UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA MOTRIZ OBSERVADA Y LA COMPETENCIA MOTRIZ PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Investigación presentada como requisito para optar al grado de
Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física.

Autor: Erick Anthony Moreira Franco
Tutora: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

Willemstad, Curaçao, octubre de 2026

CARTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO
POR PARTE DEL TUTOR

Willemstad, Curaçao, 15 de octubre de 2026.

Ciudadano:
Director de Investigación y Posgrado
UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA
Su Despacho.

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que he leído el Trabajo de investigación titulado: "RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA MOTRIZ OBSERVADA Y LA COMPETENCIA MOTRIZ PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", elaborado por el (la) ciudadano(a): Erick Anthony Moreira Franco, titular del documento de identidad N°: 1725301145, para optar al Título de: Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
RAQUEL JAEL AREVALO TULCAN

Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

C.I. No. 1722570155

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia y a las personas que han acompañado mi formación con paciencia, ánimo y confianza. Concluir una etapa académica mientras se sostienen responsabilidades personales y profesionales exige organizar el tiempo de otra manera, aprender a insistir y aceptar que no todo avance es visible de inmediato. Este proyecto representa una meta concreta, pero también recoge experiencias de aula y preguntas que surgen cuando se observa con atención la manera en que cada estudiante aprende a moverse y a confiar en sus propias posibilidades.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a quienes han aportado a este proceso de formación y, de manera especial, a los docentes que han insistido en mirar la Educación Física como un espacio de aprendizaje integral. Al tutor, Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan, por la orientación académica y metodológica. También reconozco el valor de las experiencias profesionales que han permitido comprender que detrás de una ejecución motriz existen historias de práctica, confianza, temor al error, comparación con los compañeros y oportunidades desiguales para aprender.

ÍNDICE GENERAL

pp.
Carta de aprobación del tutor ii
Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice General v
Lista de Cuadros ix
Lista de Gráficos ix
Resumen x
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA 3
Planteamiento del Problema 3
Formulación del Problema 6
Preguntas de Investigación 6
Justificación de la Investigación 6
Objetivos de la Investigación 7
Objetivo General 7
Objetivos Específicos 7
Alcance de la Investigación 8
Línea de Investigación 8
Delimitación del Estudio 8
Limitaciones de la Investigación 9
Factibilidad de la Investigación 9
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 10
Antecedentes de la Investigación 10
Fundamentación Teórica de la Competencia Motriz Observada 13
Concepto de competencia motriz 13
Desarrollo motor y oportunidades de práctica 14
Habilidades locomotrices 14
Control de objetos 15
Estabilidad, equilibrio y coordinación 15
Evaluación de la competencia motriz 15
Fundamentación Teórica de la Competencia Motriz Percibida 16
Concepto de competencia percibida 16
Precisión de la autopercepción 16
Fuentes de la percepción de competencia 17

Percepción y participación 17
Percepción de competencia y adolescencia 17
Evaluación de la competencia percibida 18
Relación entre Competencia Motriz Observada y Percibida 18
Delimitación conceptual de las variables 19
Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias 19
Condiciones escolares y variaciones de contexto 20
Diferencia entre desempeño y valoración personal 20
Experiencia de práctica y oportunidades de aprendizaje 20
Autopercepción y exposición social 21
Discrepancias e implicaciones didácticas 21
Delimitación de competencia motriz observada en el contexto escolar 21
Delimitación de competencia motriz percibida y sus manifestaciones 21
Relación entre variables y explicaciones alternativas 22
Condiciones de implementación educativa 22
Evaluación y trazabilidad de las evidencias 22
Implicaciones para la investigación posterior 22
Delimitación operativa de las relaciones entre variables 23
Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica 23
Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes 24
Diferenciación entre ejecución motriz y juicio personal de competencia 24
Profundización conceptual: Competencia motriz observada y competencia motriz percibida 25
Implicaciones para la interpretación de las variables 25
Correspondencia y discrepancia entre desempeño y autopercepción 26
Condiciones de medición y sesgos de observación 26
Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación 26
2.A.1. Competencia motriz como constructo multidimensional 27
2.A.2. Rendimiento observable y competencia funcional 29
2.A.3. Autopercepción motriz como juicio situado 30
2.A.4. Convergencia entre evaluación externa y autoinforme 32
2.A.5. Sobreestimación, subestimación y calibración del juicio 34
2.A.6. Dominio motor y especificidad de la tarea 35
2.A.7. Evaluación criterial y justicia pedagógica 37
2.A.8. Contexto de la clase y oportunidades de participación 39
2.A.9. Fuentes de error en rúbricas de observación 40

2.A.10. Fuentes de error en escalas de percepción 42
2.A.11. Relación entre variables sin afirmaciones causales 44
2.A.12. Del constructo a los indicadores operativos 45
2.A.13. Alcance de la generalización y transferencia 47
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO 50
Diseño de la Investigación 50
Enfoque 50
Alcance 50
Diseño 50
Población y Muestra 50
Técnicas e Instrumentos de Investigación 51
Operacionalización de la variable 1 52
Operacionalización de la variable 2 52
Bases de la validez y ruta de validación del instrumento 52
Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos 53
Técnicas de Análisis de Datos 54
Consideraciones Éticas 54
Protocolo de aplicación, registro y control de calidad 55
Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal 55
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 56
Análisis Detallado de los Resultados 56
Competencia motriz observada 56
Resultados por dimensiones de competencia observada 57
Competencia motriz percibida 57
Resultados por dimensiones de competencia percibida 58
Consistencia interna y normalidad 59
Relación entre las variables 59
Análisis General de los Resultados 59
Criterios para leer conjuntamente los indicadores 59
Traducción didáctica prospectiva 60
Registro y devolución de información 60
Condiciones para valorar una aplicación posterior 61
Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición 63
Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados 64
Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta 64
Evidencia del Logro de los Objetivos 64

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 66
Conclusiones 66
Recomendaciones 67
Documentación Complementaria 68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69
ANEXOS 71
ANEXO A. Cronograma Referencial 72
ANEXO B. Ficha de Validación por Expertos 73
ANEXO C. Matriz de Coherencia 74
ANEXO D. Matriz de Operacionalización 75
ANEXO E. Rúbrica de Competencia Motriz Observada 76
ANEXO F. Cuestionario de Competencia Motriz Percibida 77
ANEXO G. Consentimiento Informado para Representante Legal 78
ANEXO H. Asentimiento del Estudiante 79
ANEXO I. Estructura de la Base de Datos (Extracto) 80

LISTA DE CUADROS

Cuadro		**pp.**
1	Síntesis de los antecedentes de la investigación	12
2	Resultados por dimensiones de competencia motriz observada	52
3	Resultados por dimensiones de competencia motriz percibida	52
4	Coeficiente V de Aiken por criterio de validación	53
5	Distribución por niveles de competencia motriz observada	56
6	Resultados por dimensiones de competencia motriz percibida	57
7	Distribución por niveles de competencia motriz percibida	57
8	Resultados por dimensiones de competencia motriz percibida	58
9	Correlación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		**pp.**
1	Distribución de competencia motriz observada	56
2	Distribución de competencia motriz percibida	58

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA MOTRIZ OBSERVADA Y LA COMPETENCIA MOTRIZ PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

AUTOR: Erick Anthony Moreira Franco
TUTORA: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en estudiantes de 8.º de Educación General Básica. El problema parte de una situación frecuente en Educación Física: dos estudiantes pueden mostrar desempeños semejantes y, sin embargo, valorar de manera muy distinta sus propias posibilidades. Esa distancia importa porque la percepción de competencia puede influir en la disposición a participar, insistir y afrontar tareas nuevas. El estudio se adscribe a la línea Psicomotricidad y Aprendizaje y adopta un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal. La competencia motriz observada se valora mediante una rúbrica de 12 indicadores organizados en locomoción, control de objetos, estabilidad y coordinación; la competencia percibida se recoge mediante un cuestionario de 12 ítems tipo Likert. En ese escenario, la asociación entre ambas variables fue positiva y moderada, lo que sugiere que un mejor desempeño tiende a acompañarse de una percepción más favorable, aunque ambas dimensiones no son equivalentes. Se concluye que la evaluación educativa puede beneficiarse de observar tanto lo que el estudiante hace como la forma en que interpreta sus propias capacidades, evitando confundir desempeño con autoconfianza o utilizar una sola medida para explicar la participación motriz. Nota de contextualización territorial. 1725301145. Esta referencia no implica ni afirma que corresponda al domicilio actual del autor.

Descriptores o Palabras Claves: competencia motriz, competencia percibida, psicomotricidad, Educación Física, adolescencia.

INTRODUCCIÓN

En una clase de Educación Física es posible observar con relativa facilidad quién corre con mayor fluidez, quién controla un balón con precisión o quién necesita más tiempo para recuperar el equilibrio. Lo que no siempre resulta visible es cómo interpreta cada estudiante ese desempeño. Algunos jóvenes se sienten capaces aun cuando todavía están construyendo una habilidad; otros, pese a ejecutar de forma suficiente, se muestran inseguros y evitan exponerse. Esa diferencia entre lo que se hace y lo que se cree poder hacer constituye un problema educativo relevante porque condiciona la manera de participar.

La competencia motriz se refiere a la capacidad para resolver de manera eficaz diversas tareas de movimiento. Incluye habilidades locomotrices, estabilidad, control de objetos y combinaciones cada vez más complejas. Stodden et al. (2008) propusieron que la competencia motriz se relaciona de manera dinámica con la actividad física, la condición física y la percepción de competencia. Robinson et al. (2015) retomaron este modelo y mostraron que las trayectorias de desarrollo pueden fortalecerse o debilitarse a medida que el niño crece, especialmente cuando comienza a comparar sus capacidades con las de otros.

La percepción de competencia no es una copia exacta del desempeño. Se construye a partir de experiencias previas, comentarios recibidos, comparación social, éxito o fracaso en determinadas tareas y oportunidades de práctica. De Meester et al. (2020), en una revisión sistemática y metaanálisis, encontraron asociaciones positivas pero de magnitud baja a moderada entre la competencia motriz real y la percibida. Esto significa que ambas dimensiones se relacionan, pero dejan suficiente espacio para discrepancias individuales que la enseñanza debería reconocer.

En la adolescencia temprana esta cuestión se vuelve especialmente sensible. Los cambios corporales, la mayor preocupación por la mirada de los pares y las diferencias de experiencia deportiva pueden modificar la seguridad con que los estudiantes afrontan una actividad. Burton et al. (2023) encontraron que la

competencia motriz en adolescentes mantiene relaciones positivas con diferentes características psicosociales, incluida la competencia percibida, aunque la magnitud depende del dominio evaluado y del instrumento utilizado.

El currículo ecuatoriano de Educación Física propone que el estudiante conozca sus posibilidades de movimiento y participe de forma segura y progresivamente autónoma en prácticas corporales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Esa intención requiere que la evaluación no se limite a registrar si una destreza “sale” o “no sale”. También resulta necesario conocer si el estudiante se siente capaz de intentarla, si evita ciertas actividades por temor a equivocarse y si su percepción se corresponde razonablemente con la evidencia que ofrece su desempeño.

Este proyecto se sitúa en un contexto escolar referencial, en Ecuador, y trabaja con estudiantes de octavo de Educación General Básica. El estudio pregunta por la relación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida sin asumir causalidad. Interesa conocer si ambas variables tienden a avanzar en la misma dirección y, sobre todo, qué lectura pedagógica puede hacerse cuando aparecen coincidencias o discrepancias.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

El desarrollo motor durante la niñez y la adolescencia no sigue una trayectoria idéntica para todos. Dentro de un mismo curso conviven estudiantes con experiencias deportivas acumuladas, otros cuya práctica se concentra casi exclusivamente en la escuela y algunos que han tenido pocas oportunidades de explorar diferentes habilidades. Estas diferencias influyen en el desempeño, pero también en la imagen que cada estudiante construye sobre sí mismo frente a las tareas físicas.

La literatura ha mostrado que la competencia motriz posee relevancia más allá de la ejecución inmediata. Stodden et al. (2008) plantearon un modelo evolutivo en el que la competencia motriz, la percepción de competencia, la actividad física, la aptitud física y el peso corporal se relacionan de forma recíproca. A medida que aumenta la edad, la percepción de competencia podría adquirir mayor peso porque los estudiantes cuentan con más referencias para comparar su desempeño con el de sus pares y con estándares sociales de habilidad.

Robinson et al. (2015) revisaron evidencia posterior y concluyeron que la competencia motriz se relaciona con trayectorias positivas de actividad física y salud. Barnett et al. (2016), mediante revisión sistemática y metaanálisis, identificaron múltiples correlatos de la competencia motriz en niños y adolescentes. Estos hallazgos refuerzan la idea de que enseñar habilidades no es un fin aislado, sino una parte de un sistema más amplio en el que participan factores físicos, conductuales y psicosociales.

La escuela ocupa una posición importante porque ofrece a muchos estudiantes su experiencia más regular de práctica motriz organizada. Lorås (2020), al revisar intervenciones curriculares de Educación Física, encontró que las clases pueden mejorar la competencia motriz en niños y adolescentes. Sin embargo, mejorar el desempeño no garantiza por sí mismo que el estudiante reconozca esos avances. Si la experiencia evaluativa se concentra solamente en errores, comparaciones o resultados

finales, puede ocurrir que el progreso real no se traduzca en una percepción más favorable de capacidad.

