

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

LUIS MIGUEL RUIZ PEREZ

Universidad de Castilla La Mancha. Toledo

JOSE LUIS GRAUPERA SANZ

Universidad de Alcalá de Henares. Madrid

ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDAN

Universidad de Castilla La Mancha. Toledo

TAMOTSU NISHIDA

Nagoya University. Nagoya. Japón

Resumen

El presente artículo es una continuación del trabajo realizado por Tamotsu Nishida en 1991, en el que comparó los resultados obtenidos en el Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (AMPET) por escolares japoneses ($n= 3.346$), norteamericanos ($n= 478$), canadienses ($n= 382$) e ingleses ($n= 356$). En el presente estudio estos resultados se han relacionado con los obtenidos con una muestra española de 370 escolares de 9 a 12 años de edad, matriculados en centros públicos de las comunidades de Madrid y Valencia. El análisis comparativo de los resultados en las distintas subescalas que componen el test AMPET en su formato original de 68 ítems, ha ofrecido diferencias entre los distintos países. Además se ha encontrado una gran consistencia multicultural en la diversidad de los perfiles motivacionales hacia la educación física de los dos géneros. Se analizan las posibles consecuencias de dichas diferencias y el papel de la cultura en las mismas, haciendo hincapié en el actual desarrollo de esta materia escolar en el contexto español.

Palabras clave: Motivación de logro, aprendizaje, educación física, escolares, análisis transcultural

Abstract

This study examined the relationships of Nishida's AMPET 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 Communities. 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.

Key words: Achievement motivation, learning, physical education, schoolchildren, crosscultural analysis.

1. INTRODUCCIÓN

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

El cambio de una orientación conductista hacia posiciones cognitivo-sociales en la comprensión de este fenómeno dio lugar al surgimiento en nuestro país 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, clima motivacional, perspectiva de metas, etc. Estos trabajos se han dirigido tanto a contextos de educación física como de 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 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 contextos de educación física. El modelo fundamental de este instrumento está basado en las propuestas de motivación de logro de autores tan relevantes como Atkinson (1964; ver Nishida, 1988). De acuerdo con el autor las personas manifiestan una motivación genérica hacia el logro que se dirigirá hacia el aprendizaje en educación física, abarcando tanto su disposición emocional y la conciencia del valor de lo que va aprender, como la autoevaluación 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 percibida o el miedo a errar sean elementos que influyen en el estado motivado 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), siendo considerado una de las aportaciones más importantes que la psicología del deporte japonesa ha dado al contexto internacional, como así lo reconocen Fujita e Ichimura (1993) en su revisión sobre las áreas contemporáneas de investigación en la psicología del deporte japonesa (Singer, Tennant y Murphey, 1993).

2. 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 que los escolares más motivados para el logro conseguirían mejores rendimientos en el aprendizaje de habilidades motrices, que aquellos que manifestasen una motivación a evitar el fracaso. De ahí que, partiendo de un instrumento previo (Nishida e Inomata, 1981), construyó el denominado Test AMPET (*Achievement Motivation in Physical Education Test*) consistente en 7 subescalas de 8 ítems cada una, más una adicional de control de la veracidad, sumando un total de 64 ítems.

Estas escalas o dimensiones son las siguientes:

1. **Estrategia de Aprendizaje (EA)** o las actividades instrumentales que un sujeto emplea para alcanzar un objetivo.
2. **Superación de Obstáculos (SO)** o el esfuerzo para actuar correctamente.
3. **Diligencia y Seriedad en el aprendizaje (DS)** o la actitud normativa adoptada por el sujeto en las situaciones de aprendizaje.
4. **Competencia Motriz Percibida (CMP)** o la percepción de capacidad y competencia que los sujetos manifiestan así como la confianza en sus recursos físicos.
5. **Valoración del aprendizaje (VA)** o la conciencia del valor de aquello que aprenden.

6. *Ansiedad ante situaciones de estrés (AE) o la excesiva tensión manifestada en situaciones de exigencia y logro.*
7. *Ansiedad y temor ante el fracaso (AF) o la falta de confianza.*

A continuación, en el cuadro 1, se presenta la traducción española de una serie de ítems seleccionados representativos de cada una de las siete dimensiones del test.

