Alfabetización física: sentido, alcance y enseñanza

Autoría: EDUFISICA
Publicación: 2026-10-09
Revisión editorial: 2026-10-15
Lectura estimada: 24 minutos

https://edufisica.com/competencia-motriz/alfabetizacion-fisica/

Resumen

La alfabetización física o physical literacy reúne preguntas sobre competencia, confianza, motivación, conocimiento y sentido de participar en prácticas de movimiento. Esta lectura presenta sus diferencias conceptuales y explica cómo se relaciona con competencia motriz, condición física y actividad, sin tratarlas como equivalentes. Examina qué significan experiencia corporal y autonomía en decisiones de enseñanza y cómo leer investigaciones que utilizan el mismo término con medidas distintas. Las propuestas originales conectan acción, comprensión, reglas y oportunidades del entorno, con modos accesibles de participar y comunicar. La evaluación conserva las dimensiones que realmente observó y reconoce las que quedan pendientes. La aspiración de una participación con sentido orienta la programación, pero no permite prometer hábitos futuros ni fabricar un índice total a partir de una batería física.

Palabras clave: alfabetización física; physical literacy; competencia motriz y confianza; educación física significativa; evaluación de la alfabetización física; lectura crítica de investigación



Organizador conceptual original. Edwards y colaboradores documentan definiciones y formas de entender la alfabetización física; este dibujo no propone un instrumento validado o una puntuación universal. EDUFISICA · Esquema original.
EDUFISICA · Esquema didáctico original.

La alfabetización física, conocida en la investigación como physical literacy, propone relacionar posibilidades de movimiento con motivación, confianza, conocimiento y comprensión de la participación. La revisión de Edwards y colaboradores muestra que existen definiciones diferentes y que esa diversidad afecta a lo que se enseña y evalúa. (Edwards et al., 2017) No basta cambiar el título de una batería de habilidades para afirmar que se ha medido el concepto completo.

La pregunta escolar es amplia y concreta a la vez: ¿qué necesita una persona para encontrar sentido, comprender y participar en experiencias de movimiento? La respuesta incluye acciones que puede aprender, información que utiliza y oportunidades que el contexto ofrece. No debe convertirse en una obligación de alcanzar un perfil único de cuerpo o rendimiento.

El concepto resulta útil cuando obliga a conectar enseñanza y experiencia. Pierde precisión cuando se utiliza como promesa de todos los beneficios o como etiqueta de cualquier actividad. Esta lectura distingue fundamento, evidencia y propuestas didácticas originales, con ejemplos hipotéticos que no constituyen un instrumento validado de alfabetización física.

Una relación entre dimensiones, no una lista de casillas

La síntesis de Edwards y colaboradores identifica definiciones centradas en atributos físicos y otras de alcance más amplio. La perspectiva asociada a Whitehead incorpora motivación, confianza, competencia física, conocimiento y comprensión. (Edwards et al., 2017) Conservar esa pluralidad requiere decir qué definición se utiliza, en lugar de presentar todas las prácticas como expresiones idénticas del concepto.

Relacionar dimensiones significa observar cómo se encuentran en una experiencia. Una persona reconoce una trayectoria, elige una respuesta accesible y comprende por qué cambió su acción. Puede disfrutar de participar y necesitar ayuda en una condición nueva. Separar campos sirve para analizarlos; no significa que ocurran como episodios independientes en la clase.

La dimensión física no se reduce a producto máximo. Puede atender a control, adaptación y posibilidades de acción bajo condiciones concretas. La confianza tampoco equivale a declarar seguridad sin evidencia. Una persona puede reconocer incertidumbre y solicitar apoyo para actuar. La comprensión aparece cuando relaciona información y decisión, no únicamente al repetir un término técnico.

El docente necesita evitar que una lista de atributos se convierta en una escala improvisada. Asignar un punto a cada campo y sumar no crea un instrumento válido. Una hoja propia puede orientar observación formativa si explica criterios y límites. No debe presentarse como medida total de alfabetización física.

La responsabilidad de participar requiere contexto. Disponibilidad de espacios, apoyos y experiencias influye en las oportunidades. La escuela no puede atribuir toda ausencia de práctica a una motivación individual que no ha observado. Una lectura educativa pregunta también qué barrera puede modificar y qué aprendizaje puede ofrecer.

El propósito no es producir una identidad de «persona físicamente alfabetizada» mediante una marca. Es organizar experiencias que relacionen actuación, comprensión y sentido, y evaluar evidencias específicas. La amplitud del concepto necesita decisiones concretas para no quedarse en una declaración curricular.