La competencia motriz percibida se refiere a la valoración que una persona hace de su capacidad para desenvolverse en tareas físicas o deportivas. No es un dato puramente imaginario: suele apoyarse en experiencias previas y señales del entorno. Aun así, De Meester et al. (2020) encontraron que la relación entre competencia motriz real y percibida es baja o moderada. El resultado es pedagógicamente significativo porque indica que dos mediciones distintas capturan aspectos relacionados, pero no intercambiables.

En adolescentes, Burton et al. (2023) encontraron asociaciones positivas entre competencia motriz y diferentes variables psicosociales. La relación con la competencia percibida fue pequeña a moderada según el dominio. Una síntesis más reciente de Bourke et al. (2025) también muestra que la percepción física desempeña un papel en las trayectorias de participación, aunque no funciona como un mediador fuerte y único.

La discrepancia entre desempeño y percepción puede adoptar distintas formas. Un estudiante con ejecución funcional puede sentirse poco capaz porque se compara con compañeros muy experimentados. Otro puede percibirse altamente competente porque obtiene buenos resultados en un deporte específico, aunque presente dificultades en habilidades diferentes. En ambos casos, la percepción afecta la disposición con la que se afrontan tareas nuevas y la manera de interpretar la retroalimentación del docente.

El problema se vuelve más visible cuando la clase utiliza actividades de exposición pública, selección de equipos o comparación permanente. Un estudiante que se percibe con baja competencia puede evitar pedir el balón, colocarse al final de una fila, participar con menor intensidad o abandonar rápidamente un intento. Estas conductas podrían interpretarse como falta de interés cuando, en realidad, están vinculadas con experiencias previas de éxito, error y comparación social. La evaluación necesita distinguir entre capacidad observada y disposición subjetiva.

En el contexto ecuatoriano, el currículo plantea una Educación Física orientada al conocimiento corporal, la participación y el desarrollo de prácticas motrices con sentido (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Para cumplir ese propósito, el docente requiere información que no se limite a marcas o pruebas aisladas. Una rúbrica observacional puede ofrecer una lectura del desempeño en diferentes dominios, mientras un cuestionario breve permite conocer cómo se valora el estudiante frente a esas mismas experiencias.

En el escenario de la Unidad Educativa Particular “Senderos de Cayambe”, se plantea como situación problemática que algunos estudiantes de octavo de EGB participan con seguridad en actividades conocidas, pero muestran reservas cuando la tarea exige una habilidad menos familiar. También se observa que ciertos estudiantes con ejecución aceptable se describen como “malos para Educación Física”, mientras otros se muestran seguros aun cuando necesitan apoyo técnico. Estas diferencias justifican explorar la relación entre desempeño y percepción.

El estudio no pretende clasificar a los estudiantes como talentosos o poco capaces. Tampoco busca establecer diagnósticos psicológicos. La competencia motriz observada se entiende como un desempeño situado en tareas escolares, y la competencia percibida como una valoración subjetiva vinculada con ese contexto. Ambas medidas son parciales y dependen de las oportunidades de práctica, del instrumento y de las condiciones de la clase.

La pregunta central se formula, entonces, en términos de relación. Si los estudiantes con mejores puntuaciones observadas tienden también a valorarse de forma más positiva, existiría una asociación coherente con la literatura internacional. Si aparecen discrepancias importantes, estas podrían orientar decisiones pedagógicas sobre retroalimentación, progresiones, agrupamientos y formas de evaluación. En cualquiera de los casos, el resultado debe interpretarse con prudencia y sin convertir una correlación transversal en una explicación causal.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en los estudiantes de 8.º de Educación General Básica de Unidad Educativa Particular “Senderos de Cayambe”, durante el año lectivo 2025-2026?

Preguntas de Investigación

Pregunta general:

¿Qué relación existe entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en estudiantes de 8.º de Educación General Básica?

Preguntas específicas:

¿Cuál es el nivel de competencia motriz observada en los estudiantes participantes?

¿Cómo se caracteriza la competencia motriz percibida de los estudiantes durante las clases de Educación Física?

¿Qué magnitud y dirección presenta la asociación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida?

Justificación de la Investigación

La investigación posee relevancia educativa porque permite mirar una dificultad habitual desde dos perspectivas complementarias. La observación informa lo que el estudiante logra en una situación concreta; la percepción informa cómo interpreta esa experiencia. Trabajar con ambas evita asumir que la conducta visible explica por completo la participación. Un estudiante puede necesitar apoyo técnico, apoyo emocional o ambas cosas, y la respuesta docente debería variar en cada caso.

Desde el punto de vista teórico, el proyecto se apoya en modelos que relacionan competencia motriz y percepción de competencia dentro de trayectorias de desarrollo físico y psicosocial. La revisión de De Meester et al. (2020) muestra que la asociación existe, pero no es perfecta. Investigar esa relación en un contexto escolar ecuatoriano permite discutir una pregunta respaldada por literatura internacional y situarla en una realidad educativa concreta.

La relevancia práctica radica en que los resultados pueden orientar la planificación de tareas con niveles de dificultad progresivos, formas de

retroalimentación menos comparativas y oportunidades de éxito ajustadas a cada estudiante. Cuando la percepción de competencia es baja a pesar de un desempeño funcional, puede ser necesario hacer visible el progreso. Cuando la percepción es alta pero el desempeño muestra dificultades, la retroalimentación puede ayudar a construir criterios más precisos sin desmotivar.

La investigación también es metodológicamente viable. Se propone una rúbrica breve de 12 indicadores para valorar tareas motrices y un cuestionario de 12 ítems para recoger percepción. Ambos instrumentos pueden aplicarse durante sesiones habituales, sin añadir pruebas invasivas ni exigir equipamiento especializado. El diseño transversal resulta apropiado para una primera aproximación y puede servir de base para estudios posteriores de intervención.

En el plano social, favorecer una percepción de competencia más ajustada puede contribuir a una participación menos condicionada por etiquetas. En la adolescencia temprana, sentirse “bueno” o “malo” para la actividad física puede influir en la decisión de participar, exponerse o abandonar. La escuela tiene la posibilidad de ofrecer experiencias donde el progreso individual y la diversidad de habilidades tengan mayor peso que la comparación permanente.

Finalmente, el estudio es coherente con la formación de un licenciado en Educación con mención en Didáctica y Evaluación de la Educación Física. Integra observación pedagógica, evaluación de aprendizajes motrices y análisis de una dimensión socioeducativa asociada al desempeño. No pretende convertir al docente en psicólogo, sino ampliar su capacidad para interpretar la participación y tomar decisiones fundamentadas.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la relación entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en estudiantes de octavo de Educación General Básica.

Objetivos Específicos

Caracterizar el nivel de competencia motriz observada mediante tareas relacionadas con locomoción, control de objetos, estabilidad y coordinación.

Identificar el nivel de competencia motriz percibida de los estudiantes en situaciones habituales de Educación Física.

Establecer la magnitud y dirección de la relación entre las puntuaciones de competencia motriz observada y competencia motriz percibida.

Alcance de la Investigación

Línea de Investigación

El proyecto se inscribe en la línea institucional “Psicomotricidad y Aprendizaje”. Esta línea estudia la manera en que el desarrollo motriz y psicomotor se vincula con procesos cognitivos, académicos y socioemocionales. La competencia motriz observada pertenece directamente al ámbito psicomotor, mientras que la percepción de competencia incorpora la interpretación que el estudiante construye sobre sus propias posibilidades. Analizarlas juntas permite evitar una separación artificial entre desempeño corporal y experiencia subjetiva.

La línea también resulta pertinente porque la Educación Física escolar no busca únicamente producir ejecuciones técnicas. Pretende que el estudiante conozca su cuerpo, participe con confianza y construya recursos para continuar aprendiendo. Una percepción excesivamente baja puede limitar la participación incluso cuando existen capacidades suficientes; una percepción muy alta y poco ajustada, por otro lado, puede dificultar la identificación de aspectos que requieren práctica. El equilibrio entre experiencia, evidencia y autopercepción tiene, por tanto, un interés formativo.

Delimitación del Estudio

El estudio se delimita a los 36 estudiantes de un paralelo de 8.º de Educación General Básica (12 a 13 años) de la Unidad Educativa Particular “Senderos de Cayambe” (Cayambe, provincia de Pichincha), durante el año lectivo 2025-2026. Se analizan dos variables, competencia motriz observada y competencia motriz percibida, mediante la observación estructurada y una encuesta. El alcance es descriptivo-correlacional: se caracterizan los niveles de cada variable y se estima la asociación entre sus puntuaciones, sin atribuir relaciones de causa y efecto. Los

resultados corresponden al grupo estudiado y no se generalizan a otras instituciones, niveles o contextos.

Limitaciones de la Investigación

El estudio presenta las siguientes limitaciones. En primer lugar, el diseño es no experimental y transversal: la información se recoge en un único momento, por lo que no permite establecer causalidad entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida. En segundo lugar, se trabaja con un solo grupo de 36 estudiantes, lo que impide generalizar los resultados. En tercer lugar, la observación depende del criterio del observador y el cuestionario es de autorreporte, por lo que ambas fuentes tienen sesgos distintos.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible en los ámbitos técnico, económico y operativo. En lo técnico, la rúbrica de competencia motriz y el cuestionario de competencia percibida son de aplicación breve y no requieren equipamiento especializado. En lo económico, los costos se limitan a la reproducción de formatos y al procesamiento estadístico con software de acceso libre o de licencia institucional. En lo operativo, la aplicación puede realizarse durante el horario regular, con la autorización de la institución, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, y el procesamiento de los datos es viable dentro del cronograma previsto (ver Anexo A).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Stodden et al. (2008) propusieron uno de los modelos más influyentes para comprender las relaciones entre competencia motriz, percepción de competencia, actividad física, condición física y peso corporal. Su planteamiento sostiene que estas relaciones cambian con la edad y que la percepción puede adquirir mayor relevancia a medida que el niño es capaz de valorar con mayor precisión sus propias habilidades. El modelo no debe interpretarse como una cadena causal simple, pero ofrece un marco útil para situar el presente estudio.

Robinson et al. (2015) revisaron la literatura acumulada sobre competencia motriz y trayectorias de desarrollo positivas. Los autores encontraron que la competencia se asocia con actividad física, condición física y percepciones relacionadas con la capacidad. Su revisión destaca que las experiencias de éxito y la oportunidad de desarrollar habilidades pueden influir en la disposición de niños y adolescentes hacia prácticas físicas posteriores.

Barnett et al. (2016) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis de correlatos de la competencia motriz. El trabajo mostró que la competencia se relaciona con múltiples factores individuales y conductuales, aunque las asociaciones varían según la edad, el sexo, el dominio de habilidad y el instrumento. Este antecedente es relevante porque advierte que no existe una única forma de medir competencia y que la interpretación debe conservar el contexto.

De Meester et al. (2020) sintetizaron 87 estudios sobre la relación entre competencia motriz real y percibida en niños, adolescentes y adultos jóvenes. Los metaanálisis mostraron asociaciones significativas pero bajas o moderadas. El hallazgo central para este proyecto es que la percepción se relaciona con el desempeño sin reproducirlo exactamente. Por ello, observar ambas variables ofrece más información que utilizar una sola.

Lorås (2020) evaluó mediante metaanálisis el efecto de la Educación Física curricular sobre la competencia motriz de niños y adolescentes. Los resultados indicaron mejoras significativas frente a grupos de comparación. Este antecedente refuerza la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de habilidades y muestra que la competencia motriz puede modificarse mediante experiencias de enseñanza planificadas.

Burton et al. (2023) analizaron específicamente población adolescente y encontraron relaciones positivas entre competencia motriz y variables psicosociales, incluida la competencia percibida. Las asociaciones no fueron uniformes entre dominios, lo que sugiere que un estudiante puede sentirse competente en algunas tareas y no en otras. Esta observación respalda el uso de dimensiones diferenciadas en el cuestionario propuesto.

Bourke et al. (2025) realizaron un metaanálisis de modelos de ecuaciones estructurales sobre competencia motriz real, competencia física percibida y actividad física en niños y adolescentes. Aunque la percepción mostró un papel mediador pequeño, el estudio concluyó que tanto la competencia real como la percibida poseen asociaciones propias con la actividad física. Esto refuerza la idea de trabajar ambos componentes de manera complementaria.

Logan et al. (2012) y Morgan et al. (2013) demostraron, mediante metaanálisis, que las intervenciones diseñadas para desarrollar habilidades motrices fundamentales pueden producir mejoras significativas. Estos antecedentes recuerdan que el desempeño no depende únicamente de características individuales; también refleja oportunidades de práctica y calidad de la enseñanza. Por ello, una puntuación baja no debe utilizarse como etiqueta permanente.

Wulf y Lewthwaite (2016), desde la teoría OPTIMAL del aprendizaje motor, integran motivación y atención dentro de los procesos que favorecen el rendimiento y el aprendizaje. La expectativa positiva de éxito y las condiciones que fortalecen autonomía y foco externo pueden mejorar la ejecución. Aunque su propuesta no se centra exclusivamente en competencia percibida, ayuda a explicar por qué la

interpretación subjetiva del propio desempeño puede afectar la manera de afrontar una tarea.

En conjunto, los antecedentes muestran un campo consolidado, pero también una advertencia metodológica: desempeño y percepción deben medirse con instrumentos diferenciados y no asumirse equivalentes. El presente proyecto retoma esa idea en un grupo de adolescentes tempranos de Educación General Básica y la traduce a una metodología sencilla, viable para el contexto escolar.