<u>Ítems seleccionados de Test AMPET en su versión original</u>	
• <i>Estrategia de Aprendizaje (EA)</i>	
1. Cuando practico en clase de educación física, siempre estoy pensando si lo hago bien o mal.	
9. Mientras practico en clase, pienso en la forma de hacer bien los ejercicios y los deportes.	
• <i>Superación de Obstáculos (SO).</i>	
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.	
• <i>Diligencia y Seriedad en el aprendizaje (DS)</i>	
3. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase.	
11. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.	
• <i>Competencia Motriz Percibida (CMP)</i>	
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.	
• <i>Valoración del aprendizaje (VA).</i>	
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.	
• <i>Ansiedad ante situaciones de estrés (AE)</i>	
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.	
• <i>Ansiedad y temor ante el fracaso (AF)</i>	
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 en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.	

Cuadro 1. Ítems seleccionados del Test AMPET en su versión española.

Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos en el que el 1 indica el total desacuerdo 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 y de zonas geográficas y de densidad de población diferentes, entre las edades de 9 a 15 años. El análisis de fiabilidad de las distintas subescalas obtuvo valores de α entre .797 y .950, y coeficientes de test-retest, con 5 semanas de intervalo, que oscilaron entre .651 y .883, que fueron consideradas como suficientemente altas para que el test fuese empleado con grupos en investigaciones.

La estructura del test, con siete subescalas, fue comprobada mediante un análisis de 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, con 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 medidas de frecuencia, duración, interés y disfrute en la práctica de actividades físicas y deportivas.

3. ANÁLISIS TRANSCULTURAL DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO PARA APRENDER EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una de las variables importantes a la hora de analizar la motivación de logro para aprender está 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. Este fue el objetivo del primer estudio realizado por Nishida en 1991 en el que comparó los resultados obtenidos en la aplicación del AMPET entre 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 el 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, 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, planteándonos establecer las posibles diferencias existentes países y contextos culturales tales como son el oriental, representado por los escolares japoneses, el anglosajón representado por Canadá, Estados Unidos e Inglaterra y el mediterráneo representado por los escolares españoles.

3.1. 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 las 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), Norteamericanos (n= 478), Canadienses (n= 382) e Ingleses (n= 3.569). Todos estos escolares españoles pertenecieron a centros públicos de localidades y zonas diferentes de Madrid y Valencia, reproduciendo las consideraciones de selección de la muestra establecidas en el estudio de Nishida (1991).

3.1.2. El test AMPET en los escolares españoles

Para el estudio español, la versión inglesa del instrumento publicada por Nishida en 1988, fue traducida al español y de éste al inglés por un profesor bilingüe especializado en Psicología y en Ciencias del Deporte, posteriormente fue refinada en su semántica por dos especialistas, uno en Psicología del Deporte y otro en Educación Física, realizando 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, solicitando que los niños y niñas respondiesen a todos los ítems del test en una escala tipo Likert de 5 puntos, 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 hallar 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, sus valores están por encima de .65, niveles recomendados por Nunnally (1978) para este tipo de instrumentos (Tabla 1).

Subescala	Coefficiente Alpha muestra española	Coefficiente 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

Tabla 1: Comparación de los índices de fiabilidad (consistencia interna) en las diferentes subescalas del test AMPET de las muestras española y japonesa

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 2. El análisis de varianza multivariado efectuado con 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 de varianza univariados, tomando cada una de las siete subescalas como variable dependiente, se resume en la tabla 3.

	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 ante el estrés	23.1930	7.5858	21.3367	8.5983	22.1946	8.1878
Ansiedad ante el error	20.4795	6.2161	20.2965	6.8022	20.3811	6.5297

Tabla 2: Datos descriptivos del test AMPET en la muestra española, según el género.

Factor AMPET	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
Estrategia de aprendizaje	1	145.299	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 ante el estrés	1	291.695	4.368	.037	.012
Ansiedad ante el error	1	.472	.011	.916	.000

Tabla 3: Análisis de la Varianza de los factores del Test AMPET en función del género en la muestra española.

