Artículo original

RBAFS Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde
SOCIEDADE BRASILEIRA DE ATIVIDADE FÍSICA & SAÚDE

rbafs.org.br

La alfabetización motriz desde la perspectiva del profesorado: análisis cualitativo de su representación

Physical literacy from the teacher's point of view: a qualitative analysis of its representation

AUTORES

Catalina Rivera-Gutiérrez[1,2]
Luis Henríquez-Alvear[2,3]
Marcelo Castillo-Retamal[2,4]
Nicolas Martinez-López[2]
Paulina Candia-Cabrera[2]
Jaime Carcamo-Oyarzún[2,3]

1 Universidad Católica de Temuco, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Escuela de Posgrado, Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

2 Universidad de La Frontera, CIAM Centro de Investigación en Alfabetización Motriz, Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

3 Universidad de La Frontera, Departamento de Educación Física, Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

4 Universidad Católica del Maule, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Talca, Región del Maule, Chile.

CONTACTO

Jaime Carcamo-Oyarzún
jaime.carcamo@ufrontera.cl
Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Región de La Araucanía, Chile.
Código Postal: 4811230.

DOI

10.12820/rbafs.31e0465

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Copyright© 2026 Catalina Rivera-Gutiérrez, Luis Henríquez-Alvear, Marcelo Castillo-Retamal, Nicolás Martinez-López, Paulina Candia-Cabrera, Jaime Carcamo-Oyarzún.

RESUMEN

Introducción: La alfabetización motriz es un enfoque que ha generado gran interés en el ámbito de la Educación Física; sin embargo, su conceptualización es entendida de diferentes formas. Objetivo: El objetivo de este estudio es explorar las representaciones que el profesorado tiene sobre la alfabetización motriz. Métodos: Estudio cualitativo interpretativo basado en la estructura de las representaciones sociales, donde 58 profesores de Educación Física de la región de La Araucanía de Chile respondieron las preguntas sobre el concepto de Alfabetización Motriz. Por medio del análisis de contenido, se codificaron las respuestas y se organizaron en categorías según sus relaciones. Resultados: Se generaron dos categorías frente a la representación de la alfabetización motriz. Ambas categorías se basaron en el conocimiento previo del concepto, indicando representaciones de orden funcional y tradicional de la Educación Física. Conclusión: Es necesario abordar y discutir la conceptualización de la alfabetización motriz considerando su carácter holístico y desmarcado del reduccionismo a lo físico que ha caracterizado el desarrollo de la Educación Física.

Palabras-clave: Alfabetización motriz; Educación física; Representaciones sociales; Profesorado.

ABSTRACT

Introduction: Physical literacy is an approach that has generated great interest in the field of Physical Education; however, its conceptualisation is understood in different ways. Objective: This study aims to explore teachers' representations of physical literacy. Methods: An interpretive qualitative study based on structure of social representations, in which 58 Physical Education teachers from the Araucanía region of Chile answered questions about the concept of physical literacy. By means of content analysis, the responses were coded and organised into categories according to their relationships. Results: Two categories were generated regarding the representation of physical literacy. Both categories were based on prior knowledge of the concept, indicating functional and traditional representations of Physical Education. Conclusion: It is necessary to approach and discuss the conceptualisation of Physical Literacy, considering its holistic character, and to separate it from the reductionism to the physical that has characterised the development of Physical Education.

Keywords: *Physical literacy; Physical education; Social representations; Teachers.*

Introducción

La alfabetización motriz (AM) constituye la base sobre la cual se desarrolla la actividad física a lo largo de la vida[1], por lo cual es una de las temáticas de estudio que actualmente está siendo intensamente abordada en el ámbito de la promoción de la actividad física, lo que se refleja en el aumento exponencial de los trabajos científicos publicados en los últimos años[2-3]. Este interés se debe a que el enfoque holístico de la AM ofrece una mirada integral para la adopción de un estilo de vida

activo durante todo el curso de vida[4]. De esta forma, este enfoque se alinea con los objetivos de muchas políticas públicas que buscan fomentar la adherencia a la práctica regular de actividad física, por lo que su uso no solo ha sido abordado por investigadores, sino también por autoridades políticas en la toma de decisiones[1,4]. Esto ha generado una rápida diseminación por muchos países, aunque su conceptualización y estructura son entendidas de diferentes formas, dependiendo tanto de la ubicación geográfica como del contexto en que se pretende poner en práctica[4-5], por lo que se hace necesario comprender cómo los actores entienden a la AM.

Si bien existen diferentes definiciones de AM[6], la más extendida y alineada con el contexto hispanohablante es la que propone la *International Physical Literacy Association* (IPLA), que define la AM como la "motivación, confianza, competencia física, conocimiento y capacidad de comprensión para valorar y comprometerse en la práctica de actividad física a lo largo de la vida"[7-8]. De esta definición se desprende su carácter holístico, que no solo se centra en el aspecto físico del desarrollo de las personas, sino que aborda diferentes dimensiones del ser humano[6]. Esto se sustenta en corrientes filosóficas del Existencialismo, la Fenomenología y el Monismo, que permiten entender a la AM como una capacidad humana fundamental, que puede ser desarrollada por todas las personas[9-11]. Si bien estos fundamentos filosóficos dejan de manifiesto que el enfoque de AM va más allá del simple hecho de realizar actividad física, aún no existe una clara transferencia a la práctica[12-14], lo que ha derivado en que algunas de las definiciones de AM no sean consistentes con la idea original de Whitehead[11,15] ni con la definición extendida de IPLA[7]. De esta forma, no es de extrañar que la AM sea entendida de diferentes maneras en diferentes países[1,6,7] y que pueda tener diferentes connotaciones para diferentes personas y diferentes organizaciones[4].