El cuadro siguiente resume los antecedentes analizados según siete elementos: autores, año, título, fuente, objetivo y método, resultados y aporte a la presente investigación.

Cuadro 1
Síntesis de los antecedentes de la investigación

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Stodden et al. (2008)	A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. Quest, 60(2), 290-306	Propusieron uno de los modelos más influyentes para comprender las relaciones entre competencia motriz, percepción de competencia, actividad física, condición física y peso corporal.	Su planteamiento sostiene que estas relaciones cambian con la edad y que la percepción puede adquirir mayor relevancia a medida que el niño es capaz de valorar con mayor precisión sus propias habilidades.	El modelo no debe interpretarse como una cadena causal simple, pero ofrece un marco útil para situar el presente estudio.
Robinson et al. (2015)	Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. Sports Medicine, 45(9), 1273-1284	Revisaron la literatura acumulada sobre competencia motriz y trayectorias de desarrollo positivas.	Los autores encontraron que la competencia se asocia con actividad física, condición física y percepciones relacionadas con la capacidad.	Su revisión destaca que las experiencias de éxito y la oportunidad de desarrollar habilidades pueden influir en la disposición de niños y adolescentes hacia prácticas físicas posteriores.
Barnett et al. (2016)	Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 46, 1663-1688	Realizaron una revisión sistemática y metaanálisis de correlatos de la competencia motriz.	El trabajo mostró que la competencia se relaciona con múltiples factores individuales y conductuales, aunque las asociaciones varían según la edad, el sexo, el dominio de habilidad y el instrumento.	Este antecedente es relevante porque advierte que no existe una única forma de medir competencia y que la interpretación debe conservar el contexto.

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
De Meester et al. (2020)	The relationship between actual and perceived motor competence in children, adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 50(11), 2001-2049	Sintetizaron 87 estudios sobre la relación entre competencia motriz real y percibida en niños, adolescentes y adultos jóvenes.	Los metaanálisis mostraron asociaciones significativas pero bajas o moderadas. El hallazgo central para este proyecto es que la percepción se relaciona con el desempeño sin reproducirlo exactamente.	Por ello, observar ambas variables ofrece más información que utilizar una sola.
Lorås (2020)	The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports, 8(6), 88	Evaluó mediante metaanálisis el efecto de la Educación Física curricular sobre la competencia motriz de niños y adolescentes.	Los resultados indicaron mejoras significativas frente a grupos de comparación.	Este antecedente refuerza la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de habilidades y muestra que la competencia motriz puede modificarse mediante experiencias de enseñanza planificadas.
Burton et al. (2023)	Associations between motor competence and physical activity, physical fitness and psychosocial characteristics in adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 53, 2191-2256	Analizaron específicamente población adolescente y encontraron relaciones positivas entre competencia motriz y variables psicosociales, incluida la competencia percibida.	Las asociaciones no fueron uniformes entre dominios, lo que sugiere que un estudiante puede sentirse competente en algunas tareas y no en otras.	Esta observación respalda el uso de dimensiones diferenciadas en el cuestionario propuesto.
Bourke et al. (2025)	Children's and adolescents' actual motor competence, perceived physical competence and physical activity: A structural equation modelling meta-analysis. Sports Medicine, 55, 1923-1936	Realizaron un metaanálisis de modelos de ecuaciones estructurales sobre competencia motriz real, competencia física percibida y actividad física en niños y adolescentes.	Aunque la percepción mostró un papel mediador pequeño, el estudio concluyó que tanto la competencia real como la percibida poseen asociaciones propias con la actividad física.	Esto refuerza la idea de trabajar ambos componentes de manera complementaria.
Logan et al. (2012)	Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. Child: Care, Health and Development, 38(3), 305-315	Y Morgan et al. (2013) demostraron, mediante metaanálisis, que las intervenciones diseñadas para desarrollar habilidades motrices fundamentales pueden producir mejoras significativas.	Estos antecedentes recuerdan que el desempeño no depende únicamente de características individuales; también refleja oportunidades de práctica y calidad de la enseñanza.	Por ello, una puntuación baja no debe utilizarse como etiqueta permanente.
Wulf y Lewthwaite (2016)	Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. Psychonomic Bulletin & Review, 23, 1382-1414	Desde la teoría OPTIMAL del aprendizaje motor, integran motivación y atención dentro de los procesos que favorecen el rendimiento y el aprendizaje.	La expectativa positiva de éxito y las condiciones que fortalecen autonomía y foco externo pueden mejorar la ejecución.	Aunque su propuesta no se centra exclusivamente en competencia percibida, ayuda a explicar por qué la interpretación subjetiva del propio desempeño puede afectar la manera de afrontar una tarea.

Fundamentación Teórica de la Competencia Motriz Observada

Concepto de competencia motriz

La competencia motriz es un concepto amplio que describe la capacidad para ejecutar de manera eficaz una variedad de habilidades de movimiento. No se reduce a fuerza, velocidad o resistencia. Incluye calidad, control, coordinación y adaptación de

acciones en función de una meta. Burton et al. (2023) señalan que suele organizarse en dominios como locomoción, control de objetos y estabilidad, aunque existen instrumentos que incorporan habilidades combinadas o específicas del deporte.

El término “observada” se utiliza en este proyecto para recordar que la medición corresponde a un conjunto concreto de tareas escolares. No pretende representar una capacidad absoluta ni inmutable. El desempeño depende de instrucciones, espacio, materiales, familiaridad con la tarea y estado del estudiante. Una rúbrica permite describir patrones visibles con criterios consistentes, pero siempre dentro de esas condiciones.

Desarrollo motor y oportunidades de práctica

Gallahue, Ozmun y Goodway (2012) describen el desarrollo motor como un proceso influido por características individuales, condiciones ambientales y exigencias de la tarea. Esta perspectiva es especialmente pertinente para la escuela porque evita atribuir cualquier dificultad exclusivamente al estudiante. Una habilidad puede mejorar cuando se modifica la progresión, se amplían las oportunidades de práctica o se ofrece retroalimentación más clara.

Las diferencias entre compañeros pueden crecer con la edad si las oportunidades de práctica son desiguales. Algunos estudiantes participan en clubes o actividades familiares desde edades tempranas; otros dependen de las horas escolares. De ahí que la Educación Física tenga una función compensadora: ofrecer una base suficientemente amplia para que todos experimenten locomoción, control de objetos, equilibrio, ritmo y toma de decisiones motrices.

Habilidades locomotrices

Las habilidades locomotrices permiten desplazar el cuerpo de un lugar a otro: correr, saltar, desplazarse lateralmente o cambiar de dirección. En la adolescencia temprana estas acciones se combinan con demandas de velocidad, precisión y lectura del entorno. Una evaluación educativa no debería limitarse al tiempo final; también puede observar continuidad, control y adaptación.

El dominio locomotor constituye una base para múltiples juegos y deportes. Dificultades persistentes pueden reducir la participación en situaciones de

persecución, relevos o deportes de invasión. Sin embargo, una habilidad locomotriz insuficiente puede entrenarse y mejorar; por ello, la rúbrica del estudio se utiliza como referencia pedagógica y no como etiqueta de aptitud.

Control de objetos

El control de objetos incluye lanzar, recibir, conducir, golpear y otras acciones en las que el cuerpo se coordina con un implemento. Estas tareas exigen anticipación, regulación de fuerza y ajuste espacio-temporal. Morgan et al. (2013) muestran que las intervenciones sobre habilidades fundamentales pueden mejorar significativamente estos componentes cuando la enseñanza ofrece práctica suficiente y criterios claros.

En el contexto escolar, la experiencia previa puede generar diferencias muy visibles. Quien ha practicado fútbol, baloncesto o voleibol fuera de la escuela puede disponer de repertorios más automatizados. La evaluación debe reconocer esa diferencia sin convertirla en un criterio de exclusión. La finalidad es conocer el punto de partida para planificar aprendizaje.

Estabilidad, equilibrio y coordinación

La estabilidad se relaciona con mantener o recuperar el control corporal en posiciones estáticas y dinámicas. El equilibrio interviene al frenar, aterrizar, girar o cambiar apoyos. A su vez, la coordinación permite organizar segmentos corporales en secuencias funcionales. Aunque estos componentes suelen evaluarse por separado, en las actividades reales aparecen integrados.

Una competencia motriz escolar equilibrada requiere que el estudiante no dependa de un único dominio. Un adolescente puede ser hábil con un balón y tener dificultades de equilibrio, o mostrar buena coordinación rítmica y menor precisión de lanzamiento. Por esa razón, el instrumento del proyecto utiliza cuatro dimensiones en lugar de una única tarea general.

Evaluación de la competencia motriz

Los estudios internacionales utilizan instrumentos orientados al proceso, al producto o a ambos. Las medidas de producto registran resultados como distancia, tiempo o número de aciertos; las medidas de proceso describen la calidad de la

ejecución. Burton et al. (2023) encontraron una gran diversidad de procedimientos y recomendaron cautela al comparar investigaciones.

Para un proyecto escolar de licenciatura se propone una rúbrica observacional breve.

Fundamentación Teórica de la Competencia Motriz Percibida

Concepto de competencia percibida

La competencia motriz percibida describe la valoración que el estudiante hace de su propia capacidad para resolver tareas de movimiento. Está relacionada con el autoconcepto físico, pero se centra de manera más específica en la sensación de poder desenvolverse eficazmente en actividades motrices. Harter (1982) mostró tempranamente que la percepción de competencia constituye una dimensión relevante de la motivación en niños y adolescentes.

La percepción no debe interpretarse como una opinión sin fundamento. Se construye a partir de experiencias de éxito, comparación con los pares, retroalimentación docente, observación de modelos y mensajes del entorno. Bandura (1997), desde la teoría de la autoeficacia, destaca que las experiencias de dominio son una fuente especialmente poderosa para formar creencias de capacidad. En Educación Física, cada tarea ofrece información que puede reforzar o debilitar esas creencias.

Precisión de la autopercepción

Una percepción ajustada no significa que la puntuación subjetiva deba coincidir exactamente con una rúbrica. Las dos medidas responden a lógicas diferentes. La rúbrica recoge desempeño en tareas delimitadas; la percepción sintetiza experiencias más amplias y puede incluir recuerdos de éxito o fracaso fuera de la clase. De Meester et al. (2020) encontraron precisamente que la relación entre ambos componentes es significativa, pero lejos de ser perfecta.

En estudiantes más pequeños suele encontrarse una autopercepción relativamente optimista. Con la edad, la comparación social y la capacidad para integrar distintas fuentes de información pueden hacerla más realista. Sin embargo, también aumentan las presiones asociadas a imagen corporal, rendimiento y

aceptación de pares. La adolescencia temprana es, por ello, un momento importante para acompañar la interpretación del desempeño.

Fuentes de la percepción de competencia

Las experiencias de dominio constituyen una fuente directa: lograr una tarea que antes parecía difícil puede modificar la percepción. También influyen la persuasión verbal, la observación de otros y la interpretación de sensaciones corporales. Un comentario docente específico sobre un progreso suele ser más útil que una etiqueta global como “eres bueno” o “no eres coordinado”.

La comparación con pares tiene un peso especial en Educación Física porque la ejecución suele ser pública. El riesgo aparece cuando el estudiante utiliza como referencia exclusiva al compañero más hábil. Las progresiones y criterios individuales pueden ampliar las fuentes de evidencia y hacer visible un progreso que de otra manera pasa desapercibido.

Percepción y participación

La literatura sugiere que sentirse competente se asocia con mayor disposición a participar en actividad física. Robinson et al. (2015) y Bourke et al. (2025) sitúan la percepción dentro de trayectorias que pueden favorecer o limitar la participación. Sin embargo, las asociaciones son modestas y no autorizan a considerar la percepción como causa única del comportamiento.

En la escuela, una percepción baja puede manifestarse como evitación, participación periférica o rechazo a tareas nuevas. También puede coexistir con un desempeño razonable. En esos casos, la enseñanza puede necesitar experiencias de éxito progresivo, retroalimentación centrada en información y oportunidades de práctica menos expuestas a comparación social.

Percepción de competencia y adolescencia

La adolescencia combina cambios corporales rápidos con una mayor sensibilidad a la evaluación social. Burton et al. (2023) subrayan que la maduración debe considerarse al interpretar asociaciones entre competencia motriz y variables psicosociales. Dos estudiantes de la misma edad cronológica pueden encontrarse en

momentos distintos de crecimiento y experimentar temporalmente cambios de coordinación o confianza.

Por ello, una investigación escolar debe evitar conclusiones esencialistas. La percepción de competencia no define la identidad del estudiante. Es una fotografía contextual que puede cambiar con la experiencia, la retroalimentación y el tiempo. El valor pedagógico está en utilizar la información para ampliar oportunidades de participación.

Evaluación de la competencia percibida

Los estudios han utilizado escalas de autopercepción física y de competencia deportiva con diferentes niveles de especificidad. De Meester et al. (2020) señalan que el grado de correspondencia entre la medida real y la percibida puede influir en la fuerza de la asociación. Si se pregunta por “ser bueno en deportes” y se compara con una prueba específica de equilibrio, la correspondencia conceptual es baja.

El cuestionario propuesto busca mejorar esa alineación al preguntar por dominios similares a los observados: locomoción, control de objetos, equilibrio, coordinación y afrontamiento de tareas nuevas. Aun así, se trata de un instrumento elaborado para el proyecto y no de una escala estandarizada.

