura (1993) en su revisión de las áreas contemporáneas de investigación en la psicología del deporte japonesa (Singer, Tennant y Murphey, 1993).

EL TEST DE MOTIVACIÓN DE LOGRO PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA (AMPET)

Tomando como fundamento teórico la teoría de Atkinson (1964), Nishida desarrolla, entre 1981 y 1987, un modelo multidimensional de la motivación de logro para el aprendizaje en educación física (Nishida, 1984, 1988, 1989; Nishida e Inomata, 1981). En este modelo, destaca el hecho de que los escolares más motivados para el logro conseguirían mejores rendimientos en el aprendizaje de habilidades motrices que aquellos que manifestasen una mayor motivación para evitar el fracaso. De ahí que, partiendo de un instrumento previo (Nishida e Inomata, 1981), construyese el denominado Test AMPET (*Achievement Motivation in Physical Education Test*), que consta de 7 subescalas de 8 ítems cada una, y una subescala adicional de control de la veracidad, es decir, de un total de 64 ítems.

Estas escalas o dimensiones son las siguientes:

- La *Estrategia de Aprendizaje* (EA), o las actividades instrumentales que un sujeto emplea para alcanzar un objetivo.
- La *Superación de Obstáculos* (SO), o el esfuerzo para actuar correctamente.

- La *Diligencia y Seriedad en el aprendizaje (DS)*, o la actitud normativa adoptada por el sujeto en las situaciones de aprendizaje.
- La *Competencia Motriz Percibida (CMP)*, o la percepción de capacidad y competencia que los sujetos manifiestan, así como su confianza en sus recursos físicos.
- La *Valoración del Aprendizaje (VA)*, o la conciencia del valor de aquello que aprenden.
- La *Ansiedad ante situaciones de Estrés (AE)* o la excesiva tensión manifestada en situaciones de exigencia y logro.
- La *Ansiedad y temor ante el Fracaso (AF)*, o la falta de confianza.

A continuación, en el cuadro I, se presenta la traducción española de una serie de ítems seleccionados como representativos de cada una de las siete dimensiones del test.

CUADRO I
Ítems seleccionados del test AMPET en su versión española

ÍTEMS SELECCIONADOS DE TEST AMPET EN SU VERSIÓN ORIGINAL
Estrategia de Aprendizaje (EA)
9. Mientras practico en clase, pienso en la forma de hacer bien los ejercicios y los deportes. 1. Cuando practico en clase de educación física, siempre estoy pensando si lo hago bien o mal.
Superación de Obstáculos (so)
2. Intento practicar muchas veces en vez de pensar solamente la forma de hacerlo bien. 10. Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios y los deportes.
Diligencia y Seriedad en el aprendizaje (DS)
3. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase. 11. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.
Competencia Motriz Percibida (CMP)
4. Creo que soy mejor que muchos compañeros o compañeras en la clase de educación física y deporte. 12. He recibido felicitaciones con frecuencia por ser mejor que otros compañeros y compañeras en las clases de educación física y deportes.
Valoración del aprendizaje (VA)
5. Creo que es muy importante realizar bien los ejercicios y los deportes. 13. Normalmente pienso que debo realizar bien los ejercicios y los deportes.
Ansiedad ante situaciones de estrés (AE)
6. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja cuando tengo que realizar los ejercicios y los deportes delante de mis compañeros y compañeras de la clase. 14. Cuando estoy frente a toda la clase en educación física, muchas veces me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.
Ansiedad y temor ante el fracaso (AF)
7. Antes de practicar en clase de educación física, estoy intranquilo/a por el recuerdo de mis fallos en los días anteriores. 15. Mientras practico, estoy más preocupado/a pensando que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.

Cada ítem se responde en una escala de 5 puntos tipo Likert en la que el 1 indica el total desacuerdo con el enunciado y el 5 el total acuerdo con el

enunciado. Las cinco subescalas iniciales corresponden a los aspectos positivos de la motivación y las dos últimas a los negativos.

Nishida aplicó el test a 10.055 escolares japoneses de ambos sexos de entre 9 y 15 años que habitaban en distintas zonas geográficas con densidades de población diferentes. El análisis de fiabilidad de las distintas subescalas obtuvo valores de entre .797 y .950, y coeficientes de test-retest –realizados con 5 semanas de intervalo– que oscilaron entre .651 y .883, por lo que se consideró que la fiabilidad era lo suficientemente alta como para que el test fuese empleado con grupos en investigaciones.

La estructura del test, que consta de siete subescalas, fue comprobada mediante un análisis de los componentes principales. El autor del test indica que el estudio de la validez externa del test mostró correlaciones positivas del instrumento con: un test de aptitud motriz, las calificaciones en la materia de educación física, los informes del profesor/a, el nivel alcanzado en el deporte, la participación en grupos deportivos, y los resultados en obtenido en la medición de la frecuencia, la duración, el interés y el disfrute de la práctica de actividades físicas y deportivas.

ANÁLISIS TRANSCULTURAL DE LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una de las variables más importantes a la hora de analizar la motivación de logro en el aprendizaje es la referida al contexto social y cultural en el que los escolares han crecido y se han desarrollado, de ahí la importancia de los estudios de carácter transcultural. Por eso, el primer trabajo realizado por Nishida en 1991 fue comparar los resultados obtenidos en la aplicación del AMPET por escolares de países como Japón, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos.

