Percepción de competencia motriz y participación

Autoría: EDUFISICA
Publicación: 2026-10-09
Revisión editorial: 2026-10-15
Lectura estimada: 23 minutos

https://edufisica.com/competencia-motriz/percepcion-competencia-motriz/

Resumen

La percepción de competencia motriz describe cómo una persona valora sus posibilidades de actuar, mientras la competencia observada recoge una ejecución bajo condiciones concretas. Esta lectura explica por qué ambas informaciones pueden relacionarse sin coincidir y cómo contrastarlas durante la enseñanza. Revisa la especificidad de las preguntas, la diferencia entre asociaciones de grupo y pronósticos individuales, los perfiles de investigación y el papel de las oportunidades reales de participación. Las propuestas originales permiten escuchar expectativas, observar actuaciones y preparar devoluciones que puedan revisarse. También se examinan la comparación social, la comunicación privada y los límites de las escalas y hojas propias. El propósito es orientar decisiones docentes sin convertir confianza, duda o un resultado aislado en etiquetas del alumnado.

Palabras clave: percepción de competencia motriz; competencia motriz percibida; confianza motriz; autoevaluación en educación física; participación escolar; competencia observada



Organizador original. La síntesis de De Meester y colaboradores distingue competencia observada y percibida; el dibujo no reproduce una escala ni convierte el contraste en un diagnóstico. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

La percepción de competencia motriz expresa cómo una persona valora sus posibilidades de realizar acciones de movimiento. No es la actuación misma ni una lectura infalible de ella. La revisión de De Meester y colaboradores encuentra relaciones de magnitud baja a moderada entre competencia observada y percibida, según los campos analizados. (De Meester et al., 2020) Por tanto, una no puede sustituirse automáticamente por la otra.

En una clase, la diferencia importa. Un alumno puede dudar ante una tarea que realiza con apoyo; otro puede sentirse capaz y necesitar una revisión de su ejecución. El docente no resuelve esa relación diciendo a todos que «pueden con todo» ni utilizando una marca para negar lo que expresan. Necesita precisar tarea, condiciones y experiencia.

La pregunta educativa es cómo ofrecer una comprensión más situada de las propias posibilidades y oportunidades reales para actuar. Las propuestas siguientes son originales e hipotéticas: no reproducen escalas comerciales, no diagnostican autoestima y no prometen aumentar participación mediante una intervención única.

Una valoración de posibilidades, no una nota interior

La competencia percibida se refiere a una valoración de las propias posibilidades motrices. Debe precisarse si se pregunta por una acción, un campo de habilidades o una percepción física más amplia. La revisión de De Meester y colaboradores reúne trabajos que utilizan distintos niveles de medición y reconoce dificultades de claridad conceptual. (De Meester et al., 2020)

La expresión «soy bueno en educación física» puede reunir experiencias de juego, condición física, comparación y reconocimiento social. No informa con precisión de una tarea particular. Una pregunta sobre recibir un objeto bajo condiciones conocidas ofrece otro alcance. El docente necesita distinguir ambas respuestas antes de interpretarlas como una misma variable.

La confianza para actuar y el gusto por una actividad tampoco son idénticos. Una persona puede preferir una práctica y necesitar ayuda en una acción nueva. Otra puede reconocer que logra una tarea y no encontrar interés en ella. Atribuir ambas situaciones a motivación general simplifica una experiencia que requiere preguntas diferentes.

La percepción se sitúa en un contexto. Cambiar material, altura, señal o presencia de espectadores puede modificar lo que una persona cree posible. La valoración no se interpreta como rasgo fijo independiente de esas condiciones. El registro necesita identificar a qué experiencia se refiere y qué oportunidad tuvo el alumno para conocerla.

Una valoración personal no es un dato falso porque difiera de una observación externa. Describe otra información. El alumno puede referirse a esfuerzo, incertidumbre o experiencias previas que el profesor no ve en un intento. Contrastar ambas fuentes permite delimitar la diferencia, sin convertir la conversación en una demostración de que una persona «se equivoca sobre sí misma».

La devolución conserva esa separación. Se puede explicar qué actuación se observó y preguntar qué condición influyó en la valoración. El objetivo educativo es comprender posibilidades y apoyos, no asignar una puntuación de personalidad. La persona necesita información que pueda utilizar en una próxima experiencia.

Preguntar por lo mismo que se observa

Comparar percepción y ejecución requiere comprobar correspondencia entre medidas. Una pregunta general sobre deporte y una tarea específica de desplazamiento no representan exactamente el mismo campo. Si no coinciden, la discrepancia puede proceder del alcance de las preguntas, además de cómo se valora la persona.

Como ejemplo hipotético, el alumno responde que se siente capaz de participar en un juego conocido. El profesor registra una tarea aislada con un objeto poco familiar. Un resultado diferente no demuestra por sí solo valoración «irrealista». La pregunta y la observación necesitan situarse en condiciones comparables para interpretar esa relación.

La forma de respuesta también importa. Un número puede resultar abstracto; una descripción de apoyo o una elección entre condiciones puede ser más comprensible para una propuesta formativa. Esto no convierte una hoja propia en escala validada. El docente define propósito y utiliza lenguaje accesible, sin copiar instrumentos protegidos.

Si se utiliza una escala investigada, se consulta versión, idioma, población y evidencia. Traducir preguntas no conserva automáticamente propiedades. Tampoco se modifican opciones de respuesta y se calculan después puntuaciones como si pertenecieran a la versión original. El nombre del instrumento debe corresponder al procedimiento real.

Una pregunta antes de actuar recoge una expectativa situada. Otra después puede incorporar experiencia del intento. Compararlas permite conversar sobre qué se reconoció y qué ayuda se utilizó. No se interpreta cualquier cambio como aumento permanente de confianza ni como efecto causal demostrado de una sesión.

