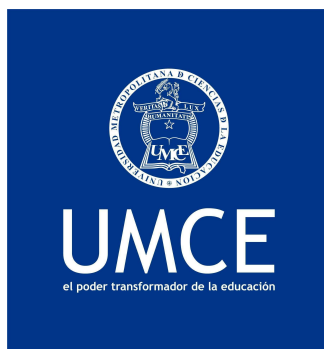


Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Artes y Educación Física
Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación.



“Evaluación del nivel de competencia motriz real y percibida en estudiantes de 5º y 6º básico, a través de la aplicación de los instrumentos MOBAK y SEMOK”

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Física, Salud y Deportes

Autor: Pia Macarena Pérez Medina

Profesora Guía: Dra. Karen Urra López

23 de Abril 2026

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
MARCO TEÓRICO	10
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
METODOLOGÍA	23
ANÁLISIS DE RESULTADOS	27
DISCUSIÓN	53
REFERENCIAS	57

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el nivel de competencia motriz real y percibida en estudiantes de 5º y 6º año de educación básica, mediante la aplicación de los instrumentos MOBAK y SEMOK. Esta investigación se desarrolló en un Colegio particular de la comuna de La Reina. La investigación se llevó a cabo, bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo, correlacional y comparativo.

La muestra estuvo compuesta por 145 estudiantes, quienes fueron evaluados mediante el cuestionario SEMOK y la batería de test MOBAK 5-6.

Los resultados evidenciaron un bajo nivel generalizado de competencia motriz real, particularmente en las habilidades de control de objetos. En contraste, el desempeño en el control del cuerpo fue relativamente superior, aunque aún insuficiente. Se identificaron diferencias estadísticamente significativas según curso, con mejores resultados en 6º básico, Sin embargo, estas presentaron un tamaño de efecto reducido. Por otra parte, no se observaron diferencias significativas en función del sexo. Finalmente, se constató un desajuste significativo entre la competencia motriz real y la percibida, manifestado en una tendencia a sobreestimar las propias habilidades.

ABSTRACT

The present study aims to assess the level of actual and perceived motor competence in 5th and 6th grade elementary school students, through the application of the MOBAK and SEMOK instruments. This research was conducted at a private school in the municipality of La Reina. The study was carried out under a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and a descriptive, correlational, and comparative scope.

The sample consisted of 145 students, who were assessed using the SEMOK questionnaire and the MOBAK 5-6 test battery.

The results revealed a generally low level of actual motor competence, particularly in object control skills. In contrast, performance in body control was relatively higher, though still insufficient. Statistically significant differences were identified by grade level, with better results in 6th grade. However, these showed a small effect size. On the other hand, no significant differences were observed based on sex. Finally, a significant discrepancy between actual and perceived motor competence was found, manifested as a tendency to overestimate one's own abilities.

INTRODUCCIÓN

En Chile, el sistema escolar se encuentra regulado por la Ley N° 20.370, conocida como Ley General de Educación (LGE), promulgada por el Congreso Nacional el año 2009, la cual concibe la educación, como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Artículo 2°).

Desde esta perspectiva, la asignatura de Educación Física se establece como un área preferente para el desarrollo integral del individuo, siendo ampliamente reconocida como un componente fundamental en la formación de niñas, niños y jóvenes. Desde un enfoque internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015a, 2021), destaca que se trata de la única asignatura del currículo escolar que integra cuerpo, competencia física, aprendizaje basado en valores y habilidades comunicativas, elementos indispensables para preparar a los estudiantes como ciudadanos activos del siglo XXI.

El currículum de Educación Física en Chile, señala como eje fundamental de los planes y programas del Ministerio de Educación el desarrollo de la motricidad de los estudiantes. Estas habilidades motoras adquieren especial relevancia, ya que no solo se presentan como un eje base del currículum, sino que también se encuentran transversalmente incorporadas en los Objetivos de Aprendizaje que orientan la labor pedagógica. Asimismo, dichas habilidades son indispensables para la participación en múltiples actividades motrices y favorecen la progresión hacia habilidades de mayor complejidad (Hurtado et al., 2023), pudiendo ser aprendidas y retenidas a largo plazo, lo que convierte a las clases de Educación Física en un escenario privilegiado para su desarrollo sistemático y significativo (Herrmann & Seelig, 2017).

En este contexto, las clases de Educación Física cumplen un rol fundamental no solo en el desarrollo motriz, sino también en las dimensiones cognitiva, social y afectiva del estudiantado.

A través, de la resolución de tareas motrices, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la regulación emocional frente al desafío y el logro, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales que contribuyen a su bienestar integral. De este modo, la Educación Física, en coherencia con los lineamientos curriculares, favorece el desarrollo equilibrado de las competencias motrices, permitiendo que los estudiantes se desenvuelvan con mayor seguridad, autonomía y confianza en las actividades de la vida cotidiana (Herrmann et al., 2019).

Considerando la relevancia que la competencia motriz posee en el desarrollo infantil y su carácter de eje curricular de la asignatura de Educación Física, se torna fundamental su evaluación sistemática y permanente (Herrmann, 2018, p. 11). En este sentido, una intervención pedagógica pertinente en el proceso de aprendizaje motriz de los estudiantes requiere de una evaluación adecuada del nivel de desarrollo de sus competencias motrices, abordada desde un enfoque pedagógico que permita monitorear y dar seguimiento a los aprendizajes alcanzados a lo largo de las distintas intervenciones educativas (Scheuer et al., 2019).

En consecuencia, se vuelve indispensable que los docentes de Educación Física cuenten con información objetiva respecto al nivel de desarrollo de las competencias motrices de sus estudiantes, con el fin de orientar de manera fundamentada los lineamientos metodológicos y pedagógicos de su intervención.

Para los niveles de educación parvularia y básica, la normativa vigente promueve una formación integral del estudiantado, enfatizando el desarrollo de la capacidad motora, la valoración del cuidado del propio cuerpo y la práctica sistemática de actividad física acorde a los intereses y aptitudes de niños y niñas. Sin embargo, si bien estos principios se encuentran claramente establecidos a nivel curricular y normativo, en la práctica escolar su implementación presenta diversos desafíos, evidenciándose diferencias en las oportunidades de estimulación motriz, en la sistematicidad de la evaluación y en el seguimiento efectivo del desarrollo de las competencias motrices.

En este contexto, la evaluación del desarrollo de la competencia motriz en escolares resulta pertinente tanto por su relevancia en la participación de diversas actividades motrices como por su aporte al monitoreo del nivel de logro de los objetivos de aprendizaje esperados. De este modo, evaluar y medir la competencia motriz real y percibida de los estudiantes se constituye como un eje central de esta investigación, considerando que, durante las etapas del desarrollo, habilidades motrices básicas como lanzar, atrapar, conducir, equilibrarse, rodar, saltar y correr debieran encontrarse consolidadas para avanzar hacia destrezas de mayor complejidad. Asimismo, desde una perspectiva social y educativa, este estudio contribuye al fortalecimiento de la calidad de la Educación Física escolar mediante el uso de instrumentos estandarizados y validados en el contexto chileno, lo que permite generar diagnósticos objetivos y comparables sobre el nivel de competencia motriz del estudiantado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación escolar y la actividad física durante la infancia constituyen pilares fundamentales para el desarrollo integral de niñas y niños. Desde un enfoque de derechos, tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconocen el derecho de la infancia a cuidados especiales que aseguren su supervivencia, desarrollo, participación y protección. En este sentido, la escuela no solo tiene la misión de transmitir conocimientos, sino también de favorecer el desarrollo humano integral, preparando a las niñas y niños para su inclusión en la vida activa, para que sean capaces de desempeñar un papel protagónico de forma independiente y a la vez insertarlos a la sociedad (Roa González et al., 2019)

En esta línea, la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte refuerza estos principios al establecer que “Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015), promoviendo valores como la equidad, la igualdad y el empoderamiento. Este reconocimiento del derecho a la Educación Física fortalece el rol de la escuela como espacio clave para garantizar experiencias formativas integrales.

En este proceso, la Educación Física adquiere un rol central, al contribuir al desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo de los estudiantes. Un componente esencial de dicha formación, es el desarrollo de las habilidades motrices básicas, definidas en el currículo nacional del Ministerio de Educación (2012) como los movimientos fundamentales que sirven de base para actividades físicas más complejas, tales como caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, trepar o reptar. Estas habilidades son consideradas fundamentales, ya que permiten la participación activa en una amplia gama de actividades físicas, deportivas y recreativas (Hurtado-Almonacid et al., 2023).

Uno de los ejes estructurales del currículo es el desarrollo de la motricidad, aspecto considerado esencial para el bienestar y la progresión de los aprendizajes motores. En este marco, las habilidades motrices básicas resultan fundamentales para la participación activa en actividades físicas, deportivas y recreativas, constituyendo además la base para la adquisición de habilidades más complejas. No obstante, cuando estas acciones implican procesos como la toma de decisiones, la integración de aspectos cognitivos y la resolución de problemas en contextos dinámicos, emerge el concepto de competencia motriz, entendida como la capacidad de ejecutar habilidades fundamentales del movimiento de manera eficaz en juegos, deportes, danza y otras formas de actividad física (Utesch y Bardid, 2019).

En este sentido, el desarrollo de la competencia motriz es clave para promover una participación activa, segura y significativa en diversos contextos físicos y sociales. Sin embargo, al observar estos procesos en el contexto escolar, es posible identificar diversas dificultades en su desarrollo. Estas pueden manifestarse en problemas para correr con eficacia, manipular o atrapar un balón, esquivar objetos, saltar de manera alternada y rítmica, rodar o cambiar de posición corporal, así como en la capacidad de combinar secuencias de movimiento, planificar acciones o anticipar las conductas de otros, habilidades necesarias para una participación efectiva en juegos y deportes (Ruiz, 2014).

En este escenario, se vuelve relevante no solo identificar estas dificultades, sino también evaluarlas de manera sistemática, considerando tanto el nivel de desarrollo de las competencias motrices básicas como la percepción que los propios estudiantes tienen sobre ellas. Para ello, el uso de instrumentos estandarizados como SEMOK y MOBAK 5-6 permite obtener una aproximación válida y confiable al análisis de estas habilidades en estudiantes de 5° y 6° básico en el contexto escolar chileno.