En dicho estudio, Nishida (1991) encontró que los escolares de estos países no se sentían motivados de la misma manera. Así, los escolares japoneses mostraron puntuaciones más bajas en los aspectos

positivos de la motivación de logro –el deseo de alcanzar el éxito–, y puntuaciones más elevadas en los aspectos negativos –tendencia a evitar el fracaso–, hecho que parecía poner de relieve la existencia de diferencias culturales en cuanto al tipo de relaciones, la participación, y el clima de aprendizaje en que se desarrolla la educación física en los diferentes contextos culturales. Basándose en los argumentos de Doi (1982) y de Miyamoto y Kato (1975), Nishida explicó estas diferencias en términos culturales, ya que, para estos autores, el alumnado japonés está orientado tanto a la afiliación como al logro, y tienden a la participación grupal más que al esfuerzo individual.

Si para Nishida éste es el primer paso transcultural en el estudio de la motivación de logro medida con el test AMPET, este estudio se puede considerar un segundo paso en esta dirección. Pretendemos establecer las posibles diferencias existentes países y contextos culturales como el oriental –representado por los escolares japoneses–, el anglosajón –representado por alumnos de Canadá, Estados Unidos e Inglaterra– y el mediterráneo –representado por los escolares españoles–.

LOS ESCOLARES DE LAS DIFERENTES MUESTRAS

Con este estudio comparativo se pretende completar el análisis de las diferencias encontradas en el trabajo anterior de Nishida, centrado en alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, añadiendo una muestra de escolares españoles ($n = 370$) (Ruiz, Graupera y Gutiérrez, 1997) a las muestras de escolares japoneses ($n = 3.346$), estadounidenses [$(n = 478)$], canadienses ($n = 382$) e ingleses [$(n = 3.569)$]. Todos los escolares españoles pertenecían a centros públicos de diferentes localidades y zonas de Madrid y Valencia, con lo que se reproducían las consideraciones de selección de la muestra

establecidas en el estudio de Nishida (1991).

EL TEST AMPET EN LOS ESCOLARES ESPAÑOLES

Para el estudio español, se tradujo al español la versión inglesa del instrumento, publicada por Nishida en 1988. Después, un profesor bilingüe especializado en Psicología y en Ciencias del Deporte tradujo esta versión del español al inglés y, posteriormente, la semántica fue refinada por un especialista en Psicología del Deporte y un especialista en Educación Física. Se desarrolló una aplicación piloto que permitió adecuar aquellos términos que presentaban más dificultades para que pudieran ser comprendidos por los escolares españoles (Ruiz y Graupera, 1995).

El test fue administrado bajo la supervisión de los profesores de los centros. Se solicitó a los niños y niñas que respondiesen a todos los ítems del test de acuerdo con una escala de 5 puntos tipo Likert en la que el 1 correspondía a «completamente en desacuerdo» y el 5 a «completamente de acuerdo».

Una vez aplicado el test, se analizó la consistencia interna de las diferentes subescalas, lo que permitió lograr unos resultados satisfactorios, aunque ligeramente inferiores a los obtenidos por el autor del instrumento en su estudio original –debido probablemente a la mayor amplitud y heterogeneidad de la muestra. Con todo, los valores están por encima de .65, y en los niveles recomendados por Nunnally (1978) para este tipo de instrumentos (tabla I).

TABLA I
Comparación de los índices de fiabilidad (consistencia interna) en las diferentes subescalas del test AMPET de las muestras española y japonesa

SUBESCALA	Coficiente Alpha muestra española	Coficiente Alpha muestra japonesa
Estrategia de aprendizaje	0,69	0,89
Superación de obstáculos	0,77	0,88
Diligencia y seriedad	0,78	0,84
Competencia motriz	0,81	0,93
Valoración del aprendizaje	0,77	0,84
Ansiedad ante el estrés	0,84	0,92
Ansiedad ante el error	0,68	0,82

Los datos descriptivos de cada una de las subescalas del AMPET en la muestra total de escolares españoles y en los grupos correspondientes a los dos géneros se presentan en la tabla II. El análisis «multivariado» de varianza efectuado a partir de las siete dimensiones del test tomadas como

variables dependientes muestra que existen diferencias significativas en función del género ($F = 4,06$; $p 0,0001$). El resultado de los análisis «univariados» de varianza, que consideran cada una de las siete subescalas como variable dependiente, se resume en la tabla III.

TABLA II
Datos descriptivos del test AMPET en la muestra española según el género

Factor AMPET	NIÑAS (N=171)		NIÑOS (N=199)		TOTAL (N=370)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Estrategia de aprendizaje	28.0234	5.9852	29.2362	5.9288	28.6757	5.9776
Superación de obstáculos	30.2222	5.8348	31.2111	6.3266	30.7541	6.1160
Diligencia y seriedad	30.7895	5.7886	30.8945	6.2210	30.8459	6.0172
Competencia motriz	21.6023	6.5047	24.6834	7.0907	23.2595	6.9884
Valoración del aprendizaje	32.5789	5.9149	33.3166	5.7239	32.9757	5.8167
Ansiedad antes del estrés	23.1930	7.5858	21.3367	8.5983	22.1946	8.1878
Ansiedad ante el error	20.4795	6.21691	20.2965	6.8022	20.3811	6.5297

TABLA III
Análisis de la varianza de los factores del test AMPET en función del género en la muestra española