De estos análisis se puede destacar que existen diferencias de género en las subescalas de *Estrategia de aprendizaje* ($F= 4.310$; $p= 0.39$) y *Competencia motriz percibida* ($F= 18.146$; $p< 0.0001$) a favor de los chicos. En la dimensión de *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

tono negativo de esta subescala. En el resto de las variables no se encuentran diferencias significativas entre los dos géneros.

3.3. 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 superen las barreras culturales (Duda y Hayashi, 1998). Las perspectivas universalistas y las culturales, *emic* y *etic*, son un reto para los investigadores, de ahí la importancia que tiene el analizar las características que determinados procesos psicológicos como lo demuestran los diferentes estudios publicados hasta el momento y las recomendaciones que Gauvin y Russell (1993) realizan para animar a los investigadores en esta dirección.

Con el objetivo de analizar si las peculiaridades del estudio español eran semejantes o diferentes al estudio anterior llevado a cabo por Nishida en 1991, se compararon los resultados de ambos estudios. Las medias y desviaciones típicas de las diferentes subescalas de los países comparados, tanto para mujeres como para hombres se presentan en las tablas 4 y 5.

Mujeres (N=2410)	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)	1632		230		195		182		171	

Tabla 4: Datos descriptivos del test AMPET en la muestra total de mujeres, en función del país.

Hombres (N=2522)	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)	1714		248		187		174		199	

Tabla 5: Datos descriptivos del test AMPET en la muestra total de hombres, en función del país.

Para establecer la significación estadística de las diferencias existentes en las diversas subescalas en función del género y el país, se llevaron a cabo análisis de la varianza (ANOVA). En el caso de las comparaciones múltiples entre países se aplicó el criterio de Bonferroni en las pruebas de significación.

a. Las diferencias entre chicos y chicas: Al analizar comparativamente por género los resultados de la muestra conjunta de escolares japoneses, norteamericanos, ingleses, canadienses y españoles, se encuentran diferencias significativas en todas las subescalas, excepto en las relativas a la ansiedad ante situaciones de estrés y de fracaso (Tabla 6). Estas diferencias indican que en su conjunto los chicos muestran en comparación con las chicas puntuaciones significativamente más elevadas en las cinco dimensiones que constituyen el índice favorable de motivación para el logro.

En las ilustraciones gráficas del siguiente apartado (Fig 1 a Fig 7) se puede observar cómo estas diferencias se mantienen de manera consistente en los distintos países.

	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

Tabla 6. Análisis de varianza de los factores del test AMPET en función del género (muestra total).

b. Diferencias entre países: En cuanto a la comparación entre los países, el análisis de la varianza obtuvo diferencias significativas en todas las subescalas (Tabla 7). Los análisis *post hoc* mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni), mostraron que, en términos generales, son los escolares japoneses los que muestran mayores diferencias con el resto de los países, lo que se traduce en puntuaciones menores en las subescalas más favorables para la motivación de logro en educación física, es decir, las cinco primeras subescalas, y puntuaciones más elevadas en aquellas que son menos favorables y que indican una tendencia a evitar el fracaso, es decir, las dos últimas.

	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 ante el fracaso	4	1665.684	41.582	>.0001

Tabla 7. Análisis de varianza de los factores del test AMPET en función del país (muestra total).

Los escolares españoles y canadienses son, en líneas generales, el contrapunto a los japoneses. Obtienen las puntuaciones más altas en las dimensiones positivas y las más bajas

en las negativas. En Estados Unidos e Inglaterra obtienen sistemáticamente puntuaciones intermedias (excepto en *Competencia motriz percibida*, donde Estados Unidos obtiene el resultado más alto).

Bonferroni						
	(F) País	(C) 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.

Tabla 8: Comparaciones múltiples de medias (criterio de Bonferroni) entre los diversos países de la muestra.

En la tabla 8 se muestra el resultado de las comparaciones múltiples según el criterio de Bonferroni, y pueden estudiarse pormenorizadamente la significación de las diferencias entre cada par de países.

A la luz de estos resultados se puede indicar que en la subescala de *Estrategia de Aprendizaje* son los escolares españoles y canadienses los que obtienen puntuaciones más elevadas, siendo significativas cuando se comparan con las obtenidas por los escolares japoneses, que contienen las más bajas (Tabla 8, Fig.1).