La evaluación curricular puede describir esa reflexión. La persona identifica una condición manejable, reconoce una dificultad y propone una revisión. Esa información tiene valor educativo aunque no produzca una puntuación psicométrica. El rigor consiste en explicar qué se recogió y qué uso puede tener.

La pregunta también distingue actuar solo y actuar con apoyo. Si se consulta «¿puedes hacerlo?» sin precisar condiciones, una persona puede imaginar ejecución sin ayuda y otra considerar una señal docente disponible. Sus respuestas no son comparables en ese punto. Una formulación original de aula puede preguntar qué condición elegiría y qué información necesitaría antes de empezar. No exige una declaración global de capacidad. Después se registra la ayuda realmente utilizada y se vuelve a la experiencia. Esta precisión evita tratar como inseguridad lo que era una interpretación diferente de la pregunta, y mantiene la conversación próxima a una decisión que pueda comprobarse.

La evidencia no describe una cadena causal uniforme

De Meester y colaboradores sintetizan asociaciones entre competencia observada y percibida y señalan riesgo de sesgo y necesidades de investigación. (De Meester et al., 2020) Un promedio de asociación no predice la respuesta de cada alumno ni demuestra que mejorar una habilidad cambie automáticamente percepción y participación. Las relaciones deben leerse según medida, población y diseño.

Barnett y colaboradores examinan evidencia longitudinal y mediaciones de un modelo de desarrollo motriz. Encuentran respaldo desigual según dirección y campo; algunas relaciones con percepción disponían de evidencia insuficiente en esa síntesis. (Barnett et al., 2022) Una hipótesis de «espiral positiva» puede orientar preguntas y no debe presentarse como destino confirmado de cualquier persona.

La asociación indica que variables cambian conjuntamente en una muestra bajo una relación determinada. No identifica por sí sola qué variable causa otra. Un alumno que participa más

puede reunir oportunidades, habilidades y experiencias diversas. El docente evita una explicación única cuando el diseño no la establece.

Las revisiones también tienen alcance temporal. Una síntesis publicada en un año puede reunir estudios recogidos antes. Su valor permanece ligado a esa cobertura y no constituye una afirmación de que toda investigación posterior sea igual. El artículo utiliza fuentes identificadas y propuestas propias, sin anunciar un consenso total que no se ha comprobado.

La aplicación educativa necesita una decisión más próxima que una promesa causal. Ofrecer una tarea accesible, observar respuesta y escuchar percepción permite revisar enseñanza. Si se desea demostrar un efecto de intervención, se requiere un diseño y evidencia correspondientes. La pertinencia pedagógica de una propuesta no equivale a prueba experimental de eficacia.

La incertidumbre no impide trabajar. Ayuda a seleccionar preguntas y límites. El docente puede comprobar cómo una persona utiliza información y apoyos, sin garantizar un aumento universal de confianza ni afirmar que una valoración positiva produzca necesariamente más actividad cotidiana.

Qué permite leer un coeficiente y qué queda fuera

En el metaanálisis de De Meester y colaboradores, la asociación agregada para competencia general fue $r = 0{,}25$. Ese resultado resume una relación entre medidas recogidas en los estudios incluidos; no significa que cada alumno reconozca el veinticinco por ciento de su capacidad ni que exista un veinticinco por ciento de probabilidad de participar. Son preguntas diferentes. El resumen tampoco encontró un efecto significativo de los moderadores previstos, entre ellos la correspondencia entre instrumentos. Ese hallazgo no convierte preguntas de distinto alcance en medidas intercambiables. De Meester et al. (2020).

Para verlo con claridad, conviene separar dos comparaciones. Una pregunta si quienes obtienen resultados mayores dentro de un grupo también tienden a describirse como más capaces. Otra pregunta si una misma persona cambia su valoración después de aprender una acción. La primera compara personas; la segunda sigue a una persona en el tiempo. Una relación encontrada en la primera no proporciona por sí sola la respuesta de la segunda. Tampoco indica qué intervención necesita un estudiante concreto.

Consideremos un episodio hipotético. Antes de una unidad, una alumna dice sentirse capaz de recibir envíos rodados conocidos. Después aprende a responder a una trayectoria diferente y mantiene una valoración parecida de sus posibilidades. El profesor podría interpretar que «la confianza no mejoró», aunque ahora ella esté pensando en una tarea más exigente. El contenido de la pregunta cambió junto con su experiencia. Para leer la respuesta necesita recuperar la referencia: qué acciones incluía la alumna cuando contestó en cada momento.

El problema también puede aparecer en sentido inverso. Un alumno valora con mayor seguridad la misma recepción tras conocer el espacio y comprender la señal, aunque la ejecución observada todavía sea semejante. Esa información permite describir una expectativa distinta y proponer otra

observación de la acción. No obliga a adjudicar todo el cambio a una habilidad nueva ni a declarar inútil su respuesta porque el producto no haya variado.

Un seguimiento docente puede conservar la pregunta original y añadir una aclaración breve sobre qué tarea imaginó la persona. Si después se amplía el campo, ambas respuestas permanecen identificadas en lugar de fundirse en una supuesta escala continua. Así se reconoce un cambio de referencia sin confundirlo con mejora o retroceso personal. La conversación vuelve a una experiencia que puede observarse: qué esperaba, qué condiciones conocía y qué decidió hacer. El coeficiente de investigación aporta contexto; la decisión de enseñanza requiere esa información situada.

Perfiles recientes: diversidad de relaciones, no tipos fijos de alumnos

Bretz, Kress y Herrmann publicaron en 2026 un estudio transversal con 427 escolares. Analizaron competencia observada y percibida, actividad y bienestar, e identificaron perfiles con relaciones diferentes entre estos campos. (Bretz et al., 2026) El diseño permite examinar asociaciones en ese contexto; no demuestra que los perfiles sean tipos humanos permanentes ni que una intervención concreta produzca cambios.