Factor AMPET	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
Estrategia de aprendizaje	1	14.299	4.310	.039	.012
Superación de obstáculos	1	70.260	1.948	.164	.005
Diligencia y seriedad	1	.509	.014	.905	.000
Competencia motriz	1	827.068	18.146	.000	.047
Valoración del aprendizaje	1	33.852	1.032	.310	.003
Ansiedad antes del estrés	1	291.695	4.368	.037	.012
Ansiedad ante el error	1	.472	.011	.916	.000

De estos análisis se puede deducir que existen diferencias de género a favor de los chicos en las subescalas *Estrategia de aprendizaje* ($F = 4.310$; $p = 0.39$) y *Competencia motriz* percibida ($F = 18.146$; $p = 0.0001$). En la dimensión *Ansiedad ante el estrés* ($F = 4.386$; $p = 0.37$), son las niñas las que obtienen puntuaciones más elevadas, es decir, peores resultados, dado el carácter negativo de esta subescala. En el resto de las variables, no se encuentran diferencias significativas entre los dos géneros.

EL ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CINCO PAÍSES

Es destacable el interés que en la actualidad existe, en el ámbito de la Psicología del Deporte y del Ejercicio, por el desarrollo de instrumentos que permitan superar las barreras culturales (Duda y Hayashi, 1998). Las perspectivas universalistas y las perspectivas culturales *-emic* y *-etic-* son un reto para los investigadores, de ahí la importancia tiene el analizar las características que determinados procesos psicológicos, tal y como se deduce de los diferentes estudios

publicados hasta el momento y de las recomendaciones que Gauvin y Russell (1993) realizan para animar a los investigadores a seguir trabajando en esta dirección.

Para analizar si las peculiaridades del estudio español eran o no semejantes a las del

que Nishida llevó a cabo en 1991, se compararon los resultados de ambos estudios. Las medias y desviaciones, tanto de las mujeres, como de los hombres, típicas de las diferentes subescalas de los países comparados se presentan en las tablas IV y V.

TABLA IV
Datos descriptivos del test AMPET, en función del país, en la muestra total de mujeres

MUJERES (N=2.410)	JAPÓN		USA		CANADÁ		INGLATERRA		ESPAÑA	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Estrategia de aprendizaje	26,45	5,19	26,96	6,06	27,94	5,31	26,58	5,10	28,02	5,98
Superación de obstáculos	25,98	5,53	29,29	5,72	31,48	4,94	27,93	6,03	30,22	5,83
Diligencia y seriedad	27,67	4,89	28,05	5,57	30,88	4,32	27,45	5,40	30,78	5,78
Competencia percibida	20,39	6,63	22,93	6,69	22,04	6,72	19,65	6,67	21,60	6,50
Valoración del aprendizaje	28,65	5,70	29,07	5,97	30,28	5,98	28,98	6,41	32,57	5,91
Ansiedad ante el estrés	26,54	6,97	27,75	7,01	23,79	8,32	26,20	7,83	23,19	7,58
Ansiedad ante el error	24,67	6,31	24,54	6,30	21,19	6,47	21,74	6,77	20,47	6,21
N (País)	1.632		230		195		182		171	

TABLA V
Datos descriptivos del test AMPET, en función del país, en la muestra total de hombres

MUJERES (N=2.522)	JAPÓN		USA		CANADÁ		INGLATERRA		ESPAÑA	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Estrategia de aprendizaje	26,70	5,74	27,79	5,63	28,24	5,04	29,30	5,22	29,23	5,92
Superación de obstáculos	25,85	6,09	30,35	5,17	32,47	5,09	31,32	5,74	31,21	6,32
Diligencia y seriedad	27,86	5,20	28,88	5,44	31,25	5,10	30,01	5,10	30,89	6,22
Competencia percibida	22,06	6,83	26,17	5,71	25,60	6,94	24,10	7,15	24,68	7,09
Valoración del aprendizaje	29,28	5,85	30,77	5,64	32,56	5,70	32,80	5,85	33,31	5,72
Ansiedad ante el estrés	24,81	7,20	23,90	8,34	21,24	8,30	24,91	8,51	21,33	8,52
Ansiedad ante el error	22,61	6,18	22,27	6,54	19,93	6,47	21,81	6,49	20,29	6,82
N (País)	1.714		248		187		174		199	

Para establecer la significación estadística de las diferencias existentes en función del gé-

nero y el país en las diversas subescalas se llevaron a cabo análisis de la varianza

(ANOVA); y para realizar las comparaciones múltiples entre países, se aplicó el criterio de Bonferroni en las pruebas de significación.

LAS DIFERENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS

Al comparar los resultados de la muestra conjunta de escolares japoneses, norteamericanos, ingleses, canadienses y españoles según el género se encuentran diferencias significativas en todas las subescalas, excepto

en las relativas a la ansiedad ante situaciones de estrés y de fracaso (Tabla VI). Estas diferencias indican que, en conjunto, los chicos muestran puntuaciones significativamente más elevadas que las chicas en las cinco dimensiones que constituyen el índice favorable de motivación para el logro.

En las ilustraciones gráficas del siguiente apartado (Gráficos del I al VII), se puede observar cómo estas diferencias se mantienen estables en los distintos países.