Cuerpo vivido, experiencia y conocimiento de la acción

Edwards y colaboradores sitúan parte del debate en fundamentos monistas y fenomenológicos. (Edwards et al., 2017) Una lectura accesible del monismo evita tratar mente y cuerpo como dos piezas que actúan por separado. La fenomenología atiende a cómo se vive una experiencia. Estos marcos ayudan a formular preguntas educativas; no demuestran por sí solos efectos de una intervención.

En una tarea de equilibrio, la persona no recibe únicamente una exigencia muscular. Reconoce apoyos, percibe incertidumbre y decide cómo actuar. Su experiencia puede diferir de la de otro

participante bajo una organización aparentemente semejante. El docente puede observar la acción y escuchar información que no obtiene solo de una distancia o un tiempo.

Atender a experiencia no exige aceptar cualquier interpretación como hecho. La persona describe lo que sintió o pretendió; el observador aporta lo que pudo reconocer. Ambas informaciones necesitan situarse. El alumno puede afirmar que tuvo dificultad para identificar una señal y el docente revisar condiciones de comunicación, sin diagnosticar a partir de una frase.

El conocimiento de la acción puede expresarse mediante demostración, selección o explicación breve. Una exigencia exclusivamente verbal puede ocultar comprensión de quien comunica de otra manera. La programación ofrece formas pertinentes de mostrar cómo se utiliza información y no convierte dominio de vocabulario académico en única evidencia de entender movimiento.

La experiencia tampoco se agota en disfrutar. Puede incluir esfuerzo manejable, duda, ensayo y revisión. Una clase no tiene que producir entusiasmo constante para enseñar. El criterio es que la persona disponga de acceso, propósito comprensible y una oportunidad de actuar con acompañamiento adecuado, sin presentar malestar como requisito de progreso.

Este encuadre permite relacionar teoría y enseñanza sin solemnidad. El cuerpo vivido se considera cuando una tarea escucha la experiencia y conserva actuación propia. La comprensión se considera cuando el alumno utiliza información para decidir. Los términos filosóficos adquieren sentido en esas preguntas, no al añadirlos a toda ficha.

Competencia motriz, condición y actividad: conservar diferencias

La competencia motriz se refiere a posibilidades de organizar y realizar acciones. La condición física informa de recursos y respuestas ante esfuerzos específicos. La actividad física describe comportamiento de movimiento. La alfabetización física, según la definición elegida, relaciona algunos de estos campos con dimensiones de comprensión y participación. No son sinónimos por compartir movimiento.

La revisión longitudinal de Barnett y colaboradores examina relaciones entre competencia motriz, actividad, condición y otras variables, con respaldo desigual según dirección y campo. (Barnett et al., 2022) Una relación propuesta en un modelo no equivale a una cadena causal confirmada. Enseñar una habilidad no permite prometer automáticamente práctica sostenida durante toda la vida.

Los modelos de desarrollo físico juvenil relacionan habilidades y recursos físicos dentro de una trayectoria. (Lloyd y Oliver, 2020) Esa integración resulta compatible con reconocer otras preguntas sobre sentido y comprensión. No significa que un modelo de desarrollo físico mida por sí solo motivación, confianza o todo conocimiento de participación.

Una batería puede aportar información física y dejar otros campos sin observar. Del mismo modo, un autoinforme puede describir percepción y no ejecución. Si la definición contiene varias

dimensiones, la evaluación debe reconocer qué información se obtuvo de cada una y qué parte falta. No se completa desde una impresión general del docente.

Como ejemplo hipotético, un alumno comprende cómo modificar una tarea y participa con interés, pero necesita apoyo en una transición. Otro muestra un producto físico favorable y evita elegir en una situación nueva. Estos perfiles no se ordenan mediante una única marca. Permiten formular preguntas de enseñanza distintas y ofrecer oportunidades pertinentes.

La claridad conceptual afecta al diseño. Si se dice que una propuesta desarrolla alfabetización física, hay que explicar definición, finalidad y experiencias que conectan dimensiones. Si solo se mide una habilidad, se comunica ese alcance. El nombre amplio no debe ocultar una intervención y una evaluación estrechas.

