UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

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

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

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

Autor: Diego Armando Macas Cando
Tutora: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

Willemstad, Curaçao, octubre de 2026

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

Willemstad, Curaçao, 13 de octubre de 2026.

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

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que he leído el Trabajo de investigación titulado: "Relación entre la competencia motriz observada y la competencia motriz percibida en estudiantes de octavo de Educación General Básica", elaborado por el (la) ciudadano(a): Diego Armando Macas Cando, titular del documento de identidad N°: 0603817529, para optar al Título de: Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,

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

Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

C.I. No. 1722570155

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia y a las personas que han acompañado mi formación con paciencia, ánimo y confianza. Este proyecto recoge preguntas surgidas al observar cómo cada estudiante aprende a moverse y a valorar sus posibilidades.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a quienes han aportado a mi formación y a la tutora Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan por su acompañamiento académico. Reconozco el valor del trabajo docente para comprender el aprendizaje motriz.

ÍNDICE GENERAL

pp.
Carta de aprobación del tutor ii
Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice General v
Lista de Cuadros vii
Lista de Gráficos vii
Resumen viii
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA 3
Delimitación, alcance y factibilidad 8
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 9
Antecedentes de la Investigación 9
Fundamentación de la Competencia Motriz Observada 11
Fundamentación de la Competencia Motriz Percibida 13
Relación entre Competencia Motriz Observada y Percibida 16
Sistema de Variables y Operacionalización 16
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO 30
Tipo y Diseño de Investigación 30
Población y Muestra 30
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 31
Técnicas de Análisis de Datos 32
Validación del Contenido y Confiabilidad 33
Fases y Control de Calidad de la Investigación 34
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 40
Análisis Detallado de los Resultados 40
Discusión de Resultados 44
Propuesta Pedagógica Derivada del Análisis 47
Evidencia del Logro de los Objetivos 48
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 65
ANEXOS 68
ANEXO A. Consentimiento informado para representantes legales 69
ANEXO B. Asentimiento informado del estudiante 70

ANEXO C. Rúbrica de competencia motriz observada 71
ANEXO D. Cuestionario de competencia motriz percibida 72
ANEXO E. Matriz de coherencia 73
ANEXO F. Operacionalización de variables 74
ANEXO G. Modelo de ficha de validación por expertos 76
ANEXO H. Cronograma referencial 78
ANEXO I. Base ilustrativa de datos 79
ANEXO J. Guía pedagógica de aplicación y registro 80

LISTA DE CUADROS

Cuadro		**pp.**
1	Conceptualización de las variables de investigación	17
2	Operacionalización de las variables y sus instrumentos	17
3	distribución de la competencia motriz observada	40
4	estadísticos por dimensión de competencia observada	41
5	distribución de competencia motriz percibida	42
6	estadísticos por dimensión de competencia percibida	43
7	Consistencia interna y normalidad del conjunto analizado	43
8	Correlación entre las puntuaciones de competencia observada y percibida	44
9	Evidencia de cumplimiento de los objetivos	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		**pp.**
1	Distribución de la competencia motriz observada en datos	40
2	Distribución de la competencia motriz percibida en datos	42

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

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

AUTOR: Diego Armando Macas Cando
TUTORA: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación examina la relación entre la competencia motriz observada y la percibida en octavo de Educación General Básica mediante un modelo académico cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal. Se considera un escenario ficticio de 36 estudiantes de 12 a 13 años; se emplean una rúbrica de doce indicadores y un cuestionario de doce ítems. Se presenta un ejemplo de procesamiento de datos que permite ilustrar una asociación positiva entre ambas puntuaciones, sin inferir causalidad ni sustituir una investigación de campo. Se proponen pautas pedagógicas para evaluar el desempeño y la autopercepción con criterios diferenciados.

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

Este proyecto se sitúa en Riobamba, provincia de Chimborazo, y trabaja con estudiantes de octavo de EGB. La institución empleada en esta versión es ficticia y los datos cuantitativos son, con el propósito de presentar un modelo metodológico completo que pueda ser adaptado a una investigación real. El estudio pregunta por la relación entre competencia motriz observada y competencia motriz percibida sin asumir causalidad. Interesa conocer si ambas variables tienden a avanzar en la misma dirección y, sobre todo, qué lectura pedagógica puede hacerse cuando aparecen coincidencias o discrepancias.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

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

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

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

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

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

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

En adolescentes, Burton et al. (2023) encontraron asociaciones positivas entre competencia motriz y diferentes variables psicosociales. La relación con la competencia percibida fue pequeña a moderada según el dominio. Una síntesis más reciente de Bourke et al. (2025) también muestra que la percepción física desempeña un papel en las trayectorias de participación, aunque no funciona como un mediador fuerte y único. Esto invita a evitar explicaciones simples: sentirse competente importa, pero no reemplaza la necesidad de construir competencia real ni explica por sí solo la actividad física.

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

El problema se vuelve más visible cuando la clase utiliza actividades de exposición pública, selección de equipos o comparación permanente. Un estudiante que se percibe con baja competencia puede evitar pedir el balón, colocarse al final de una fila, participar con menor intensidad o abandonar rápidamente un intento. Estas conductas podrían interpretarse como falta de interés cuando, en realidad, están

vinculadas con experiencias previas de éxito, error y comparación social. La evaluación necesita distinguir entre capacidad observada y disposición subjetiva.

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

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

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

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

Formulación del Problema

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

Preguntas de Investigación

Pregunta general:

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

Preguntas específicas:

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

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

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

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

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

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

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

Justificación de la Investigación

La investigación posee relevancia educativa porque permite mirar una dificultad habitual desde dos perspectivas complementarias. La observación informa lo que el estudiante logra en una situación concreta; la percepción informa cómo

interpreta esa experiencia. Trabajar con ambas evita asumir que la conducta visible explica por completo la participación. Un estudiante puede necesitar apoyo técnico, apoyo emocional o ambas cosas, y la respuesta docente debería variar en cada caso.

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

La relevancia práctica radica en que los resultados pueden orientar la planificación de tareas con niveles de dificultad progresivos, formas de retroalimentación menos comparativas y oportunidades de éxito ajustadas a cada estudiante. Cuando la percepción de competencia es baja a pesar de un desempeño funcional, puede ser necesario hacer visible el progreso. Cuando la percepción es alta pero el desempeño muestra dificultades, la retroalimentación puede ayudar a construir criterios más precisos sin desmotivar.

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

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

Finalmente, el estudio es coherente con la formación de un licenciado en Educación con mención en Didáctica y Evaluación de la Educación Física. Integra

observación pedagógica, evaluación de aprendizajes motrices y análisis de una dimensión socioeducativa asociada al desempeño. No pretende convertir al docente en psicólogo, sino ampliar su capacidad para interpretar la participación y tomar decisiones fundamentadas.

Delimitación, alcance y factibilidad

El análisis se refiere a la competencia motriz observada y percibida en el octavo año de Educación General Básica de un escenario institucional ficticio situado referencialmente en Riobamba. Se considera un enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional de corte transversal. La delimitación evita atribuir los hallazgos a una institución existente y distingue la pertinencia del planteamiento teórico de la demostración empírica todavía pendiente.

La factibilidad pedagógica depende de contar con un espacio seguro para las tareas motrices, materiales básicos de Educación Física, tiempo suficiente para dos oportunidades de ejecución por indicador, un docente observador capacitado y autorización institucional. En una investigación real deberán obtenerse consentimiento del representante y asentimiento de cada estudiante (ver Anexo A y ver Anexo B).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fundamentación de la Competencia Motriz Observada

Concepto de competencia motriz

La competencia motriz es un concepto amplio que describe la capacidad para ejecutar de manera eficaz una variedad de habilidades de movimiento. No se reduce a fuerza, velocidad o resistencia. Incluye calidad, control, coordinación y adaptación de acciones en función de una meta. Burton et al. (2023) señalan que suele organizarse en dominios como locomoción, control de objetos y estabilidad, aunque existen instrumentos que incorporan habilidades combinadas o específicas del deporte.

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

Desarrollo motor y oportunidades de práctica

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

Las diferencias entre compañeros pueden crecer con la edad si las oportunidades de práctica son desiguales. Algunos estudiantes participan en clubes o

actividades familiares desde edades tempranas; otros dependen de las horas escolares. De ahí que la Educación Física tenga una función compensadora: ofrecer una base suficientemente amplia para que todos experimenten locomoción, control de objetos, equilibrio, ritmo y toma de decisiones motrices.

Habilidades locomotrices

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

El dominio locomotor constituye una base para múltiples juegos y deportes. Dificultades persistentes pueden reducir la participación en situaciones de persecución, relevos o deportes de invasión. Sin embargo, una habilidad locomotriz insuficiente puede entrenarse y mejorar; por ello, la rúbrica del estudio se utiliza como referencia pedagógica y no como etiqueta de aptitud.