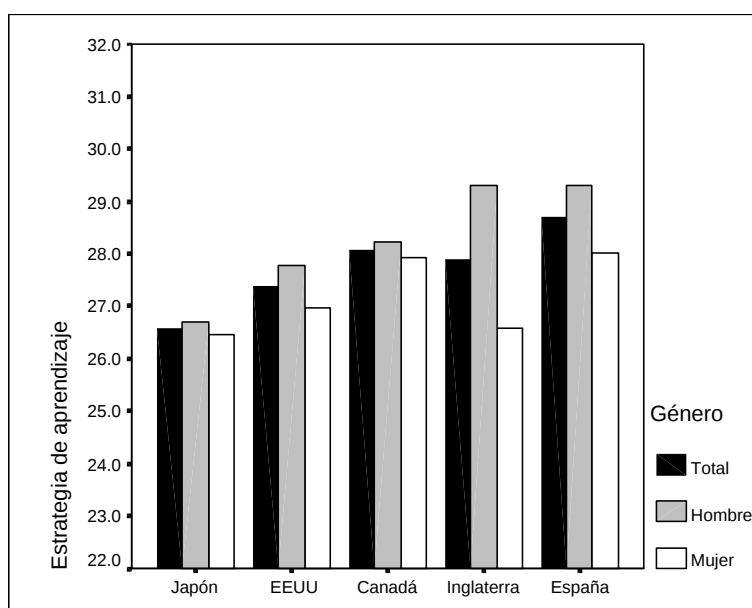


Fig. 1: Medias de *Estrategia de Aprendizaje* por país y género.

En la subescala de *Superación de obstáculos* las diferencias se manifiestan claramente entre los escolares japoneses (puntuaciones más bajas) y el resto de los países. Canadienses y españoles obtienen las más elevadas. Inglaterra y Estados Unidos se encuentran en valores intermedios, significativamente superiores a Japón e inferiores a Canadá (Tabla 8, Fig. 2).

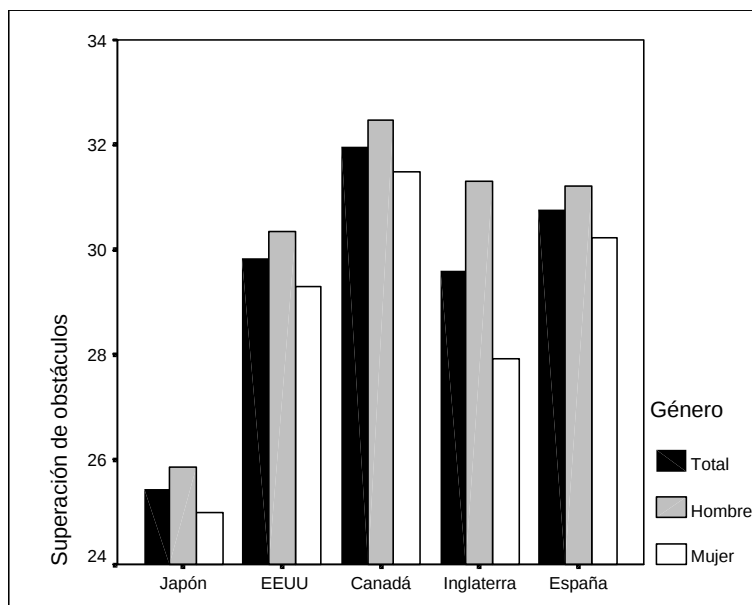


Fig. 2: Medias de *Superación de Obstáculos* por país y género.

La subescala de *Diligencia y seriedad en el aprendizaje* muestra que son los canadienses y españoles los que presentan puntuaciones considerablemente más altas, las cuales se diferencian significativamente con las obtenidas por los escolares japoneses (media más baja), ingleses y norteamericanos (Tabla 8, Fig. 3).