Centrándose desde la perspectiva de la Pedagogía, la AM ha sido considerada como uno de los pilares fundamentales para el fomento de una Educación Física de calidad[16]. Como enfoque, la AM puede enriquecer la Educación Física, siempre y cuando exista un alineamiento con la idea original, lo que aportará a niños, niñas y jóvenes a su desarrollo holístico y a su compromiso de por vida con la actividad física[17]. Por otro lado, si no es posible concebir un enfoque holístico en el desarrollo de la Educación Física, es difícil que ésta abandone el paradigma dualista que tradicionalmente ha imperado[18]. En el caso de Chile, la perspectiva clásica de la formación de profesores de Educación Física se asocia con fuerza a procesos biológicos mediante programas de intervención, apoyados en fundamentos psicomotrices a partir de la asociación diagnóstico neurológico/maduración motora[19,20]. Incluso las actuales Bases curriculares de la Educación Física chilena están fundamentadas por los pobres resultados en pruebas estandarizadas que contienen dimensiones que relacionan el desempeño psicomotor con el éxito y fracaso escolar[21,22]. El exacerbado énfasis que la Educación Física de Chile tiene hacia el paradigma biofísico también se ve refrendado por las creencias que los profesores tienen hacia esta asignatura, probablemente por las características de la formación inicial del profesorado con énfasis en dicho paradigma[20]. Son muchos los profesores que reproducen una perspectiva tradicional ligada a la salud, el deporte, el desarrollo de la condición física y ciertos estereotipos sociales, aunque también hay profesores que tienen una visión de que la Educación Física sirve para desarrollar competencias de comprensión y transformación de las desigualdades sociales del alumnado[23].

Teniendo en cuenta la predominancia ontogénica y cartesiana del *curriculum* de Educación Física en Chile, y la posición dicotómica que el profesorado tiene sobre la asignatura, es muy posible que la intención de incorporar el enfoque de la AM como eje de la Educación Física chilena se encuentre con una resistencia en los profesores que adopten una perspectiva clásica, o que se pueda ver favorecida por los profesores que ven a la Educación Física como un medio para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En estudios en Canada[24] y Finlandia[25] se ha encontrado que el profesorado en formación o en ejercicio ya presenta una idea de AM, aunque con una gran variedad de interpretaciones y confusiones sobre cómo se integra la AM en la enseñanza de la Educación Física[24,25]. Teniendo en cuenta las diferencias contextuales con Latinoamérica, no sería pertinente asumir que en Chile suceda lo mismo, sobre todo porque aún no existen estudios que aborden el concepto de AM desde las representaciones del profesorado. Por esa razón, el indagar cómo los profesores entienden la AM y ven en ella un enfoque en el cual se debe orientar la Educación Física adquiere una gran relevancia. A partir de ello, este trabajo tiene como propósito explorar la AM desde la representación del profesorado, esto con el fin de proponer la incorporación de la AM en la Educación Física, entendiéndola

CC BY

como una alternativa integral y diferente a lo existente en la tradición escolar.

Métodos

Diseño del estudio

Este trabajo se propone desde una perspectiva cualitativa interpretativa. Esta visión permite interpretar el sentido del mundo social a través de una metodología flexible y sensible al contexto, que analiza la realidad y la explica a través de la complejidad y comprensión del espacio de investigación[26]. Para ello, esta investigación hace uso de la estructura de las representaciones sociales (RS) propuestas por Moscovici[27,28], entendidas como conocimientos o creencias propias de una cultura o grupo social en un contexto particular, que, además, son organizados, compartidos y producidos colectivamente[29]. El uso de las RS se comprende como un medio teórico apropiado para conocer de manera preliminar la visión que existe sobre la AM, pues es una forma de comprender la realidad a través de esquemas de pensamiento social[29,30]. En este sentido, es que el profesorado se observa como un colectivo que se encuentra inmerso en marcos culturales específicos y compartidos[31]. El presente estudio se reporta de acuerdo con las directrices *Standards for Reporting Qualitative Research* (SRQR) y el *Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys* (CHERRIES), a fin de garantizar la transparencia y la calidad del reporte de la investigación cualitativa, incluyendo la descripción del diseño, los participantes, la recolección de datos, el análisis y la presentación de los resultados.

Participantes

Se encuestó a 58 profesores y profesoras de Educación Física (43% mujeres, 57% hombres), que realizan clases en educación preescolar (9%) educación primaria (58%) y educación secundaria (33%) en establecimientos educacionales de la región de La Araucanía de Chile. Esta muestra corresponde a una submuestra del estudio macro "Relevancia social de la Educación Física según los actores de la comunidad educativas", cuyo protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de La Frontera de Chile (acta n°037_2017). El profesorado participó de manera voluntaria en el estudio y refrendaron su voluntad de participar a través de un consentimiento informado online, donde se les aseguró a los participantes que la información sería guardada y utilizada solo por los investigadores, para efectos de investigación y de manera confidencial. No existió ningún tipo de incentivo o pago para responder la encuesta.

Recolección de datos

Los datos utilizados para este trabajo corresponden a las dos preguntas sobre AM incluidas en el estudio macro, cuya recopilación de datos se realizó a través de un formulario en línea (*Google Forms*), sin que las preguntas fueran configuradas como obligatorias, para permitir que se respondan de manera libre y voluntaria. La consulta realizada en línea se compuso de una estructura de dos preguntas: Pregunta 1: ¿Había escuchado sobre el concepto de alfabetización motriz?, la cual ofrecía un formato de respuesta dicotómico, con la posibilidad de respuesta "si" o "no"; Pregunta 2: ¿Qué cree que significa alfabetización motriz?, la cual ofrecía un formato de respuesta abierta, en donde los participantes podían hacer una descripción libre sobre el concepto. Por tratarse solo de dos preguntas, no se consideró necesario realizar un pilotaje formal ni una prueba de funcionamiento técnico del formulario antes de su aplicación.