Control de objetos

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

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

Estabilidad, equilibrio y coordinación

La estabilidad se relaciona con mantener o recuperar el control corporal en posiciones estáticas y dinámicas. El equilibrio interviene al frenar, aterrizar, girar o cambiar apoyos. A su vez, la coordinación permite organizar segmentos corporales en

secuencias funcionales. Aunque estos componentes suelen evaluarse por separado, en las actividades reales aparecen integrados.

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

Evaluación de la competencia motriz

Los estudios internacionales utilizan instrumentos orientados al proceso, al producto o a ambos. Las medidas de producto registran resultados como distancia, tiempo o número de aciertos; las medidas de proceso describen la calidad de la ejecución. Burton et al. (2023) encontraron una gran diversidad de procedimientos y recomendaron cautela al comparar investigaciones.

Para un proyecto escolar de licenciatura se propone una rúbrica observacional breve. Su propósito no es reemplazar pruebas estandarizadas, sino generar información suficiente para analizar una relación pedagógica dentro de un grupo concreto. Antes de una aplicación real, debe someterse a juicio de expertos, pilotaje y, si participan varios observadores, a un análisis de acuerdo interevaluador.

Fundamentación de la Competencia Motriz Percibida

Concepto de competencia percibida

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

La percepción no debe interpretarse como una opinión sin fundamento. Se construye a partir de experiencias de éxito, comparación con los pares, retroalimentación docente, observación de modelos y mensajes del entorno. Bandura (1997), desde la teoría de la autoeficacia, destaca que las experiencias de dominio son

una fuente especialmente poderosa para formar creencias de capacidad. En Educación Física, cada tarea ofrece información que puede reforzar o debilitar esas creencias.

Precisión de la autopercepción

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

En estudiantes más pequeños suele encontrarse una autopercepción relativamente optimista. Con la edad, la comparación social y la capacidad para integrar distintas fuentes de información pueden hacerla más realista. Sin embargo, también aumentan las presiones asociadas a imagen corporal, rendimiento y aceptación de pares. La adolescencia temprana es, por ello, un momento importante para acompañar la interpretación del desempeño.

Fuentes de la percepción de competencia

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

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

Percepción y participación

La literatura sugiere que sentirse competente se asocia con mayor disposición a participar en actividad física. Robinson et al. (2015) y Bourke et al. (2025) sitúan la percepción dentro de trayectorias que pueden favorecer o limitar la participación. Sin

embargo, las asociaciones son modestas y no autorizan a considerar la percepción como causa única del comportamiento.

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

Percepción de competencia y adolescencia

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

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

Evaluación de la competencia percibida

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

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

Relación entre Competencia Motriz Observada y Percibida

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

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

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

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

Sistema de Variables y Operacionalización

La variable de competencia motriz observada se cuantifica mediante doce indicadores de ejecución distribuidos en cuatro dominios: locomoción, control de objetos, estabilidad y coordinación. Cada indicador se puntúa de 0 a 3, para un rango global de 0 a 36. La variable de competencia motriz percibida se mide mediante doce

afirmaciones de autoinforme con cinco opciones de respuesta, con rango total de 12 a 60. Estos rangos pertenecen a instrumentos distintos y no deben compararse en puntos absolutos.

Dimensiones e indicadores de competencia motriz observada

Cuadro 1
Conceptualización de las variables de investigación

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

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo académico; información referencial.

Dimensiones e ítems de competencia motriz percibida

Cuadro 2
Operacionalización de las variables y sus instrumentos

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

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo académico; información referencial.

El uso de puntuaciones globales exige comprobar previamente que las dimensiones representen constructos coherentes. También conviene comparar perfiles por dominio, porque la agrupación de ítems puede ocultar diferencias pedagógicamente importantes entre locomoción, control de objetos, estabilidad y coordinación.

Caracterización pedagógica y delimitación del problema

Situaciones de clase que diferencian ejecución y autopercepción

En un mismo paralelo de octavo de Educación General Básica, la resolución de una tarea de desplazamiento puede variar según las oportunidades anteriores para practicar. Un estudiante habituado a actividades deportivas quizá reconoce con rapidez la secuencia de acciones; otro necesita escuchar la consigna, observar un modelo y ensayar varias veces. Si el registro docente se limita al resultado del primer intento, la puntuación puede reflejar familiaridad con la situación más que el repertorio motor disponible. La presente investigación distingue el desempeño observado bajo condiciones comunes y la interpretación subjetiva que cada adolescente atribuye a sus propias posibilidades.

La competencia percibida puede expresarse mediante conductas que no se corresponden exactamente con el nivel de ejecución: elegir tareas sencillas, evitar exponerse al grupo, solicitar ayuda ante obstáculos o afirmar que una actividad será imposible antes de intentarla. Esas expresiones no permiten diagnosticar por sí mismas una competencia baja. Requieren contraste con tareas observables y escucha cuidadosa del estudiante. La investigación adopta dos instrumentos separados precisamente para impedir que la apreciación del observador se confunda con la voz de quien aprende.

En el contexto ecuatoriano de Educación Física, la diversidad de experiencias previas impide asumir un punto de partida homogéneo. La clase constituye un espacio de enseñanza compartido por adolescentes con intereses, oportunidades extracurriculares y ritmos de maduración distintos. Por ello, el análisis se centra en asociaciones entre puntuaciones, y la interpretación pedagógica permanece situada: conocer una correlación general no equivale a conocer el motivo particular de las respuestas de cada participante.

Dificultades de las mediciones escolares

Una rúbrica puede hacer más transparente la observación siempre que cada descriptor remita a una acción verificable. Expresiones imprecisas como «se mueve correctamente» ofrecen escasa orientación porque distintos observadores podrían

asignar puntuaciones diferentes. En cambio, criterios que describan el control de la trayectoria, el ajuste temporal o la recuperación del equilibrio permiten dialogar sobre los aprendizajes que ya se manifiestan y los que requieren práctica. Esas decisiones técnicas forman parte del problema metodológico, pues la aparente relación entre variables depende de la calidad de ambas mediciones.

El cuestionario de autopercepción requiere especial cuidado en estudiantes de doce o trece años. Las respuestas pueden verse afectadas por la comprensión de términos, la presencia del docente, el deseo de agradar o la comparación reciente con compañeros. En la aplicación prevista, las afirmaciones deben referirse a experiencias reconocibles, sin presentar al estudiante una etiqueta de habilidad ni hacer públicas sus respuestas. La confidencialidad no es un aspecto ajeno a la calidad de la información: contribuye a que la respuesta represente con mayor fidelidad lo que el adolescente piensa.

Una misma puntuación total puede reunir perfiles diferentes. Dos estudiantes con una suma semejante podrían destacar, respectivamente, en el control de objetos y en la estabilidad. Si el análisis se limita a promedios generales se pierde información pertinente para la enseñanza. La investigación mantiene el contraste estadístico global como respuesta al objetivo correlacional, pero considera el examen por dimensiones para evitar interpretaciones simplificadas.

Del problema investigativo a una respuesta didáctica prudente

La pregunta acerca de la asociación entre desempeño y percepción no contiene una promesa de intervención. Un resultado positivo permitiría afirmar que en la base examinada los valores tienden a cambiar en la misma dirección; no demostraría que mejorar una de las variables produzca cambios en la otra. Esta distinción orienta el lenguaje de resultados y evita recomendaciones desconectadas del diseño no experimental. La propuesta didáctica se formula como aplicación futura y queda sujeta a evaluación específica.

La utilidad escolar de los resultados surge al traducir las diferencias de puntuación en preguntas formativas. ¿Qué destreza fue observada? ¿Qué información recibió el estudiante sobre su intento? ¿Con qué tareas se comparó al responder el

cuestionario? ¿Hubo tiempo suficiente para ensayar? Esas preguntas ayudan a identificar decisiones docentes potencialmente revisables, sin convertir las puntuaciones en diagnósticos personales. Con ello, la investigación preserva la singularidad de la experiencia motriz dentro de una lectura cuantitativa.

La situación institucional descrita es ficticia y se utiliza únicamente como marco del modelo académico. No se afirma que haya ocurrido un problema específico en una escuela real, ni que se haya administrado el instrumento a los treinta y seis estudiantes mencionados en el ejercicio. La eventual ejecución del proyecto necesita identificar una institución que acepte participar y documentar autorización, consentimiento y asentimiento antes de recoger datos.

La generalización de los resultados queda descartada: la generación artificial de respuestas sirve para mostrar cálculos y coherencia instrumental, pero no documenta el comportamiento de escolares de Riobamba ni de otra ciudad. Las frecuencias, medias y correlaciones del modelo tienen sentido únicamente como ejercicio de procesamiento.

El diseño transversal registra ambas variables en una situación hipotética única. No permite resolver la dirección temporal de una asociación ni discriminar factores que puedan influir en las dos medidas, como experiencia deportiva, familiaridad con la prueba, retroalimentación recibida o circunstancias emocionales inmediatas.

El trabajo tampoco busca contrastar grupos clínicos ni evaluar trastornos de coordinación. Sus indicadores están redactados para tareas de Educación Física escolar y requieren validación antes de cualquier aplicación con personas.

