UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

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

RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA FÍSICA PERCIBIDA Y LA INTENCIÓN DE MANTENERSE FÍSICAMENTE ACTIVO EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE BACHILLERATO

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

Autor: Luis David Chininin Salazar
C.I.: 1105618357
Tutor: MSc. Santiago Poma Lojano
C.I.: 0201629110

FECHA DE ENTREGA: 05/09/2026
Curazao, 2026

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

Quito, 5 de septiembre 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 FÍSICA PERCIBIDA Y LA INTENCIÓN DE MANTENERSE FÍSICAMENTE ACTIVO EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE BACHILLERATO", elaborado por el ciudadano Luis David Chininin Salazar, titular de la cédula de identidad C.I. No. 1105618357, 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,

LUIS SANTIAGO POMA LOJANO

Firmado digitalmente por LUIS SANTIAGO POMA LOJANO
DN: cn=LUIS SANTIAGO POMA LOJANO gn=LUIS SANTIAGO c=EC
Motivo:Soy el autor de este documento
Ubicaci· n:
Fecha:2026-10-12 17:10+19:00

MSc. Santiago Poma Lojano

C.I. No. 0201629110

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a quienes han acompañado mi formación y han comprendido que estudiar mientras se sostienen responsabilidades personales y profesionales exige constancia. A mi familia, por el respaldo cotidiano, y a las personas que, con una palabra oportuna, ayudaron a mantener el propósito cuando el tiempo parecía insuficiente.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Integral del Caribe y América Latina por la oportunidad de fortalecer mi formación profesional. Expreso también mi reconocimiento al MSc. Santiago Poma Lojano por las orientaciones brindadas durante la organización del proyecto. Finalmente, agradezco a quienes compartieron experiencias, observaciones y preguntas que permitieron mirar la Educación Física no solo como una asignatura de movimiento, sino como un espacio desde el cual pueden construirse hábitos que acompañen a los estudiantes más allá de la etapa escolar.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Carta de aprobación del tutor	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice General	v
Lista de Cuadros	viii
Lista de Gráficos	ix
Resumen	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA	
Línea de Investigación	3
Planteamiento del Problema	3
Formulación del Problema	6
Preguntas de Investigación	6
Justificación de la Investigación	7
Objetivos de la Investigación	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Alcance de la Investigación	8
Limitaciones de la Investigación	9
Factibilidad de la Investigación	9
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación	11
Bases Teóricas	15
Competencia Física Percibida	15
Intención de Mantenerse Físicamente Activo	18
Relación entre Competencia Física Percibida e Intención de Actividad Física	21
Marco Normativo	23
Sistema de Hipótesis	24
Sistema de Variables	24
Conceptualización de Variables	24
Operacionalización de Variables	25
CAPÍTULO III	27
MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de Investigación	27
Población y Muestra	28
Área de Investigación	29
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	30

Validación 30
Confiabilidad 31
Técnica de Análisis de Datos 31
Fases de la Investigación 33
Consideraciones Éticas 33
CAPÍTULO IV 35
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS
Análisis Detallado de los Resultados 35
Características de la Muestra 35
Validez y Confiabilidad del Instrumento 36
Nivel de Competencia Física Percibida (Objetivo Específico 1) 37
Nivel de Intención de Mantenerse Físicamente Activo (Objetivo Específico 2) 39
Verificación de Supuestos 42
Relación entre la Competencia Física Percibida y la Intención de Mantenerse Físicamente Activo (Objetivo Específico 3) 44
Análisis Complementario por Sexo y Paralelo 49
Análisis General de los Resultados 50
Evidencia del Logro de los Objetivos 53
CAPÍTULO V 54
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
Conclusiones 54
Recomendaciones 55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 58
ANEXOS 62
Anexo B. Ficha del plan personal de actividad física para después del Bachillerato 63
Anexo C. Ficha de retroalimentación centrada en el progreso 65
Anexo D. Matriz de coherencia de la investigación 66
Anexo E. Cronograma de la investigación 67
Anexo F. Consentimiento del representante, asentimiento y consentimiento del estudiante 68
Anexo G. Protocolo de gestión, codificación y resguardo de datos 70
Anexo H. Modelo de autorización institucional 71
Anexo I. Cuestionario sobre competencia física percibida e intención de mantenerse físicamente activo 72
Anexo J. Cálculo del tamaño de la muestra y afijación por paralelo 74
Anexo K. Ficha de validación de contenido por juicio de expertos 75
Anexo L. resultados del análisis de la validación por expertos (V de Aiken) 82
Anexo M. Estadísticos descriptivos y de confiabilidad por ítem 79

Anexo O. base de datos: puntajes individuales por dimensión y variable 92
Anexo P. Pruebas de normalidad y verificación de supuestos 84
Anexo Q. Matrices complementarias de correlación entre dimensiones 85

LISTA DE CUADROS

Cuadro		pp.
1	Conceptualización de las Variables	25
2	Operacionalización de las Variables	26
3	Población y Muestra por Paralelo	29
4	Niveles de Referencia para los Puntajes Totales	30
5	Escala para Interpretar la Magnitud de la Correlación	33
6	Características de la Muestra	35
7	Evidencia de Validez de Contenido (V de Aiken, 3 expertos)	36
8	Confiabilidad del Instrumento (alfa de Cronbach)	37
9	Estadísticos Descriptivos de la Competencia Física Percibida	38
10	Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Competencia Física Percibida	39
11	Estadísticos Descriptivos de la Intención de Mantenerse Físicamente Activo	40
12	Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Intención de Mantenerse Físicamente Activo	41
13	Pruebas de Normalidad y Forma de la Distribución de los Puntajes Totales	43
14	Correlación Global entre la Competencia Física Percibida y la Intención de Mantenerse Activo	45
15	Regresión Lineal Simple de la Intención sobre la Competencia Física Percibida	46
16	Correlaciones de Spearman entre las Dimensiones de Competencia Percibida y de Intención	47
17	Correlaciones de Spearman de cada Dimensión con el Puntaje Total de la Otra Variable	49
18	Comparación de Puntajes y Correlación por Sexo	50
19	Síntesis de los Hallazgos por Objetivo Específico	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		pp.
1	Modelo Conceptual de la Relación entre las Variables	22
2	Distribución según el Nivel de Competencia Física Percibida	39
3	Distribución según el Nivel de Intención de Mantenerse Físicamente Activo	41
4	Medias por Ítem de las Dimensiones de las Variables (IC 95 %)	42
5	Distribución del Puntaje Total de Competencia Física Percibida	43
6	Distribución del Puntaje Total de Intención de Mantenerse Activo	44
7	Relación entre la Competencia Física Percibida y la Intención de Mantenerse Activo	45
8	Mapa de Calor de las Correlaciones entre Dimensiones (Spearman)	48

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA FÍSICA PERCIBIDA Y LA INTENCIÓN DE MANTENERSE FÍSICAMENTE ACTIVO EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE BACHILLERATO

AUTOR: Luis David Chininin Salazar
TUTOR: MSc. Santiago Poma Lojano
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato de una unidad educativa de Loja, durante el año lectivo 2025-2026. No todos los jóvenes interpretan del mismo modo sus posibilidades para participar o progresar en tareas corporales, y esa percepción puede importar cuando deciden si continuarán practicando actividad física al terminar la etapa escolar. Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal, con una población de 180 estudiantes y una muestra probabilística estratificada de 123. Se aplicó un cuestionario integrado de 24 ítems tipo Likert, doce de competencia física percibida y doce de intención de práctica futura, validado por tres expertos (V de Aiken = 0,85) y con alfa de Cronbach de 0,88 para la competencia percibida y 0,89 para la intención. El puntaje medio fue de 40,07 puntos en competencia física percibida y de 39,37 en intención (escala de 12 a 60), con predominio del nivel medio en ambas variables. La correlación de Spearman entre ambas fue $\rho = 0,43$ (IC 95 %: 0,27 a 0,57; $p < 0,001$), una asociación positiva y moderada, confirmada por Pearson ($r = 0,43$), y presente en las 16 combinaciones de dimensiones (14 significativas tras Holm). No se atribuye causalidad, pero una percepción más favorable de la propia capacidad tiende a acompañarse de mayor disposición a sostener la actividad física fuera de la escuela. Las clases de Educación Física pueden aportar, además de experiencias motrices, oportunidades para construir una percepción realista y positiva de la capacidad propia.

Descriptores o Palabras Claves: competencia física percibida, actividad física, intención conductual, Educación Física, adolescencia.

INTRODUCCIÓN

Una clase de Educación Física deja recuerdos muy diferentes según quien la viva. Para algunos estudiantes, correr, lanzar, coordinarse con un equipo o aprender una nueva habilidad representa una oportunidad para ponerse a prueba. Para otros, esas mismas situaciones exponen inseguridades que han ido acumulándose con los años. No siempre se trata de capacidad objetiva: en muchas ocasiones lo decisivo es lo que el estudiante cree que puede hacer y la manera en que interpreta sus propios avances.

La competencia física percibida se relaciona con esa lectura personal de la capacidad. No equivale a medir velocidad, fuerza o coordinación mediante una prueba; se refiere a la valoración que una persona construye acerca de su habilidad para desenvolverse en actividades físicas, deportivas y motrices. Durante la adolescencia esta percepción adquiere especial relevancia, porque el cuerpo cambia, las comparaciones sociales se vuelven más visibles y muchas ejecuciones se realizan frente al grupo. La literatura ha mostrado que la competencia percibida mantiene vínculos con la actividad física posterior (Jaakkola et al., 2016) y con la intención de practicarla en el tiempo libre (Baena-Extremera et al., 2016; Taylor et al., 2010), aunque su papel no debe simplificarse como el de un mediador fuerte y único (Bourke et al., 2025).

La presente investigación analiza la relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato, un momento de transición en el que la escolaridad obligatoria deja de organizar buena parte del tiempo de los jóvenes. Se trata de un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal, desarrollado en una unidad educativa participante de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2025-2026. La información se obtuvo mediante un cuestionario integrado de 24 ítems con escala de tipo Likert, y el análisis estadístico se orientó a

describir el nivel de cada variable y a estimar la magnitud y la dirección de su relación, sin atribuir causalidad.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. El Capítulo I presenta el problema, las preguntas, los objetivos, la justificación, el alcance, las limitaciones y la factibilidad. El Capítulo II desarrolla los antecedentes, las bases teóricas, el marco normativo, el sistema de hipótesis y el sistema de variables. El Capítulo III describe el marco metodológico: tipo y diseño, población y muestra, instrumento, validez y confiabilidad, técnicas de análisis y consideraciones éticas. El Capítulo IV expone y analiza los resultados siguiendo el orden de los objetivos específicos, y el Capítulo V recoge las conclusiones y las recomendaciones. Al final se incluyen las referencias y los anexos con los instrumentos, los formatos y el procedimiento de cálculo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Línea de Investigación

El proyecto se inscribe en la línea “Educación Física, Salud y Bienestar”. Esta línea permite estudiar la relación entre actividad física, salud integral y bienestar de los estudiantes, pero también abre un espacio para analizar condiciones psicológicas y educativas que pueden favorecer la continuidad de prácticas activas.

La elección resulta pertinente porque el estudio no se limita a describir una habilidad motriz. Se interesa por la percepción que el estudiante construye sobre su propia capacidad y por la intención de sostener actividad física una vez que las clases obligatorias de Educación Física dejen de ser el principal marco institucional de práctica. En ese punto se cruzan educación, conducta activa y promoción de estilos de vida saludables.

Planteamiento del Problema

La disminución de la actividad física durante la adolescencia es un asunto reconocido en distintos países. Las directrices de la Organización Mundial de la Salud recomiendan, para niños y adolescentes, un promedio de al menos 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada a vigorosa a lo largo de la semana (Bull et al., 2020; World Health Organization, 2020), y los análisis de tendencias globales muestran que una proporción elevada de adolescentes no alcanza ese nivel (Guthold et al., 2020). Sin embargo, cumplir una recomendación no depende únicamente de conocerla: la práctica cotidiana se ve afectada por factores personales, escolares, familiares y ambientales.

La Educación Física ocupa una posición particular porque puede ofrecer experiencias de movimiento a prácticamente toda la población escolar. A diferencia del deporte federado o de las academias privadas, no exige una decisión previa de participación. Esto convierte a la clase en un espacio con potencial para ampliar

repertorios motrices y, al mismo tiempo, para influir en la manera en que los jóvenes se perciben físicamente.

La experiencia, sin embargo, no siempre es positiva. Un estudiante puede aprender que es capaz de mejorar con práctica, pero también puede concluir que “no sirve para el deporte” si las actividades se organizan alrededor de comparaciones permanentes, selección de los más habilidosos o exposición pública del error. White et al. (2021), en una revisión de estudios cualitativos desde la teoría de la autodeterminación, muestran que los contextos que no satisfacen las necesidades de competencia y relación se asocian con emociones negativas y menor implicación, mientras que los ambientes de apoyo favorecen afecto positivo y mayor participación.

La competencia física percibida se construye en la interacción entre lo que el estudiante hace y la interpretación que realiza de lo ocurrido. Las experiencias de dominio tienen peso, pero también la retroalimentación, la dificultad de las tareas y la comparación con pares. Cuando la percepción se aleja demasiado de la capacidad real puede aparecer frustración o evitación; cuando es razonablemente positiva y se alimenta de progresos observables, puede aumentar la disposición a seguir participando.

Los hallazgos longitudinales de Jaakkola et al. (2016) son relevantes porque, en 333 estudiantes finlandeses seguidos durante seis años, la competencia física percibida en séptimo grado predijo la actividad física autorreportada en duodécimo grado. El resultado no significa que la percepción actúe sola, pero sugiere que la forma en que un estudiante se siente dentro de contextos de actividad física puede tener consecuencias que trascienden una unidad didáctica o un año escolar.

Bourke et al. (2025) introducen una lectura más cautelosa. En un metaanálisis de modelos de ecuaciones estructurales con 213 estudios, la competencia percibida medió solo una parte pequeña de la relación entre la competencia motriz real y la actividad física. Esta evidencia ayuda a evitar conclusiones fáciles: fortalecer la competencia percibida es relevante, pero no reemplaza la necesidad de desarrollar habilidades reales, ofrecer oportunidades de práctica y reducir barreras contextuales.

Otro componente del problema es la intención de actividad física. Diversas investigaciones han utilizado este constructo para aproximarse a la disposición futura de los adolescentes. Baena-Extremera et al. (2016) encontraron, en 758 estudiantes de 13 a 18 años, que la competencia percibida predecía la intención de realizar actividad física en el tiempo libre, y Taylor et al. (2010) observaron que la competencia percibida y las regulaciones autodeterminadas fueron los predictores más consistentes del esfuerzo, la intención de ejercicio y la actividad en el tiempo libre.

La intención no debe confundirse con cumplimiento. Una persona puede querer ser activa y no conseguirlo por falta de tiempo, recursos o apoyo. Aun así, estudiar la intención tiene valor porque permite identificar una etapa previa a la conducta (Ajzen, 1991). En estudiantes próximos a culminar el Bachillerato esa etapa resulta especialmente interesante: pronto cambiarán sus rutinas, horarios y vínculos institucionales, y la actividad física dependerá en mayor medida de decisiones personales.

En el contexto ecuatoriano, el currículo de Educación Física propone experiencias relacionadas con prácticas corporales, construcción de identidad, salud y participación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Esto plantea al profesorado un reto: no basta con completar contenidos o calificar ejecuciones; también importa que el estudiante encuentre formas de movimiento que pueda reconocer como valiosas, alcanzables y compatibles con su vida cotidiana. Además, la forma de evaluar la asignatura influye en la percepción de capacidad: una calificación centrada exclusivamente en marcas o ejecuciones puede invisibilizar procesos de mejora y reforzar comparaciones, mientras que una evaluación que comunica progreso, esfuerzo y aprendizaje ofrece información distinta al estudiante sobre su propia capacidad.

En términos generales, en los cursos de tercero de bachillerato se observa una situación heterogénea: algunos jóvenes participan con seguridad y expresan interés por continuar activos, mientras otros cumplen las tareas de clase pero manifiestan poca confianza para practicar actividad física fuera del espacio escolar. En la unidad educativa participante, ubicada en la ciudad de Loja, no se dispone de información

sistemática que permita saber si esa heterogeneidad en la percepción de la propia capacidad se acompaña de diferencias en la intención de mantenerse activo.

La situación problemática se concreta, por tanto, en tres vacíos: no se conoce cómo perciben los estudiantes su competencia física, no se conoce qué intención de continuar activos expresan al terminar la escolaridad y no se sabe si ambos aspectos guardan una relación estadística. Sin esa información, las decisiones docentes sobre el tipo de tareas, la retroalimentación o el cierre del Bachillerato se apoyan principalmente en impresiones. El problema no se formula suponiendo que los estudiantes con baja intención sean sedentarios ni que quienes tienen alta competencia percibida sean deportistas: la investigación se concentra en dos constructos específicos y en la relación estadística entre sus puntajes, lo que reduce el alcance pero permite un análisis manejable y evita mezclar variables que requerirían instrumentos adicionales.