Relación entre Competencia Motriz Observada y Percibida

El supuesto central del estudio es que desempeño y percepción mantienen una relación positiva, pero incompleta. De Meester et al. (2020) encontraron correlaciones globales de magnitud baja a moderada entre competencia real y percibida. El patrón se repite en revisiones centradas en adolescentes, donde la asociación cambia según el dominio de habilidad y la forma de medición (Burton et al., 2023).

La relación puede comprenderse como un proceso de calibración. Las experiencias de práctica ofrecen información sobre lo que el estudiante logra; la percepción organiza e interpreta esa información. Cuando existe una correspondencia razonable, el estudiante puede tomar decisiones con mayor conocimiento de sus fortalezas y aspectos a mejorar. Cuando la discrepancia es marcada, la retroalimentación educativa puede ayudar a construir una lectura más precisa sin deteriorar la confianza.

Una percepción baja con desempeño adecuado requiere especial cuidado. El estudiante no necesita necesariamente más corrección técnica; puede necesitar oportunidades de éxito visibles y un clima en el que el error no se convierta en exposición. Por el contrario, una percepción alta con desempeño bajo puede abordarse mediante criterios claros, retroalimentación específica y tareas que permitan reconocer progresos concretos.

El estudio no pretende determinar cuál de las dos dimensiones “es la verdadera”. La competencia observada depende de tareas y criterios; la percibida depende de la experiencia subjetiva. La comparación entre ambas puede enriquecer la evaluación porque muestra dónde coinciden y dónde aparecen distancias. Esa información es especialmente valiosa cuando se utiliza para planificar, no para etiquetar.

Delimitación conceptual de las variables

En esta investigación, competencia motriz observada se delimita mediante locomoción, control de objetos, estabilidad y coordinación. Conviene distinguir las acciones que representan el constructo de otras actividades del aula que pueden acompañarlo sin constituir indicadores suficientes. Una actividad aislada puede mostrar una característica de competencia motriz observada, pero no justifica inferir por sí sola un nivel general; el alcance de cada indicador debe establecerse por anticipado y mantenerse constante durante la aplicación.

La segunda variable, competencia motriz percibida, reúne manifestaciones asociadas con autovaloración de ejecución y confianza para afrontar tareas motrices. No resulta metodológicamente apropiado reducir esa dimensión a una impresión global del docente o del participante. Las evidencias deben corresponder a conductas, decisiones o respuestas previamente definidas. La claridad conceptual también exige identificar indicadores que puedan confundirse con aspectos externos, como experiencias deportivas previas y temor a la exposición.

Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias

Para competencia motriz percibida se propone interpretar autovaloración de ejecución y confianza para afrontar tareas motrices mediante manifestaciones

observables y respuestas situadas. Un mismo resultado numérico puede originarse en trayectorias distintas y no debería interpretarse sin atender a las preguntas que lo componen. Resulta pertinente conservar los puntajes por dimensión para evitar que un promedio oculte fortalezas y dificultades compensadas entre sí.

Condiciones escolares y variaciones de contexto

Para reducir barreras de acceso es viable planificar tareas con distintos grados de complejidad. La adaptación no debe modificar silenciosamente aquello que el indicador mide. Cuando la adecuación cambia la complejidad de la tarea, es preferible describirla por separado y no comparar de manera directa puntajes derivados de condiciones distintas.

Diferencia entre desempeño y valoración personal

La competencia motriz observada expresa el desempeño ante tareas definidas, mientras que la percibida recoge la interpretación que el estudiante hace de su capacidad. Son construcciones próximas, pero no intercambiables. Una rúbrica puede valorar equilibrio, desplazamientos y control de objetos; un cuestionario describe confianza o expectativa ante esas situaciones.

La correspondencia entre ambos instrumentos mejora cuando sus dominios se alinean. Preguntar únicamente por habilidad deportiva general y observar una tarea estrecha de equilibrio puede producir diferencias atribuibles a la medición, más que a un desajuste personal del estudiante.

Experiencia de práctica y oportunidades de aprendizaje

La ejecución se configura mediante práctica, información sobre el movimiento y oportunidades de ensayo. Dos alumnos de una misma edad pueden llegar con experiencias muy distintas. Es importante interpretar las puntuaciones teniendo en cuenta el contexto y evitar clasificar de forma permanente a una persona a partir de una sesión breve.

Una actividad con varios intentos, criterios claros y condiciones semejantes para todos reduce algunos problemas de observación. También permite identificar mejoras inmediatas sin confundirlas con aprendizaje consolidado.

Autopercepción y exposición social

La valoración de la propia competencia se construye entre experiencias de éxito y fracaso, mensajes recibidos y comparaciones con compañeros. En Educación Física, la exposición pública del rendimiento puede elevar la ansiedad y modificar la respuesta a un cuestionario.

La confidencialidad y la formulación no sancionadora de preguntas son importantes para recoger información útil. Un estudiante puede describirse como poco competente y, sin embargo, ejecutar adecuadamente una tarea concreta; esa discrepancia merece interpretación pedagógica prudente, no una etiqueta.

Discrepancias e implicaciones didácticas

Comparar competencia observada y percibida permite reconocer coincidencias y diferencias descriptivas. Los perfiles de alto desempeño con baja autopercepción sugieren explorar experiencias de confianza; los de baja ejecución con autopercepción favorable permiten trabajar criterios de mejora sin descalificar la seguridad del alumno.

Estas categorías orientan preguntas de seguimiento, pero no acreditan diagnósticos individuales. La correlación de grupo tampoco describe necesariamente todas las trayectorias personales. La propuesta debe ofrecer retroalimentación individual, tareas graduadas y nuevas oportunidades de participación.

Delimitación de competencia motriz observada en el contexto escolar

El análisis de competencia motriz observada exige precisar qué se observa en una situación educativa concreta. En este estudio interesa la ejecución de acciones de locomoción, equilibrio y control de objetos. Estas manifestaciones deben diferenciarse de las condiciones generales de la institución, porque una misma clase puede ofrecer experiencias heterogéneas a distintos estudiantes. Describir el contexto, la tarea y los criterios de valoración permite interpretar cada indicador sin atribuirle un alcance mayor del que realmente posee.

Delimitación de competencia motriz percibida y sus manifestaciones

En el caso de competencia motriz percibida, el interés se concentra en la valoración que el estudiante realiza de sus propias posibilidades motoras. Estas

manifestaciones no son intercambiables: cada una responde a procesos y oportunidades de aprendizaje parcialmente diferentes. La operacionalización debe mostrar cómo una consigna, una pregunta o una rúbrica permite registrar cada dimensión y por qué esa evidencia es pertinente para los objetivos de la investigación.

Relación entre variables y explicaciones alternativas

Una relación estadística entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida puede resultar compatible con distintos mecanismos escolares. Por ejemplo, el tiempo disponible, la organización de las tareas, la experiencia previa y la claridad de las instrucciones pueden influir simultáneamente en los dos conjuntos de indicadores. En consecuencia, una correlación positiva no permite determinar que modificar la primera variable produzca automáticamente cambios en la segunda.

Condiciones de implementación educativa

Una aplicación futura puede organizarse mediante un circuito de tareas graduadas acompañado de autoobservación. La planificación debería explicitar el propósito de cada actividad, los materiales y el tiempo previsto, así como las adaptaciones para estudiantes con distintos ritmos y experiencias. Un protocolo claro facilita que otro docente comprenda las decisiones de aplicación y distinga entre condiciones planificadas y situaciones emergentes de la clase.

Evaluación y trazabilidad de las evidencias

El seguimiento de la propuesta puede apoyarse en rúbricas de desempeño y escalas de autopercepción diferenciadas. Es necesario definir quién registra la información, cuándo se completa el instrumento y qué criterios se emplearán para revisar respuestas dudosas.

Implicaciones para la investigación posterior

Una etapa posterior de estudio sobre competencia motriz observada y competencia motriz percibida podría explorar la estabilidad de los indicadores en distintas sesiones y comparar grupos con características escolares diferentes. Para ello sería necesario validar los instrumentos, definir procedimientos uniformes de aplicación y registrar las condiciones de enseñanza. Un seguimiento longitudinal o un

diseño con comparación de condiciones permitiría responder preguntas distintas de las que aborda el estudio transversal.

Delimitación operativa de las relaciones entre variables

El análisis de competencia motriz observada y competencia motriz percibida exige definir qué se observaría en situaciones concretas de octavo de Educación General Básica. Una explicación conceptual resulta insuficiente cuando una misma conducta admite interpretaciones diferentes. En un registro escolar, evaluar desplazamientos, estabilidad, control de objetos y coordinación; en otro, reconocer fortalezas y dificultades sin comparaciones descalificadoras. La delimitación de ambos procesos ayuda a construir indicadores que no se confundan con asistencia, cumplimiento de instrucciones o calificaciones globales. La unidad de observación debe fijarse antes del registro, así como el intervalo temporal y las condiciones de la tarea.

Una relación estadística entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida puede reflejar experiencias escolares compartidas, la organización de la enseñanza o características no medidas de quienes participan. Por eso conviene interpretar la magnitud de la asociación junto con las definiciones de cada variable, la calidad del instrumento y el contexto. La coincidencia entre puntajes no establece por sí misma que una variable produzca cambios en la otra. Esta precaución resulta especialmente necesaria cuando ambas medidas proceden de la misma fuente de información.

Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica

La interpretación debe reconocer esta limitación: sentirse competente y resolver con éxito una tarea son dimensiones diferentes. Antes de proponer una mejora didáctica, corresponde determinar si la dificultad responde al contenido, a la oportunidad de participación o al instrumento utilizado. Un cambio de tarea puede ser una respuesta pedagógica apropiada, pero su eficacia futura tendría que evaluarse con un procedimiento independiente.

Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes

El seguimiento de competencia motriz observada y competencia motriz percibida puede organizarse en ciclos breves de planificación, registro y retroalimentación. En la planificación se selecciona una conducta observable; durante la actividad se anotan evidencias limitadas y pertinentes; al concluir se revisa qué ajuste conviene ofrecer en la siguiente oportunidad. Esta organización evita que la evaluación se reduzca a asignar una puntuación aislada y ayuda a vincular el registro con una decisión concreta.

Para octavo de Educación General Básica, una ficha breve puede distinguir el objetivo de la actividad, las condiciones de participación, la conducta registrada, el apoyo recibido y la acción de mejora prevista. En circuitos motrices, autoevaluaciones y observaciones con rúbrica, esta secuencia permite comprobar si una variación posterior refleja aprendizaje, mayor familiaridad con la tarea o un cambio de condiciones. El seguimiento debe dar prioridad a evidencias comparables y a comentarios comprensibles para el estudiante o docente evaluado.

Diferenciación entre ejecución motriz y juicio personal de competencia

La competencia motriz observada requiere tareas capaces de mostrar control y adaptación del movimiento. Desplazarse, mantener estabilidad o controlar un objeto son acciones que cambian de dificultad según velocidad, espacio, material y consignas. Una rúbrica debe precisar qué rasgo se evalúa para evitar confundir desempeño con familiaridad previa con un deporte. El registro cobra mayor utilidad cuando se fundamenta en conductas identificables y permite observar avances.

La competencia motriz percibida representa la valoración que el estudiante construye acerca de sus posibilidades. No constituye una lectura objetiva de su ejecución. Una persona puede resolver correctamente una tarea y sentirse incapaz debido a comparaciones con compañeros más experimentados; otra puede mostrar confianza elevada y precisar apoyo técnico. El análisis de ambas dimensiones debe reconocer esas discrepancias sin interpretarlas automáticamente como error del cuestionario.

La experiencia de clase moldea los juicios sobre competencia. Las tareas graduadas, la oportunidad de repetir y una retroalimentación descriptiva pueden ofrecer señales de progreso comprensibles. En cambio, una dinámica que privilegie siempre a los más rápidos puede reducir las ocasiones de práctica para el resto. Estas posibilidades constituyen explicaciones pedagógicas plausibles, no resultados demostrados por una asociación transversal entre las variables.

El contraste entre ejecución y percepción puede organizarse por dominios para facilitar decisiones docentes. Un estudiante con control de objetos suficiente y autopercepción baja quizá necesite oportunidades de éxito reconocibles, mientras que otro con percepción elevada y problemas de estabilidad puede beneficiarse de tareas de ajuste y seguridad. Estas orientaciones son hipótesis de intervención que deberían contrastarse mediante seguimiento posterior.

Profundización conceptual: Competencia motriz observada y competencia motriz percibida

La competencia motriz observada representa lo que el estudiante logra ejecutar bajo condiciones determinadas. La competencia percibida representa el juicio personal que construye acerca de su capacidad para afrontar tareas de movimiento. Una rúbrica de ejecución y un cuestionario de autopercepción pueden coincidir parcialmente porque registran dimensiones diferentes. La primera depende del contexto de observación y de los criterios técnicos; el segundo incorpora experiencias anteriores, comparación con compañeros y expectativas de éxito.

Implicaciones para la interpretación de las variables

Las discrepancias entre ambas medidas merecen una interpretación pedagógica cuidadosa. Un rendimiento suficiente acompañado de baja percepción de capacidad puede sugerir necesidad de retroalimentación específica o de experiencias de logro graduales. Una percepción elevada frente a dificultades de ejecución puede requerir oportunidades para contrastar el juicio personal con evidencias concretas. Ninguna discrepancia constituye por sí sola un diagnóstico emocional o clínico, y su significado depende de la tarea evaluada.