Fundamentos para interpretar diferencias individuales

Práctica suficiente y oportunidades de aprendizaje

La cantidad de intentos disponibles incide en lo que una observación puede registrar. En tareas de coordinación, la primera ejecución suele destinarse a comprender consignas y organizar la respuesta; una segunda oportunidad permite observar ajustes. Registrar una sola ejecución sin documentar las condiciones

aumenta la posibilidad de confundir aprendizaje, nerviosismo y rendimiento momentáneo.

La retroalimentación debe dirigirse a un aspecto ajustable de la acción: ubicación del apoyo, secuencia entre segmentos corporales o momento del lanzamiento. El docente puede pedir que el estudiante nombre qué cambió entre intentos. Así, la percepción de competencia se alimenta de evidencias cercanas y deja de depender únicamente de comparaciones entre compañeros.

La lectura de «práctica suficiente y oportunidades de aprendizaje» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Locomoción y adaptación al espacio

Las acciones locomotrices requieren gestionar orientación, velocidad y trayectorias de movimiento. Un circuito que combina caminar, correr, frenar y cambiar de dirección permite observar soluciones motoras contextualizadas. La evaluación debe diferenciar rapidez de control, porque completar antes una tarea no garantiza necesariamente mayor dominio de sus exigencias.

Para que la tarea sea comparable, la distancia, el espacio y el tiempo de explicación deben ser equivalentes. Las adaptaciones individuales pueden documentarse, pero no ocultarse dentro de una puntuación que se interpretará como si todos hubieran realizado exactamente la misma prueba. Se recomienda registrar observaciones breves junto al indicador, sin transformar esas anotaciones en categorías clínicas.

La lectura de «locomoción y adaptación al espacio» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el

contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Control de objetos y experiencia deportiva

Lanzar, recibir, conducir y orientar un objeto implican ajustar la fuerza, anticipar trayectorias y coordinar movimientos con información visual. Las diferencias iniciales pueden estar condicionadas por exposición previa a juegos y deportes. En consecuencia, la valoración no debería interpretarse como una capacidad permanente ni como indicador único de potencial de aprendizaje.

Las consignas deben permitir observar el mismo criterio en acciones accesibles. Ante un error de recepción, por ejemplo, importa distinguir dificultad en anticipar el vuelo, posición corporal inadecuada o momento de contacto. Esta precisión mejora la calidad de la rúbrica y ofrece una devolución que orienta la siguiente práctica.

La lectura de «control de objetos y experiencia deportiva» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Estabilidad y seguridad en el movimiento

El equilibrio combina control postural y ajustes ante cambios de apoyo. Cuando se solicita una secuencia de saltos o giros, la seguridad debe anteceder a cualquier propósito de puntuación. Una zona libre de obstáculos y alternativas de dificultad reducida permiten observar el control sin exponer innecesariamente a adolescentes a caídas.

La percepción subjetiva puede variar por experiencias anteriores de tropiezos, lesiones o miedo a la exposición. Es metodológicamente más prudente registrar esas

condiciones como circunstancias de aplicación que atribuir a una puntuación aislada características psicológicas del estudiante.

La lectura de «estabilidad y seguridad en el movimiento» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Coordinación de secuencias y comprensión de consignas

Una secuencia motriz nueva demanda seleccionar acciones, recordar un orden y ajustar el tiempo de ejecución. Una puntuación baja podría reflejar dificultades de comprensión de instrucciones más que limitación motriz. La evaluación debe asegurar que todos conozcan la tarea mediante explicación clara y demostración previa.

Conviene separar el aprendizaje de la consigna de la medición de la ejecución. La repetición guiada reduce la influencia de errores puramente procedimentales y permite que los indicadores describan aspectos del movimiento que se pretenden evaluar.

La lectura de «coordinación de secuencias y comprensión de consignas» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Autopercepción y comparación social

La valoración que un adolescente hace de sus habilidades incorpora experiencias personales, retroalimentación y referencias sociales. La comparación con compañeros puede reforzar la confianza o producir una imagen poco ajustada del

desempeño propio. No es posible aislar estos procesos con un cuestionario transversal de doce ítems.

En la enseñanza se recomienda situar la comparación respecto de metas personales verificables: mantener un apoyo, alcanzar una trayectoria controlada o completar una secuencia con menos interrupciones. Una devolución orientada a cambios observables ofrece información sin clasificar públicamente a los estudiantes.

La lectura de «autopercepción y comparación social» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Evidencia observada y juicio propio

La rúbrica permite registrar lo ocurrido en tareas previstas; el cuestionario pregunta cómo se percibe el estudiante en situaciones más amplias. Los instrumentos comparten un tema, pero no necesariamente la misma unidad temporal ni el mismo nivel de detalle. Esta asimetría debe reconocerse al interpretar correlaciones.

Un desacuerdo entre ambas medidas puede ser una señal para conversar sobre criterios, nunca una prueba automática de una percepción «incorrecta». La respuesta del estudiante puede referirse a otro contexto o recoger experiencias que el observador no ha presenciado.

La lectura de «evidencia observada y juicio propio» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Influencia de las consignas del docente

La claridad de la instrucción influye en las posibilidades de ejecutar y evaluar una tarea. Antes de observar, el docente debería explicar qué se busca, ofrecer un ejemplo y señalar cómo se valorará. Sin esa información, algunos participantes pueden priorizar rapidez donde el criterio era coordinación.

La redacción de instrucciones también afecta al cuestionario: frases dobles, negaciones acumuladas y vocabulario técnico excesivo dificultan la comprensión. La validación de contenido debe examinar si un adolescente puede interpretar cada enunciado sin apoyo del investigador.

La lectura de «influencia de las consignas del docente» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Diversidad y ajustes razonables

El propósito de la evaluación es conocer formas de actuación en determinadas condiciones, no establecer jerarquías rígidas de aptitud. Las adaptaciones necesarias por condiciones de salud o discapacidad deben definirse antes de la aplicación con las autorizaciones pertinentes. Si modifican sustancialmente el criterio observado, sus resultados requieren análisis separado o una aclaración metodológica.

El respeto a la diversidad incluye evitar comentarios públicos sobre puntuaciones individuales. Los resultados agregados pueden orientar la planificación docente sin convertir casos concretos en ejemplos reconocibles para el grupo.

La lectura de «diversidad y ajustes razonables» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento

representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Fiabilidad de la observación

Dos observadores pueden interpretar de manera distinta un mismo intento si los niveles de la rúbrica se expresan con adjetivos generales. La preparación previa debería incluir revisión de casos y discusión sobre los descriptores, hasta alcanzar criterios compartidos.

La confiabilidad interevaluador, cuando se disponga de observaciones reales duplicadas, puede estudiarse con un indicador acorde a la escala empleada. No corresponde declarar un coeficiente como obtenido si solo existe un instrumento propuesto y una base sintética.

La lectura de «fiabilidad de la observación» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Puntuaciones compuestas y sentido pedagógico

Sumar doce indicadores permite construir un índice práctico siempre que exista justificación conceptual y consistencia suficiente. Una misma suma, sin embargo, puede proceder de configuraciones distintas de destrezas. Por ello, la descripción por dimensiones acompaña al total.

Las categorías de nivel deben definirse previamente mediante reglas transparentes y mantenerse iguales en la presentación de tablas y la interpretación escrita. Cambiar puntos de corte después de observar resultados introduce decisiones oportunistas.

La lectura de «puntuaciones compuestas y sentido pedagógico» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la

autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Lectura de correlaciones

La correlación cuantifica una tendencia de asociación, no la coincidencia exacta entre dos mediciones. Incluso un coeficiente positivo puede coexistir con estudiantes cuyo desempeño y percepción difieren. Estos casos no contradicen necesariamente el resultado agregado; muestran los límites de una medida resumen.

Si la distribución o la escala de medición lo aconsejan, una correlación por rangos evita supuestos no justificados acerca de intervalos idénticos. La elección debe explicitarse antes de comparar resultados y no hacerse para obtener un valor de significación deseado.

La lectura de «lectura de correlaciones» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Protección de estudiantes menores de edad

La participación de adolescentes requiere la autorización institucional correspondiente, el consentimiento de representantes y el asentimiento informado de cada menor. Una aceptación del representante no sustituye la voluntad del estudiante.

Los formularios deben explicar propósito, tareas, voluntariedad, uso académico de resultados, reserva de la información y posibilidad de retirarse sin efecto sobre calificaciones. Ninguna de estas autorizaciones puede darse por conseguida del conjunto analizado.

La lectura de «protección de estudiantes menores de edad» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la

información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Transferencia a la planificación de Educación Física

Los resultados pueden inspirar actividades con progresiones, diversidad de materiales y devoluciones específicas. Esa utilidad didáctica debe presentarse como posibilidad razonada, no como efecto demostrado por la investigación correlacional.

Una aplicación futura puede diseñarse con mediciones repetidas y condiciones de control; únicamente entonces correspondería evaluar cambios atribuibles a la propuesta con la prudencia que permita el diseño.