MARCO TEÓRICO

Competencia Motriz

En los últimos años, la competencia motriz se ha consolidado como un eje central del currículum, siendo reconocida como un objetivo fundamental de la Educación Física en la etapa preescolar y básica (UNESCO, 2015; Herrmann et al., 2019; Ruiz, 2014).

El concepto de competencia, está presente en varios campos de estudio, variando su significado según el ámbito en que se aplique. En este sentido, es posible encontrar referencias como competencia ambiental, entendida como la capacidad de interactuar eficazmente con el entorno inmediato; competencia social, asociada a la habilidad para establecer, acceder y mantener relaciones de apoyo significativas; competencia intelectual, vinculada a la eficacia en la resolución de tareas de carácter cognitivo; y competencia motriz, referida a la forma en que los escolares actúan al enfrentarse a la resolución de tareas motrices complejas (Ruiz, 1995).

En este contexto, el informe EURYDICE, elaborado por la Red Europea de Información sobre Educación, señala que la Educación Física escolar tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz (Cortés, Veloso & Alfaro, 2021).

A partir de este planteamiento, se hace necesario profundizar en una definición que abarque las diversas dimensiones que comprende la competencia motriz.

La competencia motriz presenta un carácter evolutivo y ha sido vinculada por diversos autores como un tipo de inteligencia centrada en la acción, también denominada inteligencia operativa, la cual implica saber qué hacer, cómo hacerlo, cuándo ejecutarlo y con quién interactuar en función de las condiciones cambiantes del entorno (Connolly & Bruner, 1973). Esta concepción se relaciona con la propuesta de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), particularmente con la inteligencia cinestésico-corporal. No obstante, el concepto de competencia fue introducido inicialmente en la literatura psicológica por White (1959), quien la definió como la capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz y eficiente.

A su vez, González-Romero (2015), la precisa como *“el sistema integrado de capacidades cognitivas, psicológicas, actitudinales y procedimentales que interactúan para solventar con eficacia y eficiencia una situación en un contexto concreto, que ha sido adquirido por un sujeto por medio del aprendizaje y que le permite afrontar similares o nuevos problemas en otros contextos”* (Gómez et al., 2021).

Ruiz (1995) la define desde el ámbito pedagógico como *“un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten superar exitosamente los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana* (Ruiz, 1995).

Desde esta conceptualización Ruiz (2014), señala que la competencia motriz requiere ser analizada desde una doble mirada, considerando una mirada global, donde la competencia motriz se expresa de forma íntegra, considerando aspectos cognitivos, motrices, sociales y emocionales y una mirada específica, centrada en la observación de habilidades motrices concretas durante las interacciones propias de las tareas deportivas y de la clase de Educación Física.

Asimismo, Utesch y Bardid (2019) definen la competencia motriz, como la capacidad de desarrollar y demostrar con éxito diversas habilidades fundamentales.

Distintos autores señalan que las habilidades fundamentales pueden distinguirse en dos grandes categorías: (Gerlach et al., 2017; Haywood y Getchell, 2020).

- Las vinculadas a la locomoción: el desplazamiento y control del cuerpo en el espacio (ej. correr, saltar, rodar).
- Las relacionadas con las habilidades que permiten controlar objetos, que implica usar manos y pies para manipularlos o proyectarlos (lanzar, atrapar, driblear).

Siendo las habilidades fundamentales un pilar para el desarrollo del movimiento y la actividad física en etapas posteriores (Clark y Metcalfe, 2002; Hultheen et al., 2018).

Los modelos teóricos han planteado que la competencia motriz interactúa de manera positiva con la actividad física, desempeñando un rol determinante en la adopción y mantención de estilos de vida físicamente activos (Stodden et al., 2008; Robinson et al., 2015). Este planteamiento ha sido ampliamente respaldado por evidencia empírica, la cual confirma la existencia de una asociación positiva entre la competencia motriz y la participación en actividad física en diferentes etapas del desarrollo (Holfelder & Schott, 2014; Logan et al., 2015; López et al., 2020), incluso ambas variables presentan una asociación recíproca durante la infancia y la adolescencia temprana.

En el desarrollo de la competencia motriz existen diversos factores que influyen en este proceso, destacando la edad y el sexo (Herrmann, Heim & Seelig, 2019; López et al., 2020). En relación a la edad, la niñez temprana es una fase clave en el desarrollo de la competencia motriz, ya que durante este período comienzan a consolidarse las habilidades fundamentales necesarias para la participación en actividades motrices (Robinson et al., 2015). Así, en la infancia media y en etapas posteriores, los niveles de competencia motriz previamente consolidados proporcionan un repertorio más amplio, favoreciendo la participación en una diversidad de actividades físicas, deportivas y recreativas (Stodden et al., 2008).

En tanto, desde una mirada curricular la edad es determinante ya que se establecen las progresiones según el nivel que los estudiantes van cursando, en donde los objetivos de aprendizaje van aumentando de dificultad a medida que los niños y niñas van avanzando de nivel escolar (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013, p. 2).

Estableciéndose que: (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013, p. 2).

- En 1° y 2° grado, se desarrollan principalmente las habilidades motrices básicas.
- En 3° y 4° grado, los estudiantes puedan combinar estas habilidades en una acción motriz más compleja.

- En 4° grado, los estudiantes deben alcanzar un grado de madurez en relación a estas habilidades, por lo que en este periodo se busca perfeccionar y mejorar la calidad del movimiento.
- En 5° y 6° grado, se busca aplicar estas habilidades en actividades deportivas que impliquen movimientos más complejos.

En base a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), manifiesta que un buen desarrollo de la competencia motriz durante la infancia, es uno de los objetivos prioritarios de la Educación Física (UNESCO, 2015).

De igual forma, Stodden et al. (2008) plantean que cuando el desarrollo de la competencia motriz no es óptimo, pueden verse restringidas las oportunidades de participación de niños y niñas en actividades físicas, debido a las dificultades para resolver tareas motrices, lo que puede desencadenar un proceso negativo que afecta tanto la práctica de actividad física y deportiva como el bienestar y la salud del estudiantado.

En esta línea, Barnett et al. (2022) sostienen que el fortalecimiento de la competencia motriz se asocia con un incremento en los niveles de actividad física en la población infantojuvenil, además de generar efectos positivos en la salud y el bienestar general. Asimismo, la evidencia indica que los niños, niñas y adolescentes con mayores niveles de competencia motriz presentan una mayor confianza para participar en diversas actividades físicas, lo que contribuye a la mejora de su aptitud física (Roychowdhury, 2020).

Asimismo, la valoración de la competencia motriz resulta fundamental para su desarrollo, haciendo imprescindible que su evaluación se realice desde una perspectiva pedagógica que permita tanto establecer un diagnóstico inicial como monitorear los aprendizajes alcanzados por los escolares como resultado de las intervenciones pedagógicas (Scheuer, Herrmann y Bund, 2019).

Autopercepción. Percepción o Autopercepción, Competencia Motriz Percibida.

Desde distintos campos del saber se ha abordado el concepto de autopercepción, lo que ha dado lugar a una diversidad de enfoques y definiciones. En este marco, se han utilizado diversos términos para referirse a este concepto, tales como conciencia de sí mismo, autoimagen, representación de sí mismo, autoconcepto, autoestima o el yo. No obstante, todos estos conceptos comparten elementos comunes, ya que en todos ellos están presentes dos componentes fundamentales: por una parte, los aspectos cognitivos y descriptivos del sí mismo y, por otra, la dimensión evaluativo-afectiva asociada a la autoestima.

En relación con estos elementos comunes, el análisis de los principales constructos teóricos permite comprender y delimitar los conceptos fundamentales de este estudio.

Epstein (1988), concibe el autoconcepto como una estructura integrada por un conjunto de creencias y percepciones coherentes entre sí, organizadas de manera jerárquica y conformadas por distintos autoconceptos específicos, tales como el físico, social, emocional y académico. Asimismo, establece que el autoconcepto se transforma a lo largo del tiempo a partir de la experiencia, incorporando nueva información y ajustándose en función de las interacciones sociales, especialmente aquellas que se establecen con personas significativas. Además, para Epstein la conservación de la estructura del concepto de sí mismo, resulta fundamental para el adecuado funcionamiento del individuo, ya que le permite preservar un sentimiento de coherencia, seguridad e integridad personal.

Kalish (1983), señala que la autopercepción se entiende como la imagen personal que el individuo elabora sobre sí mismo, influenciada por sus vivencias y por la interpretación que realiza de ellas.

De igual forma, Núñez (1998) concibe el componente cognitivo del autoconcepto, como una estructura mental que integra las representaciones que el individuo tiene de sí mismo, de aquello que aspira a ser y de la imagen que expresa o desea proyectar hacia los demás.

De acuerdo a lo anterior, es importante considerar la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual aporta un sustento explicativo sobre los procesos motivacionales y de desarrollo personal asociados a la autopercepción y al concepto de competencia. Desde esta perspectiva, Ryan, Kuhl y Deci (1997) definen la TAD como un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que, a partir de una metateoría organísmica, enfatiza la relevancia del desarrollo de los recursos internos del individuo para la autorregulación de la conducta y la integración de la personalidad.

Por tanto, a partir de esta evidencia, esta teoría identifica tres necesidades psicológicas básicas consideradas esenciales para el funcionamiento óptimo del individuo:

- La necesidad de ser competente (Harter, 1978; White, 1963).
- La necesidad de relacionarse (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994).
- La necesidad de autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975).

Conforme a lo expuesto, la necesidad de ser competente adquiere especial relevancia en el contexto educativo. En este sentido, la UNESCO reconoce el fomento de la competencia motriz durante la infancia como uno de los objetivos prioritarios de la asignatura de Educación Física. Asimismo, Cárcamo-Oyarzún et al. (2023) sostienen que, para favorecer su adecuado desarrollo, resulta fundamental que el estudiantado se perciba competente en la realización de las tareas motrices.

Desde esta perspectiva, la competencia motriz puede entenderse tanto desde una dimensión real como percibida (Coppens et al., 2021; Estevan y Barnett, 2018).