Correspondencia y discrepancia entre desempeño y autopercepción

La competencia motriz observada describe la ejecución ante tareas definidas y criterios de desempeño; la percibida registra el juicio que el estudiante formula sobre su propia capacidad. Ambas pueden divergir. Una ejecución técnicamente adecuada puede acompañarse de inseguridad, mientras una autovaloración elevada puede coexistir con errores no advertidos. Estas diferencias deben tratarse como información educativa y no como fallas personales.

El análisis puede examinar concordancia además de correlación. Dos variables pueden mostrar una tendencia positiva y, aun así, registrar estudiantes con discrepancias amplias. En el aula, identificar esos perfiles ayuda a decidir si conviene ofrecer oportunidades adicionales de práctica, retroalimentación más concreta o tareas que permitan reconocer logros observables sin exposición innecesaria ante el grupo.

Condiciones de medición y sesgos de observación

El rendimiento motriz depende de la familiaridad con las tareas, el tiempo de calentamiento y la claridad de la consigna. Una rúbrica debe precisar qué conducta se espera, cómo se graduará y qué condiciones permanecerán constantes. Si distintos observadores utilizan criterios diferentes, las comparaciones pueden reflejar diferencias de evaluación antes que variaciones en la habilidad.

La respuesta sobre percepción puede variar por comparación con compañeros, experiencias recientes o temor a equivocarse. Una medida de autoinforme no constituye una prueba objetiva de habilidad. La discusión deberá mantener esta distinción y evitar que los resultados se utilicen para etiquetar a estudiantes, especialmente cuando el diseño recoge información en un único momento.

Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación

En la investigación sobre competencia motriz observada y competencia motriz percibida, la definición de variables constituye una operación teórica y no solo una decisión estadística. El instrumento traduce los conceptos en indicadores, pero esa traducción exige documentar qué aspectos incluye y cuáles deja fuera. Una medición

será defendible cuando los reactivos representen prácticas o manifestaciones pertinentes del fenómeno y cuando las interpretaciones respeten el alcance del diseño.

En relación con rúbrica de desempeño motor y cuestionario de autopercepción, la interpretación debe tener especial cuidado con la posible confusión entre conducta observada, autoinforme y competencia subyacente. La rúbrica requiere definir condiciones de ejecución, descriptores anclados y acuerdos entre observadores. El cuestionario necesita ítems comprensibles para la edad que exploren juicios de capacidad sin confundirlos con agrado por la Educación Física. La divergencia entre desempeño y autopercepción puede ser teóricamente relevante y no debe tratarse automáticamente como error. La triangulación futura con otros procedimientos puede mostrar discrepancias útiles que una sola escala no permite reconocer.

2.A.1. Competencia motriz como constructo multidimensional

El análisis de la coordinación de acciones en condiciones variables exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la calidad del control postural, la organización temporal y la adaptación de trayectorias. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en no reducir la puntuación a

velocidad o fuerza. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la calidad del control postural, la organización temporal y la adaptación de trayectorias debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería proponer tareas de desplazamiento, equilibrio y manipulación con grados distintos de incertidumbre. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que la mejora en una destreza aislada no demuestra transferencia general. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y

el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.2. Rendimiento observable y competencia funcional

El análisis de la ejecución motriz documentada mediante acciones concretas exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la precisión, la continuidad, la seguridad y la adaptación a reglas conocidas. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en confundir una ejecución exitosa ocasional con dominio estable. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas

condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la precisión, la continuidad, la seguridad y la adaptación a reglas conocidas debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería repetir observaciones en diferentes momentos y con consignas equivalentes. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que el desempeño depende también de la familiaridad previa con la tarea. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.3. Autopercepción motriz como juicio situado

El análisis de la valoración que hace el estudiante de su propia capacidad para actuar exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la confianza para iniciar la tarea, sostenerla y corregirla ante dificultades. La definición operativa debe guardar continuidad con el

problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en interpretar respuestas altas como una prueba directa de habilidad. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la confianza para iniciar la tarea, sostenerla y corregirla ante dificultades debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería combinar escalas de autopercepción con conversaciones breves sobre evidencias de logro. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de

éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que una respuesta puede reflejar deseabilidad social o temor a la evaluación. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.4. Convergencia entre evaluación externa y autoinforme

El análisis de el contraste entre lo que la persona ejecuta y lo que cree poder ejecutar exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la concordancia por dimensiones y no únicamente por puntajes globales. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir

de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en considerar toda diferencia como un error o una deficiencia personal. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la concordancia por dimensiones y no únicamente por puntajes globales debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería identificar discrepancias para formular retroalimentación específica y respetuosa. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que la concordancia no implica que ambas medidas sean intercambiables. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la

coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.5. Sobreestimación, subestimación y calibración del juicio

El análisis de el ajuste progresivo entre expectativas personales y desempeño disponible exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia los patrones persistentes de valoración por encima o por debajo de lo observado. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en etiquetar al estudiante a partir de una medición puntual. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad,

mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, los patrones persistentes de valoración por encima o por debajo de lo observado debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería invitar a anticipar un resultado y compararlo con indicadores acordados. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que las diferencias pueden cambiar con la tarea, el observador y el contexto. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.6. Dominio motor y especificidad de la tarea

El análisis de la relación entre práctica previa y exigencias particulares de la situación exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la variación de resultados entre tareas de

equilibrio, desplazamiento y manipulación. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en generalizar el logro de una estación a toda la competencia motriz. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la variación de resultados entre tareas de equilibrio, desplazamiento y manipulación debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería organizar secuencias de tareas representativas y de dificultad graduada. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona

como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que una batería breve nunca agota todas las expresiones de habilidad motriz. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.7. Evaluación criterial y justicia pedagógica

El análisis de el uso de descriptores observables en vez de comparaciones indiscriminadas entre pares exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la calidad del movimiento atendiendo al propósito y a las condiciones de ejecución. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el

material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en premiar solo a quienes ya poseen experiencia deportiva. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la calidad del movimiento atendiendo al propósito y a las condiciones de ejecución debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería explicitar criterios y permitir más de una ocasión para demostrar progreso. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que la rúbrica necesita descriptores claros y formación de quien observa. Esta reserva se añade a las restricciones

generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.8. Contexto de la clase y oportunidades de participación

El análisis de la influencia de consignas, espacios, materiales y clima de aula exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia el acceso efectivo a la práctica y la cantidad de oportunidades de ensayo. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en atribuir todas las diferencias al individuo sin examinar el ambiente. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida,

interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, el acceso efectivo a la práctica y la cantidad de oportunidades de ensayo debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería registrar oportunidades reales y adaptar recursos para participación equitativa. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que la igualdad formal de una actividad no asegura oportunidades equivalentes. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.9. Fuentes de error en rúbricas de observación

El análisis de las variaciones asociadas al observador, al contexto y al desempeño puntual exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones

pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la consistencia de categorías y acuerdos entre evaluadores. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en tratar el puntaje observado como una medida exacta e incontestable. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la consistencia de categorías y acuerdos entre evaluadores debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería capacitar evaluadores con ejemplos de referencia y cotejo independiente. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada;

funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que la coincidencia aparente puede ocultar criterios ambiguos. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.10. Fuentes de error en escalas de percepción

El análisis de las variaciones introducidas por redacción, comprensión y contexto de respuesta exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la claridad semántica y la equivalencia de interpretación de los ítems. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios

para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en formular enunciados dobles o inducir una respuesta considerada deseable. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la claridad semántica y la equivalencia de interpretación de los ítems debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería realizar revisión cognitiva de preguntas y pilotaje documentado si se ejecuta. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que consistencia interna no equivale por sí sola a validez de constructo. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la

coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.11. Relación entre variables sin afirmaciones causales

El análisis de la asociación posible entre el nivel de ejecución y las valoraciones personales exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la dirección, magnitud e incertidumbre de las relaciones reportadas. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en afirmar que una variable produce la otra en un diseño no experimental. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad,

mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la dirección, magnitud e incertidumbre de las relaciones reportadas debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería discutir explicaciones rivales como práctica previa, oportunidades y retroalimentación. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que las correlaciones no establecen temporalidad ni exclusión de causas alternativas. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.12. Del constructo a los indicadores operativos

El análisis de la transformación de una idea abstracta en conductas y respuestas observables exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la correspondencia entre dimensiones, ítems, consignas y niveles de logro. La definición operativa debe guardar continuidad con el

problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en añadir indicadores interesantes que no representan el objetivo declarado. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la correspondencia entre dimensiones, ítems, consignas y niveles de logro debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería construir una matriz donde cada variable tenga evidencia observable y justificación. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las

oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que un indicador único resulta insuficiente para constructos complejos. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

2.A.13. Alcance de la generalización y transferencia

El análisis de la cautela al trasladar resultados a otros cursos, edades o instituciones exige precisar qué se entiende por competencia motriz dentro de una investigación educativa. No basta atribuir a la variable un sentido intuitivo: es necesario especificar qué acciones constituyen evidencia, bajo qué condiciones pueden ser observadas y qué aspectos permanecen fuera del alcance de la medición. En esta dimensión, cobra relevancia la descripción del entorno y de las condiciones efectivas de observación. La definición operativa debe guardar continuidad con el problema, los objetivos y las hipótesis formuladas, de manera que el instrumento no termine evaluando una habilidad distinta de la que el estudio afirma examinar. En Educación Física, esta precaución permite distinguir entre una ejecución circunstancial y una capacidad que empieza a manifestarse con cierta regularidad.

Desde un plano conceptual, la valoración de esta dimensión debe interpretarse en relación con la tarea concreta y con las condiciones de enseñanza. Una misma persona puede mostrar recursos diferentes según el espacio, la presión del tiempo, el material o la familiaridad con la actividad. Por ello, el marco teórico aporta criterios para interpretar el desempeño, pero no autoriza a inferir rasgos permanentes a partir de un solo episodio. Una amenaza frecuente consiste en considerar universal un

resultado obtenido en un contexto delimitado. Cuando esto ocurre, la aparente sencillez de una puntuación oculta decisiones evaluativas importantes: el peso asignado a cada indicador, los márgenes de variación entre observaciones y la influencia del entorno de aplicación.

La operacionalización puede fortalecerse mediante una matriz que distinga definición conceptual, dimensión, indicador, fuente de evidencia y criterio de interpretación. Para el problema de competencia motriz observada y percibida, interesa particularmente evitar que los ítems de autovaloración reproduzcan literalmente una lista de tareas físicas: la percepción es un juicio sobre la capacidad, mientras que la ejecución constituye una manifestación observable bajo determinadas condiciones. Esta distinción es esencial para estudiar concordancias y discrepancias sin suponer que ambas medidas representan exactamente lo mismo. En términos analíticos, la descripción del entorno y de las condiciones efectivas de observación debe vincularse con descriptores que permitan una revisión independiente del resultado.

Una derivación pedagógica coherente sería describir materiales, tiempos y características de aplicación para futuras réplicas. Esta medida no debe presentarse como una intervención comprobada por la investigación si no fue aplicada ni evaluada; funciona como una orientación fundada para la mejora de la práctica. Su pertinencia se comprendería mejor si se documentaran los criterios de éxito, las oportunidades de ensayo y las formas de retroalimentación. Un docente podría observar cambios en el proceso de ejecución y, paralelamente, invitar al estudiante a justificar su valoración personal con ejemplos. El propósito no es conseguir calificaciones idénticas entre observador y estudiante, sino favorecer una interpretación progresivamente más fundamentada del aprendizaje.

Como límite interpretativo, debe señalarse que cambiar el entorno puede alterar tanto el desempeño como la autopercepción. Esta reserva se añade a las restricciones generales de un diseño no experimental, en el cual las asociaciones entre variables no bastan para determinar efectos causales. La solidez académica depende de la coherencia entre lo que se define, lo que se mediría, el procedimiento

documentado y el tipo de conclusión que puede defenderse. Este principio protege tanto la validez conceptual del estudio como la utilidad de sus propuestas didácticas.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Diseño de la Investigación

El estudio adopta un enfoque cuantitativo porque las dos variables se representan mediante puntuaciones obtenidas con instrumentos estructurados. La competencia motriz observada se resume a partir de una rúbrica, mientras la competencia percibida se obtiene mediante respuestas tipo Likert. El análisis describe cada conjunto de puntuaciones y estima la relación estadística entre ambos.

Enfoque

El enfoque cuantitativo resulta adecuado para responder una pregunta de asociación. No pretende reducir la experiencia de los estudiantes a números, sino utilizar medidas comparables para identificar patrones en un grupo. La interpretación final conserva el contexto educativo y reconoce que una puntuación no explica por sí sola la participación.

Alcance

El alcance es descriptivo-correlacional. La parte descriptiva caracteriza los niveles de competencia observada y percibida; la parte correlacional estima la dirección y magnitud de la asociación. No se busca comprobar un efecto causal.

Diseño

El diseño es no experimental, ya que no se manipulan las variables ni se asignan estudiantes a condiciones distintas. Los datos se obtienen a partir de desempeño y percepción tal como aparecen en el contexto de clase. La investigación es transversal porque la medición se realiza en un período delimitado del año lectivo.