La utilidad de una lectura centrada en perfiles está en mostrar que las variables no se combinan de la misma manera para todos. Una percepción favorable puede coexistir con un producto observado diferente. El profesor no convierte esa combinación en etiqueta de «sobreestimador» aplicada públicamente a un alumno a partir de una impresión escolar.

La población y las fuentes de información limitan la interpretación. El estudio utiliza una muestra y procedimientos concretos; algunos campos se recogen mediante información parental. No equivale a observar directamente toda actividad o bienestar de cada participante. Un perfil estadístico resume relaciones del análisis y no ofrece una explicación completa de una persona.

Tampoco se trasladan recomendaciones generales como prueba de eficacia. La investigación puede proponer futuras intervenciones y un diseño transversal no las evalúa. La programación escolar puede aprovechar la pregunta sobre diversidad, mientras comprueba condiciones reales y mantiene una observación situada.

Como propuesta hipotética, el docente utiliza tres historias ficticias con combinaciones distintas de actuación, percepción y oportunidades. Los alumnos identifican qué información falta y qué experiencia permitiría conocer mejor la relación. No clasifican compañeros ni emiten diagnósticos. El propósito es evitar una narrativa única de competencia y participación.

La lectura de perfiles debe abrir posibilidades, no fijarlas. Un alumno puede responder de otra manera al cambiar contexto o adquirir experiencia. La escuela describe qué se observó y qué apoyo ofreció, sin pronosticar trayectoria desde una categoría estadística o una conversación breve.

Cuando valoración y actuación no coinciden

Una discrepancia necesita precisar tarea y condición antes de interpretarse. Una persona puede valorar su acción considerando éxito final; el observador puede atender a cómo se organiza. Si los criterios difieren, comparar ambas valoraciones como si fueran la misma pregunta produce una discrepancia aparente.

Como ejemplo hipotético, un alumno dice que recibió bien porque conservó el objeto; el docente observa que necesitó cambiar la zona de llegada después de un envío imprevisto. La conversación puede reconocer el producto y revisar ajuste. No necesita negar todo logro para introducir una pregunta de aprendizaje.

Otra persona puede expresar poca confianza pese a realizar una tarea conocida. El docente describe la actuación y pregunta qué parte genera incertidumbre. Puede ofrecer otra oportunidad con condiciones claras y apoyos. No se exige declarar confianza antes de participar ni se interpreta cautela como falta de voluntad.

Una valoración favorable también merece información concreta. La persona puede utilizar un criterio visible para comprobar su expectativa y revisar. La devolución no pretende reducir confianza para volverla «realista» mediante humillación. Conserva participación y relación entre evidencia y decisión, sin prometer que siempre coincidirán todas las fuentes.

El apoyo recibido debe formar parte de la descripción. Una ejecución con una señal previa y otra sin indicación responden a condiciones diferentes. El alumno puede reconocer qué ayuda utiliza y cuándo la necesita. La independencia no es un valor absoluto que invalide todo aprendizaje asistido.

La discrepancia se convierte en pregunta educativa cuando permite elegir una próxima condición y comprobar respuesta. Se convierte en etiqueta cuando se usa para explicar toda personalidad. El docente mantiene un alcance situado: qué creyó posible, qué actuación se observó y qué información necesita para revisar esa relación.

Situación hipotética	Pregunta pertinente	Respuesta que conviene evitar
Duda y actuación lograda con apoyo	¿Qué condición genera incertidumbre y qué ayuda se utilizó?	Exigir confianza o atribuir falta de actitud.
Expectativa favorable y dificultad observada	¿Qué criterio utilizó y qué oportunidad de revisión necesita?	Descalificar públicamente su valoración.
Valoración global y tarea específica	¿Se refieren ambas informaciones al mismo campo?	Concluir desajuste antes de revisar alcance.
No participación visible	¿Existieron acceso, información y oportunidad real de actuar?	Inferir motivación interna desde ausencia de intervención.

Comparaciones sociales y oportunidades que el grupo ofrece

La comparación con compañeros puede formar parte de una experiencia escolar, pero no tiene que organizar toda devolución. Una tabla pública de posiciones muestra productos y puede ocultar condiciones. El docente decide qué información necesita compartir para enseñar y qué datos personales deben comunicarse de manera privada.

El reconocimiento no debe depender únicamente de ganar o obtener mayor marca. Puede describir una decisión pertinente, una revisión de criterio o una oportunidad ofrecida a otro participante. Esta propuesta pedagógica no garantiza motivación; conserva varias evidencias del aprendizaje en lugar de limitar atención a rendimiento comparativo.

La organización del grupo necesita observar quién actúa. En una tarea donde algunos alumnos reciben el móvil repetidamente y otros casi nunca, una diferencia de intervención puede proceder de oportunidades. No se interpreta de inmediato como confianza o interés individual. El profesor puede modificar grupos y funciones para comprobar respuesta bajo otra distribución.

Las funciones permanentes también producen límites. Quien registra siempre resultados de otros no dispone de la misma oportunidad de ejecutar y recibir información. Rotar papeles y ofrecer formas accesibles de acción mantiene una pregunta de aprendizaje para todos. La inclusión no se reduce a estar presente junto al espacio de práctica.

La asignación por estereotipos requiere revisión. No se presume qué juego interesa o qué habilidad domina una persona por género, origen o condición. El docente escucha experiencias y observa acciones concretas. Una comparación de grupo no permite fijar intereses de cada participante ni justificar oportunidades distintas sin evidencia.