La competencia motriz percibida se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre su propia capacidad para ejecutar determinadas habilidades motoras (Stodden et al., 2008) o, dicho de otro modo, a la autovaloración que realiza respecto de su competencia motriz real (Estevan y Barnett, 2018).

La evidencia señala que los niños que presentan mejores niveles de competencia motriz percibida muestran una mayor disposición a participar en actividades físicas y una mayor

persistencia frente a tareas que pueden resultar desafiantes (Stodden et al., 2008; Harter y Pike, 1984; Scrabis-Fletcher y Silverman, 2017).

En este sentido, la competencia motriz percibida se configura como un predictor relevante de los niveles de actividad física (Babic et al., 2014), ya que cuando los niños no se consideran capaces de ejecutar una tarea motriz, aumenta la probabilidad de que eviten su participación (Stodden et al., 2008).

En consecuencia, la percepción de competencia ha sido identificada como un factor clave que influye de manera significativa en la participación de niños, niñas y jóvenes en la actividad física, consolidándose como un elemento central para la adherencia y continuidad de la práctica física a lo largo del tiempo (Fairclough, 2003).

En relación con lo expuesto anteriormente en la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan (2000), destacan la importancia de satisfacer la percepción de competencia como una de las necesidades psicológicas básicas para favorecer el aumento de la motivación en contextos educativos como la Educación Física (Ntoumanis, 2001). En este sentido, la motivación se configura a partir de los juicios que los estudiantes realizan sobre su capacidad para alcanzar determinados niveles de rendimiento en la actividad física, los cuales se encuentran estrechamente vinculados a las experiencias previas de éxito o fracaso.

En base a esto, la motivación se comprende como un constructo multidimensional que se expresa a través de distintos niveles, organizados en un continuo de autodeterminación según el nivel de compromiso que los individuos adoptan frente a una situación determinada. El nivel más alto corresponde a la motivación intrínseca, entendida como el impulso interno que lleva a las personas a participar en una actividad por el placer y la satisfacción inherentes a la propia experiencia (Ryan y Deci, 2017).

La evidencia indica que los niveles más autónomos de motivación intrínseca, se asocian positivamente con la práctica de actividad física a lo largo de la vida, tanto en la infancia (Sebire

et al., 2013), como en la adolescencia (Kalaja et al., 2010; Markland e Ingledew, 2007) y la adultez (Teixeira et al., 2012).

Asimismo, diversos estudios han demostrado que la motivación intrínseca mantiene una relación positiva con la competencia motriz, tanto en niños (Menescardi et al., 2022) como en adolescentes (Boiché et al., 2008; Estevan et al., 2021a; Kalaja et al., 2010).

De acuerdo a esto, Ryan, Deci y Moller (2017) sostienen que los niños motivados intrínsecamente disfrutan usando sus habilidades en desafíos motores, lo que también conduce a una mejora de la competencia motriz percibida. En otras palabras, los niños con alta competencia motriz percibida están más motivados de manera autónoma que los niños con baja competencia motriz percibida.

Estudios recientes indican que la percepción de competencia y la competencia motriz real mantienen una relación recíproca (Cárcamo-Oyarzun, Estevan y Herrmann, 2020), constituyendo uno de los principales mecanismos explicativos de la adherencia y la persistencia en la práctica de actividad física a lo largo del tiempo (Babić et al., 2014; Barnett et al., 2011).

Stodden y Cols. (2008) desarrollaron un modelo conceptual que integra la relación entre estas tres variables (percepción de competencia, competencia motriz real y actividad física), el cual plantea que la competencia motriz constituye uno de los factores centrales que influyen en el compromiso con la práctica de actividad física y que, a su vez, interactúa con otras variables relevantes, como la percepción de competencia motriz. En este sentido, los autores sostienen que la percepción de competencia motriz cumple un rol mediador en la relación entre la competencia motriz y la participación en actividades físicas.

Asimismo, la percepción de competencia es un fenómeno que evoluciona a lo largo del desarrollo, viéndose progresivamente influida por la edad y por el avance del desarrollo cognitivo de niñas y niños (Harter, 2012).

En este sentido, la evidencia indica que aquellos niños que presentan niveles elevados de competencia motriz percibida y/o una percepción física positiva de sí mismos muestran una

mayor probabilidad de involucrarse en la práctica de actividad física (Babic et al., 2014; den Uil et al., 2023).

De igual forma, la percepción que los niños tienen de su propia competencia física resulta fundamental para su bienestar general, la aceptación social, la participación en el juego y la disposición a involucrarse en la asignatura de Educación Física y en la actividad física en general (Ntoumanis, 2001; Stodden et al., 2008).

En consecuencia, la competencia motriz percibida se consolida como un importante agente motivacional para la participación de niños y adolescentes en contextos educativos y deportivos, así como para la adopción y mantención de comportamientos saludables a lo largo del tiempo (Bardid et al., 2016; De Meester et al., 2016; Estevan y Barnett, 2018).

Finalmente, las experiencias de éxito en la práctica motriz adquieren un rol clave, ya que favorecen la continuidad y adherencia a la actividad física, reforzando positivamente la percepción de competencia y la motivación hacia la práctica sostenida (Moreno, Hellín, González-Cutre y Martínez, 2011).

Control de objetos, Control de cuerpo.

La competencia motriz se concibe como un desempeño funcional de carácter latente, lo que implica que no puede ser observada de manera directa, sino que se manifiesta a través del accionar del individuo frente a una tarea o problema motriz. En este sentido, su evaluación se operacionaliza mediante la ejecución de habilidades motrices fundamentales, las cuales permiten inferir el nivel de competencia motriz alcanzado (Gerlach et al., 2017).

Las habilidades motrices constituyen los bloques básicos sobre los cuales se construyen patrones de movimiento más complejos y especializados (Clark y Metcalfe, 2002).

Desde una perspectiva funcional, estas habilidades pueden clasificarse en tres grandes categorías: (Gallahue et al., 2012).

- Habilidades de locomoción, relacionadas con el desplazamiento del cuerpo en el espacio (como correr, saltar o galopar).
- Habilidades de control de objetos, que implican la manipulación y proyección de móviles mediante manos o pies (como lanzar, atrapar, patear o botear un balón).
- Habilidades de estabilidad, vinculadas al control postural y el equilibrio estático y dinámico.

En este contexto, resulta pertinente distinguir las habilidades motrices básicas de aquellas habilidades motrices más especializadas.

Al respecto, Ruiz (1987) sostiene que las habilidades y destrezas motrices básicas adquieren un carácter fundamental, dado que son comunes a todos los individuos y presentan una alta funcionalidad.

Desde una perspectiva filogenética, estas habilidades han sido esenciales para la supervivencia del ser humano y, en la actualidad, continúan desempeñando un rol central en la interacción con el entorno. Asimismo, constituyen la base sobre la cual se construyen aprendizajes motrices posteriores, tanto en el ámbito deportivo como en contextos no deportivos.

A lo largo del tiempo, las habilidades motrices básicas han sido objeto de diversas clasificaciones, las cuales responden a distintos criterios propuestos por la literatura especializada.

En este sentido, Godfrey y Kephart (1969) plantean una organización de los movimientos básicos en dos grandes categorías. La primera comprende aquellos movimientos vinculados principalmente al manejo y control del propio cuerpo, incluyendo acciones relacionadas con el desplazamiento corporal, como la marcha y la carrera, así como aquellas asociadas al mantenimiento del equilibrio básico, tanto en situaciones estáticas como dinámicas.

La segunda categoría agrupa los movimientos en los que la acción central se orienta al manejo de objetos, abarcando tareas que implican la manipulación, conducción o proyección de móviles, ya sea mediante el uso de las manos o de los pies.

Esta distinción refuerza la relevancia de las habilidades motrices básicas como estructuras esenciales del desarrollo motor, las cuales sirven de base para la adquisición de patrones de movimiento más complejos y especializados.

Estas tareas motrices observables, correspondientes a las habilidades motrices, representan la base del desarrollo motor y de la futura participación en actividades físicas y deportivas (Clark y Metcalfe, 2002; Hulteen et al., 2018).

Su progresión se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo durante la niñez, etapa en la cual el tipo, la calidad y la cantidad de estimulación motriz resultan determinantes. Una estimulación adecuada favorece la consolidación de estas habilidades y permite la posterior asimilación de movimientos más complejos. Por el contrario, la falta de experiencias motrices variadas puede generar déficits que dificulten su desarrollo en etapas posteriores (Gómez, Ruiz y Mata, 2006; Gómez-García, Ruiz-Pérez y Mata-Gómez, 2006).

En relación con lo anterior, las Bases Curriculares de Educación Física incorporan un eje denominado Habilidades Motrices, destacando que “el trabajo sistemático de estas habilidades contribuye al desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas coordinativas, las cuales permiten a los estudiantes enfrentar de forma adecuada y prolija diversas situaciones de la vida diaria” (Ministerio de Educación, 2013, p. 110).

De este modo, el currículum nacional enfatiza el desarrollo de estudiantes motrizmente competentes, reconociendo la relevancia de las habilidades motrices fundamentales como base del desempeño motor.

Desde una perspectiva más específica, Herrmann y Seelig (2020) definen las competencias motrices básicas como un conjunto de acciones motrices asociadas principalmente al control del cuerpo y al control de objetos.

- Control del cuerpo: Considera habilidades para mejorar el equilibrio del cuerpo, acto de rodar, saltar y acciones de correr.

- Control de objetos: Incluye habilidades como lanzar un móvil, atrapar un objeto, conducir un móvil con la palma de la mano, conducir un móvil con la parte interna del pie.

Estas competencias se caracterizan por requerir una ejecución fluida, coordinada y adaptable, evidenciando un adecuado dominio corporal y técnico.

En esta línea, Ramos et al. (2023) destacan que las competencias motrices básicas constituyen factores decisivos tanto en el ámbito educativo como en el entrenamiento deportivo, ya que su nivel de desarrollo influye directamente en el aprendizaje técnico y en el rendimiento motor.