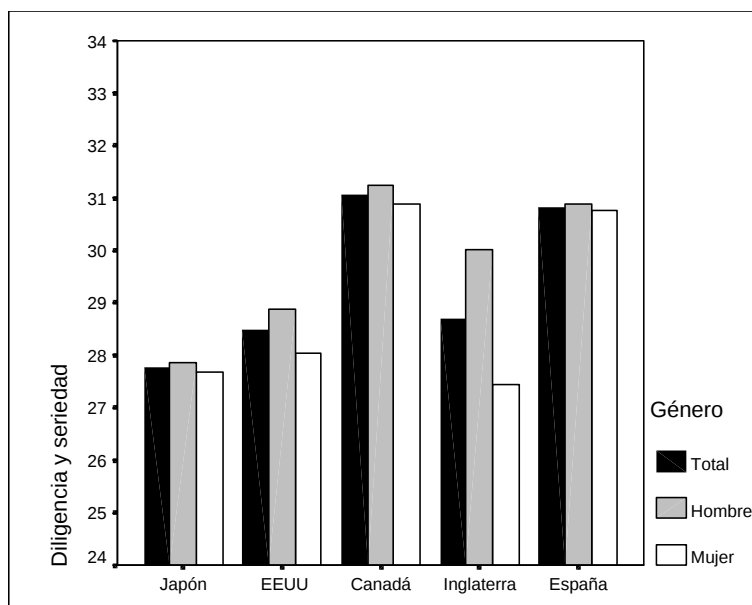


Fig. 3: Medias de *Diligencia y Seriedad* por país y género.

En cuanto a la subescala de *Competencia motriz percibida*, son los norteamericanos, canadienses y españoles los que presentan puntuaciones más elevadas, siendo significativas si se comparan con los escolares ingleses o japoneses (Tabla 8, Fig. 4).

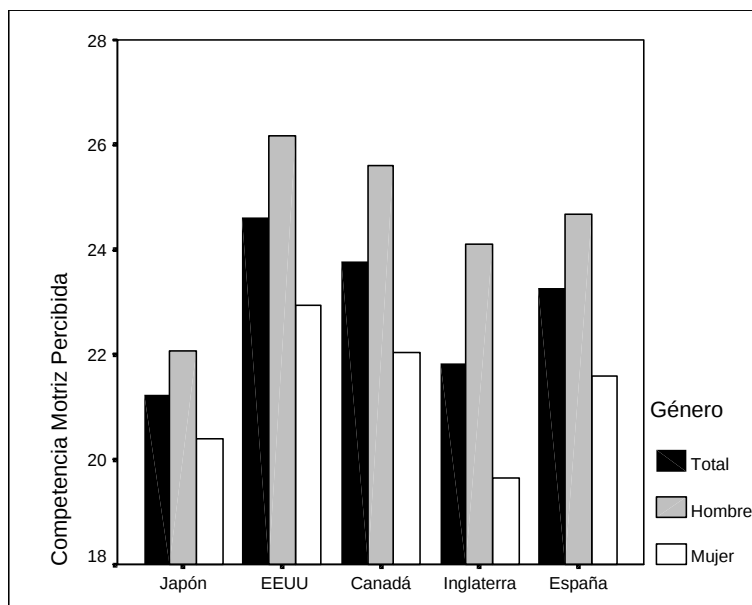


Fig. 4: Medias de *Competencia Motriz Percibida* por país y género.

En la subescala de *Valoración del esfuerzo* se observa que son de nuevo los escolares españoles y canadienses los que obtienen puntuaciones más altas, lo que les diferencia significativamente de ingleses, norteamericanos o japoneses (Tabla 8, Fig. 5).