La lectura de «transferencia a la planificación de educación física» exige separar el constructo observado de la interpretación pedagógica. En el presente trabajo, la información cuantitativa se organiza por dominios y se contrasta con la autopercepción declarada; una diferencia entre puntuaciones obliga a revisar el contexto de aplicación y la amplitud de las tareas antes de emitir conclusiones individuales. El instrumento representa una muestra delimitada de acciones escolares, no la totalidad del repertorio motor de un adolescente.

Síntesis crítica del sustento conceptual

La distinción entre competencia observada y percibida permite construir una explicación pedagógica más cuidadosa que la ofrecida por una sola escala. Los modelos de desarrollo de Stodden et al. (2008) y la revisión de Robinson et al. (2015) sitúan la competencia motriz dentro de una trayectoria asociada a oportunidades de práctica y actividad física. El metaanálisis de De Meester et al. (2020) muestra que la relación entre ejecución y percepción merece medirse, precisamente porque ambas no son equivalentes.

La presente investigación toma de esa literatura una pregunta verificable y dos formas de observación diferenciadas. La bibliografía orienta la elección de dominios y precauciones de interpretación; no ofrece por sí misma datos sobre adolescentes de

una institución ecuatoriana concreta. Esa separación entre fundamento y evidencia delimita el alcance académico del estudio.

Como criterio de interpretación, cualquier propuesta derivada del diagnóstico se entiende como opción de intervención pedagógica y no como resultado causado por la asociación estadística. Para demostrar eficacia sería necesario otro diseño, con medición previa y posterior, condiciones de aplicación controladas y seguimiento de la implementación.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Declaración sobre los datos: Los resultados cuantitativos presentados proceden de una base de datos simulada con fines educativos y no corresponden a participantes reales. No constituyen evidencia empírica obtenida en una institución educativa.

Tipo y Diseño de Investigación

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

Enfoque

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

Alcance

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

Diseño

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

Población y Muestra

Para el modelo se considera una población accesible de 36 estudiantes pertenecientes a un solo paralelo de 8.º de Educación General Básica de Unidad Educativa Particular “Cumbres del Chimborazo”, institución del escenario académico situada en Riobamba, provincia de Chimborazo. Los participantes tienen entre 12 a 13 años. Debido al tamaño reducido y al acceso previsto al grupo completo, se plantea trabajar con un censo del paralelo y no con una muestra probabilística interna.

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

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

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

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

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

El cuestionario de competencia percibida utiliza cinco alternativas: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 =

de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Las afirmaciones se refieren a seguridad en habilidades locomotrices, confianza para controlar objetos, percepción de equilibrio/coordination y disposición a afrontar tareas nuevas.

Antes de una aplicación real, ambos instrumentos deben someterse a juicio de expertos. Para la rúbrica también se recomienda entrenar a los observadores y evaluar acuerdo interevaluador si interviene más de una persona. El cuestionario debe pilotearse con estudiantes de edad semejante para comprobar comprensión. Los coeficientes de consistencia presentados en el Capítulo IV corresponden únicamente a la de análisis.

Operacionalización de la variable 1

Operacionalización de la variable 2

Técnicas de Análisis de Datos

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

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

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

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

Consideraciones Éticas

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

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

La investigación debe evitar cualquier uso clasificatorio. Una puntuación baja en competencia observada o percibida no constituye un diagnóstico ni justifica excluir al estudiante de una actividad. El propósito es comprender el proceso educativo y orientar apoyos, progresiones y formas de retroalimentación más adecuadas.

Validación del Contenido y Confiabilidad

Antes de una aplicación de campo, la rúbrica y el cuestionario requieren valoración independiente por un número impar de especialistas, con un mínimo de tres. Se propone un panel de cinco expertos con experiencia acreditable en didáctica de la Educación Física, medición educativa y desarrollo motor. El documento no afirma que tales expertos hayan participado efectivamente: [pendiente: validación real del instrumento, identificación y dictámenes de cinco expertos]. La ficha propuesta puede consultarse en el Anexo C.

La consistencia interna y la estabilidad de los instrumentos deberán recalcularse exclusivamente con información obtenida en un pilotaje autorizado. Los coeficientes estimados a partir de observaciones artificiales describen únicamente propiedades del mecanismo de análisis y no demuestran la calidad del instrumento para estudiantes reales. Se recomienda justificar la utilización de alfa u omega según la escala y examinar los ítems antes de mantener puntuaciones agregadas.

Fases y Control de Calidad de la Investigación

- Delimitación de las dos variables y revisión de instrumentos pertinentes al contexto escolar.
- Valoración por expertos y ajuste semántico de instrucciones e indicadores observables.
- Solicitud de autorización institucional y recolección de consentimiento y asentimiento.
- Pilotaje de observación, calibración de evaluadores y revisión de criterios de puntuación.
- Aplicación de la rúbrica y cuestionario sin vincular las respuestas a calificaciones escolares.
- Codificación, verificación de rangos, identificación de valores faltantes y análisis descriptivo.
- Evaluación de supuestos y selección de una medida de asociación coherente con la distribución.
- Devolución agregada y confidencial de los resultados a la comunidad educativa.

Protocolo estandarizado de aplicación

Preparación del escenario

La etapa de preparación del escenario cumple una función técnica precisa: inspección del espacio, distancias y riesgos previsibles. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en registrar en una ficha las condiciones de piso, materiales, clima e instrucciones disponibles. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir

automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Comunicación previa

La etapa de comunicación previa cumple una función técnica precisa: presentación de objetivos en lenguaje comprensible. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en solicitar autorizaciones sin presión académica y separar la actividad de cualquier nota escolar. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Entrenamiento del observador

La etapa de entrenamiento del observador cumple una función técnica precisa: lectura común de rúbrica y descriptores de ejecución. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en ensayar puntuaciones sobre ejemplos que no se utilicen como datos definitivos. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Aplicación de locomoción

La etapa de aplicación de locomoción cumple una función técnica precisa: desplazamientos y cambios de trayectoria. Si esta condición no se controla, las

diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en mantener un recorrido común, consignas iguales y tiempo equivalente de preparación. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Aplicación de control de objetos

La etapa de aplicación de control de objetos cumple una función técnica precisa: acciones de lanzamiento, recepción y conducción. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en mantener tipo de objeto, punto de partida y número de intentos comparable. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Aplicación de estabilidad

La etapa de aplicación de estabilidad cumple una función técnica precisa: apoyos y cambios posturales seguros. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en permitir apoyos preventivos cuando se requieran y registrar cualquier adaptación. Cada incidencia debe consignarse sin

alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Aplicación de coordinación

La etapa de aplicación de coordinación cumple una función técnica precisa: secuencias motrices breves y tareas combinadas. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en verificar comprensión antes de iniciar el registro formal de ejecución. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Cuestionario de percepción

La etapa de cuestionario de percepción cumple una función técnica precisa: respuestas individuales sin presencia de compañeros observando. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en leer instrucciones neutras y evitar explicar cuál sería una respuesta deseada. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Revisión de registros

La etapa de revisión de registros cumple una función técnica precisa: completitud, coherencia y codificación de escalas. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en señalar faltantes como tales, sin sustituirlos por puntuaciones medias. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Custodia y cierre

La etapa de custodia y cierre cumple una función técnica precisa: separación entre identidad y código de investigación. Si esta condición no se controla, las diferencias registradas podrían depender de circunstancias ajenas al dominio que el instrumento pretende describir. El procedimiento debe dejar una huella documental mínima, consistente y comprensible para quienes revisen la aplicación.

La pauta operativa consiste en guardar consentimientos por separado de puntuaciones y fijar responsabilidades de acceso. Cada incidencia debe consignarse sin alterar retrospectivamente las categorías de respuesta. Los participantes que no completen una tarea por motivos de seguridad o retiro voluntario no deben recibir automáticamente la puntuación mínima, ya que ausencia de dato y nivel insuficiente significan cosas diferentes.

Plan de análisis reproducible

La base de análisis debe identificar cada registro mediante un código no nominativo. Las variables de la rúbrica y del cuestionario se ingresarán en columnas separadas, con diccionario de valores válidos y control de faltantes. Un análisis descriptivo inicial presenta frecuencias por ítem y resúmenes por dominio, antes de construir puntuaciones totales.

Para las medidas compuestas se documentará el rango teórico de puntuación, la forma de sumar indicadores y la regla de clasificación. Si se decide utilizar medias en lugar de sumas, esa transformación deberá conservar el mismo ordenamiento de casos y se indicará en títulos y notas de cuadros. Los promedios no reemplazan la inspección de distribuciones cuando existen valores extremos.

La comprobación de asociación entre competencia observada y percibida debe incluir el coeficiente, su dirección, magnitud e interpretación cautelosa. La significación estadística, cuando proceda, se informa sin convertirla en evidencia de utilidad causal. La lectura de un resultado es exclusivamente procedimental y no constituye constatación empírica sobre población escolar real.