TABLA VI
Análisis de varianza de los factores del test AMPET en función del género (muestra total)

	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia de aprendizaje	1	8167.057	288.446	>.0001
Superación de obstáculos	1	12364.677	403.450	>.0001
Diligencia y seriedad	1	7673.011	313.168	>.0001
Competencia Motriz Percibida	1	17442.823	416.508	>.0001
Valoración del aprendizaje	1	13372.216	429.338	>.0001
Ansiedad ante situaciones de estrés	1	.143	.003	.958
Ansiedad y temor ante el fracaso	1	7.000	.189	.664

DIFERENCIAS ENTRE PAÍSES

En cuanto a la comparación entre los países, el análisis de la varianza puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas en todas las subescalas (Tabla VII). Los análisis *post hoc*, realizados mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni) mostraron que, en términos generales, son los

escolares japoneses los que muestran mayores diferencias con los del resto de los países, ya que obtienen puntuaciones inferiores en las subescalas que son más favorables para la motivación de logro en educación física –es decir, en las cinco primeras subescalas–, y puntuaciones más elevadas en aquellas subescalas que son menos favorables y que indican una tendencia a evitar el fracaso –es decir, en las dos últimas.

TABLA VII
Análisis de varianza de los factores del test AMPET en función del país (muestra total)

	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia de aprendizaje	4	625.832	20.678	>.0001
Superación de obstáculos	4	7257.968	219.581	>.0001
Diligencia y seriedad	4	1565.096	59.190	>.0001
Competencia Motriz Percibida	4	1741.307	38.653	>.0001
Valoración del aprendizaje	4	1829.657	54.146	>.0001
Ansiedad ante situaciones de estrés	4	1761.439	32.067	>.0001
Ansiedad y temor al fracaso	4	1665.684	41.582	>.0001

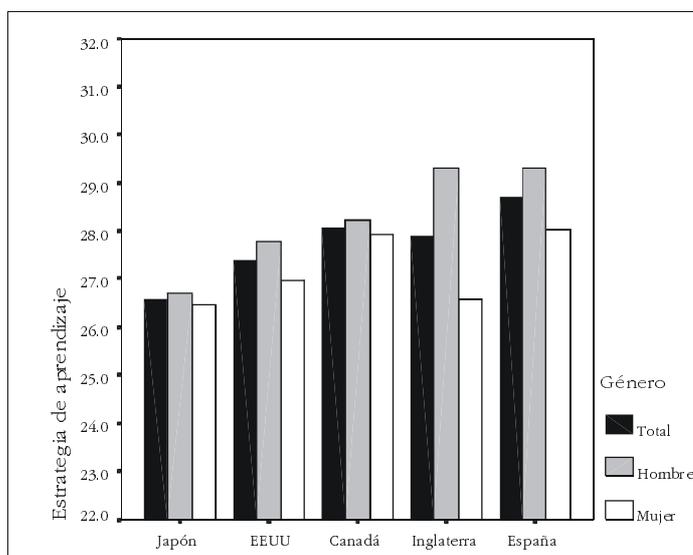
Los resultados de los escolares españoles y canadienses contrastan, en líneas generales, con los de los japoneses, ya que los escolares españoles y canadienses obtienen las puntuaciones más altas en las dimensiones positivas y las más bajas en las negativas. Por su parte, los estudiantes estadounidenses e ingleses, obtienen sistemáticamente puntuaciones intermedias –excepto en *Competencia motriz percibida*, donde los estadounidenses obtienen el mejor resultado.

En la tabla VIII, se muestra el resultado de las comparaciones múltiples realizadas

según el criterio de Bonferroni, que permiten un estudio pormenorizado de la significación de las diferencias entre cada uno de estos pares de países.

A la luz de estos resultados, se puede indicar que, en la subescala *Estrategia de Aprendizaje*, los escolares españoles y canadienses son los que obtienen puntuaciones más elevadas, y que dichas puntuaciones son, además, significativas cuando se las compara con las obtenidas por los escolares japoneses, que son las más bajas (Tabla VIII, Gráfico I).

GRÁFICO I
Medias de Estrategia de Aprendizaje por país y género



En la subescala *Superación de obstáculos*, se aprecian claramente las diferencias existentes entre los escolares japoneses –que obtienen las puntuaciones más bajas– y los del resto de los países. Los escolares canadienses y españoles obtienen las puntuaciones más altas, y los ingleses y los estadounidenses las intermedias, significativamente superiores a las de los japoneses e inferiores a las de

los canadienses y españoles (Tabla VIII, Gráfico II).

La subescala *Diligencia y seriedad en el aprendizaje* muestra que los escolares canadienses y españoles presentan puntuaciones considerablemente más altas, que se diferencian significativamente de las obtenidas por los japoneses –que obtienen la media más baja–, y los ingleses y los norteamericanos (Tabla VIII, Gráfico III).

TABLA VIII
*Comparaciones múltiples de medias (criterio de Bonferroni)
entre los diversos países de la muestra*