El clima de la clase se diseña mediante reglas, comunicación y acceso, no solo mediante frases motivacionales. Una persona necesita saber cómo participar, dónde pedir ayuda y qué se espera observar. La coherencia de esas condiciones resulta una decisión educativa que puede revisarse, sin anunciar efectos psicológicos automáticos.

Elegir una condición manejable y aprender a revisarla

La elección puede ayudar a relacionar percepción y acción si las opciones son comprensibles. El docente define propósito y límites, y la persona decide dentro de condiciones accesibles. Ofrecer opciones sin información puede dejar una elección basada en apariencia o presión de compañeros, sin relación clara con aprendizaje.

Mosston y Ashworth distribuyen decisiones entre docente y alumno antes, durante y después de la acción. (Mosston y Ashworth, 2008) Este marco permite precisar quién elige tarea, ritmo o revisión. No se llama autonomía a cualquier preferencia, ni se interpreta instrucción precisa como ausencia completa de participación.

Como propuesta hipotética, el alumno selecciona una distancia manejable para una acción conocida, explica su razón y prueba. Después utiliza información para mantenerla o cambiarla. La opción no se presenta como categoría personal alta o baja. El propósito es aprender a relacionar condición, expectativa y respuesta.

La revisión no consiste siempre en aumentar dificultad. Una modificación puede aclarar una señal, mejorar acceso o cambiar un apoyo. La persona aprende a justificar qué necesita y a comprobarlo. El docente evita premiar elegir la opción más exigente cuando esa elección deja de responder a la tarea y condiciones presentes.

Las edades no determinan una forma única de confianza o elección. Una tarea nueva puede necesitar acompañamiento detallado en cualquier momento escolar. Una condición conocida puede permitir decisiones propias con información sencilla. El criterio es experiencia y comprensión de la situación, sin convertir una edad en pronóstico individual.

La secuencia debe conservar oportunidades de volver a actuar. Una conversación extensa sin práctica puede describir expectativas y no permitir contrastarlas. El docente distribuye momentos breves de elección, acción y revisión, manteniendo tiempo suficiente para experimentar dentro de condiciones pertinentes.

Escuchar percepción no sustituye observar motricidad

La observación de habilidades y la percepción personal recogen campos diferentes. La revisión de Eddy y colaboradores analiza herramientas observacionales escolares y sus límites. (Eddy et al., 2020) Una hoja de percepción no reemplaza esa información; una puntuación de habilidades tampoco describe directamente cómo se siente una persona ante la tarea.

La alfabetización física reúne, según la definición elegida, campos de competencia, confianza, motivación, conocimiento y comprensión. Edwards y colaboradores muestran diversidad conceptual. (Edwards et al., 2017) Esta amplitud no permite utilizar percepción como medida de todo el concepto. Se define qué dimensión se recoge y qué otras evidencias faltan.

Si una escuela utiliza una escala formal, identifica acceso y condiciones del instrumento. Este artículo no reproduce preguntas o puntuaciones protegidas. Una tarjeta propia con una pregunta de clase puede ser útil para conversación y debe identificarse como original, sin atribuirle validación del instrumento al que se parece.

La autoobservación puede complementarse con información externa. La persona explica intención y experiencia; el observador describe una acción visible. Ninguna fuente necesita anular la otra. El profesor utiliza discrepancias para formular una pregunta precisa y comprobar condiciones, sin convertir todo desacuerdo en error personal.

Los resultados no autorizan diagnósticos psicológicos. Una expresión de duda no demuestra una condición clínica ni una puntuación baja en una tarjeta propia identifica autoestima. Cuando una

situación requiere atención profesional, se utiliza el canal pertinente y se comunican observaciones concretas con privacidad.

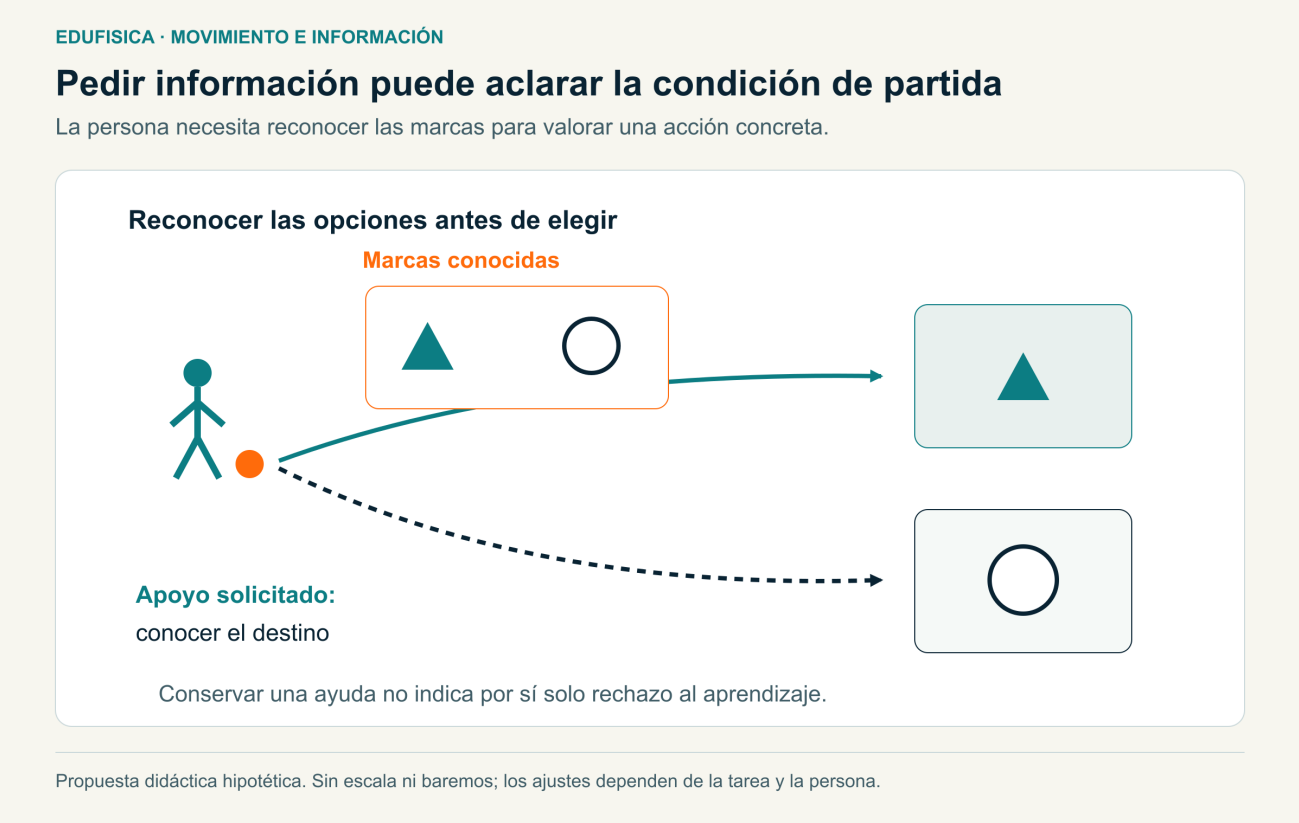
La interpretación necesita reconocer alcance temporal. Una valoración antes de un intento pertenece a esa ocasión. No se presenta como rasgo permanente de participación. Una comprobación posterior puede mostrar otra respuesta, y la diferencia se describe sin anunciar una transformación global.