La validación de contenido de la rúbrica y el cuestionario se prevé con cinco especialistas, pero el número propuesto no indica que hayan sido convocados. Los datos de identificación, experiencia profesional, fecha y valoraciones concretas permanecerán pendientes hasta contar con registros auténticos. El análisis de confiabilidad se realizará únicamente tras un pilotaje autorizado, sin atribuir a la de análisis cualidades psicométricas del instrumento definitivo.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Análisis Detallado de los Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a un conjunto de datos elaborado para mostrar el procedimiento de análisis. No representan mediciones reales de estudiantes. En una investigación definitiva, las tablas, gráficos, coeficientes y conclusiones estadísticas deberán recalcularse a partir de la aplicación efectiva de los instrumentos.

Análisis e interpretación de resultados

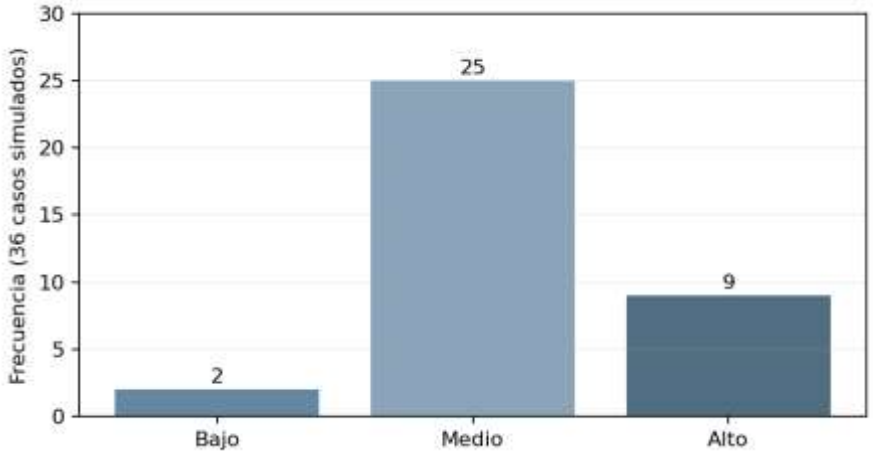
Competencia motriz observada

Cuadro 3
distribución de la competencia motriz observada

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	5.6%
Medio	25	69.4%
Alto	9	25.0%

Fuente:

Gráfico 1
Distribución de la competencia motriz observada en datos



Fuente:

En La base de datos, la competencia motriz observada presenta una media de 24.00 puntos sobre 36, con una desviación estándar de 5.24. El puntaje mínimo fue 13 y el máximo 33. La distribución muestra que la mayor parte del grupo se concentra en los niveles medio y alto, lo que describe un desempeño funcional en las tareas seleccionadas, aunque con diferencias entre estudiantes.

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

Resultados por dimensiones de competencia observada

Cuadro 4
estadísticos por dimensión de competencia observada

Dimensión	Media	DE	Rango
Locomoción y desplazamiento	5.97	1.66	3–9
Control de objetos	5.94	1.57	2–9
Estabilidad y equilibrio	5.94	1.64	3–9
Coordinación y adaptación	6.14	1.42	3–9

Fuente:

Las medias de las dimensiones permiten reconocer dónde el grupo obtiene mayor estabilidad y dónde aparecen más diferencias. Este tipo de lectura es más útil pedagógicamente que una clasificación general, porque facilita seleccionar tareas específicas. En una aplicación real sería recomendable acompañar la tabla con notas de observación sobre dificultades recurrentes y condiciones de la tarea.

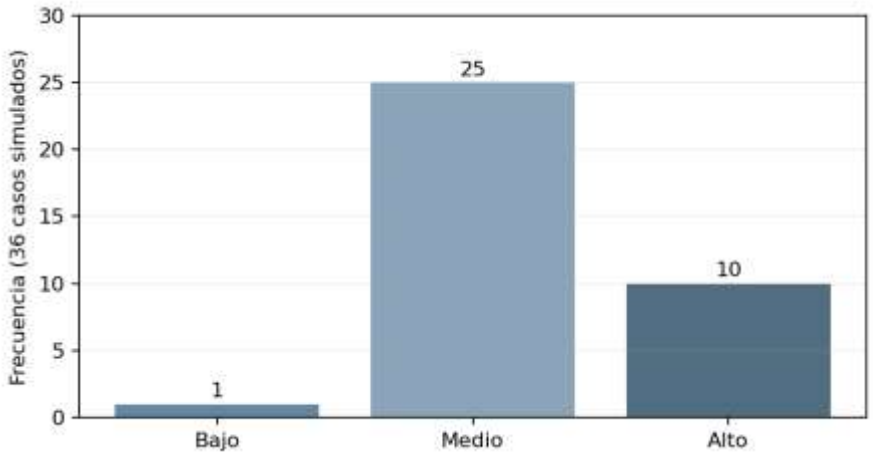
Competencia motriz percibida

Cuadro 5
distribución de competencia motriz percibida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	2.8%
Medio	25	69.4%
Alto	10	27.8%

Fuente:

Gráfico 2
Distribución de la competencia motriz percibida en datos



Fuente:

La competencia percibida alcanzó una media de 40.36 puntos sobre 60, con desviación estándar de 6.13. El rango observado fue de 28 a 52 puntos. Predomina un nivel medio, acompañado de un grupo importante de estudiantes con percepción alta. Esta distribución sugiere que la mayoría se siente razonablemente capaz, aunque no con la misma seguridad en todas las situaciones.

La percepción debe interpretarse como información subjetiva y no como sustituto del desempeño. Una puntuación media puede reflejar dudas específicas, comparación con compañeros o experiencias pasadas. El valor del instrumento está en hacer visible esa dimensión para que el docente pueda contrastarla con la observación.

Resultados por dimensiones de competencia percibida

Cuadro 6
estadísticos por dimensión de competencia percibida

Dimensión	Media	DE	Rango
Seguridad en habilidades locomotrices	9.89	1.75	6–13
Confianza en control de objetos	9.81	1.72	7–13

Dimensión	Media	DE	Rango
Percepción de equilibrio y coordinación	10.08	1.83	6–13
Confianza para afrontar tareas nuevas	10.58	1.93	7–14

Fuente:

Las diferencias entre dimensiones son relevantes porque la autopercepción suele ser específica. Un estudiante puede sentirse muy seguro al correr y cambiar de dirección, pero poco confiado en tareas de recepción o equilibrio. Analizar la media total sin revisar estos perfiles puede reducir la utilidad educativa de la información.

Consistencia interna y normalidad

Indicadores estadísticos del conjunto analizado

Cuadro 7
Consistencia interna y normalidad del conjunto analizado

Indicador	Competencia observada	Competencia percibida
Alfa de Cronbach	0.873	0.867
Shapiro-Wilk W	0.977	0.978
Shapiro-Wilk p	0.656	0.675

Fuente:

Los coeficientes de consistencia interna pertenecen exclusivamente a La base de datos y no deben trasladarse a una aplicación real. La confiabilidad de un instrumento debe recalcularse con los datos obtenidos y complementarse con evidencia de validez. La prueba de Shapiro-Wilk orienta la elección entre correlaciones paramétricas y no paramétricas.

Relación entre las variables

Correlación entre competencia observada y percibida

Cuadro 8
Correlación entre las puntuaciones de competencia observada y percibida

Prueba	Coeficiente	p	Interpretación
Pearson	0.645	0.0000	Relación positiva
Spearman	0.694	0.0000	Relación positiva

Fuente:

del conjunto analizado, el coeficiente de Pearson fue $r = 0.645$ ($p = 0.0000$) y Spearman $\rho = 0.694$ ($p = 0.0000$). La dirección es positiva: los estudiantes con puntuaciones más altas en la rúbrica tienden también a reportar una percepción más favorable de su competencia. La magnitud es moderada y deja claro que las dos medidas no son equivalentes.

La dispersión muestra casos que se apartan de la tendencia general. Esos casos pueden ser pedagógicamente más interesantes que el promedio porque representan estudiantes cuya percepción es más baja o más alta de lo esperado respecto de su desempeño observado. En una investigación real, esas discrepancias podrían explorarse con entrevistas breves o seguimiento de clase, siempre con autorización ética.

Discusión de Resultados

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

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

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

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

La correlación positiva moderada del conjunto analizado coincide con el patrón general de la literatura. De Meester et al. (2020) reportaron asociaciones significativas pero bajas o moderadas en diferentes dominios de habilidad. Burton et al. (2023) encontraron en adolescentes una relación positiva entre competencia motriz y características psicosociales, incluida la competencia percibida. Por tanto, el resultado del modelo es plausible y no exagera el vínculo.

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

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

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

Para la práctica docente, una lectura conjunta puede enriquecer la retroalimentación. Si el estudiante muestra competencia y baja percepción, puede resultar útil destacar evidencias concretas de progreso y proponer retos alcanzables.

Si muestra baja competencia y percepción alta, la respuesta no debería consistir en "bajarle la autoestima", sino en ofrecer criterios claros y oportunidades para construir habilidad sin humillación.