Bonferroni		(C) País				
	(F) País	Japón	EEUU	Canadá	Inglat	España
Estrategia de aprendizaje	Japón		.81*	1.51*	1.33*	2.14*
	EEUU	-.81*		.70	.52	1.33*
	Canadá	-1.51*	-.70		-.18	.63
	Inglaterra	-1.33*	-.52	.18		.81
	España	-2.14*	-1.33*	-.63	-.81	
Superación de obstáculos	Japón		4.40*	6.53*	4.15*	5.32*
	EEUU	-4.40*		2.12*	-.25	.91
	Canadá	-6.53*	-2.12*		-2.38*	-1.21*
	Inglaterra	-4.15*	.25	2.38*		1.17
	España	-5.32*	-.91	1.21*	-1.17	
Diligencia y seriedad	Japón		.71*	3.29*	.93*	3.07*
	EEUU	-.71*		2.58*	.22	2.36*
	Canadá	-3.29*	-2.58*		-2.36*	-.22
	Inglaterra	-.93*	-.22	2.36*		2.14*
	España	-3.07*	-2.36*	.22	-2.14*	
Competencia Motriz Percibida	Japón		3.37*	2.54*	.58	2.01*
	EEUU	-3.37*		-.83	-2.79*	-1.35*
	Canadá	-2.54*	.83		-1.96*	-.53
	Inglaterra	-.58	2.79*	1.96*		1.43*
	España	-2.01*	1.35*	.53	-1.43*	
Valoración del aprendizaje	Japón		.98*	2.42*	1.87*	4.00*
	EEUU	-.98*		1.44*	.90	3.02*
	Canadá	-2.42*	-1.44*		-.55	1.57*
	Inglaterra	-1.87*	-.90	.55		2.12*
	España	-4.00*	-3.02*	-1.57*	-2.12*	
Ansiedad ante situaciones de estrés	Japón		.10	-3.11*	-.08	-3.52*
	EEUU	-.10		-3.21*	-.18	-3.62*
	Canadá	3.11*	3.21*		3.03*	-.41
	Inglaterra	.08	.18	-3.03*		-3.43*
	España	3.52*	3.62*	.41	3.43*	
Ansiedad y temor ante el fracaso	Japón		-.25	-3.04*	-1.84*	-3.24*
	EEUU	.25		-2.79*	-1.59*	-2.99*
	Canadá	3.04*	2.79*		1.20	-.20
	Inglaterra	1.84*	1.59*	-1.20		-1.40*
	España	3.24*	2.99*	.20	1.40*	

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

GRÁFICO II
Medias de Superación de Obstáculos por país y género

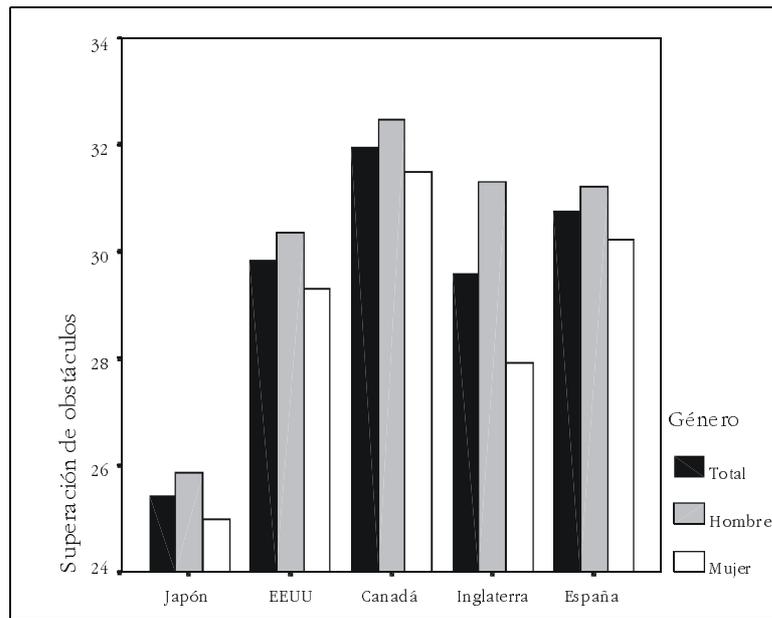
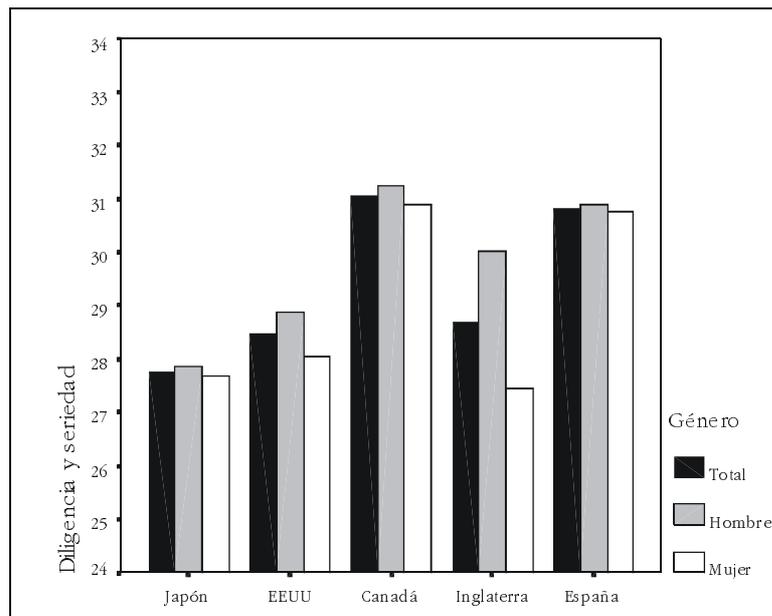


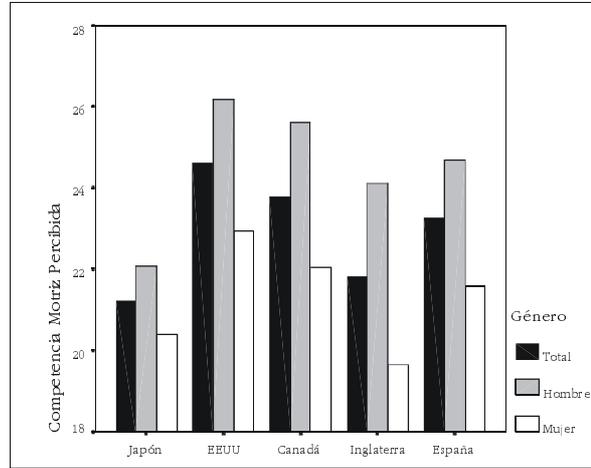
GRÁFICO III
Medias de Diligencia y Seriedad por país y género



En cuanto a la subescala *Competencia motriz* percibida, son los norteamericanos, los canadienses y los españoles los que presentan puntuaciones más elevadas. Es-

tos resultados resultan significativos si se los compara con los obtenidos por los escolares ingleses o japoneses (Tabla VIII, Gráfico IV).