Cuatro propuestas originales para contrastar posibilidad y experiencia

Estas propuestas hipotéticas trabajan conversación y acción bajo condiciones accesibles. No son escalas psicométricas, no producen puntuaciones clínicas y no garantizan cambios de confianza o actividad. El docente ajusta organización, recursos y modos de comunicación.

Ficha 1. Mi condición de partida.

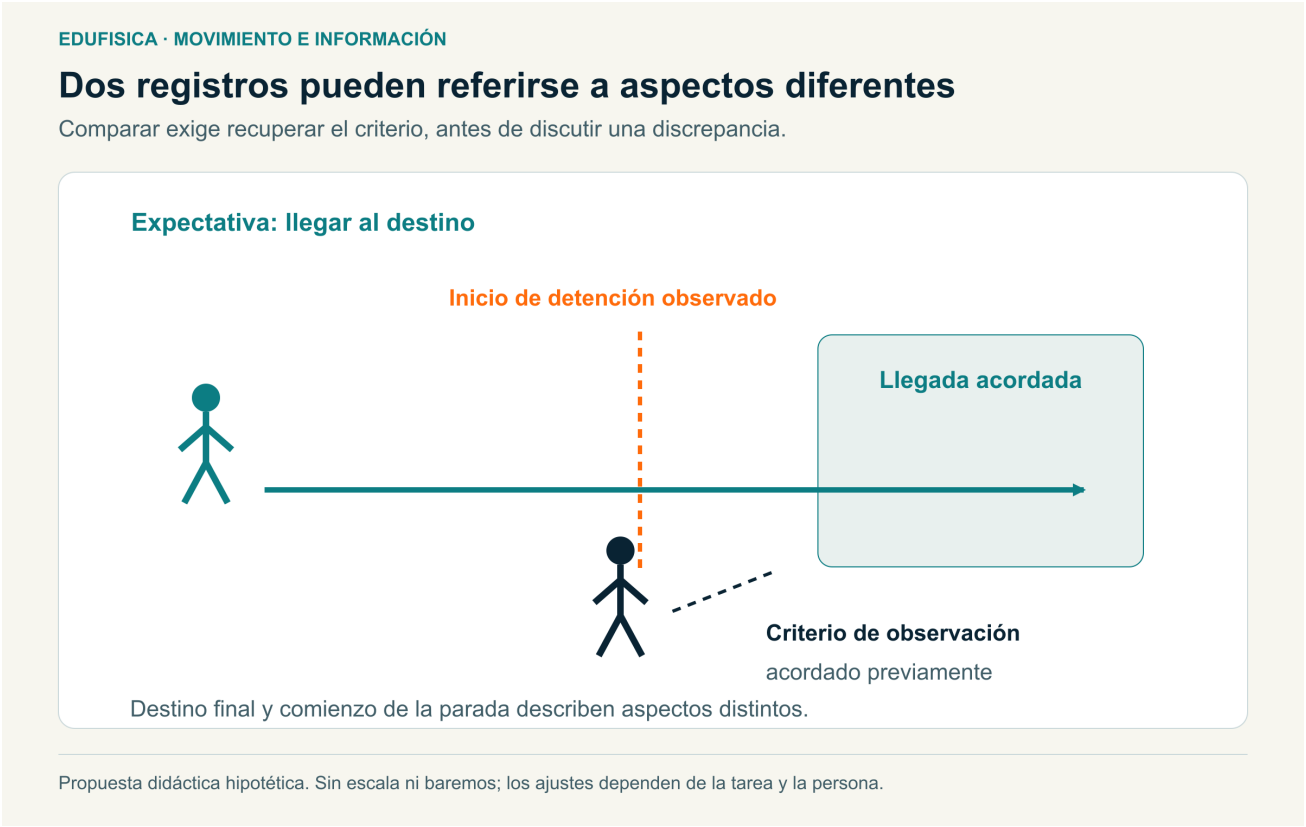
Se pretende relacionar una expectativa con una actuación concreta. Cada alumno elige entre dos condiciones accesibles de una acción ya enseñada, como orientar un móvil a una zona. Antes de actuar indica qué apoyo cree necesitar y por qué. Utiliza un objeto manejable, marcas y tarjeta original. Después describe qué información utilizó y si conservaría la condición. El docente observa correspondencia entre pregunta, acción y revisión, sin convertir elección en nivel personal. La variante cambia una ubicación manteniendo criterio. La adaptación permite envío rodado, otro apoyo y comunicación oral o visual. No se exige elegir la opción más difícil ni declarar seguridad. Si la persona no entiende la tarea, se ofrece familiarización antes de interpretar su expectativa. La ficha produce una conversación situada y otra oportunidad de comprobar; no mide toda competencia percibida.