Por ello, su adquisición y optimización desde edades tempranas resulta fundamental, considerando aspectos como el desarrollo de las cualidades físicas y, especialmente, el grado de control de las habilidades motrices propias de cada disciplina.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Evaluar el nivel de competencia motriz real y percibida en estudiantes de 5° y 6° año de educación básica, mediante la aplicación de los instrumentos MOBAK y SEMOK.

Objetivos específicos:

- Conocer la competencia motriz percibida que tienen estudiantes de 5° y 6° básico.
- Conocer los niveles de competencia motriz que tienen estudiantes de 5° y 6° básico.
- Comparar los niveles de competencia motriz real y percibida entre los estudiantes de 5° básico y los de 6° básico.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, orientado a la medición de variables, el análisis estadístico y la comparación de resultados.

El diseño del estudio corresponde a un enfoque no experimental, de corte transversal y con un alcance descriptivo, correlacional y comparativo.

La investigación se llevó a cabo en un colegio particular de la comuna de La Reina, considerando a estudiantes de 5° y 6° básico. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia. Se invitó a participar a la totalidad de los estudiantes de estos niveles, sin distinción de sexo, rendimiento académico u otras características personales. La población estuvo compuesta por 282 estudiantes regulares, distribuidos en 11 cursos (5 de 5° básico y 6 de 6° básico).

La participación estuvo condicionada a la entrega del consentimiento informado por parte de los apoderados y al asentimiento de los estudiantes, garantizando su derecho a no participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias académicas ni disciplinarias. Como resultado, se obtuvo una muestra final de 145 estudiantes, de los cuales 74 correspondieron a 5° básico y 71 a 6° básico.

Además, para la participación de los estudiantes se establecieron criterios de inclusión y exclusión.

Referente a los criterios de inclusión, este estudio consideró a aquellos estudiantes que cumplían con los siguientes criterios:

- Estar matriculados oficialmente en 5° o 6° año de educación básica del colegio.
- Contar con consentimiento informado firmado por el padre, madre o apoderado.
- Manifestar su participación voluntaria mediante asentimiento informado.
- Presentarse el día de la aplicación de los instrumentos.

En cambio, fueron excluidos del estudio aquellos estudiantes que:

- Presenten alguna condición médica transitoria o permanente que contraindique la realización de actividad física el día de la evaluación, debidamente informada por el apoderado o el colegio.

Como variables principales del estudio se consideraron la competencia motriz real y la competencia motriz percibida. Asimismo, se incorporaron variables de caracterización como edad, sexo, curso y participación deportiva, tanto dentro como fuera del colegio. El análisis se estructuró entorno a dos dimensiones: control de objetos y control del cuerpo.

Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos validados y confiables para la población escolar.

Instrumentos:

Cuestionario SEMOK, que evalúa la competencia motriz percibida mediante ocho ítems alineados con las tareas del test MOBAK 5-6.

Batería de test MOBAK 5-6, instrumento validado para población escolar, que evalúa la competencia motriz real en dos dimensiones:

- Control de Objetos: Lanzar una pelota y acertar a un objetivo. Atrapar una pelota en movimiento. Conducir un balón dando botes con la mano, pasando entre obstáculos. Conducir un balón con el pie, pasando entre obstáculos.
- Control del Cuerpo: Equilibrarse, caminar por sobre una banca con obstáculos y que se balancea. Rodar, realizar una voltereta frontal con un salto previo, sobre una superficie adecuada. Saltar una cuerda a diferentes ritmos. Correr de diferentes formas y en diferentes direcciones.

La Batería MOBAK cuenta con una sólida validez de constructo en los tramos de educación primaria (Carcamo-Oyarzun et al., 2020) así como con una pertinente validez de contenido que permite diagnosticar y monitorear el eje curricular de habilidades motrices

planteadas en las bases curriculares de la asignatura de Educación Física y Salud (Carcamo-Oyarzun, 2020).

Procedimiento:

La implementación del estudio contó con la autorización formal de la rectoría del colegio y se desarrolló durante la jornada escolar, en fechas y horarios coordinados con el equipo directivo y docente. Además, se realizó una instancia informativa en la primera reunión de padres y apoderados, donde se expusieron los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, y se entregaron los consentimientos informados.

La aplicación de los instrumentos se efectuó en cuatro clases. En la primera se administró el cuestionario SEMOK en la sala de clases, mientras que en las sesiones siguientes se aplicó el test MOBAK en el gimnasio del colegio, siguiendo los protocolos estandarizados. Para reducir sesgos de medición, se capacitó previamente a los evaluadores y se aseguró la aplicación uniforme de los instrumentos, proceso supervisado por la profesora tutora y la investigadora.

Los estudiantes que no participaron realizaron actividades deportivas alternativas bajo supervisión docente, resguardando su inclusión y evitando cualquier tipo de estigmatización. Para la ejecución de este estudio, el proyecto fue presentado al Comité Ético Científico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), obteniendo su aprobación mediante el informe N°042.2026.

Los datos fueron recopilados mediante registros codificados, asignando a cada participante un código alfanumérico para resguardar su identidad. La base de datos se almacenó en un dispositivo protegido con contraseña, de acceso restringido por la investigadora responsable y la profesora tutora, y fue utilizada exclusivamente con fines académicos.

Análisis de datos:

El análisis de datos se realizó mediante el software estadístico Jamovi (versión 2.6). En una primera etapa, se efectuó un análisis descriptivo utilizando frecuencias, porcentajes, medias

y desviación estándar. Para el análisis de relaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, mientras que para la comparación entre grupos independientes se empleó la prueba U de Mann-Whitney, y para la comparación de medidas relacionadas, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Caracterización de la muestra.

Tabla 1

Distribución de la muestra según edad.

EDAD	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
10	49	33.8%	33.8%
11	78	53.8%	87.6%
12	18	12.4%	100.0%

La muestra estuvo compuesta por 145 estudiantes entre 10 y 12 años. La mayor proporción corresponde a estudiantes de 11 años, quienes representan el 53,8% del total (n = 78). En segundo lugar, se encuentran los estudiantes de 10 años con un 33,8% (n = 49), mientras que el grupo de 12 años presenta la menor representación, con un 12,4% (n = 18). En términos acumulados, el 87,6% de la muestra se concentra entre los 10 y 11 años.

Tabla 2

Distribución de la muestra según sexo.

SEXO	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
F	90	62.1%	62.1%
M	55	37.9%	100.0%

La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por estudiantes de sexo femenino, quienes representan el 62,1% del total (n = 90), mientras que los estudiantes de sexo masculino corresponden al 37,9% de la muestra (n = 55).

Tabla 3

Distribución de la muestra según curso.

CURSOS	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
5	74	51.0%	51.0%
6	71	49.0%	100.0%

La muestra se distribuye de manera equilibrada entre los niveles de 5° y 6° básico. El 51,0% de los estudiantes pertenece a 5° básico (n = 74), mientras que el 49,0% corresponde a 6° básico (n = 71).

Tabla 4

Distribución de la muestra según frecuencia de estudiantes que participan en taller deportivo en el colegio.

Participa en taller deportivo en el colegio	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
No participa	17	11.7%	11.7%
Si participa	128	88.3%	100.0%

La mayoría de los estudiantes declara participar en talleres deportivos dentro del establecimiento, representando un 88,3% del total (n = 128). En contraste, un 11,7% de la muestra (n = 17) indica no participar en este tipo de actividades.

Tabla 5

Distribución de la muestra según frecuencia de estudiantes que participa en taller o escuela deportiva fuera del colegio.

Participa en taller o escuela deportiva fuera del colegio	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
0 (No participa)	74	51.0%	51.0%
1 (Si participa)	71	49.0%	100.0%

La participación en talleres o escuelas deportivas fuera del establecimiento se presenta de manera equilibrada en la muestra. El 51,0% de los estudiantes (n = 74) indica no participar en este tipo de actividades, mientras que el 49,0% (n = 71) declara sí participar.

Análisis descriptivo.

Tabla 6

Distribución de la muestra por categorías de control de objetos (CAT-CO).

CAT-CO	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Buen desempeño	23	15.9%	15.9%
Desempeño destacado	5	3.4%	19.3%
Necesidad de reforzamiento motriz	56	38.6%	57.9%
Necesita mejorar	61	42.1%	100.0%

En la dimensión de control de objetos (CAT-CO), los resultados evidencian una distribución marcadamente concentrada en los niveles de menor desempeño. En efecto, un 80,7% de los estudiantes se ubica en categorías “necesidad de refuerzo motriz” o “necesita mejorar (38,6% y 42,1% respectivamente), mientras que sólo un 19,3% alcanza niveles de desempeño adecuados o superiores (15,9% en “buen desempeño” y 3,4% en “desempeño destacado”).

Tabla 7

Distribución de la muestra por categorías de control del cuerpo (CAT-CC).

CAT-CC	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Buen desempeño	38	26.2%	26.2%
Desempeño destacado	27	18.6%	44.8%
Necesidad de reforzamiento motriz	32	22.1%	66.9%
Necesita mejorar	48	33.1%	100.0%

En la dimensión de control del cuerpo (CAT-CC), los resultados muestran una distribución más equilibrada en comparación con el control de objetos, aunque persiste una proporción relevante de estudiantes en niveles descendidos. En particular, un 44,8% del estudiantado se sitúa en niveles de desempeño adecuados o superiores (26,2% en “buen desempeño” y 18,6%

en “desempeño destacado”), mientras que un 55,2% se concentra en categorías que indican “necesidad de reforzamiento” (22,1%) o “necesita mejora” (33,1%).

Tabla 8

Distribución de la muestra por categorías de percepción de control de objetos (CAT-P-CO).

(CAT-P-CO)	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Lo hago bien	69	47.6%	47.6%
Lo hago muy bien	46	31.7%	79.3%
Me cuesta mucho	6	4.1%	83.4%
Más o menos puedo	23	15.9%	99.3%
No puedo hacerlo	1	0.7%	100.0%

En relación con la percepción del control de objetos, la mayoría de los estudiantes reporta una autopercepción positiva de sus habilidades. El 47,6% (n = 69) indica “lo hago bien” y un 31,7% (n = 46) señala “lo hago muy bien”.