Análisis de datos

El proceso de análisis de las respuestas fue realizado en tres etapas: a) Se revisaron las frecuencias de la respuesta a la primera pregunta ¿Había escuchado sobre el concepto de alfabetización motriz?, determinando dos categorías según la respuesta dicotómica "sí" o "no"; b) para cada una de las categorías, se procesaron las respuestas de la segunda pregunta ¿Qué cree que significa? El análisis fue desarrollado a través de la interpretación línea por línea en el programa de análisis cualitativo Atlas.Ti 23 mediante el análisis de contenido[32]. En esta etapa, a través del software, se identificaron frases que adquirieron relevancia para la construcción de las RS sobre AM, incorporando etiquetas digitales, que luego se transforman en códigos; c) finalizada la codificación de las respuestas, se organizaron los códigos en categorías según sus relaciones correspondientes. Estas categorías se crearon al interior del software a partir de la detección de similitudes y diferencias que ayudaron a construir las RS de la AM desde la visión de los investigadores, con base en la *expertise* cualitativa y experiencia en investigación vinculadas a las RS. Luego, se establecieron jerarquías y relaciones entre códigos; con ello se construyeron una representación visual de la categoría y sus componentes. Finalizada la etapa anterior, se revisó la categoría según sus citas textuales, con ello,

CC BY

se proyectó la RS de la AM.

Para asegurar el rigor metodológico del análisis, se realizó una revisión de las respuestas, una codificación iterativa del material textual y una organización de los códigos en categorías según sus relaciones conceptuales. El proceso de análisis fue supervisado de manera continua para resguardar la coherencia interpretativa entre los criterios de codificación y la construcción final de las categorías.

Resultados

Ante la pregunta ¿Había escuchado sobre el concepto de alfabetización motriz?, un 53% respondió no haber escuchado el concepto. Luego de separar la información según sus respuestas a partir del reconocimiento o no del concepto de AM, se generaron dos categorías frente a la representación del concepto (Figura 1). La primera categoría, que agrupa a quienes indicaron haber escuchado antes sobre la AM, se organizó bajo la denominación "visión funcional de la alfabetización motriz"; por otra parte, la segunda categoría, denominada "visión tradicional de la alfabetización motriz" desarrollada por quienes no han escuchado el concepto de AM.

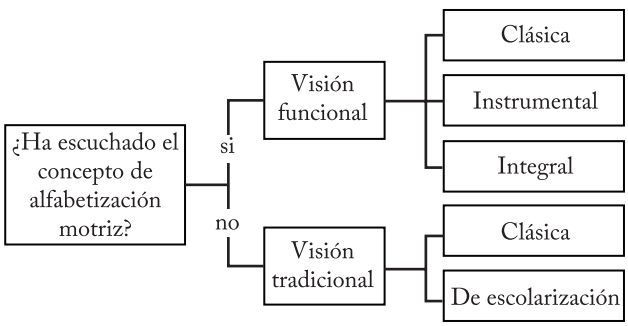


Figura 1 – Representaciones de los profesores que respondieron conocer el concepto de alfabetización motriz.

El análisis de la primera categoría relacionada con quienes han escuchado sobre AM, denominada "visión funcional" (Figura 2), arrojó tres ejes que explican su contenido: a) la visión clásica de la AM, b) la visión instrumental de la AM, y c) la visión integral de la AM. En la visión clásica, se observa cómo el profesorado vincula la AM con componentes tradicionales de la Educación Física, como el desempeño motor, las habilidades motrices, la enseñanza de movimientos básicos y la relación del movimiento según la edad. Ejemplo de esta comprensión de la AM se observa en textualidades como: "Enseñanza de los movimientos motores básicos en niños" (cita P42), "Aplicación y dominio del movimiento respecto a cada edad" (cita P33), y "Mejorar la motricidad con base en el desarrollo de las habilidades y las destrezas que corresponden a cada edad mediante una educación física de calidad" (cita P43).

En el segundo eje, visión instrumental de la AM, el profesorado relaciona la AM con mejoras en las aptitudes físicas y el rendimiento académico de las personas. Este eje expone una forma de comprensión que otorga propiedades de cambio o modificación, significando que su uso se relaciona con los estadios evolutivos y desarrollo funcional de las personas. Es así que los participantes asocian la AM con: "Mejorar el rendimiento académico, promover la inclusión social y generar nuevos hábitos de vida en la población infantil mediante diversas estrategias didácticas" (cita P44) e "El incentivar las acciones motrices en edades tempranas y desde lo básico para generar un hábito de actividad física en las personas" (cita P47). Finalmente, el tercer eje de la categoría, visión integral, es entendida como un proceso que relaciona la AM con un conocimiento nuevo, unida al juego y a una perspectiva global de la motricidad, esto se asocia a declaraciones textuales que se presentan a continuación a modo de ejemplo: "Una remirada de la conceptualización y práctica motriz para una aplicación distinta en las escuelas" (cita P62), "Aprendizaje de habilidades y desarrollo de capacidades físicas a través del juego, el ejercicio y/o actividades" (cita P60) y, "Conocimiento y aprendizaje de habilidades y desarrollo de capacidades físicas a través de los juegos, los ejercicios físicos y las actividades físicas" (cita P59).