La cuestión pedagógica que subyace es sencilla de expresar y compleja de responder: si un estudiante termina la escuela convencido de que “no puede” participar con solvencia en actividades físicas, ¿qué probabilidades hay de que las busque voluntariamente después? Y, en sentido contrario, si reconoce que puede aprender, adaptar la dificultad y progresar, ¿aumenta su disposición a mantenerse activo? Un estudio correlacional no resolverá por sí solo estas preguntas, pero puede aportar evidencia inicial para discutirlas sin forzar una explicación causal que el diseño no podría sostener.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026?

Preguntas de Investigación

De la pregunta general se derivan tres preguntas específicas:

1. ¿Cuál es el nivel de competencia física percibida de los estudiantes de tercero de bachillerato?

2. ¿Cuál es el nivel de intención de mantenerse físicamente activo expresado por los estudiantes del grupo?
3. ¿Qué relación existe entre los puntajes de competencia física percibida y de intención de mantenerse físicamente activo, en conjunto y por dimensiones?

Justificación de la Investigación

La investigación tiene una utilidad educativa inmediata. En el último año de Bachillerato, la Educación Física enfrenta una situación particular: los estudiantes están próximos a dejar un sistema que organiza horarios, espacios y oportunidades de práctica. Si el objetivo es contribuir a estilos de vida activos, interesa conocer no solo qué hacen durante la clase, sino también cómo valoran su capacidad y qué intención expresan respecto a continuar activos.

En el plano teórico, el estudio conecta la percepción de competencia con modelos motivacionales y de conducta. La teoría de la autodeterminación sitúa la competencia como una necesidad psicológica básica cuyo grado de satisfacción influye en la calidad de la motivación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). El modelo transcontextual, a su vez, ayuda a comprender cómo experiencias y motivaciones construidas en Educación Física pueden relacionarse con intenciones y conductas fuera de la escuela (Hagger & Chatzisarantis, 2016).

Desde una perspectiva práctica, los resultados pueden orientar decisiones docentes de bajo costo. Si se identifica que los estudiantes con menor competencia percibida también muestran menor intención de mantenerse activos, será razonable revisar el tipo de tareas, la retroalimentación, las comparaciones, la posibilidad de elegir niveles de dificultad y la forma en que se comunica el progreso. No se trataría de “subir la autoestima” de manera artificial, sino de ofrecer experiencias donde el estudiante pueda reconocer avances reales. Los formatos de apoyo derivados de las recomendaciones se incluyen en los anexos (ver Anexo B y Anexo C).

La pertinencia social se relaciona con la promoción de actividad física en una etapa de transición. Los hábitos no se consolidan únicamente mediante información sobre salud: las personas necesitan encontrar actividades que puedan realizar,

disfrutar o integrar a sus rutinas. La escuela puede ampliar esa experiencia si presenta diversas formas de movimiento y evita que la identidad físicamente activa quede restringida a quienes destacan en deportes competitivos.

Metodológicamente, el proyecto emplea un cuestionario breve y aplicable en una sola sesión, lo que lo hace viable. El instrumento organiza ambas variables en cuatro dimensiones cada una y permite obtener puntajes globales y parciales. Incluye validación por juicio de expertos y revisión de la consistencia interna antes de utilizar inferencias estadísticas. La delimitación a un nivel educativo favorece un análisis concreto y manejable dentro del tiempo disponible para un proyecto de licenciatura; la intención no es construir una teoría universal, sino producir información útil para comprender a un grupo y fundamentar posibles acciones educativas.

Objetivos de la Investigación

Los objetivos se formularon en coherencia con el título y con la pregunta general. Su correspondencia con las preguntas, las variables, las técnicas y el análisis se resume en la matriz de coherencia (ver Anexo D).

Objetivo General

Determinar la relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el nivel de competencia física percibida de los estudiantes de tercero de bachillerato.
2. Identificar el nivel de intención de mantenerse físicamente activo reportado por los estudiantes participantes.
3. Establecer la relación entre los puntajes de competencia física percibida e intención de mantenerse físicamente activo, en conjunto y por dimensiones, mediante un análisis correlacional.

Alcance de la Investigación

El estudio se concentra en estudiantes de tercero de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2025-2026. Aborda dos

variables, la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo, y analiza su relación mediante un cuestionario aplicado en un único momento. Su alcance es descriptivo-correlacional: caracteriza el nivel de cada variable y estima la magnitud y la dirección de su asociación.

El estudio no pretende estimar la situación de todos los estudiantes del país ni evaluar el efecto de una intervención. No se miden minutos reales de actividad física ni condición física objetiva: las conclusiones se refieren a percepción e intención declaradas. Como la información corresponde a un conjunto de datos del análisis con fines educativos, no debe generalizarse a poblaciones reales.

Limitaciones de la Investigación

La primera limitación proviene del diseño. Al ser no experimental y transversal, el estudio permite afirmar que dos variables se relacionan, pero no que una produzca cambios en la otra: una correlación positiva puede deberse a que la competencia percibida favorece la intención, a que los estudiantes con mayor intención se exponen a más experiencias y se perciben más competentes, o a que una tercera variable, como la experiencia deportiva previa o el apoyo social, influye en ambas. Una segunda limitación es que ambas variables se miden mediante autoinforme, de modo que reflejan percepciones y no registros objetivos de capacidad ni de conducta, y pueden verse afectadas por la deseabilidad social.

Finalmente, los niveles bajo, medio y alto son puntos de corte operativos del estudio y no baremos validados, y la intención declarada no garantiza la conducta futura, por lo que su interpretación debe hacerse con cautela.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible porque el diseño no exige dispositivos adicionales, licencias ni un programa de intervención prolongado. El cuestionario puede aplicarse en una sesión breve, de 10 a 15 minutos, sin modificar la planificación escolar; el análisis estadístico requerido es manejable con software libre y el cronograma puede cumplirse dentro de los plazos de una licenciatura (ver Anexo E). Su fortaleza reside en la delimitación: un nivel educativo, dos variables y un instrumento.

La viabilidad ética se apoya en el consentimiento de los representantes legales, cuando corresponde, y en el asentimiento de los estudiantes (ver Anexo F), en la aplicación anónima mediante códigos y en la presentación agregada de los resultados (ver Anexo G). La viabilidad institucional se apoya en la autorización de la unidad educativa participante (ver Anexo H).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico relaciona los conceptos y enfoques que sustentan la investigación con el problema estudiado. Integra los antecedentes, las bases teóricas sobre la competencia física percibida y sobre la intención de mantenerse físicamente activo, el marco normativo, el sistema de hipótesis y el sistema de variables con el cual se organizaron el instrumento y el análisis.

Antecedentes de la Investigación

Se seleccionaron estudios recientes y verificables sobre competencia física percibida, motivación e intención de actividad física en adolescentes y sobre la teoría de la autodeterminación aplicada a la Educación Física. Cada uno se presenta con su propósito, método, conclusiones y aporte para esta investigación.

Jaakkola et al. (2016), en el artículo *Perceived physical competence towards physical activity, and autonomous motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity*, se propusieron examinar si la competencia física percibida, la motivación autónoma y el disfrute en Educación Física predecían la actividad física autorreportada años después. Realizaron un estudio longitudinal con cuestionarios en escuelas finlandesas, con 333 estudiantes (200 mujeres y 133 hombres; edad media inicial de 12,4 años) medidos en séptimo y en duodécimo grado, con seis años de diferencia. Encontraron que la competencia percibida en séptimo grado predijo significativamente la actividad física total ($\beta = 0{,}28$), la moderada ($\beta = 0{,}18$) y la vigorosa ($\beta = 0{,}29$) seis años después, mientras que la motivación autónoma y el disfrute no fueron predictores significativos. Su aporte para este proyecto es mostrar que la forma en que un adolescente se percibe físicamente puede guardar relación con decisiones posteriores de práctica.

Hagger et al. (2003), en el artículo *The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model*, se propusieron comprobar si el apoyo a la autonomía percibido en Educación Física influye en la motivación, la intención y la conducta de actividad física en el tiempo libre. Aplicaron mediciones a estudiantes de secundaria en la clase y, una semana después, en el contexto de tiempo libre, y registraron la conducta cinco semanas más tarde. Concluyeron que el apoyo a la autonomía percibido en Educación Física afectó la actividad física de tiempo libre de forma directa y de forma indirecta, a través de una secuencia motivacional que incluyó la percepción de causalidad interna, las actitudes, el control conductual percibido y las intenciones. El aporte para este estudio es la idea de que lo vivido en la clase puede conectarse con la intención y la conducta fuera de ella.

Lonsdale et al. (2009), en *Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods*, se propusieron analizar cómo se relaciona la motivación autodeterminada con la actividad física durante una clase estructurada y durante un período de libre elección. Con 528 estudiantes de Hong Kong (edad media de 15,8 años), midieron con podómetros la actividad en una clase estructurada de baloncesto de 20 minutos y en un período de libre elección de la misma duración, y clasificaron a los estudiantes según su motivación autodeterminada. Hallaron que quienes tenían mayor motivación autodeterminada fueron más activos y que la diferencia entre grupos fue mayor en la condición de libre elección. El aporte es la importancia de formar una disposición que funcione cuando desaparece el control externo, situación cercana a la transición que viven los estudiantes al terminar el Bachillerato.

Taylor et al. (2010), en *Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis*, se propusieron identificar los predictores motivacionales del esfuerzo, de las intenciones de ejercicio y de la actividad física en el tiempo libre. Siguieron a 178 estudiantes británicos de 11 a 16 años (69 % hombres) con cuestionarios en tres momentos de un trimestre escolar y analizaron los datos con

modelos multinivel de crecimiento. Concluyeron que la competencia percibida y las regulaciones autodeterminadas fueron los predictores más consistentes de las tres variables resultado. Su aporte es integrar percepción, motivación e intención en un mismo marco y mostrar que la competencia percibida no es solo una valoración subjetiva sin consecuencias.

Moreno-Murcia et al. (2011), en *Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents*, se propusieron analizar la influencia de la competencia deportiva percibida y del atractivo corporal sobre la actividad física y otros hábitos saludables. Trabajaron con 472 adolescentes de 16 a 20 años y emplearon modelos de ecuaciones estructurales. Encontraron una relación positiva entre la competencia deportiva percibida y la actividad física actual, y que la actividad actual predijo la intención futura de ser físicamente activo; el atractivo corporal se asoció positivamente con la actividad en los hombres y negativamente en las mujeres. El aporte es distinguir dos niveles: la percepción de capacidad y la proyección de continuidad.

Baena-Extremera et al. (2016), en *Psychological factors related to physical education classes as predictors of students' intention to partake in leisure-time physical activity*, se propusieron construir un modelo predictivo de la intención de practicar actividad física en el tiempo libre a partir de factores psicológicos vividos en la clase. Con un diseño transversal y modelos de ecuaciones estructurales, evaluaron a 758 estudiantes españoles de 13 a 18 años (347 hombres y 411 mujeres). Encontraron que la motivación intrínseca fue el mejor predictor de la satisfacción y la diversión, que estas predijeron la percepción de competencia y que la competencia predijo de forma significativa la intención de practicar actividad física en el tiempo libre. Su aporte es reconocer que la intención futura puede estudiarse como una variable educativa relevante antes de que la conducta ocurra.

Bourke et al. (2025), en *Children's and adolescents' actual motor competence, perceived physical competence and physical activity: A structural equation modelling meta-analysis*, se propusieron estimar si la competencia física percibida media la relación entre la competencia motriz real y la actividad física.

Realizaron un metaanálisis de modelos de ecuaciones estructurales con 213 estudios y más de 60 000 niños y adolescentes de 4 a 18 años. Encontraron que la competencia percibida tuvo un efecto mediador pequeño (entre 16,7 % y 20,6 % del efecto total), algo mayor en adolescentes, y concluyeron que no hay apoyo robusto para considerarla un mediador fuerte, por lo que conviene intervenir tanto en la capacidad real como en la percibida. Su aporte es evitar una lectura reduccionista y orientar recomendaciones pedagógicas equilibradas.

White et al. (2021), en *Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies*, se propusieron examinar la evidencia cualitativa sobre la teoría de la autodeterminación en Educación Física. Revisaron 34 estudios y hallaron que, cuando no se satisfacen las necesidades de competencia y relación, los estudiantes experimentan emociones negativas y menor implicación, mientras que cuando los docentes las satisfacen aparecen afecto positivo y mayor participación. Su aporte es mostrar que la competencia percibida se construye dentro de interacciones concretas de clase.

Vasconcellos et al. (2020), en *Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis*, se propusieron sintetizar la evidencia sobre la teoría de la autodeterminación en la Educación Física escolar. Analizaron 265 estudios, 6 570 tamaños de efecto y 133 958 estudiantes. Encontraron que la motivación autónoma se correlaciona positivamente con resultados adaptativos y que la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asocia fuertemente con la motivación autónoma. Su aporte es el fundamento para interpretar la competencia física percibida como un componente motivacional relevante, sin asumir que explique por sí sola la intención futura.

Hagger y Chatzisarantis (2016), en *The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis*, se propusieron aclarar las proposiciones centrales del modelo transcontextual y someter a prueba su consistencia entre estudios. Realizaron una revisión conceptual y un metaanálisis de investigaciones que lo aplicaron. Concluyeron que las predicciones del modelo recibieron apoyo en conjunto, que existió una variación entre estudios

mayor a la atribuible al error de medición y que son necesarios diseños experimentales para ponerlo a prueba con más rigor. Su aporte es una base para analizar la Educación Física escolar no como un espacio cerrado, sino como una experiencia potencialmente conectada con la vida cotidiana del estudiante.

En conjunto, los antecedentes muestran una regularidad: competencia percibida, motivación e intención de actividad física se relacionan, aunque las magnitudes y los mecanismos varían según la edad, el contexto y el diseño. También muestran una precaución: no basta con preguntar si el estudiante se siente competente; conviene observar qué experiencias alimentan esa percepción y reconocer que la intención es una condición necesaria, pero no suficiente, para una práctica sostenida. El presente trabajo se ubica en esa intersección y adopta un diseño correlacional deliberadamente prudente.

Bases Teóricas

Las bases teóricas se organizan en dos ejes: la competencia física percibida, que corresponde a la primera variable, y la intención de mantenerse físicamente activo, que corresponde a la segunda. Al final se examina la relación entre ambas.

Competencia Física Percibida

Concepto y alcance

La competencia física percibida puede definirse como la valoración que una persona realiza sobre su capacidad para afrontar actividades que demandan movimiento, habilidad o esfuerzo físico. Se trata de una percepción situada: puede variar según la tarea, la experiencia acumulada y el contexto social. Una persona puede sentirse competente caminando o entrenando de manera recreativa y, al mismo tiempo, insegura en un deporte colectivo.

Esta distinción evita equiparar percepción con rendimiento. La competencia real puede medirse mediante pruebas, observación o indicadores objetivos; la percibida se conoce a través de juicios del propio estudiante. Ambas se relacionan, pero no son idénticas, y el metaanálisis de Bourke et al. (2025) muestra que mantienen asociaciones propias con la actividad física.

Competencia dentro de la teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación sostiene que las personas tienen necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación. La competencia se refiere a la experiencia de eficacia al interactuar con el entorno. No exige ser el mejor del grupo: se satisface cuando la persona percibe que puede comprender una tarea, responder a sus demandas y progresar mediante su acción (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

En Educación Física, la satisfacción de la competencia puede verse favorecida cuando las tareas tienen una dificultad ajustada, los criterios son comprensibles y la retroalimentación permite identificar progreso. Por el contrario, una secuencia de tareas que siempre coloca al estudiante por debajo del nivel de éxito esperado puede consolidar una percepción de incapacidad, aun cuando existan otras formas de actividad en las que podría desenvolverse mejor. Standage et al. (2005) mostraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas se asocia con la motivación autodeterminada en Educación Física.

Experiencias de dominio y progreso

Las experiencias de dominio constituyen una fuente importante para construir una percepción de capacidad. Aprender una técnica, completar una distancia que antes resultaba difícil o coordinar un movimiento después de varios intentos ofrece evidencia directa de mejora. En términos pedagógicos, el progreso puede tener más valor formativo que la comparación con una marca externa.

El docente puede hacer visible ese progreso mediante criterios simples: mejor control, mayor continuidad, decisiones más adecuadas, ejecución más estable o mejor regulación del esfuerzo. Cuando el estudiante identifica qué cambió, la percepción de competencia se apoya en información concreta y no únicamente en elogios generales.

Comparación social y clima de clase

La comparación con pares es difícil de eliminar en una clase, especialmente durante la adolescencia. El problema aparece cuando se convierte en el criterio principal para decidir quién es capaz: un estudiante puede mejorar de manera significativa y seguir quedando detrás de compañeros con mayor experiencia

deportiva, y si el reconocimiento se concentra solo en el resultado final, el progreso personal pierde visibilidad.

White et al. (2021) muestran que los ambientes que no satisfacen las necesidades de competencia y relación se asocian con emociones negativas y menor implicación. Esto no significa evitar el desafío, sino construir un clima en el que equivocarse forme parte del aprendizaje y donde existan oportunidades razonables de mejora para distintos niveles de experiencia.