Concepto	Pregunta de aula	Evidencia posible
Competencia motriz	¿Cómo organiza una respuesta pertinente?	Acción, elección y ajuste bajo condiciones conocidas.
Condición física	¿Qué respuesta ofrece ante el esfuerzo observado?	Producto de un procedimiento delimitado.
Actividad física	¿Qué movimiento realiza en un periodo y contexto?	Registro correspondiente, con cobertura definida.
Percepción de competencia	¿Cómo valora sus posibilidades en esa tarea?	Expresión situada, diferenciada de ejecución observada.
Alfabetización física	¿Cómo se relacionan acción, comprensión y sentido de participar?	Varias evidencias según una definición explícita.

Lo que muestran intervenciones y lo que todavía no se demuestra

Jerebine y colaboradores revisaron intervenciones escolares con una concepción amplia del concepto. Encontraron respaldo favorable para el dominio físico y resultados mixtos en dominios afectivo y cognitivo; otros campos estaban menos estudiados. (Jerebine et al., 2024) Su revisión de 2024 no autoriza a prometer mejoras simultáneas de todas las dimensiones o de la actividad física.

La diferencia entre diseños importa. Una experiencia descrita favorablemente por participantes ofrece información sobre percepción y contexto. Una comparación cuantitativa examina otra pregunta. Resultados de campos distintos pueden complementar comprensión sin utilizarse como pruebas equivalentes de un mismo efecto.

La ausencia de evidencia favorable suficiente tampoco demuestra imposibilidad de enseñar una dimensión. Puede reflejar medidas, diseños o cobertura limitada. La lectura evita dos extremos: anunciar beneficios automáticos porque la propuesta es amplia o declarar inútil un campo porque una síntesis no confirma todos sus resultados.

Una intervención necesita coherencia entre definición, actividades y evaluación. Si declara atender comprensión y confianza, pero solo registra distancia, su evidencia no cubre todo propósito. El docente puede utilizar una pregunta cualitativa y una observación de acción, conservando diferencia entre datos y sin fabricar una puntuación total.

Los contextos de estudio limitan transferencia. Una propuesta realizada con una población y organización concretas necesita adaptación y comprobación antes de interpretarse como receta universal. Una edad incluida en una revisión no constituye límite único para enseñar el concepto a otras personas. La programación observa necesidades actuales y recursos disponibles.

La investigación aporta fundamento para decisiones y límites, no un aval decorativo. Una referencia debe sostener una afirmación específica. El docente puede diseñar una propuesta original apoyada en un marco y reconocer que no ha demostrado su eficacia experimental. Esta distinción permite innovar sin confundir diseño con evidencia de efecto.

El mismo nombre puede esconder preguntas de investigación distintas

Leer una investigación sobre alfabetización física exige mirar algo más que el título. Edwards y colaboradores solicitaron transparencia en la definición, los supuestos y las relaciones que cada trabajo pretende examinar. Su revisión era conceptual y no incluyó datos empíricos de medición para resolver esas preguntas. Por eso, citarla como si demostrara la eficacia de un programa concreto confundiría el propósito de la fuente con el de la intervención. Edwards et al. (2017).

Podemos practicar esa lectura mediante dos estudios completamente ficticios. En el primero, un centro aplica una unidad y registra antes y después una habilidad de control de objetos. En el segundo, otra propuesta recoge una actuación motriz, preguntas sobre la experiencia de los participantes y una comprobación posterior de sus oportunidades de práctica. Ambos podrían utilizar «alfabetización física» en el título, pero sus registros cubren preguntas distintas. Antes de compararlos habría que identificar qué entiende cada uno por el concepto.

Si el primer estudio encuentra una diferencia en la habilidad, la afirmación debe conservar ese campo. Añadir al informe palabras como confianza o participación durante toda la vida no aporta observaciones nuevas. A su vez, el segundo estudio no demuestra un efecto conjunto únicamente por recoger más tipos de datos. Necesita explicar cómo se obtuvo cada información, a quién corresponde, cuándo se registró y qué comparación permite. Amplitud del registro y fuerza de la explicación tampoco son sinónimos.

El momento de la comprobación merece atención especial. Una respuesta recogida al terminar una sesión describe esa ocasión; otra obtenida meses después responde a una pregunta de

continuidad. Entre ambos momentos pueden cambiar condiciones y experiencias. En el ejemplo ficticio, preguntar después si existían espacios disponibles ayudaría a conocer oportunidades, pero no permitiría atribuir su disponibilidad a la unidad escolar. Cada afirmación necesita mantenerse cerca de la variable y del periodo realmente observados.