Con respecto a la segunda categoría de análisis (Figura 3), denominada "visión tradicional" y que es desarrollada por quienes no han escuchado el concepto de AM, se basa el significado de la AM en dos ejes centrales, los cuales han sido denominados a) visión clásica y b) visión de escolarización tradicional. El primer eje, al igual que la categoría anterior, se basa en concepciones teóricas tradicionales de la motricidad y en su desarrollo y aplicación en el aula. A continuación se presentan ejemplos de textualidades vinculadas a estas concepciones de la AM: "Adquirir las habilidades motrices básicas como precursor de tareas más complejas" (cita P14), "Desarrollo y conciencia motriz del ser humano en el plano espacio temporal" (cita p16), y "Que tiene relación con conceptos básicos de la motricidad humana y su reeducación a través del juego" (cita P20).

El segundo eje de la AM, denominado visión de escolarización tradicional, se centra en un quehacer escolar academicista, donde la AM es un mecanismo que

CC BY

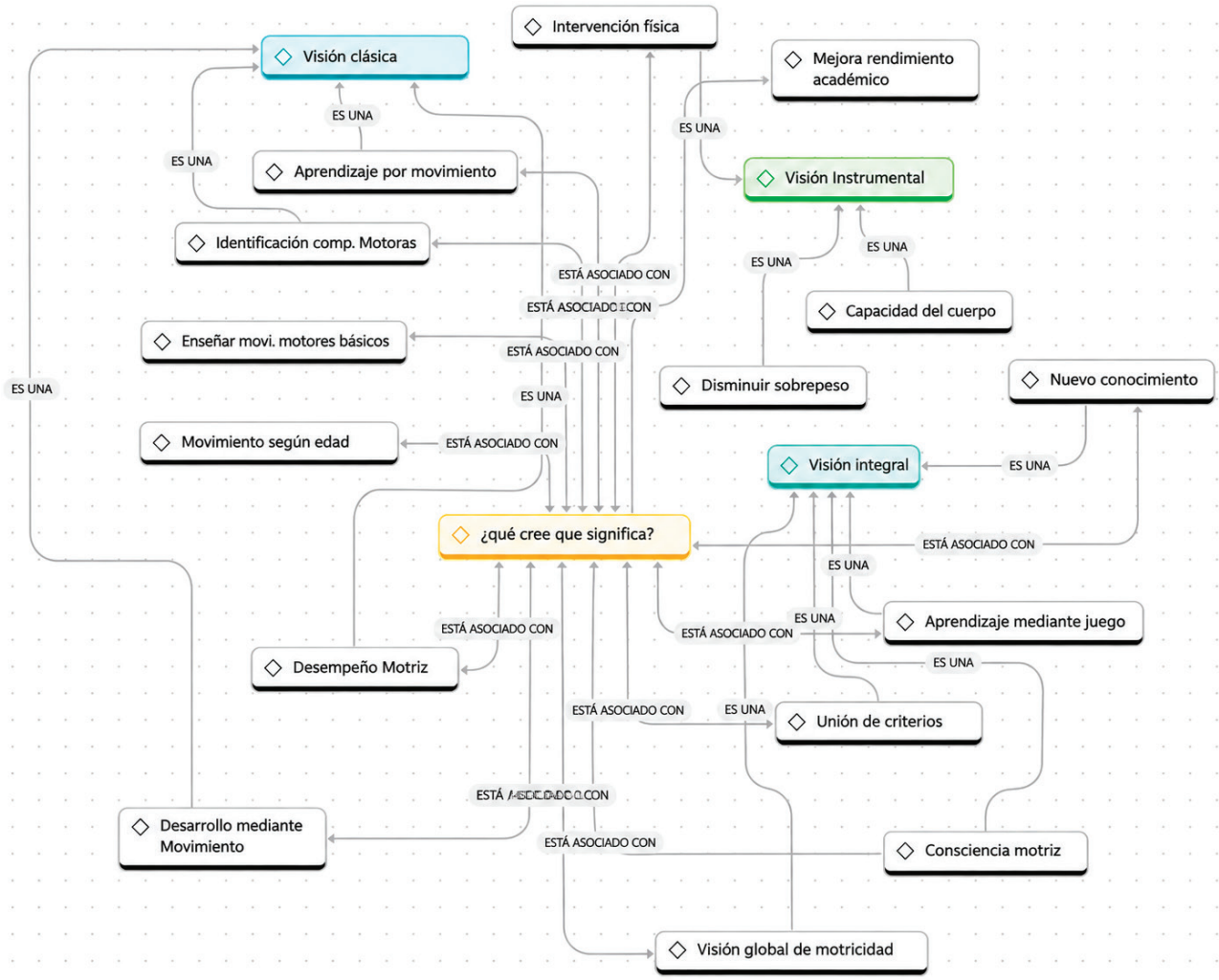


Figura 2 – Primera categoría "visión funcional de la alfabetización motriz", respuestas de personas que respondieron conocer el concepto de alfabetización motriz.

podría aportar o reforzar el logro de tareas, destacando la lectoescritura. Esta visión es posible analizarla desde el desconocimiento del concepto y la asociación de la alfabetización tradicional vinculada a la lectoescritura, proceso altamente significativo en el sistema escolar chileno. Las siguientes líneas presentan las textualidades vinculadas a esta visión de la AM: "reforzar habilidades lectoras a través de actividades motrices" (cita P1), "Desarrollo de actividades motrices a través y en conexión con el lenguaje", y "Alfabetización: Enseñanza de la lectoescritura, lo relacionado a aprendizaje de las letras, etc. Motriz: Movimiento con intencionalidad" (cita P23).