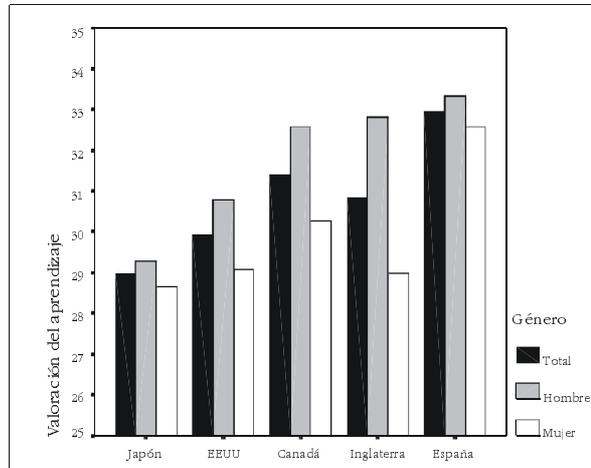
GRÁFICO IV
Medias de Competencia Motriz Percibida por país y género



En la subescala *Valoración del esfuerzo*, se observa de nuevo que los escolares españoles y canadienses son los que obtienen puntuaciones más altas, lo que pone

de manifiesto que existe una diferencia significativa entre estos y los ingleses, los norteamericanos o los japoneses (Tabla VIII, Gráfico V).

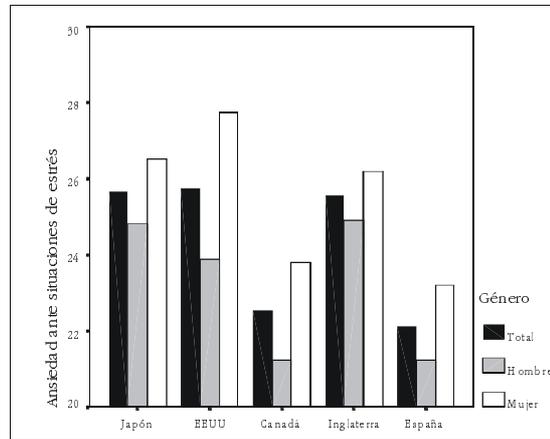
GRÁFICO IV
Medias de Valoración del Aprendizaje por país y género



Si nos centramos en las dos subescalas negativas del test, podemos decir que, en lo que se refiere a la subescala *Ansiedad ante situaciones de estrés*, son los escolares canadienses y españoles los que presentan puntuaciones más bajas,

que destacan sobre todo si se las compara con las de los ingleses, los japoneses y los norteamericanos, que obtienen medias muy similares entre sí; pero significativamente mayores que las de los países antedichos (Tabla VIII, Gráfico VI).

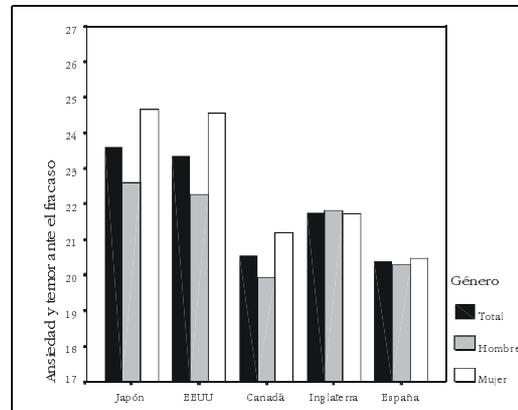
GRÁFICO VI
Medias de Ansiedad ante las Situaciones de Estrés por país y género



Por último, en la subescala *Ansiedad y temor ante el fracaso*, son de nuevo los escolares japoneses y estadounidenses los que presentan puntuaciones más altas, mientras que los españoles y los canadien-

ses presentan las más bajas. Las diferencias entre estos dos grupos de países son considerables y significativas. En este caso, los ingleses obtienen valores intermedios (Tabla VIII, Gráfico VII).

GRÁFICO VII
Medias de Ansiedad ante las Situaciones de Fracaso por país y género



DISCUSIÓN

La primera gran reflexión que surge a partir de estos resultados es que: «*Los escolares de estos cinco países no muestran niveles similares de motivación para aprender en educación física*». Este hecho reclama una explicación en la que lo cultural y social esté presente, ya que los escolares de los diversos países perciben la educación física de diferente manera.