Para tomar una decisión docente resulta útil reconstruir una frase: el trabajo define el concepto de determinada manera, organiza estas experiencias y recoge estas evidencias. Después se añade qué parte de nuestra pregunta sigue sin respuesta. Esa lectura permite aprovechar un resultado parcial sin descartarlo por incompleto ni presentarlo como respaldo de todo el concepto. También ofrece una forma precisa de describir una propuesta propia: qué relación se pretende enseñar y qué observación permitirá revisarla.

La comparación entre investigaciones gana claridad cuando se conservan sus diferencias. Una medida de habilidades puede orientar la enseñanza de esas acciones; una descripción de experiencias puede ayudar a comprender cómo se vivieron las oportunidades. Reconocer ambos alcances permite formular una próxima pregunta con fundamento, en vez de elegir el programa cuyo título promete más.

Elegir con acompañamiento: una autonomía que se enseña

La autonomía no aparece por retirar toda intervención docente. Elegir necesita comprender opciones, reconocer límites y disponer de recursos. Una tarea abierta sin apoyos puede dejar al alumno sin información para actuar. El profesor decide qué puede elegir la persona y qué condiciones mantiene bajo su responsabilidad.

Mosston y Ashworth organizan estilos de enseñanza mediante distribución de decisiones antes, durante y después de la acción. (Mosston y Ashworth, 2008) Esa lectura ayuda a describir autonomía de forma concreta. No basta decir «trabajo libre»: hay que identificar quién decide tarea, ritmo, criterio y revisión, y qué información necesita para hacerlo.

Como propuesta hipotética, los alumnos eligen entre dos condiciones accesibles de una acción conocida y explican su elección. El docente define recursos y límites, observa respuesta y ayuda a revisar. La elección no se organiza como clasificación de «nivel alto» y «nivel bajo», sino como relación entre propósito y condición.

La persona puede pedir ayuda sin perder valor de participación. Reconocer que no entiende una señal o necesita otro apoyo forma parte de una decisión pertinente. La evaluación no convierte independencia en único mérito ni premia ocultar incertidumbre para parecer competente. Describe qué información y apoyo utiliza en una actuación.

El acompañamiento cambia según tarea, experiencia y contexto, no mediante una edad rígida. Un adolescente puede necesitar instrucciones precisas en una actividad nueva; un niño puede elegir entre opciones conocidas con claridad. El docente distribuye decisiones que tengan sentido y comprueba comprensión antes de ampliar complejidad.

Una elección debe modificar realmente la experiencia. Escoger color de material mientras toda acción sigue determinada no informa de autonomía motriz amplia. Puede tener otro valor organizativo, pero se describe con ese alcance. La profundidad está en relacionar decisión, actuación y revisión, no en llamar autónoma a cualquier preferencia.

Preferencia, confianza y sentido no se deducen del gesto

La preferencia por una práctica y la confianza para realizar una tarea no son idénticas. Una persona puede disfrutar de un juego y necesitar apoyo para comprender una regla nueva; otra puede sentirse capaz de ejecutar una acción y no encontrar interés en esa propuesta. La evaluación necesita precisar qué pregunta formula antes de interpretar ambas respuestas como una misma dimensión.

Como ejemplo hipotético, una alumna elige una actividad rítmica conocida y evita un envío que nunca ha practicado. Esa elección no demuestra rechazo a toda actividad física. Puede informar de familiaridad, interés o incertidumbre, y la conversación permite delimitar qué experiencia sostiene la decisión. El docente ofrece otra oportunidad manejable sin exigir una confesión emocional delante del grupo.

La confianza no tiene que expresarse como entusiasmo o disposición a competir. Una persona puede actuar con cautela, pedir explicación y conservar una decisión propia. El criterio pedagógico atiende a cómo utiliza información y apoyos, sin convertir una forma de expresarse en medida universal de motivación.

Encontrar sentido tampoco exige elegir siempre la actividad favorita. La enseñanza puede proponer experiencias nuevas y explicar su propósito. El alumno dispone de información para comprender qué se trabaja y cómo participar. La apertura de posibilidades necesita acompañamiento; no consiste en obligar a disfrutar ni en reducir currículo a preferencias inmediatas.

Esta distinción permite una conversación más precisa. Se pregunta por una tarea, una condición y una experiencia, en lugar de evaluar «actitud positiva» de manera global. La respuesta orienta organización o información que podría cambiarse, sin presentar la interpretación docente como lectura directa de una motivación interna.

Participar tiene un contexto: acceso, cultura y continuidad

Las oportunidades de movimiento dependen de espacios, tiempos, recursos y relaciones. La escuela puede ofrecer experiencias y no controla toda vida cotidiana. Una lectura amplia de participación evita responsabilizar al alumno de barreras que no puede modificar, y pregunta qué condición institucional permite actuar con sentido.