En contraste, las categorías que reflejan mayor dificultad presentan menor frecuencia, con un 15,9% (n = 23) que indica “más o menos puedo”, un 4,1% (n = 6) que declara “me cuesta mucho” y solo un 0,7% (n = 1) que señala “no puedo hacerlo”.

Tabla 9

Distribución de la muestra por categorías de percepción de control del cuerpo (CAT-P-CC).

(CAT-P-CC)	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Lo hago bien	46	31.7%	31.7%
Lo hago muy bien	54	37.2%	69.0%
Me cuesta mucho	8	5.5%	74.5%
Más o menos puedo	36	24.8%	99.3%
No puedo hacerlo	1	0.7%	100.0%

En relación con la percepción del control del cuerpo, la mayoría de los estudiantes presenta una autopercepción positiva de sus habilidades. El 37,2% (n = 54) indica “lo hago muy bien” y un 31,7% (n = 46) señala “lo hago bien”, concentrando en conjunto el 69,0% de la muestra.

En contraste, las categorías que reflejan mayor dificultad presentan menor frecuencia, con un 24,8% (n = 36) que indica “más o menos puedo”, un 5,5% (n = 8) que declara “me cuesta mucho” y solo un 0,7% (n = 1) que señala “no puedo hacerlo”.

Tabla 10

Distribución de la muestra según cantidad de aciertos por prueba que constituyen la competencia motriz real del control de objetos, según sexo.

Puntos por aciertos	Sexo	Frecuencia de lanzar			Frecuencia de atrapar		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
0	F	62	42.8%	42.8%	60	41.4%	41.4%
	M	36	24.8%	67.6%	27	18.6%	60.0%
1	F	19	13.1%	80.7%	19	13.1%	73.1%
	M	14	9.7%	90.3%	11	7.6%	80.7%
2	F	9	6.2%	96.6%	11	7.6%	88.3%
	M	5	3.4%	100.0%	17	11.7%	100.0%

Puntos por aciertos	Sexo	Frecuencia de conducir con la mano			Frecuencia de conducir con el pie		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
0	F	32	22.1%	22.1%	58	40.0%	40.0%
	M	3	2.1%	24.1%	19	13.1%	53.1%
1	F	22	15.2%	39.3%	21	14.5%	67.6%
	M	21	14.5%	53.8%	12	8.3%	75.9%
2	F	36	24.8%	78.6%	11	7.6%	83.4%
	M	31	21.4%	100.0%	24	16.6%	100.0%

En relación con las pruebas que componen el control de objetos, se observa que en las tareas de lanzar y atrapar predomina el puntaje 0 (sin aciertos), especialmente en estudiantes de sexo femenino, con un 42,8% en lanzar y un 41,4% en atrapar. En el caso del sexo masculino, también se presenta una proporción relevante en este nivel, aunque menor en comparación con las mujeres.

En los puntajes intermedios (1 acierto), las proporciones son menores y relativamente similares entre ambos sexos. En cuanto al puntaje máximo (2 aciertos), se observa una baja frecuencia en ambas pruebas, con una leve mayor presencia en la tarea de atrapar en estudiantes de sexo masculino (11,7%).

En la prueba de conducción con la mano, se evidencia una mayor distribución en niveles superiores, destacando el puntaje 2 tanto en estudiantes de sexo femenino (24,8%) como masculino (21,4%), lo que sugiere un mejor desempeño en esta habilidad en comparación con lanzar y atrapar.

Por su parte, en la prueba de conducción con el pie, se observa nuevamente una alta concentración en el puntaje 0, especialmente en estudiantes de sexo femenino (40,0%), mientras que los estudiantes de sexo masculino presentan una mayor proporción en el puntaje máximo (16,6%), en comparación con las mujeres (7,6%).

Tabla 11

Distribución de la muestra según cantidad de aciertos por prueba que constituyen la competencia motriz real del control del cuerpo, según sexo.

Puntos por aciertos	Sexo	Frecuencia de equilibrarse			Frecuencia de rodar		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
0	F	14	9.7%	9.7%	32	22.1%	22.1%
	M	15	10.3%	20.0%	26	17.9%	40.0%
1	F	29	20.0%	40.0%	22	15.2%	55.2%
	M	16	11.0%	51.0%	10	6.9%	62.1%
2	F	47	32.4%	83.4%	36	24.8%	86.9%
	M	24	16.6%	100.0%	19	13.1%	100.0%

Puntos por aciertos	Sexo	Frecuencia de saltar			Frecuencia de correr		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
0	F	38	26.2%	26.2%	15	10.3%	10.3%
	M	24	16.6%	42.8%	7	4.8%	15.2%
1	F	22	15.2%	57.9%	42	29.0%	44.1%
	M	23	15.9%	73.8%	33	22.8%	66.9%
2	F	30	20.7%	94.5%	33	22.8%	89.7%
	M	8	5.5%	100.0%	15	10.3%	100.0%

En relación con las pruebas que componen el control del cuerpo, se observa un mejor desempeño general en comparación con las habilidades de control de objetos. En la prueba de equilibrarse, predomina el puntaje máximo (2 aciertos), especialmente en estudiantes de sexo femenino (32,4%; n = 47), seguido por el sexo masculino (16,6%; n = 24).

En la prueba de rodar, se observa una distribución más equilibrada entre los distintos niveles de logro, aunque con una mayor concentración en el puntaje máximo en ambos grupos, destacando nuevamente el sexo femenino (24,8%; n = 36).

En la prueba de saltar, se aprecia una mayor dispersión de los resultados, con una proporción relevante de estudiantes en el puntaje 0, particularmente en el sexo femenino (26,2%; n = 38), lo que indica mayores dificultades en esta habilidad.

Por su parte, en la prueba de correr, se observa una mayor concentración en el puntaje intermedio (1 acierto), tanto en estudiantes de sexo femenino (29,0%; n = 42) como masculino (22,8%; n = 33), aunque también se registran proporciones relevantes en el puntaje máximo.

Tabla 12

Test de normalidad de variables MOBAK.

	CO-L	CO-A	CO-CM	CO-CP	CC-E	CC-R	CC-S	CC-C
N	145	145	145	145	145	145	145	145
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	0.421	0.593	1.22	0.710	1.29	0.979	0.834	1.18
Mediana	0	0	1	0	1	1	1	1
Desviación estándar	0.663	0.795	0.812	0.833	0.781	0.886	0.817	0.674
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	2	2	2	2	2	2	2	2
W de Shapiro-Wilk	0.644	0.695	0.767	0.731	0.760	0.755	0.778	0.792
Valor p de Shapiro-Wilk	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

CO-L= control de objetos lanzar. CO-A= control de objetos atrapar. CO-CM= control de objetos conducir con la mano.

CO-CP= control de objetos conducir con el pie. CC-E= control del cuerpo equilibrarse. CC-R= control del cuerpo rodar.

CC-S= control del cuerpo saltar. CC-C: control del cuerpo correr.

Con el objetivo de evaluar la distribución de las variables correspondientes a la competencia motriz real, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Los resultados evidencian que todas las variables analizadas control de objetos lanzar (CO-L), control de objetos

atrapar (CO-A), control de objetos conducir con la mano (CO-CM), control de objetos conducir con el pie (CO-CP), control del cuerpo equilibrarse (CC-E), control del cuerpo rodar (CC-R), control del cuerpo saltar (CC-S) y control del cuerpo correr (CC-C) presentan valores de significancia inferiores a 0,05 ($p < .001$), lo que indica que no siguen una distribución normal.

Asimismo, se observa que los valores de media y mediana difieren en la mayoría de las variables, lo que refuerza la presencia de asimetría en los datos. En conjunto, estos resultados permiten concluir que las variables no cumplen con el supuesto de normalidad.

Tabla 13

Distribución de la muestra según categorías por prueba que constituyen la competencia motriz percibida del control de objetos, según sexo.

Categoría	Sexo	Frecuencia percepción lanzar			Frecuencia percepción atrapar		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Lo hago bien	F	4	2.8%	2.8%	4	2.8%	2.8%
	M	0	0.0%	2.8%	1	0.7%	3.4%
Lo hago muy bien	F	3	2.1%	4.8%	8	5.5%	9.0%
	M	3	2.1%	6.9%	2	1.4%	10.3%
Me cuesta mucho	F	25	17.2%	24.1%	27	18.6%	29.0%
	M	12	8.3%	32.4%	8	5.5%	34.5%
Más o menos puedo	F	40	27.6%	60.0%	30	20.7%	55.2%
	M	20	13.8%	73.8%	13	9.0%	64.1%
No puedo hacerlo	F	18	12.4%	86.2%	21	14.5%	78.6%
	M	20	13.8%	100.0%	31	21.4%	100.0%

Puntos por aciertos	Sexo	Frecuencia percepción conducir con la mano			Frecuencia de percepción conducir con el pie		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Lo hago bien	F	5	3.4%	3.4%	5	3.4%	3.4%
	M	0	0.0%	3.4%	0	0.0%	3.4%
Lo hago muy bien	F	3	2.1%	5.5%	3	2.1%	5.5%
	M	1	0.7%	6.2%	1	0.7%	6.2%
Me cuesta mucho	F	19	13.1%	19.3%	19	13.1%	19.3%
	M	7	4.8%	24.1%	7	4.8%	24.1%
Más o menos puedo	F	28	19.3%	43.4%	28	19.3%	43.4%
	M	16	11.0%	54.5%	16	11.0%	54.5%

No puedo	F	35	24.1%	78.6%	35	24.1%	78.6%
hacerlo	M	31	21.4%	100.0%	31	21.4%	100.0%

En relación con la percepción de las tareas de lanzar y atrapar, se observa una predominancia de categorías asociadas a dificultad. En ambas pruebas, las categorías “más o menos puedo” y “no puedo hacerlo” concentran los mayores porcentajes, destacando especialmente en la tarea de atrapar, donde la categoría “no puedo hacerlo” alcanza un 21,4% en estudiantes de sexo masculino y un 14,5% en sexo femenino.

Asimismo, en la categoría “me cuesta mucho”, se registran proporciones relevantes en ambos sexos, siendo mayores en estudiantes de sexo femenino. En contraste, las categorías positivas (“lo hago bien” y “lo hago muy bien”) presentan baja frecuencia en ambas pruebas.