En el caso de los escolares españoles, se puede decir que perciben la materia de manera favorable y se sienten motivados a aprenderla. Esta visión positiva coincide con la aportada por otros estudios recientes llevados a cabo por Cervelló y Santos-Rosa (2000) u otros autores (Ruiz, Graupera, Mendoza, Del Valle, Rico y Sánchez, 2000) con más de 6.000 escolares. Pero esta orientación «motivacional» tan favorable no se manifiesta en todos los países estudiados en este trabajo. Los resultados han mostrado que existe bastante similitud entre los escolares españoles y los canadienses, que tienen un perfil «motivacional» muy positivo, mientras que los del resto de países muestran perfiles «motivacionales» mucho menos favorables. En este sentido, los resultados de los escolares japoneses son los más extremos.

Cabe pensar que sean aspectos relacionados con la propia enseñanza y con el clima en que se desarrollan las clases de educación física los que establecen estas diferencias, ya que si bien existen numerosas coincidencias en cuanto a las peculiaridades que presentan los programas de educación física en los distintos países en que se ha realizado este estudio, los enfoques y la puesta en marcha de los mismos difieren (v. Devís y Peiró, 1992; Graham, Holt/Hale y Palmer, 1992; Rink, 1993 o Contreras, 1998).

En la actualidad, si analizamos la situación de la educación física española, se podría considerar que el pensamiento que guía la implementación de los programas

de educación física en España está entre los más avanzados. Esto queda patente, ya que el notable interés los profesionales ponen en ofrecer contextos de aprendizaje que promuevan la igualdad entre alumnos y alumnas, la integración étnica, cultural y social, y las relaciones interdisciplinares, favorece el establecimiento de escenarios de práctica valorados y reconocidos por el alumnado, que se considera competente para desarrollar las habilidades que se le proponen (Contreras, 1998; Ruiz, 1995).

Estos resultados nos permiten apreciar el papel que los contextos sociales de práctica tienen en educación física, y, comparativamente, esto se ha manifestado mediante la repetición de los resultados obtenidos por Nishida en su estudio de 1991. En dicho estudio, los escolares japoneses lograron la puntuación más alta en los subescalas negativas del test –aquellas que manifiestan la motivación para evitar el fracaso–, lo que, como el propio autor explica, podría deberse a las ideas que guían el desarrollo de la materia, al establecimiento de escenarios de aprendizaje en los que el miedo al fracaso entorpece el proceso educativo: «*Tales factores culturales reducirían la motivación de logro de los escolares japoneses en educación física*» (Nishida, 1991, p. 1.186).

A pesar de que, como hemos comentado, en España, se han producido avances en la forma de concebir la educación física –como queda patente tanto en los resultados de este estudio, como en los obtenidos por Cervelló-Santos Rosa (2000) y por Ruiz, Graupera, Mendoza, Del Valle, Rico y Sánchez (2000)– sigue estando pendiente la cuestión del género, ya que en este estudio comparativo sí se aprecia una coincidencia entre los cinco países: las chicas puntúan más bajo que los chicos en las subescalas favorables que indican una menor motivación para el logro en educación física.

Para ser más concretos, uno de los resultados que merece ser comentado es el de la subescala *Competencia motriz percibida*

bida, que permite conocer la eficacia motriz que creen poseer tanto las chicas, como los chicos. Si comparamos los resultados obtenidos por las chicas con los obtenidos por los chicos, veremos que ellas siempre puntúan más bajo, lo que denota que perciben que su competencia física o motriz es menor. Esta diferencia en la percepción empieza a manifestarse a partir de los 6 años, como se observó en el estudio que Ruiz, Graupera y Gutiérrez (1997) realizaron con una muestra de más de 900 escolares de ambos sexos de entre 4 y 12 años. A partir de esta edad, la percepción de competencia motriz se incrementa en los chicos y disminuye progresivamente en las chicas.

Sin duda, nos hallamos ante ilusiones de incompetencia (Langer y Park, 1990), pensamientos y cogniciones que no tienen por qué ser ciertos, pero que se admiten como tales para satisfacer las expectativas sociales. Pensemos, por ejemplo, en los libros de texto escritos en la última década para los escolares de los diferentes cursos de Educación Física. En un extenso estudio realizado por Parra (2001), se demostró cómo estos textos servían para transmitir y mantener un código sexista en el que el mensaje es que la alta competencia es patrimonio de los chicos y la baja competencia de las chicas. El tipo de tareas asignadas a cada sexo, las imágenes, el género de las mismas, las tareas realizadas por ellos y por ellas que se muestran, etc. son un reflejo de lo que estamos comentando. Si a estos resultados unimos los obtenidos en este estudio comparativo, parece necesario repensar cómo se está desarrollando la educación física en lo que al género se refiere.

Este punto conecta directamente con la última reflexión que vamos a realizar, ya que es importante tener en cuenta la relevancia que este tipo de resultados tiene para la formación inicial de los futuros profesores y profesoras de educación física. Conocer el pensamiento y las cogniciones