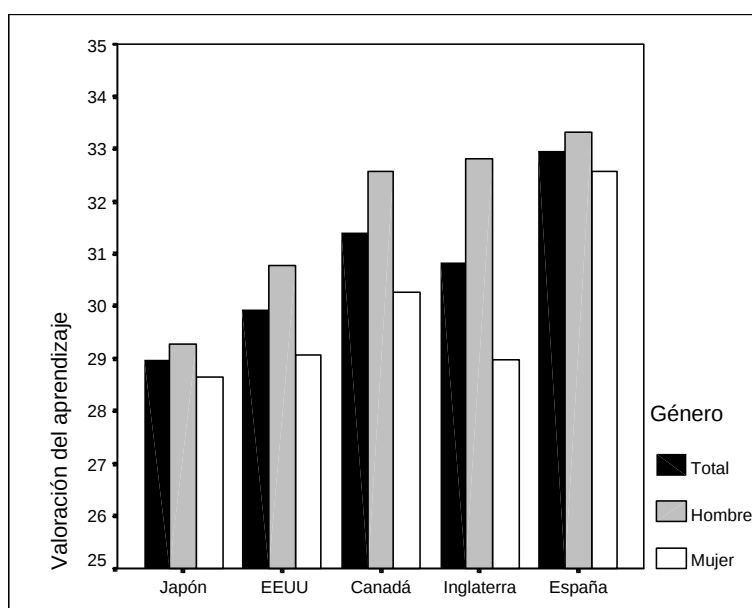


Fig. 5: Medias de *Valoración del Aprendizaje* por país y género.

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

con ingleses, japoneses y norteamericanos, que obtienen medias muy similares entre sí; pero significativamente mayores que los países antedichos (Tabla 8, Fig. 6).

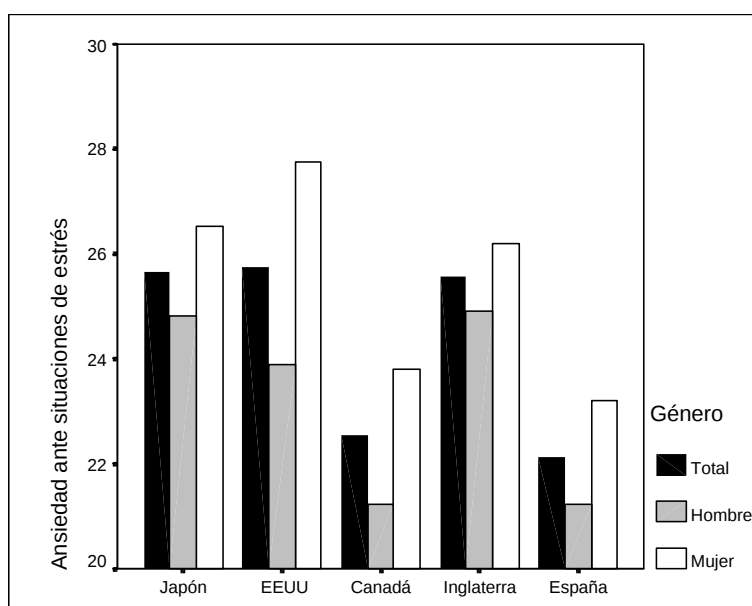


Fig. 6: Medias de *Aniedad ante las Situaciones de Estrés* por país y género.

Por último, en la subescala de *Aniedad y temor ante el fracaso*, son de nuevo los escolares japoneses y estadounidenses los que muestran puntuaciones más altas, y los españoles y canadienses los que las presentan más bajas. Las diferencias entre estos dos grupos de países son considerables y significativas. En este caso los ingleses obtienen valores intermedios (Tabla 8, Fig 7).

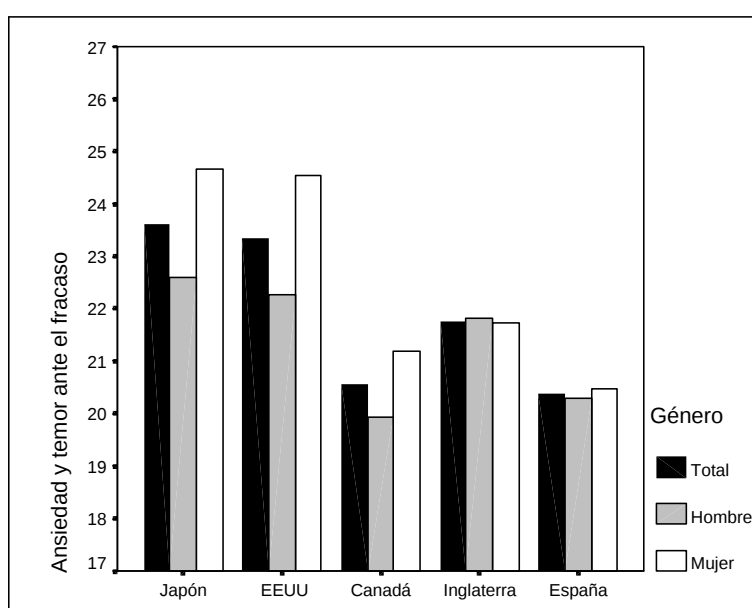


Fig. 7: Medias de *Aniedad ante las Situaciones de Fracaso* por país y género.