En las tareas de conducción con la mano y conducción con el pie, se mantiene este patrón, con una alta concentración en las categorías “más o menos puedo” y “no puedo hacerlo” en ambos sexos. En particular, la categoría “no puedo hacerlo” alcanza valores elevados tanto en estudiantes de sexo femenino (24,1%) como masculino (21,4%), evidenciando una percepción generalizada de dificultad en estas habilidades.

Tabla 14

Distribución de la muestra según categorías por prueba que constituyen la competencia motriz percibida del control del cuerpo, según sexo.

Categoría	Sexo	Frecuencia percepción equilibrarse			Frecuencia percepción rodar		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Lo hago bien	F	3	2.1%	2.1%	10	6.9%	6.9%
	M	3	2.1%	4.1%	18	12.4%	19.3%
Lo hago muy bien	F	5	3.4%	7.6%	8	5.5%	24.8%
	M	3	2.1%	9.7%	6	4.1%	29.0%
Me cuesta mucho	F	18	12.4%	22.1%	18	12.4%	41.4%
	M	13	9.0%	31.0%	7	4.8%	46.2%
Más o menos puedo	F	23	15.9%	46.9%	10	6.9%	53.1%
	M	16	11.0%	57.9%	8	5.5%	58.6%
No puedo hacerlo	F	41	28.3%	86.2%	44	30.3%	89.0%
	M	20	13.8%	100.0%	16	11.0%	100.0%

Puntos por aciertos	Sexo	Frecuencia percepción saltar			Frecuencia de percepción correr		
		Frecuencias	% del Total	% Acumulado	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Lo hago bien	F	13	9.0%	9.0%	3	2.1%	2.1%
	M	9	6.2%	15.2%	2	1.4%	3.4%
Lo hago muy bien	F	8	5.5%	20.7%	1	0.7%	4.1%
	M	9	6.2%	26.9%	0	0.0%	4.1%
Me cuesta mucho	F	17	11.7%	38.6%	4	2.8%	6.9%
	M	15	10.3%	49.0%	1	0.7%	7.6%
Más o menos puedo	F	14	9.7%	58.6%	16	11.0%	18.6%
	M	10	6.9%	65.5%	5	3.4%	22.1%

No puedo	F	38	26.2%	91.7%	66	45.5%	67.6%
hacerlo	M	12	8.3%	100.0%	47	32.4%	100.0%

En relación con la percepción de las tareas de equilibrarse y rodar, se observa una predominancia de categorías asociadas a dificultad, especialmente “no puedo hacerlo”, con una mayor concentración en estudiantes de sexo femenino (28,3% en equilibrio y 30,3% en rodar), en comparación con el sexo masculino (13,8% y 11,0%, respectivamente).

En las categorías intermedias, como “más o menos puedo” y “me cuesta mucho”, se registran proporciones relevantes en ambos sexos, sin diferencias marcadas en el patrón general. Las categorías positivas (“lo hago bien” y “lo hago muy bien”) presentan baja frecuencia en ambas tareas.

En la tarea de saltar, se observa un comportamiento similar, con una alta proporción de estudiantes en la categoría “no puedo hacerlo”, especialmente en el sexo femenino (26,2%) en comparación con el masculino (8,3%).

Por su parte, en la tarea de correr, se evidencia la mayor concentración en la categoría “no puedo hacerlo”, alcanzando un 45,5% en estudiantes de sexo femenino y un 32,4% en sexo masculino, lo que indica una percepción generalizada de dificultad en esta habilidad.

Tabla 15*Prueba de normalidad de variables SEMOK.*

	LP	AP	CMP	CPP	CC-E	CC-R	CC-S	CC-C
N	145	145	145	145	145	145	145	145
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.84	3.88	4.12	3.83	1.29	0.979	0.834	1.18
Mediana	4	4	4	4	1	1	1	1
Desviación estándar	0.955	1.09	1.02	1.07	0.781	0.886	0.817	0.674
Mínimo	1	1	1	1	0	0	0	0
Máximo	5	5	5	5	2	2	2	2
W de Shapiro-Wilk	0.858	0.851	0.790	0.857	0.760	0.755	0.778	0.792
Valor p de Shapiro-Wilk	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

LP= lanzar percibida. AP= atrapar percibida. CMP= conducir con la mano percibida. CPP= conducir con el pie percibida.

CC-E= control del cuerpo equilibrarse. CC-R= control del cuerpo rodar. CC-S= control del cuerpo saltar.

CC-C= control del cuerpo correr.

Con el objetivo de evaluar la distribución de las variables correspondientes a la competencia motriz percibida (lanzar (LP), atrapar (AP), conducir con la mano (CMP), conducir con el pie (CPP) y del control del cuerpo (control del cuerpo equilibrarse (CC-E), control del cuerpo rodar (CC-R), control del cuerpo saltar (CC-S), control del cuerpo correr (CC-C), se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Los resultados evidencian que todas las variables presentan valores de significancia inferiores a 0,05 ($p < .001$), lo que indica que no siguen una distribución normal.

En las variables de percepción (escala Likert), se observa una concentración de valores en niveles altos, con medianas cercanas a 4, lo que sugiere una tendencia a respuestas positivas. Por su parte, las variables de control del cuerpo presentan valores acotados (0 a 2), lo que limita la posibilidad de una distribución normal. En conjunto, estos resultados confirman que las variables analizadas no cumplen con el supuesto de normalidad.

Tabla 16

Prueba de normalidad de variables totales de competencia motriz real y percibida (MOBAK y SEMOK).

	TOTAL CO	TOTAL CC	TOTAL MOBAK	PROMEDIO P-CO	PROMEDIO P-CC	TOTAL SEMOK
N	145	145	145	145	145	145
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	2.94	4.28	7.23	3.92	3.88	7.80
Mediana	3	4	7	4.00	4.00	8.00
Desviación estándar	1.86	2.06	3.20	0.791	0.899	1.43
Mínimo	0	0	1	1.25	1.00	3.00
Máximo	8	8	15	5.00	5.00	10.0
W de Shapiro-Wilk	0.954	0.949	0.980	0.939	0.933	0.956
Valor p de Shapiro- Wilk	<.001	<.001	0.033	<.001	<.001	<.001

TOTAL CO= total control de objetos. TOTAL CC= total control del cuerpo.

PROMEDIO P-CO= promedio percepción control de objetos. PROMEDIO P-CC= promedio percepción control del cuerpo.

Con el objetivo de evaluar la distribución de las variables globales de competencia motriz real (total control de objetos (TOTAL-CO), total control del cuerpo (TOTAL-CC), TOTAL MOBAK) y percibida (promedio percepción control de objetos (PROMEDIO P-CO), promedio percepción control del cuerpo (PROMEDIO P-CC), TOTAL SEMOK), se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Los resultados indican que la mayoría de las variables presentan valores de significancia inferiores a 0,05 ($p < .001$), lo que evidencia que no siguen una distribución normal. En el caso de la variable TOTAL MOBAK, si bien presenta un valor $p = 0,033$, este también se encuentra por debajo del nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), por lo que igualmente se rechaza el supuesto de normalidad.

Asimismo, se observa una ligera diferencia entre medias y medianas, lo que sugiere cierta asimetría en la distribución de los datos. En conjunto, estos resultados confirman que las variables globales no cumplen con el supuesto de normalidad.

Matriz de correlación

Tabla 17

Matriz de correlación de Spearman entre variables de competencia motriz real, percibida y variables contextuales.

		TOTAL CO	TOTAL CC	TOTAL MOBAK	PROMEDIO P-CO	PROMEDIO P-CC	TOTAL SEMOK	CURSO	Participa en taller deportiv o en el colegio	Participa en taller o escuela deportiv a fuera del colegio
TOTAL CO	Rho de Spearman	—								
	gl	—								
	valor p	—								
TOTAL CC	Rho de Spearman	0.336	—							
	gl	143	—							
	valor p	<.001	—							
TOTAL MOBAK	Rho de Spearman	0.780	0.840	—						
	gl	143	143	—						
	valor p	<.001	<.001	—						
PROMEDIO P-CO	Rho de Spearman	0.492	0.214	0.412	—					
	gl	143	143	143	—					
	valor p	<.001	0.005	<.001	—					
PROMEDIO P-CC	Rho de Spearman	0.222	0.524	0.465	0.394	—				
	gl	143	143	143	143	—				
	valor p	0.004	<.001	<.001	<.001	—				
TOTAL SEMOK	Rho de Spearman	0.401	0.450	0.517	0.785	0.860	—			
	gl	143	143	143	143	143	—			
	valor p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—			
CURSO	Rho de Spearman	0.174	0.065	0.136	0.018	0.094	0.050	—		
	gl	143	143	143	143	143	143	—		
	valor p	0.018	0.217	0.052	0.413	0.131	0.276	—		

Participa en taller deportivo en colegio	Rho de Spearman	0.060	0.048	0.058	-0.024	0.046	0.007	0.057	—	
	gl	143	143	143	143	143	143	143	—	
	valor p	0.238	0.283	0.245	0.613	0.292	0.468	0.249	—	
Participa en taller o escuela deportiva fuera del colegio	Rho de Spearman	0.270	0.203	0.292	0.290	0.098	0.201	-0.009	-0.158	—
	gl	143	143	143	143	143	143	143	143	—
	valor p	<.001	0.007	<.001	<.001	0.120	0.008	0.544	0.971	—
Nota. H _a es correlación positiva										

TOTAL CO= total control de objetos. TOTAL CC= total control del cuerpo.

PROMEDIO P-CO= promedio percepción control de objetos. PROMEDIO P-CC= promedio percepción control del cuerpo.

Con el objetivo de analizar la relación entre la competencia motriz real y percibida, así como su asociación con variables contextuales, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman.

Los resultados evidencian correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las variables de competencia motriz real y percibida. En particular, se observa una correlación alta entre el TOTAL MOBAK y TOTAL SEMOK ($\rho = 0,517$; $p < .001$), lo que indica que, a mayor nivel de competencia motriz real, mayor es la percepción de competencia por parte de los estudiantes.