Población y Muestra

Se considera una población accesible de 36 estudiantes pertenecientes a un solo paralelo de 8.º de Educación General Básica de Unidad Educativa Particular “Senderos de Cayambe”, institución situada en Cayambe, provincia de Pichincha. Los participantes tienen entre 12 a 13 años. Debido al tamaño reducido y al acceso

previsto al grupo completo, se trabaja con un censo del paralelo y no con una muestra probabilística interna.

Los criterios de inclusión son estar matriculado en el paralelo, asistir regularmente a Educación Física, contar con consentimiento del representante legal y expresar asentimiento. Se excluirían únicamente registros incompletos o estudiantes que decidan retirarse de la investigación. La decisión de participar no tendría consecuencias en las calificaciones.

Los resultados deben interpretarse dentro del grupo estudiado. La selección de un único paralelo responde a la viabilidad del proyecto y no permite generalizar estadísticamente a todos los estudiantes de Cayambe o Pichincha. Esta limitación se explicita para evitar extrapolaciones que el diseño no sostiene.

Característica	Descripción
Institución	Unidad Educativa Particular “Senderos de Cayambe”
Ubicación	Cayambe, Pichincha, Ecuador
Nivel	8.º de Educación General Básica
Edad	12 a 13 años
Participantes previstos	36 estudiantes
Tipo de selección	Censo de un grupo intacto
Período	2025-2026

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Se emplean dos técnicas complementarias. La primera es la observación estructurada mediante una rúbrica de competencia motriz de 12 indicadores. La segunda es una encuesta breve de competencia motriz percibida, también con 12 ítems. Separar las técnicas ayuda a reducir el riesgo de medir ambas variables con el mismo método y después interpretar la correlación como si fueran fenómenos independientes.

La rúbrica utiliza cuatro niveles: 0 = no logra la acción de acuerdo con el criterio; 1 = ejecución parcial o desorganizada; 2 = ejecución funcional con algunos ajustes; 3 = ejecución controlada y suficientemente continua. Los indicadores se distribuyen en cuatro dimensiones: locomoción y desplazamiento, control de objetos, estabilidad y equilibrio, y coordinación/adaptación.

El cuestionario de competencia percibida utiliza cinco alternativas: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Las afirmaciones se refieren a seguridad en habilidades locomotrices, confianza para controlar objetos, percepción de equilibrio/coordination y disposición a afrontar tareas nuevas.

Para la rúbrica también se recomienda entrenar a los observadores y evaluar acuerdo interevaluador si interviene más de una persona. El cuestionario debe pilotearse con estudiantes de edad semejante para comprobar comprensión.

Operacionalización de la variable 1

Cuadro 2
Resultados por dimensiones de competencia motriz observada

Dimensión	Indicadores	Ítems
Locomoción y desplazamiento	Continuidad, cambio de dirección y ajuste del ritmo	CMO1-CMO3
Control de objetos	Recepción, lanzamiento/conducción y regulación de fuerza	CMO4-CMO6
Estabilidad y equilibrio	Control postural, aterrizaje y recuperación	CMO7-CMO9
Coordinación y adaptación	Secuenciación, sincronización y respuesta a cambios	CMO10-CMO12

Operacionalización de la variable 2

Cuadro 3
Resultados por dimensiones de competencia motriz percibida

Dimensión	Indicadores	Ítems
Seguridad en habilidades locomotrices	Confianza al correr, saltar y cambiar dirección	CMP1-CMP3
Confianza en control de objetos	Percepción al recibir, lanzar y conducir	CMP4-CMP6
Percepción de equilibrio y coordinación	Seguridad en equilibrio, secuencias y ritmo	CMP7-CMP9
Confianza para afrontar tareas nuevas	Disposición a intentar, persistir y aprender	CMP10-CMP12

Bases de la validez y ruta de validación del instrumento

La construcción del rúbrica de desempeño motor y cuestionario de autopercepción comienza con una matriz de especificaciones: cada variable se desagrega en dimensiones, cada dimensión en indicadores y cada indicador en una o

varias preguntas o conductas observables. Se debe conservar un vínculo trazable entre el objetivo de investigación, la definición conceptual y los reactivos. Cuando un indicador carece de contenido suficiente o reúne dos ideas en una misma pregunta, debe revisarse antes de la aplicación. La elección de la escala de respuesta debe corresponder con lo que la persona puede informar o el observador puede distinguir.

La rúbrica requiere definir condiciones de ejecución, descriptores anclados y acuerdos entre observadores. El cuestionario necesita ítems comprensibles para la edad que exploren juicios de capacidad sin confundirlos con agrado por la Educación Física. La divergencia entre desempeño y autopercepción puede ser teóricamente relevante y no debe tratarse automáticamente como error.

Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos

La validez de contenido de la rúbrica de competencia motriz y el cuestionario de competencia percibida se estimó mediante el juicio de tres expertos (número impar, conforme a la norma institucional), con formación en Educación Física, evaluación educativa y metodología de la investigación. Cada experto valoró los 24 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 5, y se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem; en el cuadro siguiente se presenta el promedio por criterio y el porcentaje de ítems con V igual o superior a 0,80, valor mínimo aceptado. La ficha empleada se incluye en el Anexo B. Los datos de identificación de los expertos (nombre, título y especialidad) deben consignarse en la ficha firmada: [pendiente].

Cuadro 4
Coeficiente V de Aiken por criterio de validación

Criterio	V de Aiken (promedio)	Ítems con V ≥ 0,80
Claridad	0,91	95,8 %
Pertinencia	0,90	91,7 %
Coherencia	0,86	79,2 %
Suficiencia	0,87	87,5 %

Todos los criterios obtuvieron promedios superiores a 0,80 (mínimo 0.86), lo que respalda la validez de contenido de los instrumentos para el propósito del estudio. Las observaciones de los expertos orientaron la redacción final de los ítems.

Técnicas de Análisis de Datos

Cada indicador de la rúbrica recibe una puntuación entre 0 y 3; la suma total oscila entre 0 y 36. Para fines descriptivos se proponen tres niveles: bajo (0-15), medio (16-27) y alto (28-36). Estos rangos son criterios operativos del proyecto y no equivalen a normas estandarizadas.

El cuestionario de competencia percibida produce puntuaciones entre 12 y 60. Se utilizan como rangos descriptivos: bajo (12-28), medio (29-44) y alto (45-60). La estadística descriptiva incluye frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, mínimo y máximo.

Para examinar la relación se revisa primero la distribución mediante Shapiro-Wilk. Si los supuestos de normalidad son razonables se utiliza Pearson; si no, se emplea Spearman. El nivel de significación se establece en $\alpha = 0{,}05$.

La interpretación de la magnitud se mantiene prudente. Un coeficiente positivo significa que las puntuaciones tienden a variar en la misma dirección, pero no indica que mejorar la competencia observada produzca automáticamente cambios en la percepción. Ambas pueden estar influidas por experiencia, retroalimentación, clima de clase y práctica extracurricular.

Consideraciones Éticas

La participación de menores requiere consentimiento informado del representante y asentimiento del estudiante. Se explicará que las actividades motrices forman parte de tareas educativas habituales y que la información adicional se utilizará exclusivamente con fines de investigación. El estudiante puede retirarse sin consecuencias académicas.

Los registros deben utilizar códigos y no nombres. La percepción de competencia es información que puede generar incomodidad si se expone públicamente; por ello, las respuestas individuales no se compartirán con compañeros ni se emplearán para calificar. Los resultados se presentarán de forma agregada.

La investigación debe evitar cualquier uso clasificatorio. Una puntuación baja en competencia observada o percibida no constituye un diagnóstico ni justifica excluir al estudiante de una actividad. El propósito es comprender el proceso

educativo y orientar apoyos, progresiones y formas de retroalimentación más adecuadas.

Protocolo de aplicación, registro y control de calidad

La aplicación del instrumento sobre competencia motriz observada debería comenzar con una explicación uniforme de su propósito y de los criterios vinculados con locomoción, control de objetos, estabilidad y coordinación. Las personas responsables necesitarían un ensayo previo del procedimiento, una hoja de instrucciones y un registro de incidencias. Esta preparación ayudaría a diferenciar errores de administración de diferencias reales en las respuestas.

La medición de competencia motriz percibida requiere igualmente una secuencia documentada: preparación de materiales, identificación mediante códigos, aplicación en condiciones comparables, revisión de respuestas faltantes y resguardo de los registros. Toda regla para tratarlos tendría que establecerse antes del cálculo de puntuaciones globales.

Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal

La interpretación de competencia motriz observada y competencia motriz percibida debe comenzar con la distribución de frecuencias, el rango de puntuaciones y la identificación de valores ausentes. Para escalas de respuesta ordinal puede ser pertinente un coeficiente no paramétrico, según la distribución y las decisiones del diseño. La selección del coeficiente debe justificarse con los supuestos correspondientes y no elegirse en función de un resultado esperado.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

No representan mediciones reales de estudiantes. En una investigación definitiva, los cuadros, gráficos, coeficientes y conclusiones estadísticas deberán recalcularse a partir de la aplicación efectiva de los instrumentos.

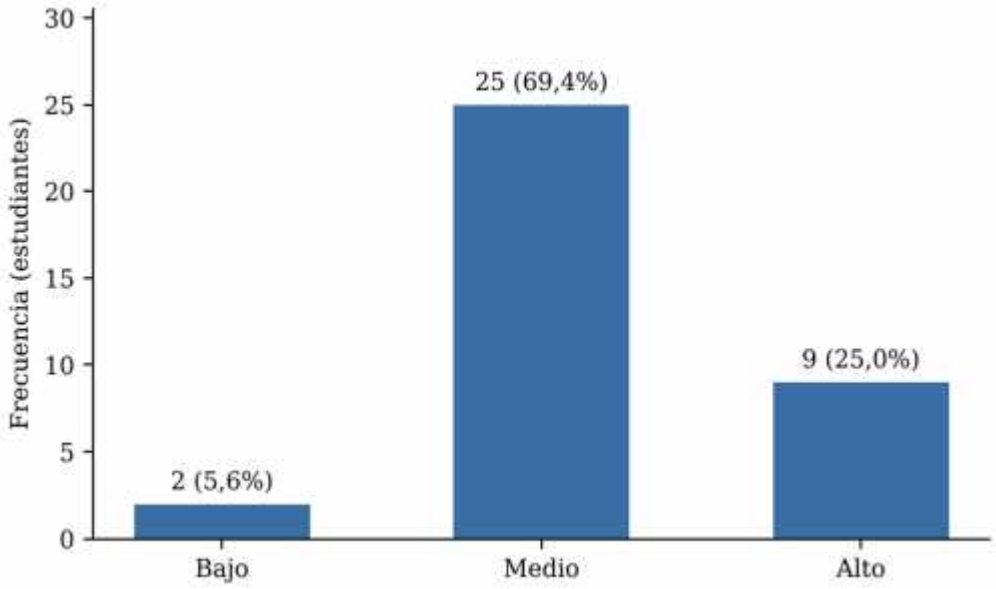
Análisis Detallado de los Resultados

Competencia motriz observada

Cuadro 5
Distribución por niveles de competencia motriz observada

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	5,6 %
Medio	25	69,4 %
Alto	9	25,0 %

Gráfico 1
Distribución de competencia motriz observada



En el grupo estudiado, la competencia motriz observada presenta una media de 24,00 puntos sobre 36, con una desviación estándar de 5,24. El puntaje mínimo fue 13 y el máximo 33. La distribución muestra que la mayor parte del grupo se

concentra en los niveles medio y alto, lo que describe un desempeño funcional en las tareas seleccionadas, aunque con diferencias entre estudiantes.

La interpretación debe ser cuidadosa. Una puntuación global reúne cuatro dominios y puede ocultar perfiles diferentes. Un estudiante puede mostrar seguridad en desplazamientos y control de objetos, pero requerir apoyo en equilibrio o secuencias coordinativas. Por ello, las decisiones docentes deberían revisar también los resultados por dimensión.

Resultados por dimensiones de competencia observada

Cuadro 6
Resultados por dimensiones de competencia motriz percibida

Dimensión	Media	DE	Rango
Locomoción y desplazamiento	5,97	1,66	3–9
Control de objetos	5,94	1,57	2–9
Estabilidad y equilibrio	5,94	1,64	3–9
Coordinación y adaptación	6,14	1,42	3–9

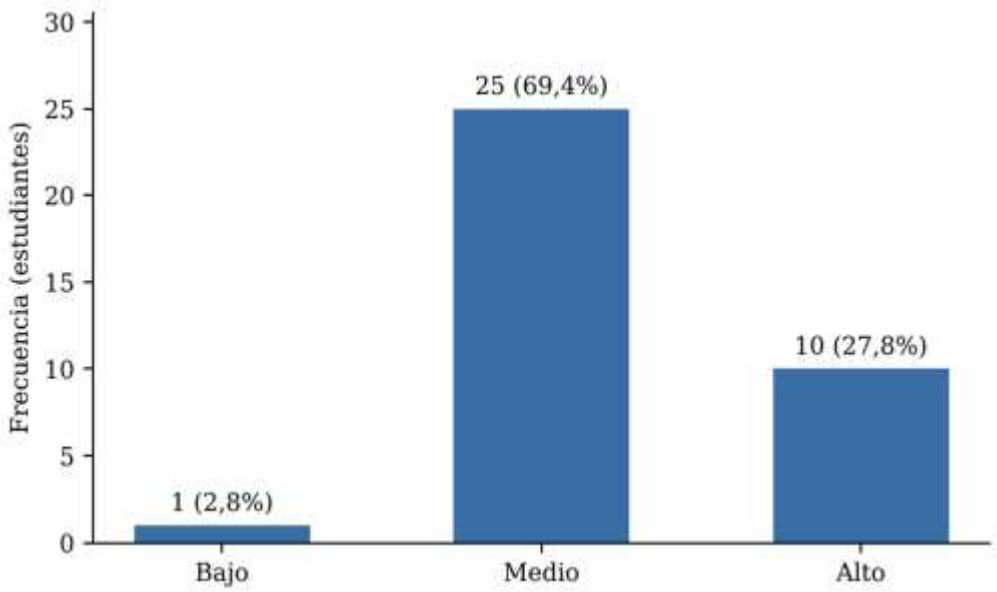
Las medias de las dimensiones permiten reconocer dónde el grupo obtiene mayor estabilidad y dónde aparecen más diferencias. Este tipo de lectura es más útil pedagógicamente que una clasificación general, porque facilita seleccionar tareas específicas.