Retroalimentación y percepción de capacidad

La retroalimentación influye en cómo el estudiante interpreta su ejecución. Comentarios como “bien” o “mal” aportan poca información para regular el siguiente intento; en cambio, una indicación específica sobre postura, ritmo, trayectoria o decisión ofrece un punto de acción. Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación es más útil cuando ayuda a responder hacia dónde se dirige el aprendizaje, cómo se está avanzando y cuál es el siguiente paso.

En Educación Física, este principio puede aplicarse sin convertir cada ejecución en una explicación larga: una palabra clave, una demostración breve o una comparación con el propio intento anterior pueden ser suficientes. Lo importante para la competencia percibida es que el estudiante pueda asociar el progreso con acciones que comprende y puede repetir (ver Anexo C).

Diversidad de experiencias motrices

La percepción de competencia también depende del repertorio de experiencias disponibles. Si la asignatura se concentra durante años en pocos deportes, algunos estudiantes pueden construir su identidad física a partir de un rango muy limitado. Incorporar actividades rítmicas, juegos, acondicionamiento, prácticas al aire libre, expresión corporal y retos individuales amplía las posibilidades de encontrar formas de movimiento en las que cada persona pueda progresar.

Esta diversidad tiene implicaciones para la continuidad de la actividad física. La vida adulta no exige participar en un deporte competitivo: caminar, bailar, usar bicicleta, entrenar fuerza, nadar o practicar actividades recreativas son opciones

válidas. Una percepción de competencia construida sobre varias experiencias puede facilitar la elección futura.

Competencia percibida en la adolescencia

Durante la adolescencia, la percepción corporal y la evaluación social se vuelven especialmente sensibles. Las diferencias de maduración, experiencia deportiva y condición física pueden ser amplias dentro del mismo curso. Por ello, interpretar la participación únicamente desde la voluntad puede resultar injusto: un estudiante que evita una tarea puede estar protegiéndose de una situación en la que anticipa exposición o fracaso.

La respuesta pedagógica no debería ser reducir indefinidamente la dificultad. El desafío es diseñar progresiones en las que el estudiante pueda participar, obtener información sobre su desempeño y asumir retos crecientes, de modo que la competencia percibida se acerque a una lectura realista de posibilidades y áreas de mejora.

Dimensiones operativas del estudio

Para esta investigación la competencia física percibida se organiza en cuatro dimensiones: seguridad para ejecutar tareas motrices, percepción de progreso y dominio, afrontamiento de desafíos y confianza para participar. Estas dimensiones no pretenden agotar el constructo, sino traducirlo a indicadores comprensibles para estudiantes de Bachillerato. La primera recoge la seguridad general ante tareas físicas; la segunda, la capacidad de reconocer mejora; la tercera, la disposición a enfrentar dificultades sin retirarse de inmediato; y la cuarta, la confianza para participar frente a compañeros y en actividades diversas. El puntaje global representa una síntesis de estas percepciones.

Intención de Mantenerse Físicamente Activo

Intención conductual y actividad física

La intención conductual expresa la disposición consciente de una persona para realizar una acción en el futuro. En la teoría de la conducta planificada se considera el antecedente más cercano de la conducta (Ajzen, 1991). En estudios de actividad física suele utilizarse para conocer si el individuo planea, desea o espera mantenerse activo.

No es un comportamiento en sí mismo: entre querer hacer algo y hacerlo pueden aparecer barreras, cambios de rutina y decisiones imprevistas.

Esta diferencia es metodológicamente importante. El proyecto no mide minutos reales de actividad física ni utiliza acelerómetros; por tanto, las conclusiones se refieren a intención declarada. Aun así, la intención posee valor porque refleja una orientación previa a la conducta y permite estudiar cómo variables motivacionales se relacionan con decisiones futuras.

Del contexto escolar al tiempo libre

El modelo transcontextual propone que la calidad de la motivación desarrollada en Educación Física puede vincularse con la motivación y la intención de actividad en otros contextos (Hagger et al., 2003; Hagger & Chatzisarantis, 2016). La idea central es que el estudiante no abandona en la puerta del gimnasio las creencias y experiencias que construye durante la clase.

Sin embargo, la transferencia no es automática. Un estudiante puede disfrutar la Educación Física y no contar con lugares seguros, compañía o tiempo para ser activo fuera de la escuela. Por eso las recomendaciones derivadas de este estudio deben considerar tanto condiciones personales como oportunidades reales.

Motivación autónoma y continuidad

Las razones para realizar actividad física pueden variar: algunas personas actúan por presión, otras porque valoran sus beneficios y otras porque disfrutan la práctica. La teoría de la autodeterminación diferencia estas regulaciones según el grado de autonomía, y las formas más autónomas suelen asociarse con mayor persistencia, especialmente cuando desaparece la supervisión externa.

Lonsdale et al. (2009) observaron que las diferencias asociadas con la motivación autodeterminada eran mayores en el período de libre elección que en la clase estructurada. Esto resulta relevante para estudiantes próximos a graduarse: la actividad física dejará de estar incluida obligatoriamente en su horario y dependerá en mayor medida de decisiones personales.

Planificación y prioridad

La intención es más sólida cuando no se limita a una declaración general. Expresiones como “quiero hacer ejercicio” pueden coexistir con rutinas en las que nunca se reserva tiempo. Por ello, el instrumento incluye indicadores de planificación: buscar momentos de la semana, pensar en actividades específicas y considerar la organización de los horarios cuando se estudia o se trabaja.

La prioridad también importa. Durante el ingreso a estudios superiores o al trabajo, los horarios pueden volverse inestables, y mantener actividad física requiere negociar tiempo con otras obligaciones. El estudio evalúa la disposición del estudiante a otorgar un lugar a la práctica dentro de sus futuras rutinas, no una planificación detallada.

Persistencia ante barreras

Una intención realista reconoce que aparecerán obstáculos: cansancio, lluvia, falta de compañía, cambios de horario o pérdida temporal de motivación. La persistencia no significa ignorar límites, sino buscar alternativas razonables: caminar menos tiempo, cambiar una actividad, entrenar en casa o retomar después de una pausa son formas de continuidad.

Esta dimensión se incorpora porque un estudiante puede expresar interés en actividad física mientras las condiciones son favorables y abandonar ante la primera dificultad. La intención de mantenerse activo requiere cierta anticipación de barreras y disposición para reorganizar la práctica.

Búsqueda de oportunidades

La actividad física futura dependerá también de la capacidad para identificar oportunidades. En algunos casos habrá acceso a instalaciones deportivas; en otros, las opciones serán espacios públicos, desplazamientos activos, actividades comunitarias o rutinas sin equipamiento. La Educación Física puede contribuir a ampliar el mapa de posibilidades que el estudiante reconoce.

En este estudio, buscar oportunidades significa mostrar disposición para encontrar actividades compatibles con intereses, recursos y contexto. No se evalúa la

disponibilidad objetiva de infraestructura, por lo que esta dimensión debe interpretarse como orientación personal y no como garantía de acceso.

La intención al finalizar el Bachillerato

El final del Bachillerato constituye una transición educativa y social. Cambian los compañeros, los horarios y las exigencias, y para algunos jóvenes también cambia la ciudad de residencia. En ese escenario, continuar físicamente activo deja de depender de la estructura escolar y pasa a competir con nuevas prioridades. Analizar la intención en este momento permite obtener una fotografía útil antes de la transición: si una parte del grupo expresa poca disposición, la institución puede ofrecer orientaciones prácticas sobre actividad física accesible; si la intención es alta, conviene fortalecer planes concretos que faciliten convertirla en conducta (ver Anexo B).

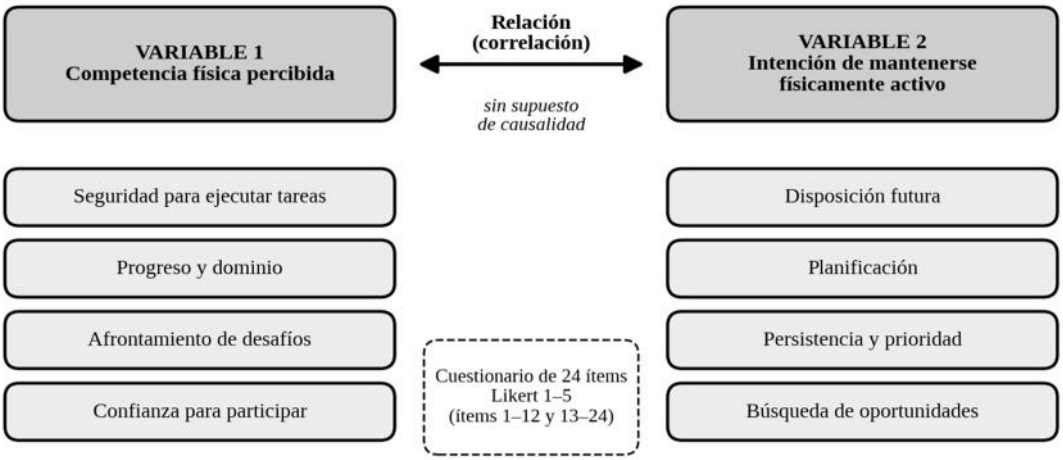
Dimensiones operativas del estudio

La intención de mantenerse físicamente activo se organiza en cuatro dimensiones: disposición futura, planificación, persistencia y prioridad, y búsqueda de oportunidades. Cada dimensión se evalúa mediante tres ítems para mantener un instrumento breve. El puntaje global no pretende diagnosticar un estilo de vida: representa la disposición declarada en el momento de la aplicación y su principal utilidad es compararlo con el puntaje de competencia física percibida.

Relación entre Competencia Física Percibida e Intención de Actividad Física

La relación entre ambas variables puede comprenderse desde una lógica de expectativa personal. Quien se percibe capaz suele anticipar menor dificultad para incorporarse a una actividad y mayor probabilidad de obtener experiencias satisfactorias, lo que hace que la opción de mantenerse activo parezca más alcanzable; en cambio, una percepción de baja competencia puede aumentar el costo psicológico anticipado de participar. El Gráfico 1 resume el modelo conceptual del estudio.

Gráfico 1
Modelo Conceptual de la Relación entre las Variables



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de Deci y Ryan (2000) y Hagger y Chatzisarantis (2016).

Los modelos motivacionales añaden otro elemento: sentirse competente puede favorecer formas más autónomas de motivación cuando el contexto también ofrece elección y sentido. Standage et al. (2005) encontraron que la satisfacción de necesidades psicológicas se relacionaba con motivación autodeterminada en Educación Física, y Taylor et al. (2010) mostraron que la competencia percibida fue un predictor consistente de esfuerzo e intención de ejercicio. Baena-Extremera et al. (2016) observaron que la competencia contribuía a un modelo de intención de práctica en adolescentes, y Jaakkola et al. (2016) aportaron evidencia longitudinal sobre su relación con la actividad física posterior. En conjunto, estos estudios hacen plausible esperar una correlación positiva entre las variables del presente proyecto.

No obstante, la relación puede ser imperfecta. Un estudiante con buena percepción de capacidad puede tener baja intención por falta de interés o por otras prioridades, y otro con competencia percibida moderada puede valorar fuertemente los beneficios de la actividad y planificar mantenerse activo. Además, la mediación de la competencia percibida entre capacidad real y actividad es pequeña (Bourke et

al., 2025). Por ello, una correlación moderada sería coherente con la naturaleza multicausal de la conducta.

La interpretación educativa debe evitar convertir la competencia percibida en una etiqueta. El propósito es reconocer una variable susceptible de ser acompañada mediante experiencias de aprendizaje. La intención, por su parte, puede fortalecerse cuando el estudiante conoce opciones, define metas realistas y vincula la actividad física con razones personalmente valiosas.

Marco Normativo

La Constitución de la República del Ecuador reconoce el deporte, la educación física y la recreación como parte del derecho a la cultura física y al tiempo libre, y obliga al Estado a protegerlos, promoverlos y coordinarlos (Asamblea Constituyente, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece los principios y fines del Sistema Nacional de Educación, entre los que figuran el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y el desarrollo integral del estudiante (Asamblea Nacional, 2011), y la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación regula la educación física en los establecimientos educativos y la práctica deportiva (Asamblea Nacional, 2010).

El currículo nacional de Educación Física concibe el área desde una perspectiva inclusiva y contextualizada, orientada a que los jóvenes construyan aprendizajes corporales con sentido y participen de diversas prácticas físicas a lo largo de su vida (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). A nivel internacional, la UNESCO (2015) propone lineamientos para una educación física de calidad que sirven de referencia a las políticas nacionales.

Finalmente, la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales regula el tratamiento de los datos personales, incluidos los de niñas, niños y adolescentes (Asamblea Nacional, 2021). De ella se deriva el compromiso del estudio de recoger solo los datos necesarios, usar códigos de identificación y presentar los resultados de manera agregada.

Sistema de Hipótesis

Dado el carácter cuantitativo y correlacional del estudio, se formulan las siguientes hipótesis estadísticas, que se contrastan con un nivel de significación de 0,05:

H0. No existe relación estadísticamente significativa entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en los estudiantes de tercero de bachillerato participantes ($\rho = 0$).

H1. Existe relación estadísticamente significativa entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en los estudiantes de tercero de bachillerato participantes ($\rho \neq 0$).

H2. Al menos una dimensión de la competencia física percibida se relaciona de forma estadísticamente significativa con alguna dimensión de la intención de mantenerse físicamente activo.

Las hipótesis no afirman causalidad: se refieren a la existencia de asociación. Aunque la literatura revisada permite anticipar un signo positivo, el contraste es bilateral y la dirección se interpreta a partir del signo del coeficiente.

Sistema de Variables

El estudio trabaja con dos variables de naturaleza cuantitativa, medidas mediante un cuestionario integrado. No se establece una variable independiente y otra dependiente en sentido causal; ambas se tratan como variables de estudio relacionadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

a) **Variable 1:** competencia física percibida.

b) **Variable 2:** intención de mantenerse físicamente activo.

Conceptualización de Variables

El Cuadro 1 define conceptual y operacionalmente cada variable.

Cuadro 1
Conceptualización de las Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Competencia física percibida	Valoración que el estudiante realiza de su propia capacidad para desenvolverse en actividades físicas, deportivas y motrices, construida a partir de sus experiencias de éxito, de la retroalimentación recibida y de la comparación con otros.	Puntaje total de 12 ítems (1 a 12) en escala Likert de 1 a 5, con rango de 12 a 60 puntos; mayor puntaje indica mayor competencia física percibida.
Intención de mantenerse físicamente activo	Disposición declarada del estudiante para continuar realizando actividad física en el futuro, que incluye el deseo, la planificación, la persistencia ante barreras y la búsqueda de oportunidades.	Puntaje total de 12 ítems (13 a 24) en escala Likert de 1 a 5, con rango de 12 a 60 puntos; mayor puntaje indica mayor intención.

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de Deci y Ryan (2000), Ajzen (1991) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Operacionalización de Variables

Cada variable se descompuso en cuatro dimensiones de tres ítems, con indicadores que orientan la redacción de los enunciados (ver Cuadro 2 y Anexo I).

Cuadro 2
Operacionalización de las Variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Competencia física percibida	Seguridad para ejecutar tareas	Confianza, control, disposición	1 a 3
	Progreso y dominio	Mejora, aprendizaje, control	4 a 6
	Afrontamiento de desafíos	Persistencia, reto, recuperación	7 a 9
	Confianza para participar	Exposición, diversidad, participación	10 a 12
Intención de mantenerse físicamente activo	Disposición futura	Deseo, expectativa, continuidad	13 a 15
	Planificación	Organización, tiempo, actividad prevista	16 a 18
	Persistencia y prioridad	Retomar, priorizar, superar barreras	19 a 21
	Búsqueda de oportunidades	Alternativas, espacios, iniciativas	22 a 24

Fuente: EL AUTOR. (2026).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo explica cómo se desarrolló el estudio: el tipo y el diseño de la investigación, la población y la muestra, el área de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección, los procedimientos de validación y confiabilidad, las técnicas de análisis de datos, las fases del proceso y las consideraciones éticas. Conviene recordar que Por ello, la descripción metodológica se redacta como la de un estudio ejecutado, y los valores numéricos que se mencionan proceden de la base y de su procesamiento.

Tipo de Investigación

Enfoque

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, porque las dos variables se representan mediante puntuaciones obtenidas de un cuestionario estructurado, y porque el propósito no es reconstruir experiencias individuales en profundidad, sino describir tendencias del grupo y estimar la asociación entre las puntuaciones mediante coeficientes de correlación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El enfoque resulta adecuado para responder una pregunta centrada en la magnitud y la dirección de una relación.

Alcance

El alcance es descriptivo-correlacional. Es descriptivo porque caracteriza el nivel de competencia física percibida y el nivel de intención de mantenerse físicamente activo, y es correlacional porque examina si las variaciones de una variable se acompañan de variaciones en la otra. No se busca explicar causalidad ni evaluar el efecto de una intervención, y cualquier interpretación debe respetar esa limitación.