Asimismo, se identifican correlaciones moderadas entre las dimensiones específicas, destacando la relación entre total control de objetos (TOTAL-CO) y promedio percepción control de objetos (PROMEDIO P-CO) ($\rho = 0,492$; $p < .001$), y entre total control del cuerpo (TOTAL-CC) y promedio percepción control del cuerpo (PROMEDIO P-CC) ($\rho = 0,524$; $p < .001$), lo que sugiere coherencia entre el desempeño real y la percepción en cada dimensión.

En cuanto a la percepción global, el TOTAL SEMOK presenta correlaciones altas con promedio percepción control de objetos (PROMEDIO P-CO) ($\rho = 0,785$; $p < .001$) y promedio percepción control del cuerpo (PROMEDIO P-CC) ($\rho = 0,860$; $p < .001$), evidenciando consistencia interna en la percepción de los estudiantes.

Respecto a las variables contextuales, se observan correlaciones débiles entre el curso y la competencia motriz real ($\rho = 0,174$; $p = 0,018$), mientras que la participación en talleres deportivos dentro del colegio no presenta asociaciones significativas. En contraste, la participación en actividades deportivas fuera del establecimiento muestra correlaciones positivas bajas con la competencia motriz real y percibida.

Tabla 18

Comparación de la competencia motriz real (TOTAL MOBAK) según curso mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Prueba t para Muestras Independientes

		Intervalo de Confianza al 95%								
		Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Inferior	Superior	Tamaño del Efecto	
TOTAL MOBAK	T de Student	-2.31	14 3	0.022	-1.21	0.523	-2.24	-0.176	La d de Cohen	-0.384
	U de Mann- Whitney	2068		0.026	-1.00		-2.00	-3.89e-6	Correlación biseriada de rangos	0.213

Nota. $H_a \mu_5 \neq \mu_6$

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
TOTAL MOBAK	5	74	6.64	6.50	3.33	0.388
	6	71	7.85	8.00	2.95	0.350

Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($U = 2068$; $p = 0.026$), lo que indica que el nivel de competencia motriz real varía en función del curso.

En términos descriptivos, los estudiantes de 6° básico presentan una mediana superior (Md = 8.00) en comparación con los de 5° básico (Md = 6.50), evidenciando un mayor nivel de competencia motriz real en el curso superior.

El tamaño del efecto fue bajo ($r = 0.213$), lo que sugiere que, si bien la diferencia es significativa, su magnitud es pequeña.

Se observaron diferencias significativas en la competencia motriz real según curso ($p = 0.026$), siendo mayor en estudiantes de 6° básico, aunque con un tamaño del efecto bajo.

Los resultados sugieren una mejora en la competencia motriz asociada al curso, posiblemente vinculada al desarrollo evolutivo y la experiencia motriz acumulada. Sin embargo, la baja magnitud del efecto indica que esta diferencia no es determinante, lo que sugiere la influencia de otros factores en el desarrollo de la competencia motriz.

Tabla 19

Comparación de la competencia motriz real (TOTAL MOBAK) según sexo mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Prueba t para Muestras Independientes

						Intervalo de Confianza al 95%				
		Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Inferior	Superior	Tamaño del Efecto	
TOTAL MOBAK	T de Student	-1.53	143	0.128	-0.834	0.545	-1.91	0.242	La d de Cohen	-0.262
	U de Mann- Whitney	2082		0.108	-1.000		-2.00	5.76e-6	Correlación biseriada de rangos	0.159

Nota. $H_a \mu_F \neq \mu_M$

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
TOTAL MOBAK	F	90	6.91	7.00	3.16	0.334
	M	55	7.75	8.00	3.21	0.433

Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de sexo femenino y masculino ($U = 2082$; $p = 0.108$), lo que sugiere que la competencia motriz real es similar en ambos grupos.

A nivel descriptivo, los estudiantes de sexo masculino presentan una mediana levemente superior ($Md = 8.00$) en comparación con el sexo femenino ($Md = 7.00$). Sin embargo, esta diferencia no alcanza significancia estadística.

El tamaño del efecto fue bajo ($r = 0.159$), lo que refuerza la ausencia de diferencias relevantes entre los grupos.

Tabla 20

Comparación de la competencia motriz percibida (TOTAL SEMOK) según curso mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Prueba t para Muestras Independientes

		Intervalo de Confianza al 95%								
		Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Inferior	Superior		Tamaño del Efecto
TOTAL SEMOK	T de Student	-1.60	143	0.112	-0.378	0.237	-0.846	0.0895	La d de Cohen	-0.266
	U de Mann- Whitney	2310		0.209	-0.250		-0.750	0.250	Correlación biseriada de rangos	0.121

Nota. $H_a \mu_5 \neq \mu$

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
TOTAL SEMOK	5	74	7.61	7.88	1.57	0.183
	6	71	7.99	8.00	1.25	0.148

Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($U = 2310$; $p = 0.209$), lo que sugiere que la percepción de competencia motriz no varía en función del curso.

A nivel descriptivo, los estudiantes de 6° básico presentan una mediana levemente superior ($Md = 8.00$) en comparación con los de 5° básico ($Md = 7.88$). Sin embargo, esta diferencia no resulta significativa.

El tamaño del efecto fue bajo ($r = 0.121$), lo que refuerza la ausencia de diferencias relevantes entre los grupos.

Tabla 21

Comparación de la competencia motriz percibida (TOTAL SEMOK) según sexo mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Prueba t para Muestras Independientes

		Intervalo de Confianza al 95%								
		Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Inferior	Superior	Tamaño del Efecto	
TOTAL	T de Student	-0.746	143	0.457	-0.183	0.245	-0.668	0.302	La d de Cohen	-0.128
SEMOK	U de Mann-Whitney	2384		0.712	$-7.53e-5$		-0.500	0.500	Correlación biseriada de rangos	0.0368

Nota. $H_a \mu_F \neq \mu_M$

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
TOTAL SEMOK	F	90	7.73	8.00	1.51	0.159
	M	55	7.91	8.00	1.30	0.175

Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de sexo femenino y masculino ($U = 2384$; $p = 0.712$), lo que sugiere que la percepción de competencia motriz es similar en ambos grupos.

A nivel descriptivo, ambos grupos presentan la misma mediana ($Md = 8.00$), evidenciando una percepción homogénea. Si bien, los estudiantes de sexo masculino muestran una media levemente superior ($M = 7.91$) en comparación con el sexo femenino ($M = 7.73$), esta diferencia no resulta significativa.

El tamaño del efecto fue prácticamente nulo ($r = 0.0368$), lo que confirma la ausencia de diferencias relevantes entre los grupos.

Tabla 22

Comparación entre la competencia motriz real (TOTAL MOBAK) y percibida (TOTAL SEMOK) mediante la prueba de rangos de Wilcoxon.

Prueba t para Muestras Pareadas			Intervalo de Confianza al 95%						
			Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Inferior	Superior
TOTAL MOBAK	TOTAL SEMOK	T de Student	-2.51	144	0.013	-0.572	0.228	-1.02	-0.121
		W de Wilcoxon	3757 ^a		0.014	-0.625	0.228	-1.12	-0.125

Nota. $H_a: \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

^a 5 par(es) de valores estaban repetidos

Los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambas medidas ($W = 3757$; $p = 0.014$), indicando que la competencia motriz real y la percibida no coinciden plenamente.

En términos de dirección, la diferencia de medias es negativa (-0.572), lo que sugiere que los valores de competencia motriz percibida son, en promedio, superiores a los de la competencia motriz real.

El intervalo de confianza al 95% (-1.12 a -0.125) no incluye el cero, lo que refuerza la significancia de la diferencia observada.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito evaluar la competencia motriz real y percibida en estudiantes de 5° y 6° básico. Los resultados obtenidos permiten analizar cómo variables como el desarrollo biológico, el entorno escolar y el género interactúan en la configuración del desarrollo motor de los estudiantes.

En relación con el nivel escolar, los hallazgos evidencian diferencias estadísticamente significativas en la competencia motriz real, con un desempeño superior en estudiantes de 6° básico. No obstante, la magnitud de estas diferencias es baja, lo que resulta relevante desde una perspectiva interpretativa. Este resultado sugiere que el desarrollo motor no responde de manera lineal al avance en la escolaridad ni exclusivamente a la edad cronológica. Si bien Piaget (1967) plantea el desarrollo como un proceso continuo, autores como Haywood y Getchell (2020) y Morgan et al. (2013) enfatizan que las habilidades motrices no emergen de forma espontánea, sino que requieren práctica sistemática, instrucción específica y oportunidades de movimiento de calidad. En este sentido, la escasa diferencia observada refuerza la idea de que el desarrollo motor depende en gran medida de la interacción con el entorno, posicionando a la Educación Física como un espacio clave para la generación de experiencias motrices significativas que favorezcan el desenvolvimiento del estudiante en su contexto (Ruiz-Pérez, 2021).

Respecto a las diferencias en el desarrollo de habilidades de control de objetos, el análisis de la competencia motriz real evidencia un bajo nivel generalizado en habilidades como lanzar, atrapar y conducir, como también el bajo número de estudiantes que alcanzó un dominio consolidado, da cuenta de una brecha significativa en el desarrollo de estas habilidades básicas. Si bien, se observa un mejor desempeño en habilidades de control corporal como equilibrio y saltos, más de la mitad de los estudiantes no logra niveles de desarrollo óptimos.

Estos resultados coinciden con estudios realizados en nuestro país. Investigaciones en escolares de 5° y 6° básico de la Patagonia Chilena, muestran que la mayoría presenta necesidad de reforzamiento motriz, con puntajes inferiores a los tres puntos (Herrmann, 2018).

De manera similar, un estudio realizado en la Región de La Araucanía, con una muestra de 1010 estudiantes, evidenció que en la dimensión de control del cuerpo el 50,3% de las niñas y el 56,6% de los niños se ubican en niveles de necesidad de reforzamiento. Además, no se observaron diferencias significativas según edad, lo que refuerza la consistencia de estos hallazgos con los resultados del presente estudio.