Discusión

Este trabajo expone que el haber escuchado o no sobre la AM se distribuye de manera equitativa en el profesorado, por lo que el ingreso del concepto en el ámbito de la Educación Física chilena se observa como incipiente. Esto difiere de estudios realizados en otros países no latinoamericanos, en donde gran parte del profesorado sí ha escuchado hablar del concepto de AM[24,25], aunque con diferentes visiones. Considerando que la AM es un enfoque incipiente y que recién está ingresando a Latinoamérica, no es de extrañar que más de la mitad del profesorado chileno no haya escuchado este concepto. Esta situación deja de manifiesto la necesidad de profundizar el estudio de la AM en idioma español; no obstante, se está frente a una oportunidad para consensuar el concepto de AM en el profesorado chileno[33,34], pudiendo evitar las confusiones conceptuales que han emergido en otros países.

Al analizar las categorías emanadas de las representaciones del profesorado, los resultados exponen que ambos grupos tienden a representar de manera similar la AM, a partir de dimensiones tradicionales de la

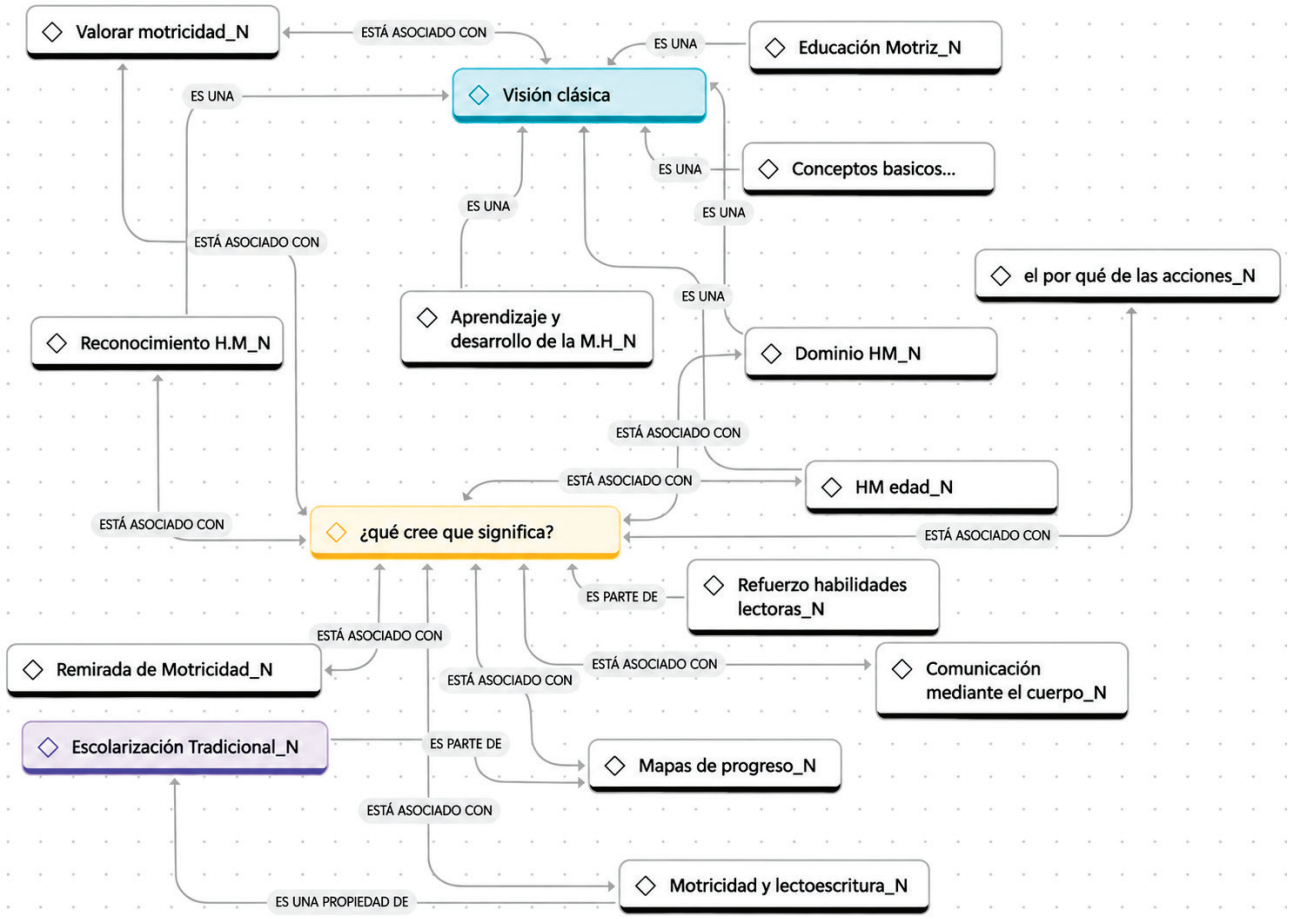


Figura 3 – Segunda categoría "visión tradicional" de la alfabetización motriz. Respuestas de personas que respondieron que no conocían el concepto de alfabetización motriz.
Abreviaturas: HM = habilidades motrices; MH = motricidad humana; _N = código para quienes no conocían el concepto de Alfabetización Motriz

Educación Física, vinculada a estadios evolutivos y de desarrollo motor[35]. Esta representación del concepto se articula de manera lógica con el sistema escolar chileno y los paradigmas dominantes en cuanto a la formación en motricidad del profesorado y el currículum escolar[20,23], lo que hace necesario poner en tensión esta mirada monofocal centrada en lo físico[35], generando propuestas que aborden la enseñanza de la Educación Física desde un enfoque integral[36].