Diseño y temporalidad

El diseño es no experimental: las variables se observan tal como aparecen en el contexto escolar, sin asignar estudiantes a grupos ni intervenir en las clases. Es además de campo, pues la información se recoge directamente de los estudiantes, y transversal, porque se obtiene en un único momento del año lectivo 2025-2026. El cuestionario captura la percepción actual de la propia capacidad física y la intención declarada de continuar activo después de la escolaridad. Un diseño longitudinal podría comparar esa intención con la conducta posterior, pero excede la delimitación prevista.

Población y Muestra

La unidad de análisis es el estudiante de tercero de bachillerato de la unidad educativa participante, ubicada en la ciudad de Loja. La población (N) está conformada por 180 estudiantes distribuidos en seis paralelos de 30 estudiantes cada uno, con edades de 17 y 18 años, matriculados durante el año lectivo 2025-2026.

El tamaño de la muestra se calculó con la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95 % ($Z = 1{,}96$), un error máximo admisible de 5 % ($e = 0{,}05$) y una proporción esperada de 0,5 ($p = q = 0{,}5$), que maximiza la varianza. El procedimiento se detalla en el Anexo J. La aplicación de la fórmula arroja 122,79 estudiantes, que se redondea al entero superior: $n = 123$.

El muestreo fue probabilístico, estratificado con afijación proporcional, tomando cada paralelo como estrato. Dentro de cada estrato, los estudiantes se seleccionaron mediante sorteo simple sobre la lista del paralelo. Como cada estrato tiene el mismo tamaño, la afijación proporcional asigna 20,5 estudiantes por paralelo ($30/180 \times 123$); redondeando, tres paralelos aportan 21 estudiantes y tres aportan 20. El Cuadro 3 resume la distribución.

Cuadro 3
Población y Muestra por Paralelo

Paralelo	Población (N)	Muestra (n)	Fracción de muestreo
A	30	21	70,0 %
B	30	21	70,0 %
C	30	21	70,0 %
D	30	20	66,7 %
E	30	20	66,7 %
F	30	20	66,7 %
Total	180	123	68,3 %

Fuente: EL AUTOR. (2026). Muestreo genérico del procedimiento de muestreo.

Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en tercero de bachillerato en la unidad educativa participante, asistir regularmente a Educación Física, contar con el consentimiento del representante legal (en estudiantes menores de 18 años) y expresar asentimiento o, si es mayor de edad, consentimiento personal para participar. Los criterios de exclusión fueron: cuestionarios incompletos en más del 20 % de los ítems o retiro voluntario antes de finalizar la aplicación. En el escenario se analizaron los 123 cuestionarios, sin datos faltantes. El tamaño del grupo y su carácter local limitan la generalización: los resultados describen el patrón del grupo estudiado y no el de otras instituciones ni el de toda la juventud de Loja.

Para la prueba piloto se consideró un grupo independiente de 20 estudiantes de tercero de bachillerato con características similares, que no forman parte de la muestra final. Su finalidad fue revisar la comprensión de los ítems, estimar la duración de la aplicación y obtener una primera estimación de la consistencia interna.

Área de Investigación

El área de investigación es la didáctica y la evaluación de la Educación Física en el tercer año de bachillerato de la unidad educativa participante, en el marco de la línea “Educación Física, Salud y Bienestar”. Las unidades de información son los estudiantes, que responden sobre sus propias percepciones e intenciones.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica seleccionada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario integrado de 24 ítems (ver Anexo I) con cinco alternativas de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo. La redacción evita combinar dos ideas en un mismo enunciado y emplea un vocabulario adecuado para estudiantes de bachillerato.

Los primeros 12 ítems miden la competencia física percibida, en cuatro dimensiones de tres ítems: seguridad para ejecutar tareas motrices, percepción de progreso y dominio, afrontamiento de desafíos y confianza para participar. Los 12 ítems restantes miden la intención de mantenerse físicamente activo, también en cuatro dimensiones: disposición futura, planificación, persistencia y prioridad, y búsqueda de oportunidades. Todos los ítems están redactados en sentido positivo, por lo que no requieren recodificación.

El puntaje de cada variable se obtiene sumando sus 12 ítems y oscila entre 12 y 60 puntos; el de cada dimensión, entre 3 y 15. Para facilitar la lectura descriptiva se establecen tres niveles de referencia para los puntajes totales, que son puntos de corte operativos del estudio y no baremos validados, y que deberán revisarse con datos de aplicaciones posteriores (Cuadro 4).

Cuadro 4
Niveles de Referencia para los Puntajes Totales

Nivel	Rango de puntaje	Interpretación
Bajo	12 a 28	Competencia física percibida baja o intención baja de mantenerse activo
Medio	29 a 44	Competencia física percibida intermedia o intención intermedia
Alto	45 a 60	Competencia física percibida alta o intención alta

Fuente: EL AUTOR. (2026).

Validación

Se aplicó la validez de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento que permite verificar que los ítems correspondan con los objetivos y las dimensiones

del estudio. Conforme a las Normas UNICAL, la valoración estuvo a cargo de un número impar de expertos, con un mínimo de tres. Participaron tres expertos, identificados únicamente por su perfil profesional: un docente universitario con maestría o doctorado en Educación Física y didáctica; un especialista con maestría en psicología del deporte o psicología educativa; y un especialista con maestría en metodología de la investigación y estadística.

Cada experto valoró los 24 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 4 (ver Anexo K). El acuerdo se cuantificó con el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1985), calculado como $V = (\bar{X} - l) / k$, donde $\bar{X}$ es la media de las valoraciones, l el valor mínimo de la escala (1) y k su recorrido (3). Se adoptó como criterio de aceptación un V igual o superior a 0,80 por ítem; los ítems con valores inferiores o con alguna valoración de 2 se revisaron y se ajustó su redacción antes de la prueba piloto. Los resultados se presentan en el Capítulo IV (ver Anexo L).

Confiabilidad

La confiabilidad se estimó como consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), primero en el grupo piloto y luego en la muestra final, para cada variable, cada dimensión y el instrumento completo. Como criterio de lectura se adoptó que valores desde 0,70 son aceptables, desde 0,80 son buenos y desde 0,90 son excelentes, aunque valores muy altos pueden indicar redundancia entre ítems. Un coeficiente adecuado no demuestra validez por sí solo, pero permite conocer si los ítems de una escala presentan coherencia interna. Se calcularon, además, la correlación de cada ítem con el resto de su escala y el valor de alfa si se elimina el ítem (ver Anexo M).

Técnica de Análisis de Datos

El análisis se realizó con Python (NumPy y SciPy), (ver Anexo A y Anexo N), y se organizó en cuatro niveles.

a) **Estadística descriptiva:** frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, mínimo, máximo, mediana y el intervalo de confianza del 95 % para la media, por variable y por dimensión. Las tablas de niveles

permiten observar la distribución de los participantes en las categorías bajo, medio y alto.

b) **Verificación de supuestos:** prueba de Shapiro y Wilk (1965) para los puntajes totales y por dimensión, junto con los coeficientes de asimetría y curtosis.

c) **Correlación:** el coeficiente principal es el rho de Spearman, decisión tomada antes del análisis porque los puntajes provienen de ítems ordinales y porque, con un grupo de tamaño moderado, resulta prudente emplear una medida no paramétrica. Como análisis complementario se reporta el coeficiente de Pearson, junto con el tau de Kendall. Se calcula el intervalo de confianza del 95 % (transformación z de Fisher y remuestreo bootstrap con 10 000 réplicas), el coeficiente de determinación y el valor p. Como se contrastan varias correlaciones entre dimensiones, los valores p se ajustan con el procedimiento de Holm (1979). Se complementa con una regresión lineal simple para expresar la relación en puntos de intención por punto de competencia percibida.

d) **Análisis complementario:** comparación de los puntajes por sexo (prueba t de Welch y prueba U de Mann-Whitney, con d de Cohen) y entre paralelos (ANOVA y prueba de Kruskal-Wallis), y comparación de la correlación entre mujeres y hombres.

El nivel de significación se fija en 0,05. El valor p no es el único criterio: se considera también la magnitud del coeficiente y el contexto educativo, pues una correlación estadísticamente significativa puede tener una utilidad práctica limitada si su tamaño es pequeño. La magnitud se interpreta con las referencias convencionales de Cohen (1988), de 0,10, 0,30 y 0,50 para efectos pequeños, medianos y grandes, que aquí se traducen en la escala del Cuadro 5.

Cuadro 5
Escala para Interpretar la Magnitud de la Correlación

Valor absoluto del coeficiente	Magnitud
Menor que 0,10	Nula o muy baja
0,10 a 0,29	Baja
0,30 a 0,49	Moderada
0,50 a 0,69	Alta
0,70 o más	Muy alta

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de las referencias convencionales de Cohen (1988).

Fases de la Investigación

El estudio se desarrolló en seis fases, cuyo cronograma se presenta en el Anexo E:

Fase 1. **Delimitación del tema y revisión de la literatura** sobre competencia física percibida e intención de actividad física.

Fase 2. **Diseño metodológico y construcción del instrumento**, con su validación por expertos.

Fase 3. **Prueba piloto, autorizaciones y aplicación del cuestionario** a la muestra, con consentimiento y asentimiento.

Fase 4. **Digitalización y control de calidad de la base**, y cálculo de puntajes por dimensión y variable.

Fase 5. **Análisis estadístico e interpretación** de los resultados por objetivo.

Fase 6. **Discusión, conclusiones, recomendaciones y redacción final.**

Consideraciones Éticas

La participación fue voluntaria y no influyó en las calificaciones ni en la relación del estudiante con la institución. Los estudiantes recibieron una explicación breve sobre el propósito del estudio y pudieron decidir no responder sin consecuencias académicas. Con los participantes menores de 18 años se requirió el consentimiento informado de sus representantes legales y el asentimiento de cada estudiante, y con los de 18 años, su consentimiento personal (ver Anexo F). Los

cuestionarios se identificaron con códigos; no se registraron nombres ni números de identificación, y los resultados se presentan de forma agrupada, evitando descripciones que permitan reconocer a una persona por sus respuestas. Las bases de datos se resguardan en un espacio protegido y se emplean únicamente con fines académicos, conforme al protocolo del Anexo G y a la normativa de protección de datos personales (Asamblea Nacional, 2021).

El estudio no recopila información médica ni mediciones físicas, sino percepciones e intenciones declaradas. Con la autorización de la unidad educativa participante (ver Anexo H), la aplicación se realizó dentro del horario de Educación Física, sin alterar la planificación. Finalmente, Esta condición se mantiene visible en el resumen, en la introducción, en este capítulo, en el inicio del Capítulo IV, en las fuentes de los cuadros y gráficos de resultados y en los anexos de datos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados siguiendo el orden de los objetivos específicos. Antes se describe la muestra y se presentan las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento, que sustentan la lectura de los puntajes. Todos los valores se calcularon con el programa del Anexo N a partir de la base individual (ver Anexo O).

Análisis Detallado de los Resultados

Características de la Muestra

La muestra quedó conformada por 123 estudiantes de tercero de bachillerato, 59 mujeres (48,0 %) y 64 hombres (52,0 %), con una edad media de 17,41 años (DE = 0,49). El Cuadro 6 resume su distribución por sexo, edad y paralelo.

Cuadro 6
Características de la Muestra

Característica	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	59	48,0 %
	Hombre	64	52,0 %
Edad	17 años	73	59,3 %
	18 años	50	40,7 %
Paralelo	Paralelo A	21	17,1 %
	Paralelo B	21	17,1 %
	Paralelo C	21	17,1 %
	Paralelo D	20	16,3 %
	Paralelo E	20	16,3 %
	Paralelo F	20	16,3 %
Total		123	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Validez de contenido. La valoración de los tres expertos produjo un coeficiente V de Aiken global de 0,85. Por criterio, los valores medios fueron 0,85 para claridad, 0,87 para pertinencia, 0,82 para coherencia y 0,86 para suficiencia (Cuadro 7). Los ítems con V inferior a 0,80 al promediar los cuatro criterios fueron 4, 6, 16, 21, 22 y 24; en ellos, algún experto asignó la valoración de 2 (requiere ajustes) en al menos un criterio, por lo que su redacción se revisó antes de la prueba piloto. El detalle por ítem figura en el Anexo L.

Cuadro 7
Evidencia de Validez de Contenido (V de Aiken, 3 expertos)

Criterio	V de Aiken global	Ítems con V < 0,80
Claridad	0,85	4, 6, 7, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23
Pertinencia	0,87	3, 4, 5, 6, 10, 16, 23, 24
Coherencia	0,82	3, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 24
Suficiencia	0,86	4, 9, 10, 12, 18, 20, 21, 22
Promedio de los cuatro criterios	0,85	4, 6, 16, 21, 22, 24

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Confiabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach fue 0,92 en la prueba piloto (n = 20) para la sección de competencia física percibida y 0,88 para la de intención; en la muestra final fue 0,88 y 0,89, respectivamente, y 0,91 para los 24 ítems en conjunto (Cuadro 8). Las dimensiones, de solo tres ítems, mostraron valores de 0,71 a 0,86. Según el criterio adoptado, la consistencia interna es buena en las dos escalas y aceptable a buena en las dimensiones; los valores algo menores de las dimensiones se explican por contar con solo tres ítems cada una.

Cuadro 8
Confiabilidad del Instrumento (alfa de Cronbach)

Escala o dimensión	Ítems	Piloto (n = 20)	Muestra (n = 123)
Competencia física percibida	1 a 12	0,92	0,88
Seguridad para ejecutar tareas	3		0,75
Progreso y dominio	3		0,82
Afrontamiento de desafíos	3		0,79
Confianza para participar	3		0,71
Intención de mantenerse físicamente activo	13 a 24	0,88	0,89
Disposición futura	3		0,82
Planificación	3		0,79
Persistencia y prioridad	3		0,75
Búsqueda de oportunidades	3		0,86
Instrumento completo	1 a 24	0,93	0,91

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Las correlaciones ítem-escala corregidas oscilaron entre 0,49 y 0,70, y ningún ítem, al eliminarse, elevó de manera apreciable el alfa de su escala (ver Anexo M).

Nivel de Competencia Física Percibida (Objetivo Específico 1)

El puntaje total de competencia física percibida presentó una media de 40,07 puntos (DE = 7,72; IC 95 %: 38,69 a 41,44), con un mínimo de 24 y un máximo de 57 sobre un rango posible de 12 a 60. La mediana fue de 40. La media ubica al grupo en el nivel medio de referencia, en la zona central del rango (Cuadro 9). La amplitud de los puntajes es pedagógicamente relevante: detrás de un promedio intermedio existen estudiantes con percepciones muy distintas de su propia capacidad.

Cuadro 9
Estadísticos Descriptivos de la Competencia Física Percibida

Dimensión	Media (3 a 15)	DE	Mínimo	Máximo	Media por ítem (1 a 5)
Seguridad para ejecutar tareas	10,40	2,49	3	15	3,47
Progreso y dominio	9,85	2,58	4	15	3,28
Afrontamiento de desafíos	9,78	2,47	3	15	3,26
Confianza para participar	10,04	2,28	5	15	3,35
Competencia física percibida total (12 a 60)	40,07	7,72	24	57	3,34

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Por dimensiones, la más alta fue Seguridad para ejecutar tareas (media por ítem de 3,47) y la más baja fue Afrontamiento de desafíos (3,26). Las diferencias entre dimensiones son pequeñas, de modo que el perfil es relativamente parejo: los estudiantes se sienten algo más seguros ejecutando tareas conocidas que reconociendo su progreso o afrontando desafíos sin retirarse.

A nivel de ítem, el enunciado con mayor media fue el ítem 2 (“Puedo controlar mi cuerpo con seguridad en actividades que conozco”; 3,59) y el de menor media fue el ítem 4 (“Puedo reconocer que he mejorado en algunas habilidades físicas durante el último año”; 3,16) (ver Anexo M). Con la misma media quedó el ítem 11 (“Puedo participar en distintos tipos de actividad física aunque no sea especialista en ellos”), de modo que la confianza es mayor en actividades conocidas que cuando se trata de reconocer la propia mejora o de participar en actividades en las que no se es especialista.

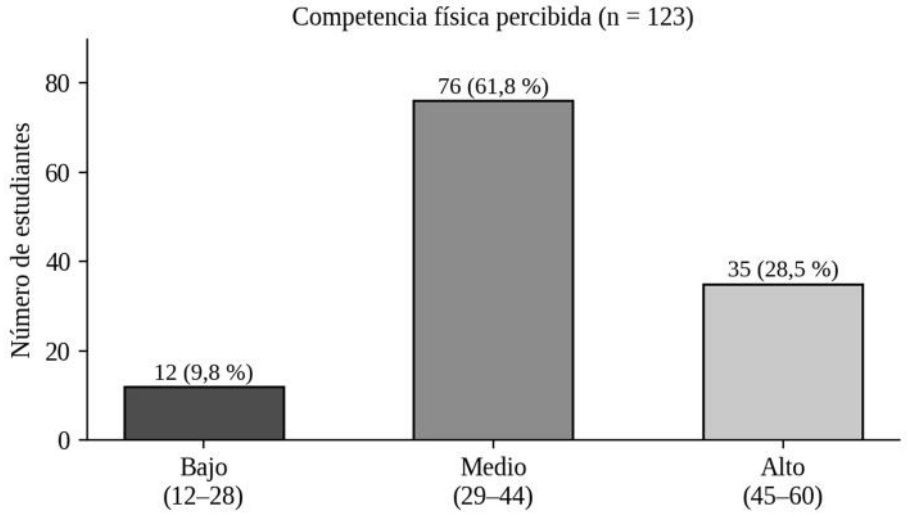
La distribución por niveles se presenta en el Cuadro 10 y en el Gráfico 2. 76 estudiantes (61,8 %) se ubican en el nivel medio, 35 (28,5 %) en el nivel alto y 12 (9,8 %) en el nivel bajo. Predomina, por tanto, el nivel medio; el nivel alto agrupa a poco más de una cuarta parte del grupo y casi uno de cada diez estudiantes presenta una competencia percibida baja, un segmento que no debe minimizarse por su tamaño relativo porque una percepción muy baja puede traducirse en evitación de las oportunidades de práctica.