4. 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 la percepción hacia la materia es favorable y se sienten motivados a aprender en la misma. Este tono positivo coincide con otros estudios recientes llevados a cabo por Cervelló y Santos-Rosa (2000) o por algunos de los 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 bastante similitud entre los escolares españoles y los canadienses (que tienen un perfil motivacional muy positivo), mientras que el resto de países muestran perfiles motivacionales mucho menos favorables, siendo los escolares japoneses los más extremos en este sentido.

Cabe pensar que sean aspectos relacionados con la propia enseñanza y el clima que se desarrolla en 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 de este estudio, los enfoques y la puesta en marcha de los mismos difieren (ver Devís y Peiró, 1992; Graham, Holt/Hale y Palmer, 1992; Rink, 1993 o Contreras, 1998).

En la actualidad de la educación física española se podría considerar que el pensamiento director que guía la puesta en acción de los programas de educación física en España, está entre los más avanzados, lo que se traduce de forma concreta en un interés elevado por parte de sus profesionales de ofrecer contextos de aprendizaje en igualdad para alumnos y alumnas, de integración étnica, cultural y social y de relaciones interdisciplinarias,

que favorecen el establecimiento de escenarios de práctica que son valorados y reconocidos por el alumnado, que se percibe competente para llevar a cabo las habilidades que se le proponen (Contreras, 1998; Ruiz, 1995).

Estos resultados nos expresan el papel de los contextos sociales de práctica en educación física, lo que comparativamente se ha manifestado con una repetición de los resultados obtenidos por Nishida en su estudio de 1991, en el que los escolares japoneses puntúan más alto en los subescalas negativas del test, aquellas que manifiesta una motivación para evitar fracasar y 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 juega un papel entorpecedor del proceso educativo: “*Tales factores culturales reducirían la motivación de logro de los escolares japoneses en educación física*” (Nishida, 1991, pp.1186).

A pesar de los avances comentados en la forma de concebir la educación física en España, de lo cual son expresión tanto estos resultados como los obtenidos en los estudios comentados anteriormente de Cervelló-Santos Rosa (2000) y de Ruiz, Graupera, Mendoza, Del Valle, Rico y Sánchez (2000), sigue estando pendiente la cuestión del género en educación física, ya que en este estudio comparativo sí existe una coincidencia entre los cinco países y es que las chicas puntúan más bajo que los chicos en las subescalas favorables que indican un menor estado motivado para el logro en educación física.

Si lo concretamos, uno de los resultados que merece ser comentado es el referido a la subescala de *Competencia motriz percibida*, o lo que es igual, al sentimiento de eficacia motriz que en este ámbito creen poseer las chicas en comparación con los chicos. Ellas siempre puntúan más bajo denotando una percepción de competencia física o motriz menor, hecho que se empieza a manifestar a partir de los 6 años como se manifestó en el estudio de Ruiz, Graupera y Gutiérrez (1997) con una muestra de más de 900 escolares de entre 4 y 12 años

de ambos sexos. Era a partir de estas edades el momento en el que la percepción de competencia motriz se incrementa en los varones 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 en Educación Física.

En un extenso estudio de Parra (2001) se demostró cómo estos textos mantenían y servían de transmisores de un código sexista en el que el mensaje es que la alta competencia es patrimonio de los varones y la baja competencia de las chicas. El tipo de tareas asignadas a cada sexo, las imágenes, el género de las mismas, las tareas mostradas por ellos y por ellas, etc, son un reflejo de lo comentado. Si a estos resultados aparamos los obtenidos en este estudio comparativo, parece necesario repensar la forma y manera en que se está desarrollando la educación física en lo que al género se refiere.