Ejemplo didáctico hipotético de Mi condición de partida. Las marcas se reconocen antes de valorar posibilidades; solicitar un destino anunciado no prueba inseguridad o falta de voluntad. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 2. Lo que esperaba y lo que observamos.

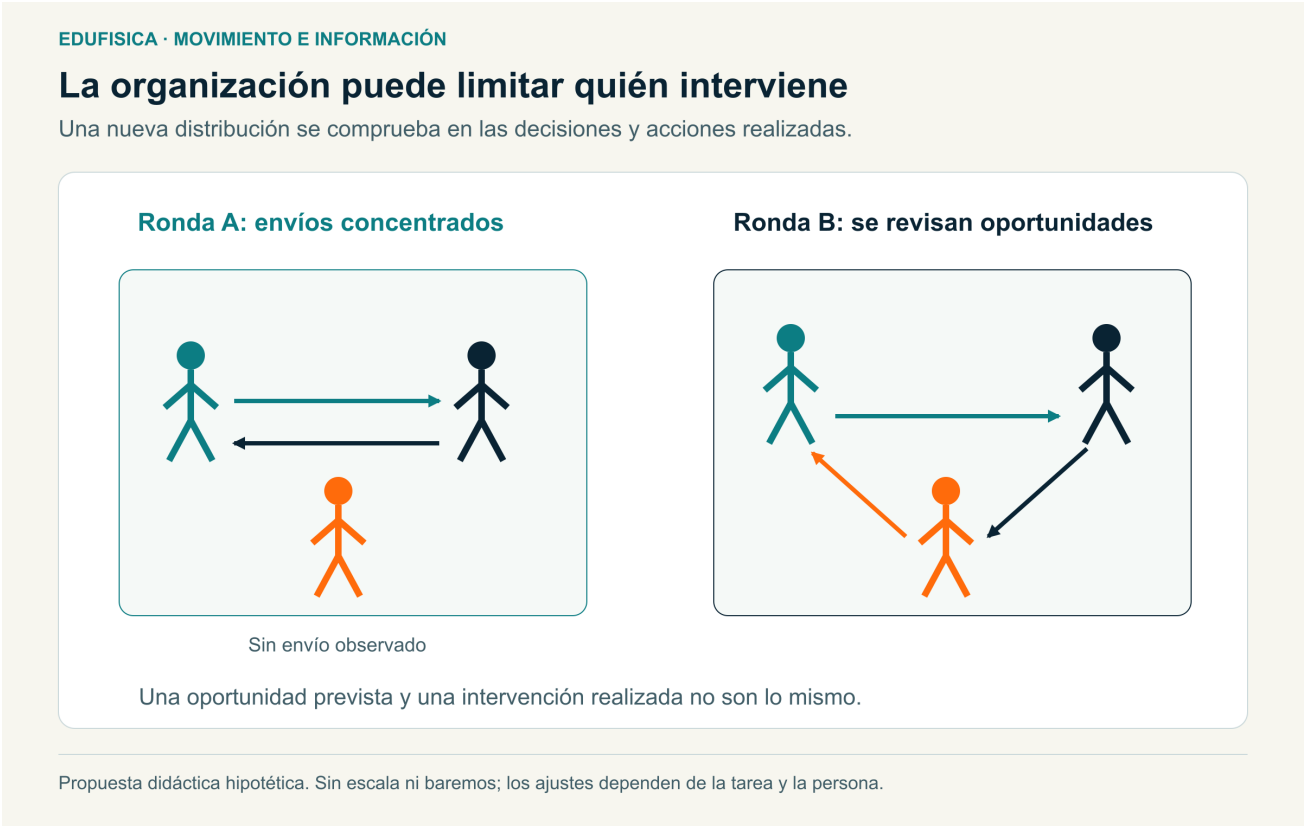
El propósito es contrastar fuentes sin descalificar. En parejas, el ejecutante expresa una expectativa sobre una tarea propia de desplazamiento con llegada conocida. El observador registra una acción visible acordada con el docente. Después comparan qué campo describe cada información y eligen una revisión manejable. Se utilizan marcas amplias y una hoja original breve. La regla impide juicios de personalidad o puntuaciones globales. El docente observa si la devolución se refiere a lo visto y si el ejecutante puede explicar su experiencia. La variante introduce una señal complementaria para revisar ayuda necesaria. La adaptación modifica recorrido, apoyo o comunicación conservando actuación propia. No se replica un ítem de escala ni se aplica un test comercial. Una discrepancia abre una pregunta sobre criterio y condición, en lugar de decidir quién tiene razón sobre toda capacidad del compañero.



Ejemplo didáctico hipotético de Lo que esperaba y lo que observamos. Llegar a la zona e iniciar la parada son registros distintos; no se concluye quién tiene razón sobre la capacidad general del compañero. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 3. Otra oportunidad de intervenir.