Cuadro 10
Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Competencia Física Percibida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	9,8 %
Medio	76	61,8 %
Alto	35	28,5 %
Total	123	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 2
Distribución según el Nivel de Competencia Física Percibida



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Nivel de Intención de Mantenerse Físicamente Activo (Objetivo Específico 2)

El puntaje total de intención tuvo una media de 39,37 puntos (DE = 8,26; IC 95 %: 37,90 a 40,85), con un mínimo de 17, un máximo de 58 y una mediana de 39. Esta media corresponde al nivel medio y es 0,69 puntos menor que la de competencia física percibida, diferencia descriptiva muy pequeña frente a la dispersión de los puntajes, de modo que ambas variables se ubican en una posición semejante dentro de la escala (Cuadro 11).

Cuadro 11
Estadísticos Descriptivos de la Intención de Mantenerse Físicamente Activo

Dimensión	Media (3 a 15)	DE	Mínimo	Máximo	Media por ítem (1 a 5)
Disposición futura	10,28	2,62	3	15	3,43
Planificación	10,15	2,51	4	15	3,38
Persistencia y prioridad	9,69	2,35	4	15	3,23
Búsqueda de oportunidades	9,25	2,84	3	15	3,08
Intención total (12 a 60)	39,37	8,26	17	58	3,28

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Por dimensiones, la más alta fue Disposición futura (3,43 por ítem) y la más baja, Búsqueda de oportunidades (3,08). Todas se ubican por encima del punto medio de la escala (3), lo que indica una disposición general favorable, aunque en la búsqueda de oportunidades la media por ítem apenas supera ese punto. El Gráfico 4 compara las ocho dimensiones con sus intervalos de confianza: las medias de ambas variables se superponen en buena parte y las diferencias entre dimensiones dentro de cada variable son pequeñas.

Entre los ítems, el de mayor media fue el 15 (“Considero importante seguir siendo físicamente activo después de graduarme”; 3,63) y el de menor media fue el 23 (“Puedo encontrar formas de actividad física que no requieran muchos recursos”; 2,99). Los estudiantes reconocen con mayor claridad la importancia de seguir siendo activos que su capacidad de encontrar formas de hacerlo con pocos recursos o de identificar oportunidades al cambiar de rutina, un dato relevante para la planificación docente del cierre del Bachillerato (ver Anexo B).

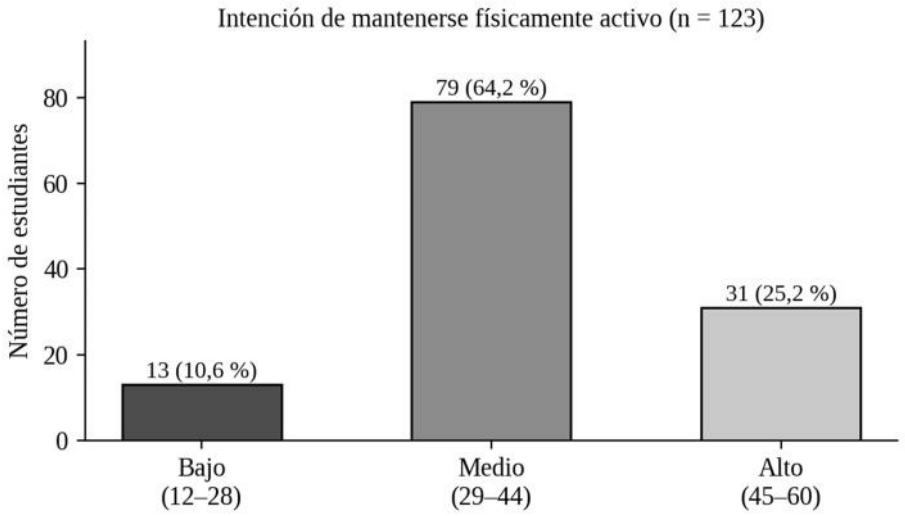
En cuanto a los niveles (Cuadro 12 y Gráfico 3), 79 estudiantes (64,2 %) se ubican en el nivel medio, 31 (25,2 %) en el nivel alto y 13 (10,6 %) en el nivel bajo. El patrón es favorable pero con un amplio predominio del nivel medio: expresar una intención moderada puede significar interés sin planificación concreta, disposición condicionada por las circunstancias o dudas sobre cómo sostener la práctica cuando cambie la rutina escolar.

Cuadro 12
Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Intención de Mantenerse Físicamente Activo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	10,6 %
Medio	79	64,2 %
Alto	31	25,2 %
Total	123	100,0 %

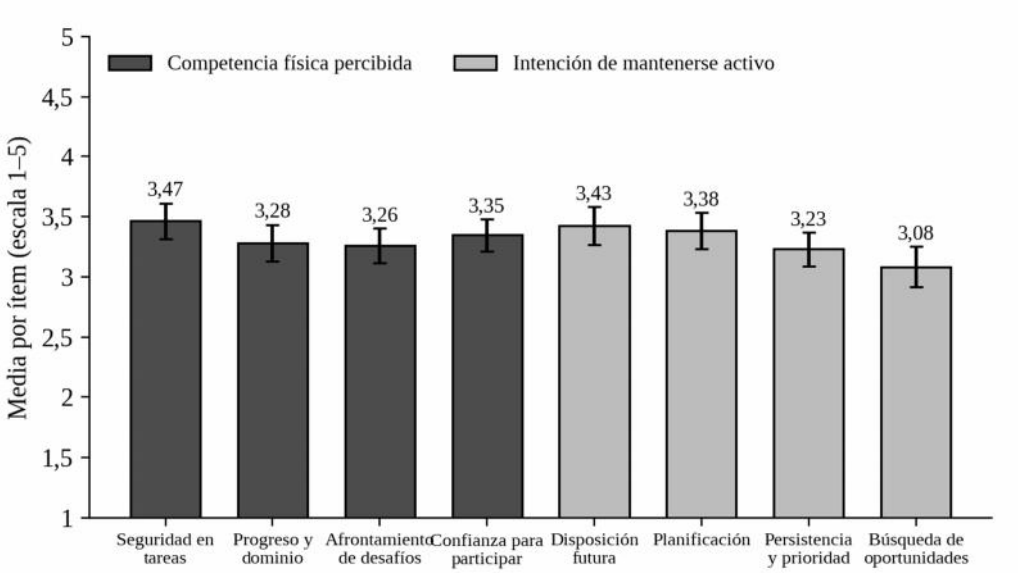
Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 3
Distribución según el Nivel de Intención de Mantenerse Físicamente Activo



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 4
Medias por Ítem de las Dimensiones de las Variables (IC 95 %)



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Verificación de Supuestos

Antes de interpretar las correlaciones se examinó la distribución de los puntajes. La prueba de Shapiro y Wilk no rechazó la normalidad de los puntajes totales de competencia física percibida (W = 0,984; p = 0,153) ni de intención (W = 0,987; p = 0,294), y sus coeficientes de asimetría (-0,04 y -0,09) y curtosis (-0,40 y 0,15) son moderados (Cuadro 13 y Gráficos 5 y 6). Pese a ello, el coeficiente principal sigue siendo el de Spearman, por la decisión definida en el Capítulo III de acuerdo con la naturaleza ordinal de los ítems; el de Pearson se reporta como análisis complementario y su coincidencia con el de Spearman sirve de verificación.

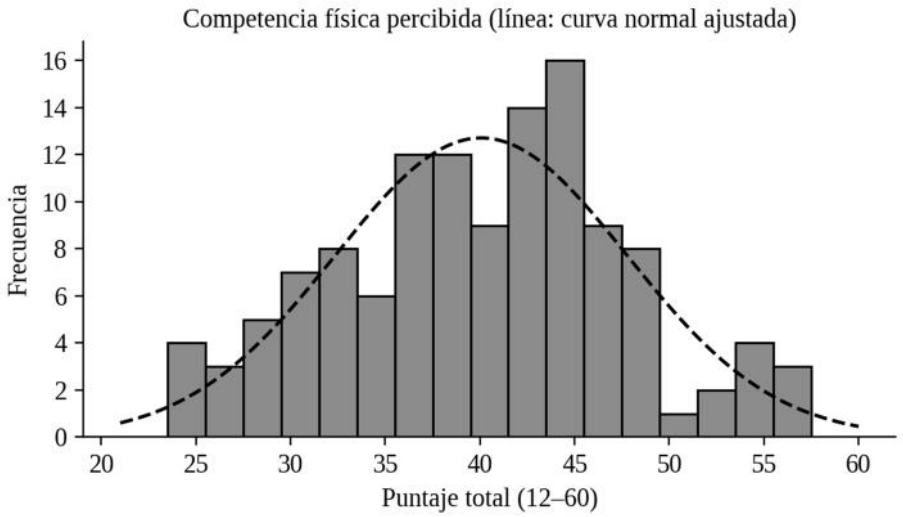
En cambio, la prueba rechazó la normalidad en 8 de las 8 dimensiones, lo que es esperable en puntajes de solo tres ítems con 13 valores posibles; por eso, para las correlaciones entre dimensiones el coeficiente de Spearman es el apropiado (ver Anexo P).

Cuadro 13
Pruebas de Normalidad y Forma de la Distribución de los Puntajes Totales

Puntaje	W de Shapiro-Wilk	Valor p	Asimetría	Curtosis
Competencia física percibida total	0,984	0,153	-0,04	-0,40
Intención total	0,987	0,294	-0,09	0,15

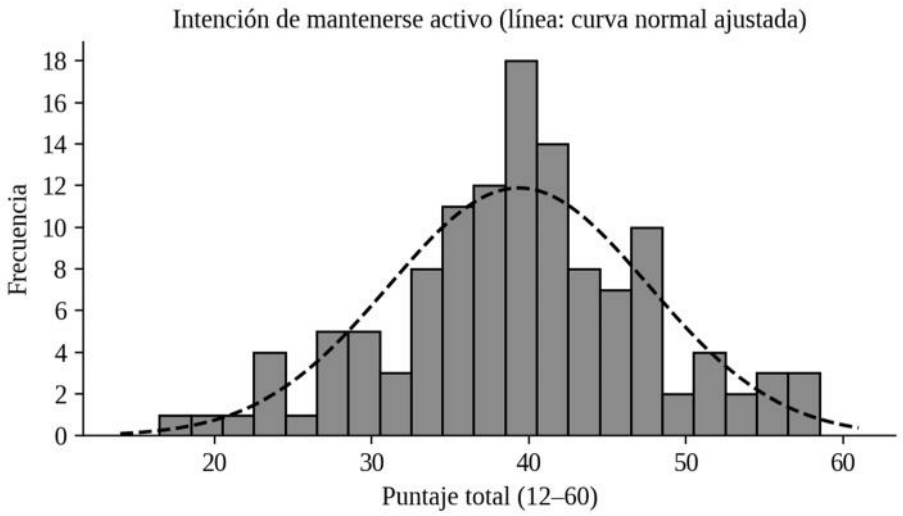
Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 5
Distribución del Puntaje Total de Competencia Física Percibida



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 6
Distribución del Puntaje Total de Intención de Mantenerse Activo



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Relación entre la Competencia Física Percibida y la Intención de Mantenerse Físicamente Activo (Objetivo Específico 3)

Relación global

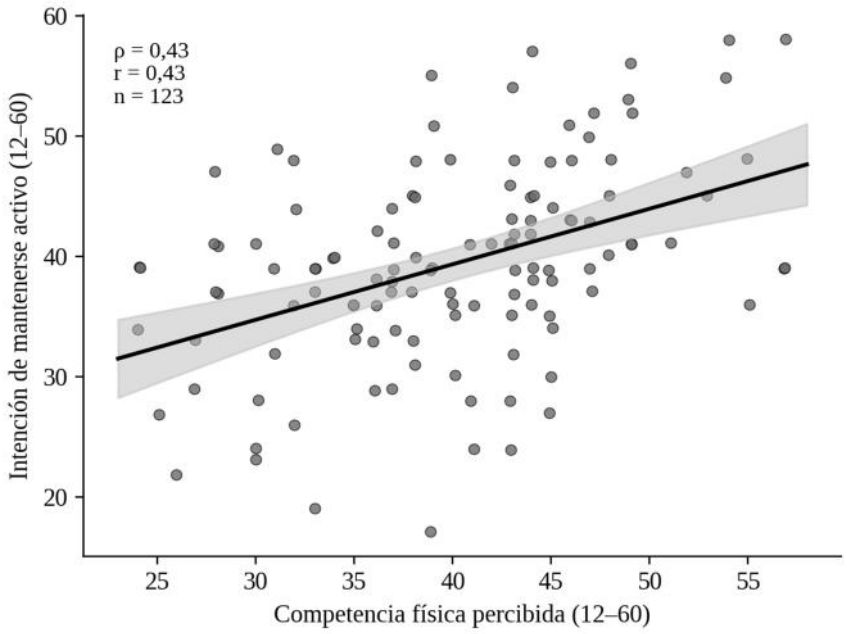
El coeficiente de correlación de Spearman entre los puntajes totales fue ρ = 0,434 (IC 95 %: 0,271 a 0,573; p < 0,001). La relación es positiva y de magnitud moderada: los estudiantes que se perciben más competentes físicamente tienden a expresar una mayor intención de mantenerse físicamente activos. El intervalo por bootstrap (0,277 a 0,570) es prácticamente igual al de Fisher. El Cuadro 14 reúne los coeficientes y el Gráfico 7 muestra la dispersión con la recta de ajuste.

Cuadro 14
Correlación Global entre la Competencia Física Percibida y la Intención de Mantenerse Activo

Coeficiente	Valor	IC 95 %	Valor p
ρ de Spearman (principal)	0,434	0,271 a 0,573	p < 0,001
r de Pearson (complementario)	0,431	0,275 a 0,565	p < 0,001
τ de Kendall (verificación)	0,309	—	p < 0,001
ρ^2 (coeficiente de determinación)	0,188	—	—
Estadístico t del coeficiente de Pearson (gl = 121)	5,26	—	p < 0,001

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 7
Relación entre la Competencia Física Percibida y la Intención de Mantenerse Activo



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Los coeficientes de Pearson (r = 0,431) y de Kendall (τ = 0,309) coinciden con el de Spearman en dirección, magnitud y significación, lo que descarta que el resultado dependa de valores extremos o de la forma de la distribución. El coeficiente

de determinación indica que la competencia física percibida comparte aproximadamente el 19 % de la variabilidad con la intención, de modo que cerca del 81 % restante se asocia con otros factores no medidos, como la experiencia deportiva previa, el apoyo social, el tiempo disponible o las preferencias personales. El gráfico muestra una tendencia ascendente, pero también casos que no siguen el patrón con exactitud: algunos estudiantes con competencia percibida media expresan una intención alta y viceversa.

Para expresar la relación en las unidades del instrumento se ajustó una regresión lineal simple de la intención sobre la competencia percibida (Cuadro 15). Por cada punto adicional de competencia física percibida, la intención aumenta en promedio 0,461 puntos (IC 95 %: 0,288 a 0,635). Los residuos no se apartan de la normalidad ($W = 0,992$; $p = 0,707$) y su magnitud no se relaciona con los valores ajustados ($\rho = 0,01$; $p = 0,912$), de modo que los supuestos del modelo son razonables. Este resultado describe una asociación y no un efecto: la regresión no permite afirmar que aumentar la competencia percibida eleve la intención.

Cuadro 15
Regresión Lineal Simple de la Intención sobre la Competencia Física Percibida

Parámetro	Estimación	Error estándar / IC 95 %	Valor p
Intercepto	20,89	—	—
Pendiente (b)	0,461	EE = 0,088; 0,288 a 0,635	$p < 0,001$
Pendiente estandarizada (β)	0,431	—	—
R^2	0,186	—	—
Desviación estándar de los residuos	7,48	—	—

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Contraste de hipótesis. Con un valor p menor que 0,001, inferior al nivel de significación de 0,05, se rechaza la hipótesis nula ($\rho = 0$) y se acepta la hipótesis alternativa H1: existe relación estadísticamente significativa, positiva y de magnitud moderada entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse

físicamente activo en el grupo estudiado. El tamaño de la muestra permitía detectar, con una potencia de 80 %, correlaciones iguales o superiores a 0,25 en valor absoluto, de modo que el resultado observado supera el mínimo detectable.