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

Finalmente, el diseño correlacional impone límites claros. Los resultados muestran asociación, no efecto. Para examinar si una intervención que mejora la competencia motriz produce cambios en la percepción sería necesario utilizar mediciones pre y post, un programa de enseñanza y, de ser posible, un grupo de comparación. El presente proyecto constituye una fase diagnóstica que puede orientar ese tipo de trabajos posteriores.

Propuesta Pedagógica Derivada del Análisis

La propuesta se presenta como un diseño didáctico de aplicación futura, no como una intervención ejecutada ni como un efecto comprobado sobre los estudiantes. Su finalidad es proporcionar a docentes de octavo de EGB un procedimiento para interpretar conjuntamente la calidad de la ejecución y la autopercepción, con atención especial a discrepancias entre ambas medidas.

Objetivo de la propuesta

Organizar secuencias de tareas motrices graduales y estrategias de retroalimentación que ayuden a los estudiantes a reconocer sus progresos sin convertir la evaluación en una clasificación pública de capacidades.

Diagnóstico inicial

Aplicar la rúbrica de doce indicadores en condiciones equivalentes y el cuestionario individual de percepción. Obtener perfiles por dominio e identificar casos con puntuaciones divergentes; ninguna de estas medidas debe utilizarse para etiquetar al alumnado.

Secuencia de enseñanza

Planificar actividades de locomoción, control de objetos, equilibrio y coordinación con dificultad progresiva, variaciones accesibles y práctica suficiente. Proporcionar al menos dos oportunidades de ejecución antes de registrar una valoración.

Retroalimentación

Dar información breve referida a criterios observables: trayectoria, ajuste postural, coordinación temporal y adaptación a la consigna. Evitar elogios globales y comparaciones públicas entre estudiantes.

Autoevaluación y percepción

Solicitar al estudiante que compare su sensación de competencia con evidencias concretas de su propia ejecución. El contraste se realizará en conversación individual y no mediante publicación de los puntajes.

Atención a discrepancias

Cuando el desempeño sea adecuado y la percepción baja, destacar progresos específicos y ofrecer oportunidades de dominio. Cuando la percepción sea alta y la ejecución limitada, establecer objetivos técnicos pequeños, realistas y verificables.

Seguimiento y evaluación

Repetir la medición solo cuando exista autorización y condiciones comparables. Analizar cambios descriptivos sin calificarlos como efectos de la propuesta en ausencia de un diseño con grupo de comparación.

Organización didáctica referencial de la propuesta

Cuadro 9
Evidencia de cumplimiento de los objetivos

Sesión	Dominio	Actividad	Evidencia
1	Locomoción	Cambios de trayectoria y ritmo	Indicadores CMO1–CMO3
2	Control de objetos	Recepción, lanzamiento y conducción	Indicadores CMO4–CMO6
3	Estabilidad	Apoyos, saltos y recuperación postural	Indicadores CMO7–CMO9
4	Coordinación	Secuencias y adaptación a nuevas consignas	Indicadores CMO10–CMO12

Sesión	Dominio	Actividad	Evidencia
5	Integración	Circuito de tareas con elección de dificultad	Perfil final de desempeños
6	Reflexión	Autoevaluación y conversación sobre progresos	Puntuaciones de percepción y comentarios

Fuente:

Evidencia del Logro de los Objetivos

del conjunto analizado permite ilustrar el cálculo de distribuciones, medias y correlaciones acordes con los objetivos. El logro empírico de los objetivos en una población escolar real queda condicionado a la ejecución autorizada del trabajo de campo y a la validación del instrumento. La significación estadística obtenida artificialmente no constituye evidencia institucional.

Interpretación pedagógica de perfiles

Práctica suficiente y oportunidades de aprendizaje

En la interpretación de práctica suficiente y oportunidades de aprendizaje, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

La retroalimentación debe dirigirse a un aspecto ajustable de la acción: ubicación del apoyo, secuencia entre segmentos corporales o momento del lanzamiento. El docente puede pedir que el estudiante nombre qué cambió entre intentos. Así, la percepción de competencia se alimenta de evidencias cercanas y deja de depender únicamente de comparaciones entre compañeros.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Locomoción y adaptación al espacio

En la interpretación de locomoción y adaptación al espacio, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

Para que la tarea sea comparable, la distancia, el espacio y el tiempo de explicación deben ser equivalentes. Las adaptaciones individuales pueden documentarse, pero no ocultarse dentro de una puntuación que se interpretará como si todos hubieran realizado exactamente la misma prueba. Se recomienda registrar observaciones breves junto al indicador, sin transformar esas anotaciones en categorías clínicas.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Control de objetos y experiencia deportiva

En la interpretación de control de objetos y experiencia deportiva, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

Las consignas deben permitir observar el mismo criterio en acciones accesibles. Ante un error de recepción, por ejemplo, importa distinguir dificultad en anticipar el vuelo, posición corporal inadecuada o momento de contacto. Esta precisión mejora la calidad de la rúbrica y ofrece una devolución que orienta la siguiente práctica.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Estabilidad y seguridad en el movimiento

En la interpretación de estabilidad y seguridad en el movimiento, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

La percepción subjetiva puede variar por experiencias anteriores de tropiezos, lesiones o miedo a la exposición. Es metodológicamente más prudente registrar esas condiciones como circunstancias de aplicación que atribuir a una puntuación aislada características psicológicas del estudiante.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Coordinación de secuencias y comprensión de consignas

En la interpretación de coordinación de secuencias y comprensión de consignas, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

Conviene separar el aprendizaje de la consigna de la medición de la ejecución. La repetición guiada reduce la influencia de errores puramente procedimentales y permite que los indicadores describan aspectos del movimiento que se pretenden evaluar.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Autopercepción y comparación social

En la interpretación de autopercepción y comparación social, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

En la enseñanza se recomienda situar la comparación respecto de metas personales verificables: mantener un apoyo, alcanzar una trayectoria controlada o completar una secuencia con menos interrupciones. Una devolución orientada a cambios observables ofrece información sin clasificar públicamente a los estudiantes.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Evidencia observada y juicio propio

En la interpretación de evidencia observada y juicio propio, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen

al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

Un desacuerdo entre ambas medidas puede ser una señal para conversar sobre criterios, nunca una prueba automática de una percepción «incorrecta». La respuesta del estudiante puede referirse a otro contexto o recoger experiencias que el observador no ha presenciado.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Influencia de las consignas del docente

En la interpretación de influencia de las consignas del docente, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

La redacción de instrucciones también afecta al cuestionario: frases dobles, negaciones acumuladas y vocabulario técnico excesivo dificultan la comprensión. La validación de contenido debe examinar si un adolescente puede interpretar cada enunciado sin apoyo del investigador.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Diversidad y ajustes razonables

En la interpretación de diversidad y ajustes razonables, la medida de competencia observada describe la ejecución en tareas predefinidas, mientras que la

puntuación percibida recoge una valoración subjetiva. Para comparar ambas es necesario mirar la dirección de sus escalas y considerar qué dimensiones contribuyen al total. Los cuadros de la de análisis permiten ilustrar el procedimiento, pero ningún patrón obtenido autoriza inferir cómo se comporta una población institucional real.

El respeto a la diversidad incluye evitar comentarios públicos sobre puntuaciones individuales. Los resultados agregados pueden orientar la planificación docente sin convertir casos concretos en ejemplos reconocibles para el grupo.

Para formular recomendaciones se propone revisar primero los indicadores concretos y después escuchar la percepción del estudiante, preservando la privacidad. Si las puntuaciones coinciden, el docente obtiene una pista preliminar para plantear progresiones; si divergen, puede explorar comprensión de criterios, exposición previa y oportunidades de práctica sin imponer etiquetas ni juicios sobre la personalidad.

Guía de sesiones para una aplicación futura

Sesión 1. Reconocimiento del movimiento

La sesión se organiza alrededor de desplazamientos con cambios de velocidad y dirección. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: La observación registra control de trayectoria y ajustes de desplazamiento, sin calificar a partir de rapidez aislada. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: La devolución invita a distinguir un cambio de velocidad realizado con control de otro que termina en pérdida de orientación. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El

docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 2. Orientación espacial

La sesión se organiza alrededor de circuito con referencias visuales y rutas alternativas. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se comparan decisiones sobre trayectoria, frenado y posición espacial. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: La conversación se orienta a justificar elecciones de recorrido y formas seguras de adaptarse. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 3. Lanzamientos graduados

La sesión se organiza alrededor de lanzar a blancos amplios y ajustar distancias progresivamente. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se registra dosificación de fuerza y dirección del objeto en tareas equivalentes. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar

notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: La retroalimentación se centra en la relación entre postura, trayectoria y resultado. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 4. Recepción y anticipación

La sesión se organiza alrededor de recepción de objetos a diferentes alturas con dificultad progresiva. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se observan preparación corporal y coordinación del momento de contacto. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: Se pide describir qué señal permitió anticipar el desplazamiento del objeto. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 5. Conducción de objetos

La sesión se organiza alrededor de conducción individual sin oposición y con cambios de dirección. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio

observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: El registro diferencia control del objeto y velocidad de desplazamiento. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: Se identifican oportunidades para sostener control cuando cambia el entorno. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 6. Equilibrio estático