Se busca reconocer cómo organización y participación se relacionan. Un grupo pequeño practica un juego propio de envíos entre varias zonas con funciones rotativas. Después identifica si todos tuvieron oportunidad de elegir y actuar, y propone un cambio de organización. Se utilizan móviles accesibles, destinos amplios y registro original de oportunidades, sin rankings. El docente observa distribución de intervenciones y escucha cómo se percibe una condición concreta. La variante cambia número de destinos, manteniendo reglas de acceso conocidas. La adaptación permite otra forma de envío y señal sin fijar a una persona como observadora. No se atribuye falta de confianza a quien apenas recibió oportunidad ni se afirma que el cambio aumente motivación automáticamente. La ficha comprueba participación disponible y deja una pregunta posterior sobre cómo se utiliza la nueva condición.



Ejemplo didáctico hipotético de Otra oportunidad de intervenir. Las flechas representan envíos descritos para comparar organización; no diagnostican timidez, motivación o inclusión duradera. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 4. Un mensaje con evidencia.

El propósito es aprender a describir posibilidades sin etiquetas generales. Equipos reciben historias ficticias con una actuación, una expectativa y un apoyo. Deben escribir o expresar una devolución que conserve los tres campos y proponga otra oportunidad. El material son tarjetas originales y una pauta de preguntas, sin datos personales. La regla prohíbe diagnósticos, promesas y expresiones como «bueno en todo» o «incapaz». El docente observa si la devolución contiene una acción reconocible y una revisión pertinente. La variante cambia contexto de práctica para examinar alcance de la expectativa. La adaptación utiliza secuencias ilustradas y respuesta oral. La propuesta no entrena una escala de percepción ni clasifica a compañeros. Termina distinguiendo qué información se tiene y qué pregunta falta, de modo que una valoración personal pueda contrastarse con respeto y precisión.



Ejemplo didáctico hipotético de Un mensaje con evidencia. Los campos sirven para practicar una devolución concreta; no acreditan toda capacidad ni sustituyen una evaluación psicométrica. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Contrastar una expectativa sin convertirla en una identidad

La comparación empieza por delimitar la pregunta. De Meester y colaboradores sintetizan relaciones entre competencia observada y percibida, pero reconocen dificultades conceptuales y metodológicas. De Meester et al., 2020 Las situaciones hipotéticas siguientes utilizan esa distinción para revisar las cuatro fichas. No representan una escala de confianza ni permiten deducir una personalidad a partir de una elección. Su propósito es reunir información que sirva para preparar otra oportunidad de actuar.

Qué significa la ayuda elegida antes del primer envío

En *Mi condición de partida*, una alumna pide conocer de antemano el destino. El docente podría interpretar esa petición como inseguridad; sin embargo, la pregunta original exige precisar qué entiende ella por realizar la tarea. En este episodio hipotético, la alumna sabe orientar el móvil, pero no reconoce todavía las marcas que distinguen las zonas. Antes de pedirle una valoración de sus posibilidades, se comprueba si identifica los destinos y puede explicar qué información necesita. La familiarización responde a una condición concreta, no demuestra un cambio psicológico.

Después, la descripción conserva el apoyo realmente utilizado: destino anunciado, objeto elegido y forma de envío. Si la persona opta por mantener esas condiciones, esa decisión no equivale a rechazar el aprendizaje. Puede estar practicando una relación aún relevante. Para proponer otra oportunidad, interesa preguntarle qué parte desea revisar y observar cómo emplea la nueva información, sin premiar exclusivamente la opción que al profesor le parece más exigente.

Cuando dos personas describen campos diferentes

La segunda ficha permite reconocer una discrepancia de criterio. El ejecutante había anticipado que llegaría a la zona; su compañero registra que inició la detención fuera de la marca acordada. Ambos pueden estar describiendo algo ocurrido: uno atiende al destino final y el otro al lugar donde comenzó a frenar. La devolución empieza recuperando la consigna, porque discutir quién tiene razón sin identificar el criterio mezcla dos preguntas. El observador describe su dato y el ejecutante explica a qué se refería su expectativa.

El libro de Mosston y Ashworth atribuye al observador una devolución basada en criterios preparados para la tarea y aborda la aclaración docente cuando la autoevaluación encuentra dificultades. Mosston y Ashworth, 2008 Esa referencia no exige retirar ayuda para preservar una organización rígida. En el episodio propuesto, el docente puede mostrar el criterio y preparar otro intento. El contraste conserva un alcance limitado: anticipación de llegada y organización de la parada, sin traducir la conversación en una calificación global de capacidad.

Contar oportunidades antes de explicar silencios

En *Otra oportunidad de intervenir*, un alumno apenas solicita el móvil durante la primera ronda. El grupo observa entonces que los envíos se concentran entre dos participantes próximos y que su zona queda fuera de la trayectoria habitual. Esa información describe la organización, mientras que la ausencia de peticiones no muestra por sí misma cuánto confía el alumno en su acción. La revisión puede acercar los destinos o alternar responsabilidades de inicio, manteniendo una posibilidad real de decidir.

Tras el cambio se comprueba qué oportunidades aparecieron: recibir un envío anticipable, elegir un destino y participar en la devolución. Conviene distinguir que una oportunidad esté prevista, que se ofrezca efectivamente y que la persona la utilice. Si no actúa, queda una pregunta sobre información, accesibilidad o experiencia que merece escucharse. Atribuir automáticamente el silencio a timidez o falta de interés cerraría esa indagación antes de conocer sus condiciones.

Una devolución que pueda ponerse a prueba

La cuarta ficha trabaja con historias ficticias para practicar una comunicación más precisa. Un mensaje como «puedes con cualquier recorrido» excede lo observado. Una devolución útil identifica una acción reconocible, el apoyo y una propuesta: el personaje llegó a la zona con la referencia visible; en otra oportunidad podría comprobar si necesita conservarla cuando cambia el destino. La propuesta se conversa y no presupone que retirar el apoyo sea siempre el paso deseable.