Este punto conecta directamente con la última reflexión, y es la importancia que este tipo de resultados tienen para la formación de 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 entre ellos los referidos a la motivación son de primer orden, lo que puede permitir que el docente tenga conciencia de sí mismo, de sus orígenes y prejuicios sociales y culturales, y le ayude a comprender, al mismo tiempo, que la tolerancia y flexibilidad ante la diferencia de género, etnia o cultura debe ser una norma habitual de comportamiento en el aula, desarrollando escenarios de aprendizaje y motivación favorables para el logro y el dominio. Esto toma una especial significación ante la necesidad de la integración de la minorías culturales que se ha de apoyar en un conocimiento más profundo del alumnado, de sus percepciones y cogniciones, de sus valores significativos

y tradiciones, de tal manera que permita el desarrollo de programas de actividad física que valoren de las diferencias en un plano de igualdad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMES, C. Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En G. Roberts (Ed.) *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée 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. y 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. y SANTOS-ROSA, F.J. Motivación en las clases de educación física: un estudio desde la perspectiva de metas, en *Revista de Psicología del Deporte*, vol., 9, 1-2, pp. 51-70, 2000.

CONTRERAS, O. *Didáctica de la educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona. INDE. 1998.

DEVIS, J. y 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. *The Japanese Journal of Psychology*, 52, 334-350, 1982.

DUDA, J. L. y HAYASHI, C.T. measurement issues in cross-cultural research within sport and exercise psychology. En J.L. Duda (Ed.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, Fitness Information Technology, Inc. 1998, pp: 471-484

FERRER-CAJA, E. y 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. y ICHIMURA, S. Contemporary areas of research in sport psychology in Japan. En R. N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.) *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp: 52-57

GAUVIN, L. y RUSSELL, J.S. Sport-specific and culturally adapted measures in sport and exercise psychology: Issues and strategies. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.) *Handbook of research on sport psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp: 891-900

GRAHAM, G., HOLT/HALE, S. y PARKER, M. *Children moving. A reflective approach to teaching physical education*. Mountain View: MayflowerCo. 1992

- LANGER, E.J. y PARK, K. Incompetence: A conceptual reconsideration. En R. J. Stenberg y J. Kolligian Jr. *Competence considered*. New Haven: Yale University Press. pp. 149-166. 1990
- MIYAHARA, M., HOFF, J., ESPENES, G. y NISHIDA, T. Achievement motivation in physical education. Japan versus Norway: A lesson on semantic differences. *10th International Conference of the International Society for Comparative Physical Education and Sport*. Tokyo. Japan, 1996
- MIYAMOTO, M. y KATO, T. The relation between achievement motive and affiliation motive. *Journal of Japan Women's University*, 22, 23-28
- NISHIDA, T. The effect of achievement motivation on motor skill learning, en *Japanese Journal of Physical Education*, 29, (1984), pp. 15-24
- NISHIDA, T. Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test, en *Journal of Sport and exercise Psychology*, 10, (1988), pp. 418-430
- NISHIDA, T. A study on standarization of the achievement motivation in physical education test, en *Japanese Journal of Physical Education*, 34, (1989), pp. 45-65
- NISHIDA, T. 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., y 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 E.S.O. y Bachillerato*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Didáctica, Organización escolar y Didácticas Especiales. U.N.E.D., 2001
- RINK, J. *Teaching Physical Education for Learning*. St.Louis: Mosby Co. 2nd Ed. 1993
- RÍO, P. del, RUIZ, L.M. y GRAUPERA, J.L. La iniciación deportiva vista desde la experiencia de logro de los jóvenes deportistas ganadores de medallas, en *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. y GRAUPERA, J.L. *Traducción y adaptación semántica del Test AMPET de Nishida al español*, Documento No Publicado, 1995.

RUIZ, L.M.; GRAUPERA, J.L. y GUTIÉRREZ, M.; *Problemas de coordinación y resignación aprendida en Educación Física escolar*, en Proyecto CIDE. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 1997.

RUIZ, L.M., GRAUPERA, J.L., VALLE, S., MENDOZA, N., RICO, I. y SÁNCHEZ, F. *Orientación participativa y motivación de logro hacia el aprendizaje en E.F. 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. y GUTIÉRREZ, M. *Desarrollo Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid, Síntesis, 2000.

ZEICHNER, K. *Educating teacher for cultural diversity*. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan, 1992.