La sesión se organiza alrededor de posturas sobre apoyos amplios y estrechos con protección. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se observan ajustes posturales bajo condiciones de seguridad. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: Se enfatiza la progresión personal en estabilidad y no la comparación pública. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la

consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 7. Equilibrio dinámico

La sesión se organiza alrededor de transiciones entre apoyos y pequeños desplazamientos. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se documenta capacidad de recuperar estabilidad sin precipitar la tarea. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: La devolución remite al control del centro de masa y a pausas necesarias. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 8. Coordinación rítmica

La sesión se organiza alrededor de secuencias de movimientos siguiendo patrones sencillos. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se distingue el recuerdo de la consigna del ajuste temporal de movimientos. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas

sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: El estudiante explica cómo organizó su secuencia y qué parte practicará. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 9. Integración de habilidades

La sesión se organiza alrededor de circuito breve que combina desplazamiento y control de objetos. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se registran indicadores previamente enseñados bajo condiciones comparables. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: La devolución resume evidencias observables sin atribuir etiquetas globales. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 10. Autoevaluación guiada

La sesión se organiza alrededor de comparación personal de percepciones y criterios de ejecución. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio

observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se aplica una reflexión escrita separada de las calificaciones escolares. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: El docente formula preguntas neutrales para comprender eventuales discrepancias. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 11. Trabajo cooperativo

La sesión se organiza alrededor de estaciones en parejas con observaciones descriptivas, no evaluativas. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: Se valora respeto por los turnos y comprensión de las consignas. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: Los compañeros comentan acciones verificables y evitan clasificar capacidades. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la

consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Sesión 12. Cierre y proyección

La sesión se organiza alrededor de selección de una meta motriz personal y una práctica breve de seguimiento. Se plantea como una sugerencia de aplicación futura, no como actividad desarrollada con la muestra ficticia. Al inicio el docente explica el criterio observable, verifica las condiciones de seguridad y ofrece una demostración. El alumnado ensaya la tarea a un ritmo adecuado antes de cualquier registro, con ajustes que no desvirtúen el objetivo motriz.

El dispositivo evaluativo se define de la siguiente manera: La rúbrica sirve para identificar objetivos de práctica futura sin afirmar efectos de intervención. La descripción del desempeño debe estar vinculada con la rúbrica de doce indicadores y conservar notas sobre condiciones de ejecución. Un registro incompleto no se sustituye por una valoración negativa; se consigna la causa y se decide si procede reprogramar la tarea.

La reflexión de cierre utiliza esta pauta: Se registra la meta personal, un indicador observable y la oportunidad de revisarla. El estudiante puede describir en palabras qué sintió al ejecutar y qué le gustaría mejorar, pero esa declaración no se interpreta como prueba psicológica. El docente deja constancia del grado de comprensión de la consigna y de cualquier dificultad de aplicación, para no sobreinterpretar comparaciones posteriores.

Seguimiento y límites de la propuesta

Una aplicación futura de la propuesta requiere planificación concertada con la institución, consentimiento y asentimiento vigentes, y condiciones materiales equivalentes entre sesiones. Los indicadores de seguimiento serán el registro de tareas realizadas, la completitud de observaciones, el grado de comprensión de consignas y la claridad de las devoluciones. Ninguno de ellos constituye por sí solo evidencia de modificación de la competencia.

En el seguimiento pedagógico se comparan los progresos con criterios personales y observables. La matriz de registro distingue el desempeño de las

expresiones de autopercepción para no fusionar constructos diferentes. Ante discrepancias persistentes, se recomienda entrevista formativa respetuosa y, si corresponde, consulta a instancias educativas autorizadas; la escala no reemplaza una valoración profesional especializada.

La evaluación de una hipotética eficacia de la propuesta exigiría un diseño posterior. Aun cuando una segunda medición mostrara mejoría, factores como maduración, mayor familiaridad con las tareas o práctica fuera de la escuela podrían explicar parte del cambio. Por ello, las recomendaciones presentes tienen carácter didáctico argumentado y no se presentan como intervención experimental validada.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. La competencia motriz observada del grupo se concentra principalmente en niveles medio y alto. El resultado refleja un desempeño funcional en habilidades locomotrices, control de objetos, equilibrio y coordinación, aunque se mantienen diferencias entre estudiantes y entre dominios.

2. La competencia motriz percibida presenta una distribución mayoritariamente media. Los estudiantes no valoran sus capacidades de manera idéntica y las dimensiones muestran que la confianza puede variar según el tipo de tarea.

3. La relación entre competencia motriz observada y percibida fue positiva y de magnitud moderada del conjunto analizado. Esto significa que mejores desempeños tienden a acompañarse de percepciones más favorables, pero una variable no reproduce completamente a la otra.

4. La asociación encontrada es coherente con revisiones internacionales que describen correlaciones bajas o moderadas entre competencia motriz real y percibida. El resultado respalda la conveniencia de evaluar ambas dimensiones cuando se desea comprender la participación del estudiante en Educación Física.

5. Las discrepancias entre desempeño y percepción pueden tener interés pedagógico. Una percepción baja pese a un desempeño suficiente puede relacionarse con experiencias de comparación o falta de confianza; una percepción alta con desempeño bajo puede señalar la necesidad de criterios más claros. Ninguno de estos perfiles debe utilizarse para etiquetar.

6. El principal aporte del proyecto consiste en proponer una evaluación que combine evidencia de ejecución y autopercepción. Esta mirada puede ayudar al docente a diseñar progresiones, retroalimentación y experiencias de éxito más ajustadas a las necesidades del grupo.

Recomendaciones

1. Utilizar evaluaciones de competencia motriz que incluyan varios dominios y no dependan de una única prueba o deporte.

2. Complementar la observación del desempeño con preguntas breves sobre percepción de competencia, especialmente cuando un estudiante evita tareas o se muestra inseguro pese a disponer de recursos motrices suficientes.

3. Diseñar progresiones con niveles de dificultad que permitan acumular experiencias de dominio y reconocer avances personales sin centrar la clase en la comparación entre compañeros.

4. Ofrecer retroalimentación específica sobre acciones observables, evitando etiquetas globales como “eres bueno” o “eres malo” para la actividad física.

5. Alternar agrupamientos y roles para reducir situaciones en las que los mismos estudiantes monopolizan tareas de mayor visibilidad o responsabilidad motriz.

6. Validar formalmente la rúbrica y el cuestionario antes de una aplicación definitiva, incorporando juicio de expertos, pilotaje y análisis de confiabilidad.

7. En futuras investigaciones, incorporar entrevistas breves o grupos focales para comprender por qué algunos estudiantes presentan discrepancias entre desempeño y percepción.

8. Desarrollar estudios longitudinales que permitan observar cómo cambia la correspondencia entre competencia real y percibida a lo largo de un año escolar.

9. Evaluar intervenciones centradas en habilidades motrices y clima motivacional para determinar si ambas dimensiones pueden mejorar de forma conjunta.

10. Mantener un uso pedagógico y confidencial de los resultados, evitando rankings públicos, selección excluyente de equipos o cualquier práctica que refuerce etiquetas de capacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Barnett, L. M., Morgan, P. J., van Beurden, E., & Beard, J. R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: A longitudinal assessment. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5, 40. https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-40

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

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

Clark, J. E. (2007). On the problem of motor skill development. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78(5), 39-44. https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598023

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

Gabbard, C. P. (2018). Lifelong motor development (7th ed.). Wolters Kluwer.

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

Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.

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

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Huotari, P., Watt, A., & Liukkonen, J. (2016). Fundamental movement skills and physical fitness as predictors of physical activity: A 6-year follow-up study. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 26(1), 74-81. https://doi.org/10.1111/sms.12407

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

Los instrumentos y matrices que siguen son modelos académicos. No documentan autorizaciones, validaciones ni mediciones de campo realizadas. La guía pedagógica complementaria se incorpora al final (ver Anexo J).

ANEXO A
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTES LEGALES

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

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

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

Nombre del representante: _____

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO B
ASENTIMIENTO INFORMADO DEL ESTUDIANTE

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

Acepto participar: ☐ Sí ☐ No

Nombre o código: _____ Fecha: _____

ANEXO C

RÚBRICA DE COMPETENCIA MOTRIZ OBSERVADA

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

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

Nombre del experto: _____

Formación académica: _____

Experiencia profesional: _____

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

Dictamen: ☐ Aprobado ☐ Aprobado con modificaciones ☐ Requiere reformulación

Firma: _____ Fecha: _____

Formato de valoración de contenido por especialistas

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

Fuente:

ANEXO D

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA MOTRIZ PERCIBIDA

MATRIZ DE COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Matriz de coherencia investigativa

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

Fuente: Elaboración académica a partir del proyecto de Macas (2026).

ANEXO E

MATRIZ DE COHERENCIA

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Operacionalización de las variables

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

Fuente: Elaboración académica a partir del proyecto de Macas (2026).