También debe poder revisarse el mensaje. Si la nueva condición impide entender el recorrido, el docente recupera información o cambia la tarea. Eso no invalida todo lo realizado anteriormente. Conserva el registro de qué relación se practicó y dónde apareció una dificultad distinta. La devolución gana precisión cuando permite localizar esa diferencia y elegir una experiencia posterior, sin exigir que la persona declare confianza para demostrar que aprendió.

Comunicar posibilidades sin convertirlas en reputación

La devolución personal necesita privacidad y un alcance comprensible. Una valoración expresada en una tarjeta no se comparte como etiqueta del alumno delante del grupo. El docente recoge información justificada y comunica acciones y condiciones, sin presentar una percepción como rasgo fijo que otros deben conocer.

La familia puede recibir una descripción de experiencia escolar y no una conclusión sobre toda personalidad. Como ejemplo hipotético, se explica que el alumno reconoce un destino conocido y solicita ayuda cuando cambia una señal. Esa información puede orientar otra oportunidad. No demuestra que carezca de confianza en toda actividad ni autoriza diagnóstico.

La conversación debe permitir corregir interpretaciones. Si el alumno entiende una dificultad como «no sirvo para deporte», se vuelve a la tarea: qué condición cambió, qué apoyo utilizó y qué posibilidad existe de revisar. El profesor no responde únicamente con elogio genérico; ofrece información de una actuación reconocible.

También se evita convertir una expectativa favorable en reputación de «siempre capaz». Una persona puede necesitar ayuda en otra condición y comunicarla sin sentir que perdió una identidad asignada. La precisión deja espacio para experiencias distintas y reconoce que una tarea no describe toda trayectoria.

La información institucional se gestiona bajo responsabilidades y normas aplicables. Este texto no certifica cumplimiento jurídico de una plataforma. La recomendación pedagógica es limitar recogida, controlar acceso y utilizar ejemplos ficticios para enseñanza grupal cuando no se necesitan datos personales.

Un mensaje útil mantiene evidencia y próximo paso. Describe qué se observó, cómo se valoró la experiencia y qué oportunidad puede ofrecerse. No promete que la persona participará más fuera de clase ni fija un destino desde una expresión aislada. La comunicación conserva la posibilidad de revisar.

La percepción se trabaja junto con oportunidades reales

Una propuesta educativa no intenta fabricar seguridad verbal desligada de actuación. Ofrece información, práctica y condiciones accesibles para que la persona conozca mejor sus posibilidades. La valoración personal se contrasta con evidencia situada y no se convierte en examen de optimismo.

La observación también revisa barreras. Si la señal no se comprende o el material no permite una intervención propia, pedir confianza no resuelve la condición. El docente modifica lo que corresponde a organización y ofrece otra oportunidad antes de atribuir toda dificultad a percepción interna.

La progresión puede ampliar decisiones después de comprobar comprensión. No exige aumentar dificultad en cada sesión ni retirar apoyos por edad. La persona aprende a elegir una condición, utilizar información y reconocer cuándo necesita ayuda. El profesor describe esas acciones sin anunciarlas como transformación psicológica total.

La investigación aporta relaciones y límites, mientras la enseñanza necesita decisiones específicas. Competencia observada, percibida y participación pueden relacionarse de formas diferentes. Mantener esa diversidad permite ofrecer experiencias pertinentes sin convertir un modelo o perfil estadístico en etiqueta del alumno. La profundidad está en comprender condiciones y abrir una próxima oportunidad que pueda comprobarse.

Preguntas frecuentes

¿Competencia percibida y observada son iguales?

Recogen informaciones distintas. La investigación encuentra asociaciones de magnitud variable y una no sustituye automáticamente a la otra.

¿Dudar significa carecer de motivación?

La duda debe situarse en tarea, información y apoyos. No demuestra por sí sola una motivación general ni un rasgo permanente.

¿Un perfil estadístico clasifica definitivamente a un alumno?

Resume relaciones de una muestra y análisis. No constituye un tipo humano permanente ni un diagnóstico individual escolar.

Continúa con estas lecturas

- Desarrollo motor y competencia motriz
- Alfabetización física: sentido, alcance y enseñanza
- Evaluar competencia motriz y condición física
- Interpretar pruebas motrices sin reducir al alumno
- Didáctica de la competencia motriz: enseñar, observar y ajustar la práctica
- Inclusión y adaptaciones motrices: participar, decidir y aprender en Educación Física

Referencias

1. Barnett, L. M., Webster, E. K., Hulteen, R. M., De Meester, A., Valentini, N. C., Lenoir, M., Pesce, C., Getchell, N., Lopes, V. P., Robinson, L. E., Brian, A., & Rodrigues, L. P. (2022). Through the looking glass: A systematic review of longitudinal evidence, providing new insight for motor competence and health. Sports Medicine, 52, 875-920. https://doi.org/10.1007/s40279-021-01516-8 Consultar la fuente

2. Bretz, K., Kress, J., & Herrmann, C. (2026). The interplay of actual and perceived motor competencies, physical activity and well-being: A child-centered approach. BMC Public Health, 26, Article 1464. https://doi.org/10.1186/s12889-026-27094-w Consultar la fuente

3. 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 Consultar la fuente

4. Eddy, L. H., Bingham, D. D., Crossley, K. L., Shahid, N. F., Ellingham-Khan, M., Otteslev, A., Figueredo, N. S., Mon-Williams, M., & Hill, L. J. B. (2020). The validity and reliability of observational assessment tools available to measure fundamental movement skills in school-age children: A systematic review. PLOS ONE, 15(8), Article e0237919. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237919 Consultar la fuente

5. Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. Sports Medicine, 47(1), 113-126. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7 Consultar la fuente

6. Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. Consultar la fuente