Las diferencias entre quienes dicen conocer o no conocer la AM pueden basarse en dos aspectos. La primera se origina en que quienes reconocen el concepto le atribuyen significados vinculados a la integralidad del ser humano, visión holística muy próxima al sentido original de la propuesta de Whitehead[11]. Por otra parte, la segunda diferencia encontrada en la representación de la AM se genera en el grupo que informa no conocer el concepto, pues la AM se asocia a la alfabetización dada por la lectoescritura y a la escolarización tradicional, es decir, de tipo academicista. Un elemento que ayuda a explicar la forma en que el profesorado chileno representa la AM es el lugar que ocupa (o más bien, la ausencia explícita del término) en las normativas y documentos curriculares oficiales de Educación Física. En el contexto chileno, las Bases Curriculares y la formación inicial del profesorado se sostienen predominantemente en un enfoque evolutivo y biofísico del desarrollo motor, articulado a pruebas estandarizadas que vinculan el desempeño psicomotor con el éxito o fracaso escolar. En este escenario, no resulta sorprendente que, aun cuando una parte de los docentes declara haber escuchado el concepto de alfabetización motriz, las representaciones que construyen se anclen en dimensiones tradicionales de la asignatura más que en una perspectiva actualizada y de carácter holístico propuesta por la literatura internacional. Esta brecha entre el marco conceptual emergente y las referencias normativas vigentes sugiere que la instalación de la AM como enfoque para la Educación Física escolar requerirá no solo cambios en las creencias docen-

CC BY

tes, sino también un proceso de actualización curricular que legitime el concepto y sus implicancias pedagógicas dentro del sistema escolar chileno.

En línea con el Marco de Acción Global para la Alfabetización Motriz (GloPL)[1], a partir de los resultados de este estudio es posible establecer que las prioridades para el contexto chileno son aquellas orientadas a desarrollar una comprensión nacional del concepto junto con una estrategia de difusión, así como fortalecer la capacitación de docentes y otros agentes educativos[1]. Estas acciones responden directamente al hallazgo de que las representaciones del profesorado continúan dominadas por perspectivas tradicionales y reduccionistas de la Educación Física, mientras que la AM aún constituye un concepto incipiente en el país. En contraste, prioridades como la integración transversal de la AM en las políticas educativas, la alineación de la formación inicial docente con un enfoque holístico y la consolidación de colaboraciones intersectoriales representan desafíos de mayor envergadura, ya que requieren transformar paradigmas históricamente arraigados en el currículo y en la preparación profesional del profesorado[20,23]. En este sentido, el GloPL propone precisamente que los países desarrollen una interpretación nacional del concepto, acompañada de estrategias de difusión, formación y colaboración entre sectores, respetando las particularidades culturales sin perder coherencia con los principios internacionales[1]. De esta forma, los hallazgos de esta investigación plantean varios desafíos indicados en el GloPL[1] que deben ser atendidos ante el ingreso inminente de la conceptualización de la AM en Latinoamérica, a partir de la representación dada por el profesorado de Educación Física. La primera es la instalación del concepto, la segunda es la comprensión del concepto y la tercera es la inducción falsa del concepto[33]. La instalación del concepto resultará un reto, debido a que el sistema escolar chileno, especialmente en la primera etapa escolar, fundamenta la motricidad en una perspectiva evolutiva, donde la Educación Física, desde la Formación Inicial Docente, cumple un rol en la transmisión de conocimiento articulado a pruebas y escalas que miden la motricidad y al desarrollo de hitos motores como signo de progreso escolar[22]. Lo anterior se fundamenta en la visión que poseen ambos grupos sobre la AM, vinculada a una perspectiva tradicional del cuerpo y la educación motriz[37,38], lo que evidencia la importancia de difundir en el profesorado una conceptualización de la AM cercana a su concepción original[11]. El segundo desafío se plantea a partir de la comprensión del concepto, ya que, como señala la teoría de las RS, su estructura se basa en dimensiones culturales colectivas, que se desarrollan de manera paulatina como convenciones que facilitan la comunicación entre los miembros[39]. Es aquí donde la Formación Inicial Docente cumple un rol importante, ya que en esta etapa es donde se forma al futuro profesorado, y existiría mayor posibilidad de posicionar paradigmas no tradicionales[39]. De esta forma, para que el profesorado pueda comprender y reflexionar sobre el enfoque de la AM, es necesario que durante su formación se aborden las diferentes interpretaciones filosóficas del cuerpo humano, como las perspectivas de la escuela fenomenológica, pilares de la argumentación filosófica de la AM[9].

Como tercer desafío que podría presentar la incorporación de la AM está la inducción falsa del concepto, ya que, como demuestran los resultados, es posible que el profesorado asocie inadecuadamente la AM, ya sea con la concepción tradicional de la Educación Física o con el proceso de alfabetización relacionado con la lectoescritura. Whitehead[11] hace mención de que, si bien el término "alfabetización" es útil como un concepto común para describir una característica humana a desarrollar, no es un concepto asociado a la corporeidad, sino más bien a la habilidad de lectura[11]. Esto se confirma con el alto significado que posee la alfabetización en su sentido literal, particularmente en la primera infancia a partir del proceso de lectoescritura[40].

Los resultados de esta investigación ofrecen una de las primeras miradas sobre el conocimiento de la AM por parte del profesorado en un contexto latinoamericano; no obstante, como este trabajo se centra en docentes de Chile, es necesario reconocer que este estudio cuenta con diversas limitaciones, como lo acotado de la muestra, de un contexto específico que no puede extrapolarse directamente a otros sectores de Latinoamérica. Para futuros estudios se recomienda no tan solo ampliar la muestra, sino considerar diferentes regiones geográficas. Asimismo, y tomando en cuenta que se trata de representaciones en que el término aún es incipiente en idioma español, sería pertinente hacer estudios de seguimiento que permitan determinar los cambios en dichas representaciones. También se recomienda profundizar en aspectos relacionados con la utilización de la AM en la práctica pedagógica de aquel profesorado que manifiesta conocer el concepto, para determinar cómo se trabaja la enseñanza de la AM.