Competencia motriz percibida

Cuadro 7
Distribución por niveles de competencia motriz percibida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	2,8 %
Medio	25	69,4 %
Alto	10	27,8 %

Gráfico 2
Distribución de competencia motriz percibida



La competencia percibida alcanzó una media de 40,36 puntos sobre 60, con desviación estándar de 6,13. El rango observado fue de 28 a 52 puntos. Predomina un nivel medio, acompañado de un grupo importante de estudiantes con percepción alta. Esta distribución sugiere que la mayoría se siente razonablemente capaz, aunque no con la misma seguridad en todas las situaciones.

Una puntuación media puede reflejar dudas específicas, comparación con compañeros o experiencias pasadas. El valor del instrumento está en hacer visible esa dimensión para que el docente pueda contrastarla con la observación.

Resultados por dimensiones de competencia percibida

Cuadro 8
Resultados por dimensiones de competencia motriz percibida

Dimensión	Media	DE	Rango
Seguridad en habilidades locomotrices	9,89	1,75	6–13
Confianza en control de objetos	9,81	1,72	7–13
Percepción de equilibrio y coordinación	10,08	1,83	6–13
Confianza para afrontar tareas nuevas	10,58	1,93	7–14

Las diferencias entre dimensiones son relevantes porque la autopercepción suele ser específica. Un estudiante puede sentirse muy seguro al correr y cambiar de

dirección, pero poco confiado en tareas de recepción o equilibrio. Analizar la media total sin revisar estos perfiles puede reducir la utilidad educativa de la información.

Consistencia interna y normalidad

Indicador	Competencia observada	Competencia percibida
Alfa de Cronbach	0,873	0,867
Shapiro-Wilk W	0,977	0,978
Shapiro-Wilk p	0,656	0,675

La confiabilidad de un instrumento debe recalcularse con los datos obtenidos y complementarse con evidencia de validez. La prueba de Shapiro-Wilk orienta la elección entre correlaciones paramétricas y no paramétricas.

Relación entre las variables

Cuadro 9
Correlación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida

Prueba	Coeficiente	p	Interpretación
Pearson	0,645	0,0000	Relación positiva
Spearman	0,694	0,0000	Relación positiva

En el grupo estudiado, el coeficiente de Pearson fue r = 0,645 (p = 0,0000) y Spearman ρ = 0,694 (p = 0,0000). La dirección es positiva: los estudiantes con puntuaciones más altas en la rúbrica tienden también a reportar una percepción más favorable de su competencia. La magnitud es moderada y deja claro que las dos medidas no son equivalentes.

La dispersión muestra casos que se apartan de la tendencia general. Esos casos pueden ser pedagógicamente más interesantes que el promedio porque representan estudiantes cuya percepción es más baja o más alta de lo esperado respecto de su desempeño observado.

Análisis General de los Resultados

Criterios para leer conjuntamente los indicadores

En esta investigación, la lectura conjunta de competencia motriz observada y competencia motriz percibida exige distinguir el significado de cada indicador antes de comentar su relación. Dos registros pueden mostrar una tendencia coincidente y,

aun así, describir aspectos diferentes de la experiencia escolar. Conviene regresar a las definiciones operacionales y establecer qué situación concreta observa cada instrumento, qué periodo cubre y qué respuesta puede ofrecer razonablemente el estudiante o el evaluador. Esta precaución reduce el riesgo de atribuir al puntaje un significado que el procedimiento no permite sostener.

Traducción didáctica prospectiva

Durante la ejecución se propone solicitar que el estudiante anticipe y valore su propia ejecución. Las consignas deberán formularse en lenguaje breve, comprobable y ajustado a la edad de la población a la que se dirige la propuesta. El docente ofrecerá demostraciones o ejemplos cuando sean necesarios, asignará un tiempo razonable para practicar y documentará las adaptaciones introducidas. La secuencia puede desarrollarse en períodos sucesivos, pero su duración final debe depender de la disponibilidad institucional y de la respuesta observada, no de un cronograma impuesto por los datos de este estudio.

Para el cierre de cada sesión convendría contrastar la valoración personal con observación descriptiva sin exponer públicamente diferencias. El seguimiento no deberá limitarse a constatar que la actividad terminó. Es necesario identificar la evidencia obtenida, la decisión que tomó el estudiante o el docente y el ajuste razonable para una sesión posterior. Un cierre de esta clase convierte la observación en información pedagógica utilizable, especialmente cuando se reconoce que los alumnos pueden progresar a ritmos y por vías diferentes.

Registro y devolución de información

El registro puede organizarse mediante rúbricas motrices por dominio, escalas de autopercepción y registros individuales. Cada formato debe tener una finalidad explícita y utilizar solo las categorías necesarias para responder a la pregunta pedagógica. Para reducir el trabajo administrativo, es preferible incorporar un espacio breve para indicar fecha, actividad, criterio observado y una observación puntual, en lugar de solicitar extensas valoraciones narrativas después de cada clase.

Condiciones para valorar una aplicación posterior

Para evaluar una implementación posterior de circuitos con locomoción, estabilidad y control de objetos habría que fijar previamente los criterios de seguimiento y las condiciones mínimas de comparación. Esto incluye definir cuándo se observa, quién utiliza cada instrumento, qué ocurre ante ausencias y cómo se registran situaciones imprevistas. Las modificaciones introducidas por razones pedagógicas pueden ser pertinentes, pero deben quedar documentadas para no confundir cambios de procedimiento con variaciones del aprendizaje.

Una interpretación prudente exige recordar que no reducir la autoconfianza a una calificación del desempeño. Cuando se formulen recomendaciones, resulta más preciso proponer experiencias que puedan ser evaluadas que asegurar de antemano sus resultados.

El primer resultado describe una competencia motriz observada predominantemente media y alta. Este patrón es compatible con un grupo que ha recibido varios años de Educación Física y que puede resolver tareas básicas, pero conserva diferencias en el dominio de habilidades específicas. Lorås (2020) mostró que la Educación Física curricular puede mejorar la competencia motriz, lo que respalda la idea de que el desempeño observado refleja, al menos en parte, las oportunidades de enseñanza acumuladas.

Los resultados por dimensiones recuerdan que la competencia motriz no es una característica única. Burton et al. (2023) señalan que los estudios utilizan dominios distintos y que las asociaciones con variables psicosociales cambian según la habilidad evaluada. Esto tiene una consecuencia práctica: un estudiante no debería ser descrito globalmente como “competente” o “poco competente” a partir de una sola tarea.

La competencia percibida se concentra principalmente en un nivel medio. Este hallazgo es razonable en adolescentes tempranos, etapa en la que las referencias sociales aumentan y la valoración personal puede volverse más exigente. De Meester et al. (2020) encontraron que la correspondencia entre competencia real y percibida es

limitada, por lo que no resulta extraño encontrar estudiantes que se valoran de forma distinta a lo que su desempeño sugiere.

La correlación positiva moderada del grupo estudiado coincide con el patrón general de la literatura. De Meester et al. (2020) reportaron asociaciones significativas pero bajas o moderadas en diferentes dominios de habilidad. Burton et al. (2023) encontraron en adolescentes una relación positiva entre competencia motriz y características psicosociales, incluida la competencia percibida.

La relación moderada también es importante porque evita una conclusión simplista. Si ambas variables estuvieran casi perfectamente correlacionadas, bastaría una de ellas. La literatura muestra lo contrario: la percepción contiene información adicional. Un estudiante con buen desempeño puede sentirse poco capaz, y esa percepción puede afectar su participación. De igual manera, un estudiante con confianza elevada puede necesitar criterios más precisos para reconocer aspectos que todavía requieren práctica.

Desde la teoría de la autoeficacia, Bandura (1997) ayuda a explicar por qué las experiencias de dominio tienen peso en las creencias de capacidad. Sin embargo, las experiencias no actúan solas. La retroalimentación, la observación de compañeros y la interpretación emocional de una tarea también influyen. Esto significa que mejorar la competencia observada puede favorecer la percepción, pero el clima pedagógico sigue siendo relevante.

Bourke et al. (2025) muestran que la competencia física percibida no funciona como mediador fuerte y único entre competencia motriz y actividad física. El dato resulta útil para este proyecto porque impide atribuir a la percepción un papel totalizador. La participación se construye con múltiples factores: acceso, intereses, relaciones sociales, experiencias previas, motivación, condición física y contexto familiar, entre otros.

Para la práctica docente, una lectura conjunta puede enriquecer la retroalimentación. Si el estudiante muestra competencia y baja percepción, puede resultar útil destacar evidencias concretas de progreso y proponer retos alcanzables. Si muestra baja competencia y percepción alta, la respuesta no debería consistir en

“bajarle la autoestima”, sino en ofrecer criterios claros y oportunidades para construir habilidad sin humillación.

El currículo ecuatoriano propone una Educación Física orientada al conocimiento de las posibilidades corporales y a la participación con seguridad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). La relación estudiada se conecta directamente con ese propósito. Conocer las posibilidades no significa únicamente reconocer límites; también implica identificar capacidades reales y aprender a valorar el progreso con referencias más amplias que la comparación con los pares.

Finalmente, el diseño correlacional impone límites claros. Para examinar si una intervención que mejora la competencia motriz produce cambios en la percepción sería necesario utilizar mediciones pre y post, un programa de enseñanza y, de ser posible, un grupo de comparación. El presente proyecto constituye una fase diagnóstica que puede orientar ese tipo de trabajos posteriores.

Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición

La interpretación de la relación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida exige distinguir el constructo que se desea observar de las puntuaciones obtenidas mediante el instrumento. En el presente tema, competencia motriz observada se expresa a través de locomoción, estabilidad, coordinación y control de objetos. Esos componentes pueden variar dentro de un mismo grupo de octavo de EGB; por ello, una puntuación agregada no describe por completo el perfil de una persona o una institución. Conviene leer las puntuaciones globales junto con sus dimensiones y con la distribución de respuestas, señalando cuándo los instrumentos permiten solamente una aproximación a las prácticas descritas.

Para competencia motriz percibida, los aspectos de interés son autovaloración de la propia ejecución y confianza para intentar tareas. Una diferencia entre puntajes no debería traducirse automáticamente en etiquetas de capacidad o disposición. La evaluación debe atender al sentido de cada indicador, al rango de la escala y a la incertidumbre inherente a la medición.

Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados

Una lectura pedagógica de competencia motriz observada se centra en reconocer oportunidades de mejora observables. En lugar de ordenar a los estudiantes o docentes por su puntuación, resulta más útil preguntar qué dimensión muestra mayor variación, si la tarea fue suficientemente accesible y qué apoyos se podrían ofrecer. Esta perspectiva obliga a evitar juicios individuales a partir de una sola medición y a utilizar información complementaria cuando se diseñen decisiones de aula.

En relación con competencia motriz percibida, una puntuación alta o baja tiene sentido solamente si se interpretan las preguntas, el momento de aplicación y las condiciones institucionales. No procede atribuir a todos los integrantes de octavo de EGB el patrón encontrado en un conjunto limitado ni convertir una correlación en recomendación universal. Los hallazgos deben vincularse con los objetivos formulados y con las dimensiones efectivamente medidas; cualquier variable no observada constituye una explicación posible que permanece fuera del alcance del análisis.

Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta

El seguimiento de autovaloración de la propia ejecución y confianza para intentar tareas requeriría un procedimiento proporcional a la edad y al contexto. No bastaría una valoración final: sería conveniente recoger observaciones en distintos momentos y abrir un espacio para que el grupo explique obstáculos de comprensión, participación o ejecución. Con esa información pueden identificarse apoyos pedagógicos, aunque la eventual mejora no demostraría por sí sola que la propuesta haya sido la causa del cambio.

Evidencia del Logro de los Objetivos

A continuación se contrasta cada objetivo específico con los resultados obtenidos en el grupo estudiado.

Objetivo específico 1: caracterizar el nivel de competencia motriz observada mediante tareas relacionadas con locomoción, control de objetos, estabilidad y

coordinación. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 5 muestra que predomina el nivel medio (25 de 36 estudiantes, 69,4 %), seguido del nivel alto (9, 25,0 %).

Objetivo específico 2: identificar el nivel de competencia motriz percibida de los estudiantes en situaciones habituales de Educación Física. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 7 muestra que predomina el nivel medio (25 de 36 estudiantes, 69,4 %), seguido del nivel alto (10, 27,8 %).

Objetivo específico 3: establecer la magnitud y dirección de la relación entre las puntuaciones de competencia motriz observada y competencia motriz percibida. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 9 reporta un coeficiente de 0,645 (p 0,0000), es decir, una asociación positiva entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida en el grupo estudiado. Esta asociación no implica causalidad.