Relación entre dimensiones

El Cuadro 16 presenta las 16 correlaciones de Spearman entre las cuatro dimensiones de competencia física percibida y las cuatro de intención, con valores p ajustados por el procedimiento de Holm. Todas son positivas, con valores entre 0,19 y 0,34. 14 de las 16 correlaciones son significativas tras el ajuste (p ajustado < 0,05); las que no lo son corresponden a progreso y dominio con planificación y confianza para participar con planificación.

Cuadro 16
Correlaciones de Spearman entre las Dimensiones de Competencia Percibida y de Intención

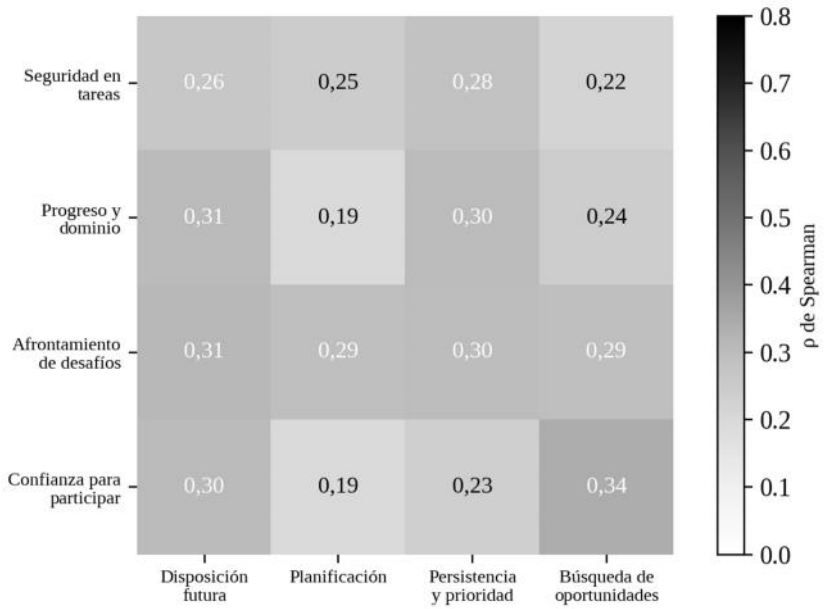
Dimensión de competencia percibida	Disposición futura	Planificación	Persistencia y prioridad	Búsqueda de oportunidades
Seguridad para ejecutar tareas	0,26*	0,25*	0,28*	0,22*
Progreso y dominio	0,31*	0,19	0,30*	0,24*
Afrontamiento de desafíos	0,31*	0,29*	0,30*	0,29*
Confianza para participar	0,30*	0,19	0,23*	0,34*

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Nota. * Significativa con p ajustado por Holm < 0,05 (16 contrastes). n = 123.

La asociación más alta se observó entre confianza para participar y búsqueda de oportunidades (ρ = 0,34) y la más baja entre progreso y dominio y planificación (ρ = 0,19). El patrón es más homogéneo que contrastado: 13 de los 16 coeficientes se ubican entre 0,22 y 0,31, es decir, en la zona baja a moderada, lo que apunta a una asociación de carácter general entre la percepción de capacidad y la intención, y no a un vínculo concentrado en una dimensión específica. El Gráfico 8 muestra el patrón completo.

Gráfico 8
Mapa de Calor de las Correlaciones entre Dimensiones (Spearman)



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Las correlaciones de Pearson, usadas como análisis de sensibilidad, conducen a la misma lectura (entre 0,16 y 0,33) y se presentan, junto con los intervalos de confianza, en el Anexo Q. El Cuadro 17 relaciona cada dimensión con el puntaje total de la otra variable.

Cuadro 17
Correlaciones de Spearman de cada Dimensión con el Puntaje Total de la Otra Variable

Par de variables	ρ	IC 95 %	Significación	Magnitud
Seguridad para ejecutar tareas con intención total	0,31	0,14 a 0,47	p ajust. = 0,001	Moderada
Progreso y dominio con intención total	0,31	0,14 a 0,47	p ajust. = 0,001	Moderada
Afrontamiento de desafíos con intención total	0,36	0,19 a 0,51	p ajust. < 0,001	Moderada
Confianza para participar con intención total	0,36	0,19 a 0,51	p ajust. < 0,001	Moderada
Disposición futura con competencia percibida total	0,38	0,21 a 0,52	p ajust. < 0,001	Moderada
Planificación con competencia percibida total	0,30	0,13 a 0,46	p ajust. = 0,001	Moderada
Persistencia y prioridad con competencia percibida total	0,36	0,19 a 0,51	p ajust. < 0,001	Moderada
Búsqueda de oportunidades con competencia percibida total	0,36	0,19 a 0,51	p ajust. < 0,001	Moderada

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Entre las dimensiones de competencia percibida, la que mostró mayor relación con la intención total fue confianza para participar (ρ = 0,36), de magnitud moderada, y las ocho correlaciones de este cuadro resultaron significativas tras el ajuste, con magnitudes moderadas. Entre las dimensiones de intención, la que más se relacionó con la competencia percibida total fue disposición futura (ρ = 0,38), mientras que la más baja fue planificación (ρ = 0,30). Con ello se cumple la hipótesis H2: hay dimensiones de ambas variables que se relacionan de forma estadísticamente significativa, aunque con magnitudes similares y moderadas.

Análisis Complementario por Sexo y Paralelo

Como análisis complementario, que no responde a un objetivo específico, se examinó si los puntajes y la relación entre variables difieren por sexo y paralelo (Cuadro 18). Los hombres puntuaron en promedio 2,31 puntos más que las mujeres en competencia física percibida (t de Welch, p = 0,096; d = 0,30), diferencia que no alcanzó significación estadística, y no hubo diferencia apreciable en intención (p = 0,540; d = 0,11). Tampoco hubo diferencias entre paralelos (competencia percibida:

ANOVA, p = 0,134; intención: p = 0,782). La correlación entre las variables fue positiva y significativa en ambos sexos (mujeres: r = 0,42; hombres: r = 0,43), y la diferencia entre ellas no fue significativa (z = -0,06; p = 0,948).

Cuadro 18
Comparación de Puntajes y Correlación por Sexo

Indicador	Mujeres (n = 59)	Hombres (n = 64)	Contraste
Competencia percibida, media (DE)	38,86 (7,16)	41,17 (8,10)	t = -1,68; p = 0,096
Intención, media (DE)	38,90 (7,92)	39,81 (8,59)	t = -0,61; p = 0,540
Correlación r de Pearson (IC 95 %)	0,42 (0,19 a 0,61)	0,43 (0,21 a 0,61)	z = -0,06; p = 0,948

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Estos resultados indican que la relación global no depende del sexo ni del paralelo en este conjunto de datos. La diferencia de 2,31 puntos en competencia percibida entre hombres y mujeres, aunque no significativa, tiene un tamaño de efecto pequeño a moderado y merece seguimiento en estudios con más participantes. Dado que la comparación entre paralelos se hizo con grupos de 20 y 21 estudiantes, su capacidad para detectar diferencias pequeñas es limitada y debe leerse con cautela.

Análisis General de los Resultados

Los resultados describen un grupo con una competencia física percibida intermedia (media de 40,07 sobre 60) y una intención de mantenerse activo también intermedia (media de 39,37 sobre 60), en el que ambas variables se relacionan de manera positiva y moderada (ρ = 0,43). El Cuadro 19 sintetiza los hallazgos por objetivo.

Cuadro 19
Síntesis de los Hallazgos por Objetivo Específico

Objetivo	Hallazgo principal	Interpretación
1. Nivel de competencia física percibida	Media de 40,07; 61,8 % en nivel medio, 28,5 % en alto y 9,8 % en bajo.	Percepción intermedia y heterogénea; la seguridad en tareas conocidas supera al reconocimiento del progreso y al afrontamiento de desafíos.
2. Nivel de intención de mantenerse activo	Media de 39,37; 64,2 % en nivel medio, 25,2 % en alto y 10,6 % en bajo.	Disposición favorable pero moderada; la búsqueda de oportunidades es la dimensión más débil.
3. Relación entre las variables	$\rho = 0,43$ (IC 95 %: 0,27 a 0,57); $p < 0,001$; 14 de 16 correlaciones entre dimensiones significativas tras Holm.	Asociación positiva y moderada, de carácter general entre dimensiones; no implica causalidad.

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Relación con la literatura. El sentido positivo de la asociación coincide con los estudios que vinculan la competencia percibida con la intención y la actividad física: Taylor et al. (2010) hallaron que la competencia percibida era uno de los predictores más consistentes de las intenciones de ejercicio, Baena-Extremera et al. (2016) la ubicaron dentro de un modelo explicativo de la intención de practicar actividad física en adolescentes y Moreno-Murcia et al. (2011) observaron que la competencia deportiva percibida se asociaba con la actividad actual, que a su vez predecía la intención futura. La magnitud moderada ($\rho = 0,43$) es coherente con la naturaleza multicausal de la conducta y con el marco de la teoría de la autodeterminación, según el cual la competencia es una necesidad psicológica cuya satisfacción se relaciona con una motivación de mayor calidad (Vasconcellos et al., 2020; Ryan & Deci, 2017).

La evidencia longitudinal de Jaakkola et al. (2016) amplía la interpretación al mostrar que la competencia percibida en la adolescencia temprana predijo la actividad física seis años después. No obstante, la presente investigación es transversal y no puede asumir el mismo alcance temporal: su contribución es más modesta y consiste en mostrar que, en un momento concreto, las dos variables se asocian dentro del

grupo. Los resultados de Lonsdale et al. (2009) añaden un matiz útil para estudiantes próximos a graduarse, pues la motivación autodeterminada se asoció con más actividad sobre todo cuando no había supervisión directa, situación semejante a la que enfrentarán al terminar el Bachillerato.

El metaanálisis de Bourke et al. (2025) ayuda a equilibrar la discusión. Los autores encontraron que la competencia percibida media solo una parte pequeña de la relación entre la competencia motriz real y la actividad física, de modo que una intervención educativa no debería concentrarse en "hacer sentir competente" al estudiante sin trabajar su capacidad real. La relación encontrada tampoco implica que aumentar artificialmente la competencia percibida produzca mayor intención: es posible incluso que los estudiantes con mayor intención busquen más experiencias físicas y, como consecuencia, desarrollen una percepción de competencia más favorable, o que terceras variables influyan en ambas. La relación puede ser bidireccional.

Dos hallazgos descriptivos merecen atención pedagógica. El primero es que la dimensión de intención con la media más baja fue la búsqueda de oportunidades (media por ítem de 3,08), y que el ítem referido a encontrar formas de actividad física que no requieran muchos recursos obtuvo la menor media de todo el cuestionario (2,99): querer mantenerse activo parece más sencillo que identificar cómo hacerlo cuando cambian el horario, el lugar o los recursos. El segundo es que la percepción de progreso y el afrontamiento de desafíos fueron las dimensiones de competencia con menores medias, lo que sugiere revisar si los estudiantes reciben información suficiente para reconocer sus avances (Hattie & Timperley, 2007; White et al., 2021). Estas explicaciones son tentativas, porque las diferencias entre dimensiones son pequeñas y cada dimensión cuenta con solo tres ítems.

Finalmente, la interpretación debe conservar la escala del estudio. Un grupo de 123 estudiantes de una unidad educativa no representa a todos los adolescentes de Loja, y las respuestas corresponden a autoinforme, lo que puede introducir deseabilidad social o discrepancias entre intención y conducta. Estas limitaciones no invalidan el estudio; simplemente definen qué preguntas puede responder y cuáles

quedan abiertas para investigaciones posteriores. Desde la práctica docente, el hallazgo ofrece una orientación razonable: diseñar tareas con niveles de entrada diversos, usar retroalimentación específica, mostrar el progreso personal y conectar las actividades escolares con opciones de práctica que los estudiantes puedan sostener fuera de la institución.

Evidencia del Logro de los Objetivos

Objetivo específico 1. Se alcanzó. Se caracterizó el nivel de competencia física percibida: media de 40,07 puntos y predominio del nivel medio (61,8 %), con una proporción de 9,8 % en nivel bajo y 28,5 % en nivel alto (Cuadros 9 y 10).

Objetivo específico 2. Se alcanzó. Se identificó el nivel de intención de mantenerse físicamente activo: media de 39,37 puntos, con predominio del nivel medio (64,2 %) y una proporción de 25,2 % en nivel alto y 10,6 % en nivel bajo.

Objetivo específico 3. Se alcanzó. Se estableció que la relación global es positiva y moderada ($\rho = 0{,}43$; $p < 0{,}001$) y se analizaron las 16 relaciones entre dimensiones, todas positivas, con 14 significativas tras el ajuste de Holm.

Objetivo general. Se alcanzó. Se determinó que, en el grupo estudiado, la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo se relacionan de forma positiva y moderada. El diseño no experimental impide interpretar esa relación como causal, y los datos son con fines educativos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El estudio determinó la relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026. Las conclusiones se formulan en el orden de los objetivos específicos y se interpretan dentro del alcance del diseño.

Nivel de competencia física percibida. La competencia física percibida se ubicó en un nivel medio (media de 40,07 puntos sobre 60), con 61,8 % de estudiantes en el nivel medio, 28,5 % en el alto y 9,8 % en el bajo. La dimensión mejor valorada fue seguridad para ejecutar tareas y la menos valorada, afrontamiento de desafíos, con diferencias pequeñas entre dimensiones. La amplitud de los puntajes (de 24 a 57) muestra que existen experiencias muy distintas dentro del mismo curso, lo que respalda la necesidad de planificar la Educación Física considerando la diversidad de trayectorias motrices y no únicamente un nivel promedio de desempeño.

Nivel de intención de mantenerse físicamente activo. La intención se ubicó también en un nivel medio (media de 39,37 puntos), con 64,2 % de estudiantes en el nivel medio, 25,2 % en el alto y 10,6 % en el bajo. Todas las dimensiones superaron el punto medio de la escala; la más alta fue disposición futura y la más baja, búsqueda de oportunidades. El hallazgo sugiere que el interés por continuar activo puede no estar acompañado todavía de estrategias claras para identificar oportunidades y sostener la práctica cuando cambien los horarios y las responsabilidades al finalizar el Bachillerato.

Relación entre las variables. La correlación global entre la competencia física percibida y la intención fue positiva y moderada (ρ de Spearman = 0,43; IC 95 %: 0,27 a 0,57; $p < 0,001$), con respaldo del coeficiente de Pearson ($r = 0,43$) y del

tau de Kendall ($\tau = 0{,}31$). Por cada punto adicional de competencia percibida, la intención fue en promedio 0,46 puntos mayor, y la competencia percibida comparte cerca del 19 % de la variabilidad de la intención. Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa de que existe relación significativa. Las 16 correlaciones entre dimensiones fueron positivas y 14 resultaron significativas tras el ajuste por contrastes múltiples, por lo que se acepta también la hipótesis H2; la asociación tiene un carácter general y no se concentra en una dimensión específica.

Alcance de la relación. La correlación observada no demuestra causalidad. El diseño transversal y no experimental permite establecer asociación, pero no afirmar que la competencia percibida produzca directamente la intención futura: otras variables, como la motivación, el apoyo social, el acceso a espacios, los hábitos previos y la disponibilidad de tiempo, pueden intervenir en ambas. No se observaron diferencias significativas por sexo ni por paralelo, y la relación fue similar en mujeres y hombres.

Instrumento. El cuestionario de 24 ítems mostró evidencias de validez de contenido (V de Aiken global de 0,85) y una consistencia interna buena (alfa de 0,88 para la competencia física percibida y 0,89 para la intención), por lo que es un instrumento apropiado para estudios semejantes, previa revisión de los ítems con menor acuerdo entre expertos y de los puntos de corte de los niveles con datos reales.

En síntesis, el proyecto permite concluir que la Educación Física puede tener un papel relevante en la transición hacia una vida físicamente activa cuando ofrece experiencias de progreso, diversidad de prácticas y oportunidades para que el estudiante reconozca su propia capacidad. La meta no debería ser que todos se perciban excelentes deportistas, sino que terminen la escolaridad con recursos para encontrar formas de movimiento que puedan sostener de manera autónoma.

Recomendaciones

A los docentes de Educación Física

a) **Diversificar las tareas y sus niveles de dificultad.** Incorporar tareas con dificultad progresiva y opciones de adaptación, de manera que estudiantes

con distinta experiencia encuentren retos alcanzables sin quedar excluidos de la actividad principal.

b) **Dar retroalimentación breve y específica** que permita reconocer el progreso personal. Comparar el desempeño actual con intentos anteriores puede resultar más formativo que centrar la evaluación en la comparación con compañeros (ver Anexo C).

c) **Diversificar las prácticas corporales** durante el Bachillerato. Además de los deportes convencionales, conviene incluir actividades recreativas, acondicionamiento físico, expresión, circuitos, caminatas, movilidad y propuestas que puedan continuar fuera de la escuela.

d) **Construir un plan personal de actividad física** durante el último año de Bachillerato, para la etapa posterior a la graduación, que considere preferencias, tiempo disponible, lugares accesibles y alternativas en caso de interrupción (ver Anexo B). Dado que la búsqueda de oportunidades fue la dimensión más débil, conviene incluir la identificación de opciones de bajo costo.

e) **Observar con especial cuidado a los estudiantes** que evitan participar o se describen como “malos para todo lo físico”. Estas expresiones no deben asumirse como rasgos fijos: pueden señalar experiencias acumuladas de comparación o fracaso que requieren tareas graduadas y acompañamiento.