En síntesis, se concluye que la AM es comprendida por el profesorado chileno principalmente como una

CC BY

extensión de la Educación Física tradicional (mejora de habilidades motrices, condición física y rendimiento escolar) o incluso como un proceso de escolarización ligado a la lectoescritura, lo que confirma la hegemonía de un paradigma biofísico y academicista por sobre la concepción integral del desarrollo humano que originalmente propone la AM. Por lo tanto, un nuevo enfoque para la Educación Física deberá propender al desarrollo de un currículum que responda a esta nueva concepción, dado que su implementación podría colisionar funcionalmente con el modelo educativo chileno y el currículum escolar, fracasando en el intento de otorgar una perspectiva holística a este nuevo enfoque para abordar la corporeidad.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Financiación

Esta investigación ha contado con el apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad de La Frontera (DIUFRO) a través del proyecto DFP16-0011; así como de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del proyecto FONDECYT 1250957.

Contribución de los autores

Rivera-Gutiérrez C: Conceptualización; Metodología; Desarrollo, implementación y pruebas de software; Validación de datos y experimentos; Análisis de datos; Búsqueda; Curación de datos; Diseño de presentación datos; Redacción del manuscrito original; Aprobación de la versión final del manuscrito. Henríquez-Alvear L: Conceptualización; Metodología; Desarrollo, implementación y pruebas de software; Validación de datos y experimentos; Análisis de datos; Búsqueda; Disponibilidad de herramientas; Curación de datos; Diseño de presentación datos; Redacción del manuscrito original; Aprobación de la versión final del manuscrito. Castillo-Retamal M: Conceptualización; Búsqueda; Redacción: revisión y edición; Aprobación de la versión final del manuscrito. Martinez-López N y Candia-Cabrera P: Búsqueda; Redacción: revisión y edición; Aprobación de la versión final del manuscrito. Carcamo-Retamal J: Conceptualización; Metodología; Búsqueda; Supervisión; Administración de proyecto; Diseño de presentación datos; Recibimiento de financiación; Redacción del manuscrito original; Redacción: revisión y edición; Aprobación de la versión final del manuscrito.

Declaración sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de redacción de artículos

Para la elaboración de este manuscrito se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Perplexity para realizar la traducción del abstract. Los autores declaran que todo el material derivado de este proceso ha sido revisado y los autores asumen total responsabilidad por todo el contenido del manuscrito.

Disponibilidad de datos de investigación y otros materiales

Los datos están disponibles a pedido de los autores.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a los profesores y profesoras que participaron voluntariamente del estudio.

Referencias

1. GloPL Consortium. The Global Physical Literacy Action Framework. Geelong, VIC, Austrália: Consórcio GloPL, 2026. doi: https://doi.org/10.26187/q0zy-4158
2. Carl J, Barratt J, Wanner P, Töpfer C, Cairney J, Pfeifer K. The effectiveness of physical literacy interventions: a systematic review with meta-analysis. Sports Med. 2022;52(12):2965-99. doi: https://doi.org/10.1007/s40279-022-01738-4
3. Lim ML, van Schooten KS, Radford KA, Delbaere K. Association between health literacy and physical activity in older people: a systematic review and meta-analysis. Health Promot Int. 2021;36(5):1482-97. doi: https://doi.org/10.1093/heapro/daaa072
4. Durden-Myers EJ, Mackintosh C. The structural and micropolitical realities of physical literacy professional development in the United Kingdom: navigating professional vulnerability. Sport Educ Soc. 2022;1-16. doi: https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2137792
5. Whitehead M. Physical literacy across the world. London: Routledge; 2019.
6. Shearer C, Goss HR, Edwards LC, Keegan RJ, Knowles ZR, Boddy LM, et al. How is physical literacy defined? A contemporary update. J Teach Phys Educ. 2018;37(3):237-45. doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0136
7. International Physical Literacy Association. Definition of physical literacy; 2017. Disponible en: <https://www.physical-literacy.org.uk/> [2026 junio].
8. Santos-Miranda E, Cárcamo-Oyarzún J, Carballo-Fazanes A, Abelairas-Gómez C, García-Massó X, Estevan I. Conceptualización y estructura de la alfabetización motriz en población de habla hispana. Una revisión sistemática. Sportis Sci J Sch Sport Phys Educ Psychomot. 2025;11(4):1-30. doi: https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12397
9. Pot N, Whitehead ME, Durden-Myers EJ. Physical literacy from philosophy to practice. J Teach Phys Educ. 2018;37(3):246-51. doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0133
10. Whitehead M. The concept of physical literacy. Eur J Phys Educ. 2001;6(2):127-38. doi: https://doi.org/10.1080/1740898010060205
11. Whitehead M. Physical literacy: throughout the lifecourse. 1ª ed. London: Routledge; 2010.
12. Jurbala P. What is physical literacy, really? Quest. 2015;67(4):367-83. doi: https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1084341.