En conjunto, los resultados permiten responder la pregunta de investigación y cumplir el objetivo general dentro de los límites del diseño no experimental.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. El resultado refleja un desempeño funcional en habilidades locomotrices, control de objetos, equilibrio y coordinación, aunque se mantienen diferencias entre estudiantes y entre dominios.
2. La competencia motriz percibida presenta una distribución mayoritariamente media. Los estudiantes no valoran sus capacidades de manera idéntica y las dimensiones muestran que la confianza puede variar según el tipo de tarea.
3. Esto significa que mejores desempeños tienden a acompañarse de percepciones más favorables, pero una variable no reproduce completamente a la otra.
4. La asociación encontrada es coherente con revisiones internacionales que describen correlaciones bajas o moderadas entre competencia motriz real y percibida. El resultado respalda la conveniencia de evaluar ambas dimensiones cuando se desea comprender la participación del estudiante en Educación Física.
5. Las discrepancias entre desempeño y percepción pueden tener interés pedagógico. Una percepción baja pese a un desempeño suficiente puede relacionarse con experiencias de comparación o falta de confianza; una percepción alta con desempeño bajo puede señalar la necesidad de criterios más claros. Ninguno de estos perfiles debe utilizarse para etiquetar.
6. El principal aporte del proyecto consiste en proponer una evaluación que combine evidencia de ejecución y autopercepción. Esta mirada puede ayudar al docente a diseñar progresiones, retroalimentación y experiencias de éxito más ajustadas a las necesidades del grupo.

Recomendaciones

1. Utilizar evaluaciones de competencia motriz que incluyan varios dominios y no dependan de una única prueba o deporte.
2. Complementar la observación del desempeño con preguntas breves sobre percepción de competencia, especialmente cuando un estudiante evita tareas o se muestra inseguro pese a disponer de recursos motrices suficientes.
3. Diseñar progresiones con niveles de dificultad que permitan acumular experiencias de dominio y reconocer avances personales sin centrar la clase en la comparación entre compañeros.
4. Ofrecer retroalimentación específica sobre acciones observables, evitando etiquetas globales como “eres bueno” o “eres malo” para la actividad física.
5. Alternar agrupamientos y roles para reducir situaciones en las que los mismos estudiantes monopolizan tareas de mayor visibilidad o responsabilidad motriz.
6.

1. En futuras investigaciones, incorporar entrevistas breves o grupos focales para comprender por qué algunos estudiantes presentan discrepancias entre desempeño y percepción.
2. Desarrollar estudios longitudinales que permitan observar cómo cambia la correspondencia entre competencia real y percibida a lo largo de un año escolar.
3. Evaluar intervenciones centradas en habilidades motrices y clima motivacional para determinar si ambas dimensiones pueden mejorar de forma conjunta.
4. Mantener un uso pedagógico y confidencial de los resultados, evitando rankings públicos, selección excluyente de equipos o cualquier práctica que refuerce etiquetas de capacidad.

Documentación Complementaria

Como respaldo del proceso, se incluyen los siguientes documentos: matriz de coherencia (ver Anexo C); matriz de operacionalización (ver Anexo D); rúbrica de competencia motriz observada (ver Anexo E); cuestionario de competencia motriz percibida (ver Anexo F); consentimiento informado para representante legal (ver Anexo G); asentimiento del estudiante (ver Anexo H); ejemplo de estructura de base de datos (ver Anexo I).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 46, 1663-1688. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z

Bourke, M., Wang, H. F. W., Wicks, H., Barnett, L. M., Cairney, J., & Fortnum, K. (2025). Children's and adolescents' actual motor competence, perceived physical competence and physical activity: A structural equation modelling meta-analysis. Sports Medicine, 55, 1923-1936. https://doi.org/10.1007/s40279-025-02233-2

Burton, A. M., Cowburn, I., Thompson, F., Eisenmann, J. C., Nicholson, B., & Till, K. (2023). Associations between motor competence and physical activity, physical fitness and psychosocial characteristics in adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 53, 2191-2256. https://doi.org/10.1007/s40279-023-01886-1

De Meester, A., Barnett, L. M., Brian, A., Bowe, S. J., Jiménez-Díaz, J., Van Duyse, F., Irwin, J. M., Stodden, D. F., D'Hondt, E., Lenoir, M., & Haerens, L. (2020). The relationship between actual and perceived motor competence in children, adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 50(11), 2001-2049. https://doi.org/10.1007/s40279-020-01336-2

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (7th ed.). McGraw-Hill.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53(1), 87-97. https://doi.org/10.2307/1129640

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. Child: Care, Health and Development, 38(3), 305-315. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x

Lorås, H. (2020). The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports, 8(6), 88. https://doi.org/10.3390/sports8060088

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de EGB y BGU: Educación Física. Ministerio de Educación.

Morgan, P. J., Barnett, L. M., Cliff, D. P., Okely, A. D., Scott, H. A., Cohen, K. E., & Lubans, D. R. (2013). Fundamental movement skill interventions in youth: A systematic review and meta-analysis. Pediatrics, 132(5), e1361-e1383. https://doi.org/10.1542/peds.2013-1167

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. Sports Medicine, 45(9), 1273-1284. https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. Quest, 60(2), 290-306. https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582

UNESCO. (2015). Quality Physical Education (QPE): Guidelines for policy-makers. UNESCO.

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization.

Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. Psychonomic Bulletin & Review, 23, 1382-1414. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9

ANEXOS

ANEXO A

CRONOGRAMA REFERENCIAL

Actividad	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr
Delimitación del problema	X	X						
Revisión bibliográfica	X	X	X					
Marco teórico		X	X	X				
Diseño metodológico			X	X				
Validación y pilotaje				X	X			
Aplicación de instrumentos					X			
Procesamiento y análisis					X	X		
Resultados y discusión						X	X	
Conclusiones y revisión final							X	X

Cronograma referencial; deberá ajustarse al calendario real de la investigación.

ANEXO B

FICHA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Título del proyecto: Relación entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en estudiantes de octavo de Educación General Básica.

Nombre del experto: _____

Formación académica: _____

Experiencia profesional: _____

Escala: 1 = No cumple; 2 = Cumple parcialmente; 3 = Cumple adecuadamente; 4 = Cumple plenamente.

Criterio	1	2	3	4	Observaciones
Claridad de indicadores e ítems					
Pertinencia respecto a las variables					
Coherencia con dimensiones					
Adecuación a la edad					
Suficiencia del conjunto de instrumentos					

Dictamen: ☐ Aprobado ☐ Aprobado con modificaciones ☐ Requiere reformulación

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO C

MATRIZ DE COHERENCIA

Elemento	Contenido
Problema	Relación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida en estudiantes de 8.º de Educación General Básica.
Pregunta general	¿Qué relación existe entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida?
Objetivo general	Determinar la relación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida.
Variable 1	Competencia motriz observada
Variable 2	Competencia motriz percibida
Enfoque	Cuantitativo
Alcance	Descriptivo-correlacional
Diseño	No experimental, transversal
Técnicas	Observación estructurada y encuesta
Instrumentos	Rúbrica motriz y cuestionario de percepción

Matriz general de coherencia investigativa.

ANEXO D

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Competencia motriz observada	Locomoción y desplazamiento	Continuidad, cambio de dirección, ritmo	CMO1-CMO3
Competencia motriz observada	Control de objetos	Recepción, lanzamiento/conducción, fuerza	CMO4-CMO6
Competencia motriz observada	Estabilidad y equilibrio	Control postural, aterrizaje, recuperación	CMO7-CMO9
Competencia motriz observada	Coordinación y adaptación	Secuenciación, sincronización, ajuste	CMO10 - CMO12
Competencia motriz percibida	Seguridad locomotriz	Confianza al correr, saltar y cambiar dirección	CMP1-CMP3
Competencia motriz percibida	Confianza en control de objetos	Seguridad al recibir, lanzar y conducir	CMP4-CMP6
Competencia motriz percibida	Equilibrio y coordinación percibidos	Seguridad postural, ritmo y secuencia	CMP7-CMP9
Competencia motriz percibida	Afrontamiento de tareas nuevas	Intento, persistencia y confianza	CMP10-CMP12

ANEXO E

RÚBRICA DE COMPETENCIA MOTRIZ OBSERVADA

Instrucciones: observar al estudiante durante tareas motrices previamente planificadas. Registrar una sola puntuación por indicador después de al menos dos oportunidades de ejecución. La rúbrica no tiene finalidad clínica ni debe utilizarse para establecer rankings públicos.

Escala: 0 = no logra el criterio; 1 = ejecución parcial o desorganizada; 2 = ejecución funcional con ajustes; 3 = ejecución controlada y continua.

CMO1. Corre y se desplaza manteniendo continuidad y control corporal. 0 1 2 3

CMO2. Cambia de dirección sin perder completamente el equilibrio. 0 1 2 3

CMO3. Ajusta el ritmo de desplazamiento a una señal o condición de la tarea. 0 1 2 3

CMO4. Recibe un objeto ajustando manos o cuerpo a la trayectoria. 0 1 2 3

CMO5. Lanza o golpea regulando dirección y fuerza de manera funcional. 0 1 2 3

CMO6. Conduce un objeto manteniendo un control suficiente para continuar la tarea. 0 1 2 3

CMO7. Mantiene estabilidad durante apoyos o posiciones de equilibrio. 0 1 2 3

CMO8. Aterriza después de un salto recuperando control postural. 0 1 2 3

CMO9. Recupera el equilibrio después de un cambio rápido de movimiento. 0 1 2 3

CMO10. Encadena movimientos de diferentes segmentos con continuidad. 0 1 2 3

CMO11. Sincroniza su acción con un ritmo, compañero u objeto. 0 1 2 3

CMO12. Adapta la ejecución cuando cambia una condición relevante de la tarea. 0 1 2 3

Puntuación total: ____ / 36. Nivel: Bajo (0-15) / Medio (16-27) / Alto (28-36).

ANEXO F

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA MOTRIZ PERCIBIDA

Instrucciones: lea cada afirmación y marque la respuesta que mejor representa cómo se siente habitualmente durante las clases de Educación Física. No existen respuestas correctas o incorrectas y las respuestas no afectan la calificación.

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

CMP1. Me siento capaz de correr y desplazarme con seguridad en diferentes actividades. 1 2 3 4 5

CMP2. Confío en mi capacidad para cambiar de dirección cuando una tarea lo requiere. 1 2 3 4 5

CMP3. Considero que puedo adaptar mi ritmo de movimiento sin perder el control. 1 2 3 4 5

CMP4. Me siento capaz de recibir objetos que vienen hacia mí en juegos o ejercicios. 1 2 3 4 5

CMP5. Confío en mi capacidad para lanzar o golpear un objeto hacia un objetivo. 1 2 3 4 5

CMP6. Me siento capaz de controlar un balón u objeto mientras me desplazo. 1 2 3 4 5

CMP7. Confío en mi equilibrio durante tareas que requieren apoyos o cambios de posición. 1 2 3 4 5

CMP8. Me siento seguro al saltar y recuperar el equilibrio al caer. 1 2 3 4 5

CMP9. Considero que coordino adecuadamente diferentes partes de mi cuerpo. 1 2 3 4 5

CMP10. Cuando aparece una tarea motriz nueva, creo que puedo aprenderla con práctica. 1 2 3 4 5

CMP11. Aunque una actividad me resulte difícil al comienzo, confío en que puedo mejorar. 1 2 3 4 5

CMP12. Me siento capaz de participar en actividades físicas variadas, no solo en las que ya conozco. 1 2 3 4 5

Puntuación total: ____ / 60. Nivel: Bajo (12-28) / Medio (29-44) / Alto (45-60).

ANEXO G

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTE LEGAL

Se invita a su representado/a a participar en el estudio “Relación entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en estudiantes de octavo de Educación General Básica”. El propósito es analizar la relación entre el desempeño observado en tareas motrices y la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades. La participación incluye tareas habituales de Educación Física y un cuestionario breve. No se realizarán procedimientos invasivos ni pruebas clínicas.

La participación es voluntaria. Usted puede negar o retirar la autorización sin consecuencias académicas. Los datos serán registrados mediante códigos y se presentarán de manera agregada. Las respuestas individuales del cuestionario no serán compartidas con compañeros ni utilizadas para asignar calificaciones.

Declaro que he leído la información, he podido realizar preguntas y autorizo voluntariamente la participación de mi representado/a.

Nombre del representante: _____

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO H

ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Me han explicado que este estudio busca conocer cómo realizamos algunas tareas de movimiento y cómo valoramos nuestras propias capacidades. Entiendo que participar es voluntario, que puedo retirarme y que mis respuestas no cambiarán mis notas. También sé que mi nombre no aparecerá en los resultados.

Acepto participar: ☐ Sí ☐ No

Nombre o código: _____ Fecha: _____

ANEXO I

ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS (EXTRACTO)

Codigo	CMO_TOTAL	CMP_TOTAL
E01	17	37
E02	22	41
E03	19	30
E04	21	30
E05	26	38
E06	18	33
E07	23	34
E08	26	44
E09	27	39
E10	25	37
E11	20	28
E12	21	36
E13	33	45
E14	28	52
E15	27	45

Los archivos deben almacenarse en un espacio protegido y eliminarse o anonimizarse de acuerdo con las condiciones éticas y administrativas del proyecto.