A la institución educativa

a) Incluir en el cierre del Bachillerato un espacio de orientación sobre actividad física accesible y autocuidado, articulado con la asignatura de Educación Física.

b) Aplicar el instrumento definitivo después de un proceso de validación por expertos y prueba piloto, y revisar con datos reales los puntos de corte utilizados en este estudio, que no deben emplearse como categorías diagnósticas permanentes.

A futuras investigaciones

a) Repetir el estudio con datos obtenidos de estudiantes reales, bajo los procedimientos éticos descritos, y comparar los resultados con los de este escenario.
b) Complementar la percepción de competencia con una medida de competencia motriz real o condición física. Esto permitiría analizar con mayor precisión la relación entre lo que el estudiante puede hacer, lo que cree que puede hacer y la intención de mantenerse activo.
c) Desarrollar estudios longitudinales que sigan a los estudiantes después de la graduación, de modo que la intención expresada en tercero de bachillerato pueda compararse con la actividad física que efectivamente mantienen meses después.
d) Ampliar la población a varios paralelos e instituciones de Loja para explorar si el patrón se mantiene y si existen diferencias asociadas con el sexo, el contexto, la experiencia deportiva o el acceso a espacios de actividad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley del Deporte, Educación Física y Recreación*. Registro Oficial Suplemento 255.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial Suplemento 459.

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E., Valdemoros-San-Emeterio, M. A., & Martínez-Molina, M. (2016). Psychological factors related to physical education classes as predictors of students' intention to partake in leisure-time physical activity. *Ciência & Saúde Coletiva, 21*(4), 1105-1112. https://doi.org/10.1590/1413-81232015214.07742015

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*(8), 1923-1936. https://doi.org/10.1007/s40279-025-02233-2

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine, 54*(24), 1451-1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(1), 23-35. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86*(2), 360-407. https://doi.org/10.3102/0034654315585005

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 784-795. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784

Harris, C. R., Millman, K. J., van der Walt, S. J., Gommers, R., Virtanen, P., Cournapeau, D., ... Oliphant, T. E. (2020). Array programming with NumPy. *Nature, 585*, 357-362. https://doi.org/10.1038/s41586-020-2649-2

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics, 6*(2), 65-70.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A., & Liukkonen, J. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and autonomous motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport, 19*(9), 750-754. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., & Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine, 48*(1), 69-73. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación Física*. Ministerio de Educación.

Moreno-Murcia, J. A., Hellín, P., González-Cutre, D., & Martínez-Galindo, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 282-292. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.25

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3-4), 591-611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433. https://doi.org/10.1348/000709904X22359

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*(1), 99-120. https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99

UNESCO. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444-1469. https://doi.org/10.1037/edu0000420

Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., Haberland, M., Reddy, T., Cournapeau, D., ... SciPy 1.0 Contributors. (2020). SciPy 1.0: Fundamental algorithms for scientific computing in Python. *Nature Methods, 17*, 261-272. https://doi.org/10.1038/s41592-019-0686-2

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

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

ANEXOS

ANEXO B

FICHA DEL PLAN PERSONAL DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA DESPUÉS DEL BACHILLERATO

Esta ficha deriva de la recomendación de dedicar, durante el último año de Bachillerato, un espacio a que cada estudiante construya un plan sencillo para la etapa posterior a la graduación. Se completa individualmente, con apoyo del docente, y puede revisarse al final del año lectivo.

Campo	Registro del estudiante
Código del estudiante	
Actividad o actividades físicas que me gustaría mantener (caminar, bailar, bicicleta, fuerza, natación, deporte recreativo, otra)	
Días y momentos de la semana en que podría practicarlas	
Lugares accesibles donde podría hacerlo (parque, cancha, gimnasio, casa, trayecto)	
Personas o grupos con quienes podría practicar	
Recursos que necesito y cómo conseguirlos con bajo costo	
Obstáculos que podrían aparecer (tiempo, cansancio, clima, cambio de horario o de ciudad)	
Alternativa para cada obstáculo (una actividad más corta, en casa o en otro horario)	
Primera meta realista para el primer mes después de graduarme	
Señales con las que reconoceré mi progreso	

Revisión del plan

¿Qué parte del plan me parece más fácil de cumplir y cuál más difícil?

¿Qué apoyo necesito de mi familia, de mis compañeros o de mi docente para poner el plan en práctica?

ANEXO C

FICHA DE RETROALIMENTACIÓN CENTRADA EN EL PROGRESO

La ficha ayuda al docente a registrar una retroalimentación breve y específica centrada en el progreso del estudiante y no en la comparación con sus compañeros. Se completa durante o después de una tarea y se comenta con el estudiante en pocas palabras.

Campo	Registro del docente
Curso, paralelo y fecha	
Tarea o destreza observada	
Criterio de progreso que se observa (control, continuidad, decisiones, estabilidad de la ejecución, regulación del esfuerzo)	
Comparación con el intento anterior del propio estudiante	
Una indicación específica (postura, ritmo, trayectoria o decisión)	
Siguiente paso que el estudiante puede intentar	
Ajuste de dificultad ofrecido (más simple, igual o más exigente)	
Respuesta del estudiante al comentario	

Preguntas guía para el comentario

¿Hacia dónde se dirige el aprendizaje de esta tarea?

¿Qué cambió respecto del intento anterior?

¿Cuál es el siguiente paso concreto?

ANEXO D

MATRIZ DE COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Elemento	Formulación
Problema general	¿Qué relación existe entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026?
Objetivo general	Determinar la relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de bachillerato.
Objetivo específico 1	Caracterizar el nivel de competencia física percibida de los estudiantes de tercero de bachillerato.
Objetivo específico 2	Identificar el nivel de intención de mantenerse físicamente activo reportado por los estudiantes participantes.
Objetivo específico 3	Establecer la relación entre los puntajes de competencia física percibida e intención de mantenerse físicamente activo, en conjunto y por dimensiones, mediante un análisis correlacional.
Hipótesis	H0: $\rho = 0$. H1: $\rho \neq 0$. H2: al menos una dimensión de competencia percibida se relaciona significativamente con alguna dimensión de intención.
Variables	Competencia física percibida (ítems 1 a 12). Intención de mantenerse físicamente activo (ítems 13 a 24).
Enfoque, alcance y diseño	Cuantitativo; descriptivo-correlacional; no experimental, transversal.
Población y muestra	N = 180; n = 123; muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional por paralelo (datos simulados).
Técnica e instrumento	Encuesta; cuestionario integrado de 24 ítems con escala Likert de 1 a 5.
Análisis	Estadística descriptiva; Shapiro-Wilk; correlación de Spearman (principal) y de Pearson; intervalos de confianza; ajuste de Holm; regresión lineal simple.

ANEXO E
CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

El cronograma es referencial y se expresa en meses relativos (M1 a M8), de modo que pueda adaptarse al calendario académico. La entrega del documento final está prevista para el 5 de septiembre de 2026.

Actividad	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Delimitación del tema y problema	X	X						
Revisión bibliográfica	X	X	X					
Marco teórico		X	X	X				
Diseño metodológico			X	X				
Construcción y validación del instrumento				X	X			
Prueba piloto y autorizaciones					X			
Aplicación del cuestionario						X		
Procesamiento y análisis						X	X	
Redacción de resultados y discusión							X	X
Conclusiones, recomendaciones y anexos								X
Revisión final y entrega								X

ANEXO F

CONSENTIMIENTO DEL REPRESENTANTE, ASENTIMIENTO Y CONSENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Parte 1. Consentimiento informado del representante legal (estudiantes menores de 18 años)

Se invita a su representado o representada a participar en la investigación titulada “Relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de Bachillerato”. El estudio busca conocer cómo perciben los estudiantes su propia competencia física y qué intención tienen de mantenerse activos después de terminar el Bachillerato. La participación consiste únicamente en responder un cuestionario de aproximadamente 10 a 15 minutos, identificado con un código y sin nombres. No se solicitarán datos médicos ni mediciones físicas. La participación es voluntaria, puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas, y los resultados se presentarán de forma agrupada y con fines académicos.

Autorizo la participación de mi representado o representada: Sí [ ] No [ ]

Nombre del representante: _____

Parentesco: _____ Firma: _____ Fecha: _____

Parte 2. Asentimiento del estudiante menor de 18 años

Me han explicado que participaré respondiendo un cuestionario sobre cómo percibo mis capacidades físicas y lo que pienso hacer respecto a la actividad física en el futuro. Entiendo que no debo escribir mi nombre, que mis respuestas no afectan mis calificaciones y que puedo dejar de participar si no deseo continuar. Acepto responder de manera voluntaria.

Acepto participar: Sí [ ] No [ ]

Código del estudiante: _____ Firma o marca:

_____ Fecha: _____

Parte 3. Consentimiento informado del estudiante mayor de edad (18 años cumplidos)

He leído o me han explicado el propósito del estudio, el tiempo que tomará responder el cuestionario y el carácter anónimo y voluntario de mi participación. Comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias académicas y que los resultados se presentarán de forma agrupada. Consiento participar.

Consiento participar: Sí [ ] No [ ]

Código del estudiante: _____ Firma: _____

Fecha: _____

Los formatos se presentan en blanco para su uso en la aplicación del estudio.

ANEXO G

PROTOCOLO DE GESTIÓN, CODIFICACIÓN Y RESGUARDO DE DATOS

Minimización de datos. Se recolecta únicamente la información necesaria para responder a los objetivos. El cuestionario no solicita cédulas, direcciones, teléfonos ni otros identificadores no indispensables; solo registra paralelo, sexo y edad.

Codificación. Cada cuestionario se identifica con un código alfanumérico. La clave que vincule códigos con identidades, si llegara a existir, se mantiene separada de la base de análisis.

Control de acceso. Los archivos de trabajo se almacenan en un medio protegido con acceso restringido al autor y, cuando corresponda, al tutor durante el proceso de revisión.

Menores de edad. No se registran nombres de menores. La participación de estudiantes menores de 18 años requiere el consentimiento del representante y el asentimiento del estudiante, y la de los estudiantes de 18 años, su consentimiento personal (ver Anexo F). El uso de imagen o voz requiere una autorización expresa.

Presentación de resultados. Los resultados se presentan de forma agregada, sin posibilidad de identificar a estudiantes individuales.

Información sensible. El estudio no recopila datos médicos, mediciones físicas ni geolocalización; solo percepciones e intenciones declaradas en el cuestionario.

Conservación y cierre. Concluido el proceso académico, se conservan únicamente los documentos requeridos por la institución y se eliminan los archivos auxiliares con información personal.

ANEXO H
MODELO DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL

Loja, ____ de _____ de 2026

Señor(a) Rector(a) de la unidad educativa participante
Presente.

Yo, Luis David Chininin Salazar, estudiante de la Licenciatura en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, de la Universidad Integral del Caribe y América Latina, solicito de manera respetuosa su autorización para aplicar un cuestionario anónimo a los estudiantes de tercero de bachillerato, dentro del proyecto de investigación “Relación entre la competencia física percibida y la intención de mantenerse físicamente activo en estudiantes de tercero de Bachillerato”, bajo la tutoría del MSc. Santiago Poma Lojano.

La aplicación se realizará en el horario de Educación Física, sin alterar la planificación, con el consentimiento de los representantes legales de los estudiantes menores de edad y el asentimiento o consentimiento de los estudiantes, con códigos de identificación y con presentación agregada de los resultados. Me comprometo a entregar a la institución una copia de los hallazgos.

Atentamente,

_____
Luis David Chininin Salazar

Autorización: Concedida [ ] Negada [ ] Fecha: _____ Firma y sello: _____

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA FÍSICA PERCIBIDA E INTENCIÓN DE MANTENERSE FÍSICAMENTE ACTIVO

Objetivo: conocer cómo perciben los estudiantes su competencia física y qué intención tienen de mantenerse físicamente activos al terminar el Bachillerato.

Instrucciones: lea cada afirmación y marque una alternativa según su experiencia. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información es confidencial, se identifica con un código y no afecta las calificaciones.

Escala: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Código del estudiante: _____ Paralelo: _____ Sexo: _____
Edad: _____

Sección 1. Competencia física percibida

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
1	Me siento capaz de realizar la mayoría de las tareas físicas propuestas en clase.					
2	Puedo controlar mi cuerpo con seguridad en actividades que conozco.					
3	Cuando participo en una actividad física, confío en que podré desenvolverme adecuadamente.					
4	Puedo reconocer que he mejorado en algunas habilidades físicas durante el último año.					
5	Cuando practico una habilidad varias veces, noto cambios en mi desempeño.					
6	Comprendo qué aspectos debo mejorar para desenvolverme mejor físicamente.					
7	Si una actividad física me resulta difícil, intento encontrar una manera de continuar.					
8	Puedo aceptar retos físicos aunque no esté seguro de lograrlo al primer intento.					
9	Después de cometer un error en una tarea física, puedo volver a intentarlo sin abandonar de inmediato.					
10	Me siento con confianza para participar en actividades físicas frente a mis compañeros.					
11	Puedo participar en distintos tipos de actividad física aunque no sea especialista en ellos.					
12	Considero que tengo capacidades suficientes para aprender nuevas actividades físicas.					

Sección 2. Intención de mantenerse físicamente activo

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
13	Quiero continuar realizando actividad física cuando termine el Bachillerato.					
14	Espero mantener alguna forma de ejercicio o actividad física durante el próximo año.					
15	Considero importante seguir siendo físicamente activo después de graduarme.					
16	Pienso reservar momentos de la semana para realizar actividad física.					
17	Tengo en mente al menos una actividad física que podría continuar practicando después de graduarme.					
18	Podría organizar mis horarios para incluir actividad física aunque estudie o trabaje.					
19	Si interrumpo mi actividad física por falta de tiempo, intentaría retomarla.					
20	Estoy dispuesto a priorizar algún tiempo para mantenerme físicamente activo.					
21	Buscaría una alternativa de actividad física si mi primera opción deja de ser posible.					
22	Estaría dispuesto a buscar espacios o grupos donde pueda mantenerme activo.					
23	Puedo encontrar formas de actividad física que no requieran muchos recursos.					
24	Si cambio de rutina o lugar de residencia, intentaría identificar nuevas oportunidades para moverme.					

ANEXO J

CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA Y AFIJACIÓN POR PARALELO

Para una población finita se utilizó la fórmula $n = N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q \,/\, [(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q]$. Con los valores del estudio:

Símbolo	Significado	Valor
N	Población de tercero de bachillerato (seis paralelos de 30)	180
Z	Valor de la distribución normal para 95 % de confianza	1,96
e	Error máximo admisible	0,05
p, q	Proporción esperada y su complemento	0,5 y 0,5

Cálculo: $n = (180 \times 3{,}8416 \times 0{,}25) / [(179 \times 0{,}0025) + (3{,}8416 \times 0{,}25)] = 172{,}87 / 1{,}4079 = 122{,}79$. Se redondea al entero superior, $n = 123$.

Afijación proporcional por paralelo: $n_h = n \times N_h / N = 123 \times 30 / 180 = 20{,}5$. Se asignaron 21 estudiantes a los paralelos A, B y C y 20 a los paralelos D, E y F, de modo que la suma es 123. La selección dentro de cada paralelo se simuló como sorteo aleatorio simple sobre la lista. Para la prueba piloto se simularon 20 estudiantes adicionales, ajenos a la muestra.

ANEXO K

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Esta ficha documenta la revisión de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems del cuestionario. Se conservan las fichas de un número impar de expertos, con un mínimo de tres, conforme a las Normas UNICAL. En el escenario, los expertos se identifican solo por su perfil (ver Anexo L).

Datos del experto	Información
Nombres y apellidos	
Profesión y grado académico	
Área de experiencia	
Institución	
Fecha de revisión	

Escala: 1 = no cumple; 2 = requiere ajustes; 3 = cumple adecuadamente; 4 = cumple plenamente.

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

Dictamen global: Aprobado [ ] Aprobado con modificaciones [ ] Requiere reformulación [ ]

Firma del experto: _____ Fecha: _____

ANEXO L

resultados del análisis DE LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS (V DE AIKEN)

Los tres expertos, descritos por su perfil, fueron: (1) docente universitario con maestría o doctorado en Educación Física y didáctica; (2) especialista con maestría en psicología del deporte o psicología educativa; y (3) especialista con maestría en metodología de la investigación y estadística. Las valoraciones se simularon con el programa del Anexo N y el coeficiente V de Aiken se calculó como $V = (\bar{X} - 1) / 3$. Los ítems con V promedio inferior a 0,80 se marcan con un asterisco.