CC BY

13. Longmuir PE, Tremblay MS. Top 10 research questions related to physical literacy. Res Q Exerc Sport. 2016;87(1):28-35. doi: https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1124671

14. Young L, O'Connor J, Alfrey L. Mapping the physical literacy controversy: an analysis of key actors within scholarly literature. Phys Educ Sport Pedagog. 2023;28(6):658-74. Doi: https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014437

15. Martins J, Onofre M, Mota J, Murphy C, Repond R-M, Vost H, et al. International approaches to the definition, philosophical tenets, and core elements of physical literacy: a scoping review. Prospects. 2021;50(1-2):13-30. doi: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09466-1

16. UNESCO. Quality Physical Education (QPE): guidelines for policy makers. Paris: UNESCO; 2015. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101> [2026 junio].

17. Durden-Myers E, Bartle G. Physical-literacy-enriched physical education: a capabilities perspective. Children (Basel). 2023;10(9):1503. doi: https://doi.org/10.3390/children10091503

18. Almonacid-Fierro A. La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. Estud Pedagóg. 2012;38(177-90). doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400010

19. Cárcamo J. El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. Estud Pedagóg. 2012;38(1):105-19. doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006

20. Castillo-Retamal F, Almonacid-Fierro A, Castillo-Retamal M, Oliveira AAB. Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. Retos. 2020;(38):317-24. doi: https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304

21. Moreno-Doña A, Rivera-García E, Trigueros-Cervantes C. Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico. Movimento. 2014;20(1):145-67. doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.41485

22. Peña-Troncoso S, Osses-Bustingorry S, Aburto BN, Véliz JCB. Hacia la disminución de los test físicos como indicadores de salud en el contexto educativo. Salud Publica Mex. 2017;59(5):506. doi: https://doi.org/10.21149/8054

23. Moreno-Doña A, Rivera-García E, Trigueros-Cervantes C. La educación física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. Movimento. 2014;20:81-96. doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.48098

24. Vasilachis I. Estrategias de investigación cualitativa. 2ª ed. Barcelona: Gedisa; 2006.

25. Moscovici S. Psychoanalysis: its image and its public. Cambridge: Polity; 2008.

26. Moscovici S. Psicología social, II. 6ª ed. Barcelona: Paidos; 2013.

27. Lynch G. La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. Red Sociales. 2020;7(1):102-18. Disponible en: <https://ri.unlu.edu.ar/items/73e8e958-6233-4cd9-a157-a78081260750> [2026 junio].

28. Knapp E, Suarez M, Mesa M. Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. Rev Cubana Psicol. 2003;20(1):23-34. Disponible en: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf> [2026 junio].

29. Mato D, Arizpe S. Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Buenos Aires: CLACSO; 2001. Disponible en: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=277&c=5> [2026 junio].

30. Cáceres P. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas. 2008;2(1):53-82. doi: https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3

31. Stoddart AL, Humbert L. Physical literacy is…? What teachers really know. Rev phénEPS PHEnex J. 2017;8(3). Disponible en: <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1667> [2026 junio].

32. Uljas L, Valtonen JO, Autio O, Ruismäki H. Supporting physical literacy: a case study of preservice classroom teachers' perceptions. J Phys Educ Sport. 2022;22(9):2069-75. doi: https://doi.org/10.7752/jpes.2022.09264

33. Carcamo-Oyarzun J, Rivera-Gutierrez C, Henriquez-Alvear L, Delgado-Floody P, Ferbol C, et al. Development of a physical literacy consensus statement for Chile: study protocol. Front Public Health. 2025;13:1554070. doi: https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1554070

34. Contreras-Zapata K, Roa-Quintero T, Vásquez-Muñoz C, Castillo-Retamal F, Castillo-Retamal M. Aproximación a la implementación de la alfabetización física en Chile: una revisión narrativa. Retos. 2022;(47):96-102. doi: https://doi.org/10.47197/retos.v47.94922

35. Peña-Troncoso S, Toro-Arevalo S, Carcamo-Oyarzún J, Hernandez-Mosqueira C, Cresp-Barria M. La fragmentación del conocer en educación física. Retos. 2021;39:231-7. doi: https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414

36. Rodriguez-Rodriguez F, Gatica CC, Gómez DE, Eberhar LV. Propuesta de evaluación de la educación física escolar en Chile. Educ Fis Cienc. 2016;18(1). Disponible en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv18n01a03/> [2026 junio].

37. Rivera C. Recorrido histórico disciplinar de la educación física en Chile, instauración de cuerpos dominantes y dominados. In: Alves MF, Pinto R-MN (eds). Trajetória, memória e história da educação pública na América do Sul. Editora da Imprensa Universitária; 2020.

38. Rivera C, Henríquez-Alvear L. Análisis de los documentos (1872–1886) que influyeron en los programas de la disciplina de educación física en Chile. J Sport Health Res. 2019;11(Suppl 2):117-28. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80953> [2026 junio].

39. Tello C. Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis. El caso argentino. Educere. 2006;10(22):293-301. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603313.pdf> [2026 junio].

40. Manghi D, Crespo N, Bustos A, Haas V. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. Rev Electron Investig Educ. 2016;18(2):79-92. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038> [2026 junio].

Recibido: 02/06/2026
Revisado: 24/06/2026
Aprobado: 09/08/2026

CC BY

Editor Jefe
Átila Alexandre Trapé
Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

Editor de Sección
Valter Cordeiro Barbosa Filho
Universidad Estatal de Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Cómo citar este artículo:
Rivera-Gutiérrez C, Henríquez-Alvear L, Castillo-Retamal M, Martinez-López N, Candia-Cabrera P, Carcamo-Oyarzun J. La alfabetización motriz desde la perspectiva del profesorado: análisis cualitativo de su representación. Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde. 2026;31:e0465. doi: 10.12820/rbafs.31e0465

Evaluación de los revisores

Los autores y/o los revisores no autorizaron la publicación de los dictámenes.

CC BY