del alumnado es muy necesario, analizarlos a la luz de las diferencias culturales, de etnia o de género todavía más. Atender a la diversidad cultural supone analizar todos sus componentes, y los referidos a la motivación son de primer orden, lo que puede permitir que el docente tome conciencia de sí mismo, de sus orígenes y de sus prejuicios sociales y culturales para, al mismo tiempo, comprender así que la tolerancia y la flexibilidad ante la diferencia de género, etnia o cultura debe ser una norma habitual de comportamiento en el aula si se quiere desarrollar escenarios de aprendizaje y motivación favorables para el logro y el dominio. Esto adquiere una especial significación ante la necesidad de integrar a las minorías culturales, ya que dicha integración ha de apoyarse en un conocimiento más profundo del alumnado, de sus percepciones y cogniciones, y de sus valores significativos y sus tradiciones, de tal manera que sea posible el desarrollo de programas de actividad física que valoren las diferencias en un plano de igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C.: «Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales», en ROBERTS, G. (ed.): *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Desclee De Brouwer, 1995, pp. 197-214.
- ATKINSON, J.W.: *An introduction to motivation*. Princenton, NJ, Van Nostrand, 1964.
- CECCHINI, J. A.; GONZÁLEZ, C.; CARMONA, A. M.; ARRUZA, J.; ESCARTÍ, A.; BALAGUÉ, G.: «The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety and pre- and post-competition mood states», en *European Journal of Sport Science*, vol. 1, 4, 2001 (pendiente de publicación).
- CERVELLÓ, E. M.; SANTOS-ROSA, F. J.: «Motivación en las clases de educación física: un estudio desde la perspectiva de

- metas», en *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2 (2000), pp. 51-70.
- CONTRERAS, O.: *Didáctica de la educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, INDE, 1998.
- DEVIS, J.; PEIRÓ, C.: *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona, INDE, 1992.
- DOI, K.: «A two dimensional theory of achievement motivation: Affiliative and nonaffiliative», en *The Japanese Journal of Psychology*, 52 (1982), pp. 334-350.
- DUDA, J. L.; HAYASHI, C. T.: «Measurement issues in cross-cultural research within sport and exercise psychology», en DUDA, J. L. (ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, Fitness Information Technology, Inc., 1998, pp: 471-484
- FERRER-CAJA, E.; WEISS, M.: «Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sports*, September (2000), pp. 267-279.
- FUJITA, A. H.; ICHIMURA, S.: «Contemporary areas of research in sport psychology in Japan», en SINGER, R. N.; MURPHEY, M.; TENNANT, L. K. (eds.): *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp: 52-57.
- GAUVIN, L.; RUSSELL, J. S.: «Sport-specific and culturally adapted measures in sport and exercise psychology: Issues and strategies», en SINGER, R.N.; MURPHEY, M.; TENNANT, L.K. (eds.): *Handbook of research on sport psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp. 891-900.
- GRAHAM, G.; HOLT/HALE, S.; PARKER, M.: *Children moving. A reflective approach to teaching physical education*. Mountain View, MayflowerCo., 1992.
- LANGER, E. J.; PARK, K.: «Incompetence: A conceptual reconsideration», en STEMBERG, R. J.; KOLLIGIAN Jr., J.: *Competence considered*. New Haven, Yale University Press, 1990, pp. 149-166.
- MIYAHARA, M.; HOFF, J.; ESPENES, G.; NISHIDA, T.: *Achievement motivation in physical education. Japan versus Norway: A lesson on semantic differences*. Ponencia a la 10th International Conference of the International Society for Comparative Physical Education and Sport. Tokyo, Japan, 1996.
- MIYAMOTO, M.; KATO, T.: «The relation between achievement motive and affiliation motive», en *Journal of Japan Women's University*, 22, pp. 23-28.
- NISHIDA, T.: «The effect of achievement motivation on motor skill learning», en *Japanese Journal of Physical Education*, 29 (1984), pp. 15-24.
- «Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test», en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (1988), pp. 418-430.
- «A study on standarization of the achievement motivation in physical education test», en *Japanese Journal of Physical Education*, 34 (1989), pp. 45-65.
- «Achievement motivation for learning in physical education class: A cross cultural study in four countries», en *Perceptual and Motor Skills*, 72 (1991), pp. 1183-1186.
- NISHIDA, T.; INOMATA, K.: «A factor analytical study on achievement motives in sport», en *Japanese Journal of Physical Education*, 26 (1981), pp. 101-110.
- NUNNALLY, J.: *Psychometric theory*. New York, McGraw-Hill, 1978.
- PARRA, J.: *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física. Segundo ciclo de eso y Bachillerato*. Tesis Doctoral inédita. UNED, Departamento de Didáctica, Organización escolar y Didácticas Especiales, 2001.
- RINK, J.: *Teaching Physical Education for Learning*. 2^a ed. St. Louis, Mosby Co., 1993.

- RÍO, P. DEL; RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.: *La iniciación deportiva vista desde la experiencia de logro de los jóvenes deportistas ganadores de medallas*. Ponencia al VII Congreso Nacional de Psicología del Deporte. Murcia, 1999.
- ROBERTS, G. (ed.): *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1995.
- RUIZ, L. M.: *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de adquisición en educación física escolar*. Madrid, Gymnos Editorial, 1995.
- RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.: *Traducción y adaptación semántica del Test AMPET de Nishida al español*. Documento no publicado, 1995.
- RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.; GUTIÉRREZ, M.: *Problemas de coordinación y resignación aprendida en Educación Física escolar*. En proyecto. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.
- RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.; VALLE, S.; MENDOZA, N.; RICO, I.; SÁNCHEZ, F.: *Orientación participativa y motivación de logro hacia el aprendizaje en EF por los estudiantes de la ESO*. Toledo, Departamento de Actividad Física y Ciencia del Deporte y Vicerrectorado de Investigación. Universidad de Castilla La Mancha, 2000.
- RUIZ, L. M.; NAVARRO, F.; GRAUPERA, J. L.; LINAZA, J. L.; GUTIÉRREZ, M.: *Desarrollo Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid, Síntesis, 2000.
- ZEICHNER, K.: *Educating teacher for cultural diversity*. Michigan, National Center for Research on Teacher Learning, 1992.