ANEXO F
OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO G
MODELO DE FICHA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO H

CRONOGRAMA REFERENCIAL

Cronograma de actividades orientativo

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

Fuente: Elaboración académica a partir del proyecto de Macas (2026).

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

ANEXO I

BASE ILUSTRATIVA DE datos

EJEMPLO DE ESTRUCTURA DE datos

Registros ilustrativos de datos artificiales

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

Fuente:

Ejemplo de registros. La base generada para el modelo contiene 36 casos y no corresponde a estudiantes reales.

En una aplicación definitiva, la base debe conservar únicamente códigos y variables necesarias para el análisis. Los archivos deben almacenarse en un espacio protegido y eliminarse o anonimizarse de acuerdo con las condiciones éticas y administrativas del proyecto.

ANEXO J
GUÍA PEDAGÓGICA DE APLICACIÓN Y REGISTRO

Ficha de trabajo: Reconocimiento del movimiento

Propósito formativo: Desplazamientos con cambios de velocidad y dirección. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: La observación registra control de trayectoria y ajustes de desplazamiento, sin calificar a partir de rapidez aislada. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: La devolución invita a distinguir un cambio de velocidad realizado con control de otro que termina en pérdida de orientación. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Orientación espacial

Propósito formativo: Circuito con referencias visuales y rutas alternativas. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se comparan decisiones sobre trayectoria, frenado y posición espacial. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y

condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: La conversación se orienta a justificar elecciones de recorrido y formas seguras de adaptarse. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Lanzamientos graduados

Propósito formativo: Lanzar a blancos amplios y ajustar distancias progresivamente. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se registra dosificación de fuerza y dirección del objeto en tareas equivalentes. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: La retroalimentación se centra en la relación entre postura, trayectoria y resultado. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Recepción y anticipación

Propósito formativo: Recepción de objetos a diferentes alturas con dificultad progresiva. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se observan preparación corporal y coordinación del momento de contacto. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: Se pide describir qué señal permitió anticipar el desplazamiento del objeto. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Conducción de objetos

Propósito formativo: Conducción individual sin oposición y con cambios de dirección. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: El registro diferencia control del objeto y velocidad de desplazamiento. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: Se identifican oportunidades para sostener control cuando cambia el entorno. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Equilibrio estático

Propósito formativo: Posturas sobre apoyos amplios y estrechos con protección. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se observan ajustes posturales bajo condiciones de seguridad. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: Se enfatiza la progresión personal en estabilidad y no la comparación pública. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Equilibrio dinámico

Propósito formativo: Transiciones entre apoyos y pequeños desplazamientos. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la

tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se documenta capacidad de recuperar estabilidad sin precipitar la tarea. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: La devolución remite al control del centro de masa y a pausas necesarias. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Coordinación rítmica

Propósito formativo: Secuencias de movimientos siguiendo patrones sencillos. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se distingue el recuerdo de la consigna del ajuste temporal de movimientos. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: El estudiante explica cómo organizó su secuencia y qué parte practicará. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Integración de habilidades

Propósito formativo: Circuito breve que combina desplazamiento y control de objetos. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se registran indicadores previamente enseñados bajo condiciones comparables. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: La devolución resume evidencias observables sin atribuir etiquetas globales. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Autoevaluación guiada

Propósito formativo: Comparación personal de percepciones y criterios de ejecución. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se aplica una reflexión escrita separada de las calificaciones escolares. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: El docente formula preguntas neutrales para comprender eventuales discrepancias. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Trabajo cooperativo

Propósito formativo: Estaciones en parejas con observaciones descriptivas, no evaluativas. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: Se valora respeto por los turnos y comprensión de las consignas. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: Los compañeros comentan acciones verificables y evitan clasificar capacidades. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar

incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

Ficha de trabajo: Cierre y proyección

Propósito formativo: Selección de una meta motriz personal y una práctica breve de seguimiento. Antes de la sesión se delimitan el espacio, los materiales y la forma de presentar la tarea. El docente verifica que el criterio esté formulado en lenguaje comprensible y anticipa qué adaptaciones permitirían garantizar seguridad y participación.

Aspectos a documentar: La rúbrica sirve para identificar objetivos de práctica futura sin afirmar efectos de intervención. La ficha contempla código anónimo, observador, indicador, número de oportunidad, puntuación permitida por la rúbrica, anotación descriptiva y condiciones excepcionales. No se escribe nombre del participante en las matrices de resultados.

Orientación para la conversación: Se registra la meta personal, un indicador observable y la oportunidad de revisarla. El registro de percepción debe hacerse sin exposición de respuestas al resto del grupo. La devolución individual se apoya en ejemplos concretos del desempeño y culmina con una acción de práctica alcanzable.

Control ético y de calidad: confirmar que no se derive calificación académica de la participación investigativa; respetar la decisión de no responder; documentar incidentes y omisiones sin imputar el valor mínimo. Esta ficha corresponde a una propuesta no implementada y requiere adecuación institucional antes de aplicarse.

SESIÓN REFERENCIAL 1. RECONOCIMIENTO DE CONDICIONES INICIALES

Carácter de la sesión. Esta planificación constituye una propuesta académica para una aplicación futura. No representa una intervención realizada con participantes. La participación requeriría autorización institucional y consentimiento/asentimiento cuando proceda.

Propósito y preparación

El propósito específico consiste en explorar desplazamientos, cambios de dirección y autopercepción sin ordenar al grupo por rendimiento. Previamente, el responsable debe verificar materiales, adecuación del espacio, existencia de alternativas para estudiantes con necesidades de apoyo y condiciones de seguridad. El docente comunica criterios observables y explica que no se harán clasificaciones públicas a partir de las puntuaciones.

Desarrollo didáctico previsto

En la fase de activación se proponen movimientos de calentamiento ajustados al contenido de la sesión. En la fase de trabajo principal se plantea recorrido libre por estaciones con variantes de marcha, carrera y giro; explicación previa de criterios de seguridad y retroalimentación descriptiva. El docente ofrecerá oportunidades equivalentes de práctica, modelará cuando haga falta y evitará que el tiempo de actividad quede condicionado por turnos extensos de espera.

El cierre incluye una valoración individual del proceso y una explicación breve de los aspectos que pueden mejorarse en el próximo encuentro. Si una actividad provoca incomodidad, el estudiante podrá optar por una variante equivalente. La observación debe respetar el ritmo de aprendizaje y los límites de capacidad funcional de cada participante.

Observación y evidencia

Como evidencia prevista se recomienda registrar por separado ejecución observable, dificultad percibida y necesidad de adaptación. Cada valoración deberá guardar correspondencia con los indicadores de la rúbrica y los ítems del cuestionario. No se calcularán correlaciones a partir de observaciones incompletas ni

se compararán puntuaciones de escalas con rangos diferentes sin documentar previamente el procedimiento.

Consideración metodológica. Este formato se utiliza para organizar una propuesta docente, no para demostrar la eficacia de una intervención. Un estudio posterior que pretendiera evaluar cambios requeriría medición temporal y diseño apropiado.

SESIÓN REFERENCIAL 2. LOCOMOCIÓN CON PROGRESIONES

Carácter de la sesión. Esta planificación constituye una propuesta académica para una aplicación futura. No representa una intervención realizada con participantes. La participación requeriría autorización institucional y consentimiento/asentimiento cuando proceda.

Propósito y preparación

El propósito específico consiste en distinguir la mejora técnica de la comparación social. Previamente, el responsable debe verificar materiales, adecuación del espacio, existencia de alternativas para estudiantes con necesidades de apoyo y condiciones de seguridad. El docente comunica criterios observables y explica que no se harán clasificaciones públicas a partir de las puntuaciones.

Desarrollo didáctico previsto

En la fase de activación se proponen movimientos de calentamiento ajustados al contenido de la sesión. En la fase de trabajo principal se plantea práctica de aceleraciones cortas y cambios de dirección con tres niveles de dificultad elegidos por el estudiante; pausas para comentar avances. El docente ofrecerá oportunidades equivalentes de práctica, modelará cuando haga falta y evitará que el tiempo de actividad quede condicionado por turnos extensos de espera.

El cierre incluye una valoración individual del proceso y una explicación breve de los aspectos que pueden mejorarse en el próximo encuentro. Si una actividad provoca incomodidad, el estudiante podrá optar por una variante equivalente. La observación debe respetar el ritmo de aprendizaje y los límites de capacidad funcional de cada participante.

Observación y evidencia

Como evidencia prevista se recomienda valorar continuidad, dirección y ajuste del ritmo, contrastándolos con tres afirmaciones de autopercepción. Cada valoración deberá guardar correspondencia con los indicadores de la rúbrica y los ítems del cuestionario. No se calcularán correlaciones a partir de observaciones incompletas ni se compararán puntuaciones de escalas con rangos diferentes sin documentar previamente el procedimiento.

Consideración metodológica. Este formato se utiliza para organizar una propuesta docente, no para demostrar la eficacia de una intervención. Un estudio posterior que pretendiera evaluar cambios requeriría medición temporal y diseño apropiado.