Asimismo, los resultados del estudio muestran una notable homogeneidad en la competencia motriz real y percibida según sexo. Aunque Barnett et al. (2010), señalan que el sexo puede influir en la competencia debido a refuerzos sociales y experiencias diferenciadas, la ausencia de significancia estadística en este grupo indica que niños y niñas poseen niveles comparables. Este hallazgo es alentador, pues plantea un escenario de equidad motriz inicial que debe aprovecharse antes de que las brechas de género se consoliden en etapas posteriores. Sin embargo, un punto central de este estudio es la diferencia encontrada entre la competencia motriz real y la competencia motriz percibida. Mientras la habilidad real progresa levemente, la autopercepción se mantiene estática entre niveles y quedando de manifiesto una tendencia hacia la sobreestimación.

En el desarrollo de esta investigación se destacan algunas limitaciones, en primer lugar, el tamaño de la muestra final se vio condicionado por el número de respuesta y firmas del consentimiento y asentimiento informado, ya que no todos los apoderados y estudiantes accedieron a participar voluntariamente. En segundo lugar, la aplicación del test MOBAK generó un desafío logístico importante debido al tiempo requerido para completar la toma de datos de las ocho pruebas, realizándose en una totalidad de 3 clases. Finalmente, la implementación del test implicó la gestión de materiales específicos con los que el colegio no contaba, los cuales debieron ser conseguidos para asegurar que las condiciones de evaluación se ajustarán a lo estipulado en el protocolo del test, resguardando así la validez de los datos obtenidos.

Cabe mencionar que la oportunidad de realizar esta investigación nos permite, analizar los resultados obtenidos en cada dimensión, control de objetos y control del cuerpo, identificando las dificultades presentes en cada ejecución para favorecer un mejor logro de estas habilidades

Posterior a la toma de datos se hace interesante poder analizar los resultados obtenidos en cada dimensión de control de objetos y control del cuerpo y cuáles son las dificultades presentes en cada ejecución para el mejor logro de las mismas.

Asimismo, sería interesante hacer una evaluación lineal con los otros niveles de test MOBAK, lo que permitiría desarrollar un análisis progresivo de las competencias motrices básicas en los estudiantes.

Por último, se considera que este tipo de instrumentos es una herramienta objetiva de evaluación y su difusión, conocimiento y adecuada capacitación, resultan fundamentales para los profesores de Educación Física.

CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la competencia motriz real y percibida en estudiantes de 5º y 6º básico mediante los instrumentos MOBAK y SEMOK.

Los resultados evidencian un desarrollo motriz desigual y no consolidado, con mayores dificultades en la dimensión de control de objetos y un desempeño aún insuficiente en el control del cuerpo. Asimismo, se observa una discrepancia significativa entre la competencia motriz real y la percibida, caracterizada por una tendencia de los estudiantes a sobreestimar sus habilidades, a pesar de existir una relación positiva entre ambas variables.

En términos generales, los hallazgos indican que el avance en la escolaridad no garantiza por sí solo una mejora sustantiva en la competencia motriz, y que factores como la calidad de las experiencias motrices y las oportunidades de práctica cumplen un rol determinante en su desarrollo. Del mismo modo, no se evidencian diferencias significativas según sexo, mientras que la práctica deportiva extraescolar muestra una asociación positiva, aunque baja, con la competencia motriz.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la sistematicidad de trabajar y fortalecer las competencias motrices básicas, especialmente en lo referido al control de objetos, así como de incorporar estrategias de evaluación y retroalimentación que permitan a los estudiantes ajustar su autopercepción a su desempeño real. En este sentido, el uso de instrumentos como MOBAK y SEMOK resulta relevante para orientar procesos de diagnóstico y seguimiento del aprendizaje motor.

Finalmente, si bien el estudio presenta limitaciones asociadas al tipo de muestra y al diseño transversal, aporta evidencia relevante para el contexto escolar chileno, al evidenciar que el desarrollo de la competencia motriz no debe darse por supuesto en estos niveles educativos, y que su evaluación integral constituye un elemento clave para promover aprendizajes significativos en Educación Física.

REFERENCIAS

Alfaro, A. A., Santiago, C., & Cortés, M. E. (2021). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (EYA)*, 7(1), 3952.

<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1461/2371>

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(4), 875–920.

<https://doi.org/10.1007/s40279-021-01516-8>

Briceño, D. R., Vilugron, F. C., Oyarzun, J. C., & Alvarado, M. D. (2022). La competencia motriz en estudiantes chilenos de 3° y 4° de educación básica: Aprendizajes esperados versus realidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (44),

515–524. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8210116>

Cáliz, R. (2004). *La vejez: Perspectivas sobre el desarrollo humano*.

Carcamo-Oyarzun, J., Estevan, I., Herrmann, C. (2020). Association between Actual and Perceived Motor Competence in School Children. *Public International Journal of Environmental Research and Health*, 17(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103408>

Carcamo-Oyarzun, J., Henriquez-Alvear, L., Martínez-López, N., Rivera-Gutiérrez, C., Salvo-Garrido, S., Candia-Cabrera, P., & Vargas-Vitoria, R. (2024). Valores referenciales para

interpretar la evaluación de la competencia motriz a través del test MOBAK 5-6. *Retos*, 59, 119–129. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.105870>

Carcamo-Oyarzun, J., & Herrmann, C. (2020). Validez de constructo de la batería MOBAK para la evaluación de las competencias motrices básicas en escolares de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 291–308.

<https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-03>

Carcamo-Oyarzun, J., Peña Troncoso, S., & Cumilef-Bustamante, P. (2022). Validez de contenido de la Batería MOBAK para la evaluación del eje curricular de habilidades motrices en Educación Física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 309–322.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100309>

Clark, J. E., & Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. En *Motor development: Research and reviews* (pp. 163–190). National Association for Sport and Physical Education.

[https://www.researchgate.net/profile/Jason-Metcalfe-](https://www.researchgate.net/profile/Jason-Metcalfe-2/publication/273403393_The_mountain_of_motor_development_A_metaphor/links/5506f09d0cf26ff55f7b3f12/The-mountain-of-motor-development-A-metaphor.pdf)

[2/publication/273403393_The_mountain_of_motor_development_A_metaphor/links/550](https://www.researchgate.net/profile/Jason-Metcalfe-2/publication/273403393_The_mountain_of_motor_development_A_metaphor/links/5506f09d0cf26ff55f7b3f12/The-mountain-of-motor-development-A-metaphor.pdf)

[6f09d0cf26ff55f7b3f12/The-mountain-of-motor-development-A-metaphor.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jason-Metcalfe-2/publication/273403393_The_mountain_of_motor_development_A_metaphor/links/5506f09d0cf26ff55f7b3f12/The-mountain-of-motor-development-A-metaphor.pdf)

Connolly, K., & Bruner, J. (1974). *Competence: Its nature and nurture*. Academic Press.

Cumilef-Bustamante, P., Millalongo, Ó., Díaz-Alvarado, M., Rivera-Gutiérrez, C., Henríquez-Alvear, L., Cárcamo-Oyarzun, J., & Delgado-Floody, P. (2024). Asociación entre el estado nutricional y la competencia motriz en escolares de la Patagonia chilena. *Nutrición Hospitalaria*, 41(3), 567–573. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.04916>

Gerlach, E., Herrmann, C., Jekauc, D., y Wagner, M. (2017). Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen. In U. Trautwein y M. Hasselhorn (Eds.), *Test und Trends – Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Begabungen und Talente* (pp. 145–158). Hogrefe Verlag.

Gómez, A., et al. (2021). (Re)pensar la competencia motriz. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 40(1),375–384.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/35921>

Gómez-Álvarez, N., Schweppe-Villa, A., Parra-Gatica, A., Cid-Rojas, F., Pavez-Adasme, G., & Hermosilla Palma, F. (2021). Efectos agudos de distintas estrategias de calentamiento sobre el rendimiento físico y las habilidades motrices en escolares. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 18–26.

<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86525>

Gonzalez-Huenulef, Y., Martino-Fuentealba, P., Bretz, K., Ferbol, C., & Cárcamo-Oyarzun, J. (2023). Competencia motriz real y percibida en niños y niñas de la Patagonia Chilena: La percepción del estudiantado y del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 50, 290–297.

<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86525>

Theamoviproject. 2024). *jamovi* (Versión 2.6) [Software de computación]. <https://www.jamovi.org>

Logan, S. W., Pfeiffer, K. A., Webster, E. K., Robinson, L. E. Getchell, N., (2015). Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence and Physical Activity During Childhood

and Adolescence: A Systematic Review. *Kinesiology Review*, 4(4), 416–426.
<https://doi.org/10.1123/kr.2013-0012>

McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing. unesco.org

Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares Educación Física y Salud de 1° a 6° Básico*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Gobierno de Chile.

Morris, T., & Roychowdhury, D. (2020).-Physical activity for health and wellbeing: The role of motivesforparticipation. *HealthPsychologyreport*, 8(4),391–407.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100111>

Müller, C., Candia-Cabrera, P., Sotomayor-Casas, F., & Cárcamo-Oyarzún, J. (2022). La competencia motriz real y percibida en contexto de ruralidad según el sexo y la participación deportiva extraescolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 268–281. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v22n2/1578-8423-cpd-22-2-268.pdf>

Rincón, B. D., & García-Hernández, J. (2022). Neuroacción: Laneurocienciaaplicadaa laeducación física.*Papeles- Salmantinosde Educación*, (26),11–41.
<https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.11>

Ruiz, L. M. (1995). Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar. Gymnos.

- Ruiz, L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de Acción motriz (12), Competencia Motriz. 37–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4724601>
- Ruiz, L. M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de educación* (335), 21–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066525>
- Ruiz, L. M., Mata, E., Moreno, J. A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 29(2), 163–172. <https://doi.org/10.1174/021093908784485110>
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701–728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Stodden, D. F., Langendorfer, S. J., Goodway, J. D., 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>
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 78. <http://www.ijbnpa.org/content/9/1/78>
- UNESCO. (2015). Quality Physical Education (QPE): guidelines for policy makers. UNESCO.

Utesch, T., & Bardid, F. (2019). Motor competence. En D. Hackfort, R. Schinke, & B. Strauss (Eds.), *Dictionary of Sport Psychology: Sport, Exercise, and Performing Arts* (p. 186). Elsevier.

Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., & Strauss, B. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 49(4), 541–551.