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V promedio
1	1,00	0,89	0,89	1,00	0,94
2	0,89	0,89	1,00	1,00	0,94
3	1,00	0,78	0,56	0,89	0,81
4	0,67	0,78	0,67	0,67	0,69*
5	0,89	0,67	0,89	1,00	0,86
6	0,78	0,78	0,56	0,89	0,75*
7	0,67	0,89	1,00	0,89	0,86
8	0,89	1,00	0,89	0,89	0,92
9	0,89	1,00	0,78	0,78	0,86
10	1,00	0,78	0,89	0,78	0,86
11	0,78	0,89	0,78	1,00	0,86
12	1,00	0,89	1,00	0,78	0,92
13	0,89	0,89	0,78	1,00	0,89
14	0,78	1,00	0,89	1,00	0,92
15	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16	0,78	0,78	0,67	0,89	0,78*
17	0,67	0,89	0,78	0,89	0,81
18	0,78	1,00	0,67	0,78	0,81
19	1,00	1,00	0,89	0,89	0,94
20	0,89	0,89	0,89	0,67	0,83
21	0,67	0,89	0,89	0,56	0,75*
22	0,78	1,00	0,78	0,56	0,78*
23	0,78	0,78	0,78	0,89	0,81

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V promedio
24	0,89	0,44	0,78	1,00	0,78*
Global	0,85	0,87	0,82	0,86	0,85

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de valoraciones.

ANEXO M

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y DE CONFIABILIDAD POR ÍTEM

Ítem	Dimensión	Media	DE	r ítem-escala	Alfa sin el ítem
1	Seguridad para ejecutar tareas	3,46	0,99	0,57	0,87
2	Seguridad para ejecutar tareas	3,59	0,97	0,58	0,87
3	Seguridad para ejecutar tareas	3,35	1,07	0,54	0,87
4	Progreso y dominio	3,16	0,98	0,70	0,86
5	Progreso y dominio	3,43	1,04	0,59	0,86
6	Progreso y dominio	3,25	1,00	0,67	0,86
7	Afrontamiento de desafíos	3,34	0,91	0,52	0,87
8	Afrontamiento de desafíos	3,27	1,05	0,53	0,87
9	Afrontamiento de desafíos	3,17	0,98	0,62	0,86
10	Confianza para participar	3,50	0,91	0,50	0,87
11	Confianza para participar	3,16	1,07	0,51	0,87
12	Confianza para participar	3,38	0,88	0,49	0,87
13	Disposición futura	3,20	1,01	0,65	0,88
14	Disposición futura	3,44	0,99	0,59	0,89
15	Disposición futura	3,63	1,06	0,65	0,88
16	Planificación	3,24	1,03	0,59	0,89
17	Planificación	3,38	1,01	0,54	0,89
18	Planificación	3,53	0,95	0,58	0,89
19	Persistencia y prioridad	3,16	0,95	0,57	0,89
20	Persistencia y prioridad	3,33	0,95	0,57	0,89
21	Persistencia y prioridad	3,20	0,98	0,58	0,89
22	Búsqueda de oportunidades	3,20	1,16	0,66	0,88
23	Búsqueda de oportunidades	2,99	1,05	0,68	0,88
24	Búsqueda de oportunidades	3,06	1,00	0,59	0,89

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Alfa de la escala completa: competencia física percibida = 0,876; intención = 0,893. Alfa en la prueba piloto (n = 20): 0,915 y 0,882.

ANEXO O

base de datos: PUNTAJES INDIVIDUALES POR DIMENSIÓN Y VARIABLE

La base individual completa, con las respuestas ítem por ítem, se entrega en el archivo base_individual_muestra.csv. Aquí se presentan los puntajes por dimensión y por variable. Claves: ST = seguridad para ejecutar tareas; PD = progreso y dominio; AD = afrontamiento de desafíos; CP = confianza para participar; DF = disposición futura; PL = planificación; PP = persistencia y prioridad; BO = búsqueda de oportunidades; CFP e Int = puntajes totales de competencia física percibida y de intención (12 a 60). P = paralelo; S = sexo (M = mujer, H = hombre); Ed = edad.

Código	P	S	Ed	ST	PD	AD	CP	DF	PL	PP	BO	CFP	Int
E001	B	M	17	9	9	9	9	8	8	9	8	36	33
E002	B	M	17	11	11	11	11	10	9	8	12	44	39
E003	B	H	18	10	9	14	7	8	14	10	3	40	35
E004	F	M	18	12	11	9	12	11	10	12	12	44	45
E005	A	M	17	9	5	7	10	11	9	10	9	31	39
E006	A	M	17	8	8	3	7	6	6	5	5	26	22
E007	D	H	17	12	11	13	9	6	8	8	5	45	27
E008	D	M	17	9	8	11	9	11	10	7	9	37	37
E009	E	H	17	12	8	6	11	9	7	11	7	37	34
E010	C	H	17	10	9	11	9	12	9	11	7	39	39
E011	A	H	17	10	11	12	10	11	7	9	10	43	37
E012	A	H	18	11	12	10	11	12	7	11	8	44	38
E013	C	M	18	10	8	8	9	12	8	9	7	35	36
E014	C	H	18	9	13	11	11	10	11	10	12	44	43
E015	C	H	17	12	11	12	10	12	9	12	5	45	38
E016	A	H	17	8	6	6	11	13	14	10	12	31	49
E017	F	H	17	11	12	12	13	8	12	9	11	48	40
E018	D	H	18	13	11	10	12	13	13	10	15	46	51
E019	F	H	18	8	10	13	12	13	11	12	10	43	46
E020	E	M	18	8	9	6	7	10	11	4	3	30	28
E021	C	H	18	9	12	10	7	8	10	7	8	38	33
E022	B	H	17	13	12	11	9	9	5	12	8	45	34
E023	C	M	17	6	8	4	10	8	12	11	10	28	41
E024	A	H	17	13	11	9	9	10	12	8	11	42	41
E025	F	M	18	11	8	10	11	10	9	7	11	40	37
E026	E	H	18	9	11	9	10	5	4	4	4	39	17

Código	P	S	Ed	ST	PD	AD	CP	DF	PL	PP	BO	CFP	Int
E027	D	M	17	7	9	10	9	8	7	8	10	35	33
E028	E	H	17	5	5	7	7	10	9	10	10	24	39
E029	D	H	17	10	9	4	7	13	9	10	9	30	41
E030	E	H	17	6	5	6	7	9	10	8	7	24	34
E031	E	M	18	3	11	5	8	12	6	8	7	27	33
E032	C	H	18	9	9	9	10	11	10	10	7	37	38
E033	A	M	18	11	10	11	11	13	13	7	8	43	41
E034	D	H	17	12	13	12	9	12	12	9	10	46	43
E035	C	M	18	11	4	7	8	3	10	7	4	30	24
E036	C	M	17	8	5	6	9	12	11	10	14	28	47
E037	D	M	17	11	10	12	8	5	7	9	7	41	28
E038	A	M	18	12	5	7	8	13	15	14	6	32	48
E039	A	H	17	10	12	9	8	15	14	15	11	39	55
E040	B	M	17	11	12	10	11	10	8	12	12	44	42
E041	E	H	17	13	14	13	14	15	12	14	14	54	55
E042	E	H	18	13	14	14	13	14	14	15	15	54	58
E043	A	H	18	14	15	12	14	9	10	10	7	55	36
E044	B	M	18	12	14	11	15	12	15	12	8	52	47
E045	E	M	18	9	8	10	5	8	11	6	11	32	36
E046	A	M	18	12	12	10	10	12	7	9	8	44	36
E047	D	M	18	12	13	12	12	14	12	12	14	49	52
E048	D	H	17	12	10	9	12	11	9	9	10	43	39
E049	D	H	18	15	15	13	14	10	12	8	9	57	39
E050	E	M	18	14	12	14	13	14	13	8	10	53	45
E051	F	H	17	13	13	10	10	12	12	13	11	46	48
E052	F	H	18	12	12	13	14	10	12	10	9	51	41
E053	A	H	17	6	5	12	8	8	10	9	5	31	32
E054	E	H	17	11	7	5	10	10	11	10	8	33	39
E055	E	H	17	10	11	8	14	6	6	8	4	43	24
E056	A	M	17	8	13	13	11	5	8	7	10	45	30
E057	B	H	17	11	5	8	8	8	9	5	4	32	26
E058	C	H	17	12	10	10	11	8	8	7	9	43	32
E059	B	H	18	8	8	9	12	13	9	12	10	37	44
E060	C	M	17	10	10	8	11	14	14	12	11	39	51
E061	B	H	17	9	10	12	7	13	12	11	9	38	45
E062	D	H	18	11	9	9	11	8	12	7	9	40	36
E063	E	M	17	12	11	6	9	10	8	9	4	38	31
E064	B	M	17	14	10	8	6	9	11	13	12	38	45

Código	P	S	Ed	ST	PD	AD	CP	DF	PL	PP	BO	CFP	Int
E065	B	M	17	6	7	7	8	11	11	10	9	28	41
E066	B	H	17	11	9	11	12	11	13	12	12	43	48
E067	F	M	18	13	14	12	10	13	15	13	15	49	56
E068	D	M	17	11	14	9	11	8	12	12	7	45	39
E069	A	M	18	7	8	8	10	5	6	4	4	33	19
E070	D	M	17	12	12	9	10	10	11	10	10	43	41
E071	C	M	17	5	6	10	6	7	10	7	5	27	29
E072	B	H	17	6	8	6	8	8	9	10	10	28	37
E073	D	M	18	13	11	11	13	15	11	12	10	48	48
E074	A	H	18	13	11	10	7	9	8	11	8	41	36
E075	F	M	17	15	10	10	10	11	9	8	7	45	35
E076	F	H	18	8	5	7	5	7	7	6	7	25	27
E077	C	M	18	8	7	9	9	10	11	8	10	33	39
E078	C	H	18	11	9	9	12	8	5	5	6	41	24
E079	C	M	17	10	8	8	11	7	8	8	6	37	29
E080	A	M	17	11	10	13	9	13	12	15	14	43	54
E081	E	H	17	15	10	12	12	13	14	12	14	49	53
E082	A	H	17	13	11	8	11	11	9	10	12	43	42
E083	F	M	17	10	7	9	10	11	8	10	13	36	42
E084	F	M	17	11	12	9	11	7	8	7	6	43	28
E085	C	H	17	9	5	9	5	8	10	10	9	28	37
E086	D	M	18	13	9	9	9	5	8	9	8	40	30
E087	B	M	18	13	11	13	12	6	10	12	13	49	41
E088	F	H	17	7	7	8	8	6	6	7	4	30	23
E089	F	M	17	13	11	13	11	14	10	9	12	48	45
E090	F	M	18	11	12	13	10	10	12	11	10	46	43
E091	C	M	17	11	12	12	10	13	12	11	12	45	48
E092	B	M	17	13	11	12	11	11	10	10	8	47	39
E093	D	M	17	8	8	11	5	10	13	11	10	32	44
E094	A	H	18	15	15	15	12	14	15	14	15	57	58
E095	B	H	18	14	12	10	11	11	13	6	13	47	43
E096	C	H	18	8	11	8	11	12	10	8	7	38	37
E097	E	M	18	11	7	8	10	7	10	8	11	36	36
E098	E	H	17	9	9	11	9	9	11	12	8	38	40
E099	A	M	17	9	9	8	12	12	11	11	14	38	48
E100	F	H	18	12	13	11	13	11	10	11	9	49	41
E101	B	M	17	8	7	11	8	11	8	10	11	34	40
E102	E	H	18	10	9	8	12	12	11	8	8	39	39

Código	P	S	Ed	ST	PD	AD	CP	DF	PL	PP	BO	CFP	Int
E103	C	H	17	8	9	8	10	8	11	8	9	35	36
E104	C	H	18	12	10	10	13	10	13	11	10	45	44
E105	A	H	18	8	9	10	9	12	9	9	8	36	38
E106	B	M	18	10	10	10	11	13	9	9	10	41	41
E107	D	H	17	15	14	13	15	13	6	11	9	57	39
E108	D	H	17	15	9	9	14	13	14	11	14	47	52
E109	B	M	18	11	9	10	10	13	15	10	10	40	48
E110	F	H	17	13	13	9	8	11	8	10	6	43	35
E111	F	M	17	11	7	12	7	12	9	9	9	37	39
E112	E	M	17	10	11	12	14	11	7	8	11	47	37
E113	B	H	17	9	15	11	12	13	12	12	13	47	50
E114	D	M	17	11	8	7	9	7	10	9	8	35	34
E115	B	H	18	13	12	15	15	13	13	13	9	55	48
E116	E	H	18	9	10	13	12	15	15	14	13	44	57
E117	F	M	17	5	6	6	7	11	10	8	10	24	39
E118	E	H	18	8	7	10	9	10	9	13	8	34	40
E119	F	M	17	8	8	8	12	6	6	8	9	36	29
E120	F	M	17	12	12	12	7	11	13	9	10	43	43
E121	D	M	17	10	12	14	8	13	11	11	10	44	45
E122	A	H	17	6	11	7	9	9	8	11	9	33	37
E123	C	H	17	10	8	9	10	8	11	11	11	37	41

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

ANEXO P

PRUEBAS DE NORMALIDAD Y VERIFICACIÓN DE SUPUESTOS

Puntaje	W de Shapiro-Wilk	Valor p	Asimetría	Curtosis
Competencia física percibida total	0,984	0,153	-0,04	-0,40
Intención total	0,987	0,294	-0,09	0,15
Seguridad para ejecutar tareas	0,971	0,009	-0,35	-0,14
Progreso y dominio	0,972	0,012	-0,15	-0,50
Afrontamiento de desafíos	0,978	0,043	-0,24	-0,28
Confianza para participar	0,976	0,026	-0,01	-0,35
Disposición futura	0,964	0,002	-0,38	-0,48
Planificación	0,977	0,036	-0,02	-0,53
Persistencia y prioridad	0,978	0,040	-0,09	-0,06
Búsqueda de oportunidades	0,976	0,026	-0,07	-0,36
Residuos de la regresión	0,992	0,707	—	—

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Regla de decisión: el coeficiente principal para la relación global y entre dimensiones es el de Spearman, definido antes del análisis por tratarse de puntajes derivados de ítems ordinales. Los dos puntajes totales no rechazaron la normalidad ($p > 0,05$), por lo que el coeficiente de Pearson, reportado como complemento, coincide en magnitud con el de Spearman. Las dimensiones rechazan la normalidad en su mayoría, lo que respalda el uso de Spearman entre dimensiones. Homocedasticidad de la regresión: la correlación de Spearman entre el valor absoluto de los residuos y los valores ajustados fue 0,01 ($p = 0,912$).

ANEXO Q

MATRICES COMPLEMENTARIAS DE CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES

Cuadro de apoyo 1. Correlaciones de Pearson (r) con intervalo de confianza del 95 %

Competencia \ Intención	Disposición futura	Planificación	Persistencia y prioridad	Búsqueda de oportunidades
Seguridad para ejecutar tareas	0,25 (0,08 a 0,41)	0,26 (0,09 a 0,42)	0,28 (0,11 a 0,43)	0,26 (0,09 a 0,42)
Progreso y dominio	0,31 (0,14 a 0,46)	0,17 (-0,00 a 0,34)	0,31 (0,14 a 0,46)	0,28 (0,11 a 0,43)
Afrontamiento de desafíos	0,29 (0,12 a 0,44)	0,29 (0,12 a 0,45)	0,33 (0,16 a 0,48)	0,30 (0,12 a 0,45)
Confianza para participar	0,29 (0,12 a 0,45)	0,16 (-0,01 a 0,33)	0,24 (0,06 a 0,40)	0,31 (0,15 a 0,47)

Cuadro de apoyo 2. Correlaciones de Spearman (ρ) con intervalo de confianza del 95 %

Competencia \ Intención	Disposición futura	Planificación	Persistencia y prioridad	Búsqueda de oportunidades
Seguridad para ejecutar tareas	0,26 (0,09 a 0,42)	0,25 (0,07 a 0,41)	0,28 (0,11 a 0,44)	0,22 (0,04 a 0,38)
Progreso y dominio	0,31 (0,13 a 0,46)	0,19 (0,02 a 0,36)	0,30 (0,13 a 0,46)	0,24 (0,06 a 0,40)
Afrontamiento de desafíos	0,31 (0,14 a 0,47)	0,29 (0,12 a 0,45)	0,30 (0,12 a 0,46)	0,29 (0,12 a 0,45)
Confianza para participar	0,30 (0,13 a 0,46)	0,19 (0,02 a 0,36)	0,23 (0,06 a 0,40)	0,34 (0,17 a 0,49)

Cuadro de apoyo 3. Valores p de Spearman: sin ajustar / ajustados por Holm

Competencia \ Intención	Disposición futura	Planificación	Persistencia y prioridad	Búsqueda de oportunidades
Seguridad para ejecutar tareas	0,003 / 0,022	0,006 / 0,036	0,002 / 0,013	0,016 / 0,047
Progreso y dominio	< 0,001 / 0,008	0,032 / 0,062	< 0,001 / 0,009	0,007 / 0,036
Afrontamiento de desafíos	< 0,001 / 0,007	0,001 / 0,010	< 0,001 / 0,009	0,001 / 0,010
Confianza para participar	< 0,001 / 0,008	0,031 / 0,062	0,009 / 0,036	< 0,001 / 0,002

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.