Una práctica conocida por una comunidad puede ofrecer una entrada significativa para comprender reglas, cooperación y ajuste de acciones. El docente la sitúa y reconoce diversidad

dentro del grupo. No presume que todos comparten experiencia por residir en la misma región, ni convierte cultura en una colección uniforme de gestos.

El material también comunica oportunidades. Una única forma de móvil, apoyo o espacio puede facilitar a unos participantes y excluir a otros. Modificar condiciones puede conservar propósito y decisión. La adaptación se revisa según respuesta, en lugar de atribuir una receta a una etiqueta personal.

La continuidad fuera de clase no se garantiza mediante un folleto. Una propuesta escolar puede ayudar a identificar posibilidades locales y preguntas sobre acceso. El docente no promete hábitos permanentes a partir de una unidad ni exige que una familia disponga de instalaciones o recursos que no se han comprobado.

Como ejemplo hipotético, alumnos elaboran un mapa de oportunidades accesibles conocidas, diferenciando lo verificado de lo que necesita consulta. Pueden identificar patio, actividad comunitaria o espacio de paseo, sin recoger datos privados de compañeros. La actividad conecta conocimiento y elección y no demuestra una cantidad posterior de práctica.

La responsabilidad se entiende de forma situada. Una persona puede elegir una experiencia, conocer sus condiciones y pedir apoyo; la institución puede revisar barreras y organización. Distribuir responsabilidades permite evitar que alfabetización física se convierta en discurso de obligación individual desligado de las oportunidades reales.

Evaluar dimensiones sin fabricar un índice total

La definición utilizada determina qué evidencias tienen sentido. Una observación física no mide motivación por sí sola; una expresión de confianza no demuestra ejecución; una explicación puede mostrar comprensión y no todo conocimiento del alumno. La evaluación conserva campo y condición de cada información.

Eddy y colaboradores señalan límites de herramientas observacionales escolares de habilidades fundamentales. (Eddy et al., 2020) La presencia de un instrumento investigado no convierte su puntuación en medida completa de alfabetización física. Si el concepto reúne más dimensiones, se necesitan fuentes pertinentes y una lectura que no extienda automáticamente el alcance del test.

Una hoja original puede registrar acción, elección y explicación breve. No se presenta como batería validada. Su finalidad es orientar enseñanza: qué oportunidad ofrecer, qué ayuda mantener y qué pregunta comprobar después. La utilidad formativa se apoya en relación con tareas enseñadas y criterios comprensibles.

La percepción del alumno se recoge sin juzgarla como correcta o incorrecta antes de contrastar contexto. Puede sentir poca confianza en una condición y actuar con apoyo, o valorar favorablemente una habilidad que todavía necesita revisión. La conversación permite precisar a qué tarea se refiere y qué experiencia sostiene su valoración.

Los papeles de observación se rotan para conservar práctica. Un alumno no participa en alfabetización física únicamente anotando cifras de los demás. Puede actuar mediante una forma accesible, explicar decisiones y recibir devolución. La evaluación necesita comprobar esa oportunidad real antes de inferir falta de motivación.

Una síntesis prudente puede describir: organiza una acción conocida, reconoce cuándo cambiar una condición y solicita apoyo al introducir una señal nueva. No resume toda trayectoria ni produce diagnóstico. El docente utiliza la información para otra experiencia y reconoce qué dimensiones no observó todavía.

Una trayectoria cambia sin convertirse en una escala de personas

La referencia a participación durante la vida aparece en definiciones amplias del concepto descritas por Edwards y colaboradores. (Edwards et al., 2017) Es una orientación que no debe confundirse con un pronóstico individual. Una experiencia escolar puede abrir posibilidades y no determinar cuánta actividad realizará alguien durante décadas.

Una trayectoria incluye contextos y condiciones cambiantes. Una persona puede aprender una práctica, cambiar de interés o necesitar otros apoyos. La enseñanza puede ayudar a reconocer qué información y recursos permiten adaptarse a una experiencia nueva. No se interpreta toda modificación como retroceso en una escala única de alfabetización.

Como propuesta hipotética, alumnos comparan cómo se participa en un mismo juego bajo dos organizaciones: una depende de velocidad de llegada y otra permite elegir función y destino. Identifican qué decisiones se conservan y qué barreras cambian. La comparación no clasifica a personas; examina cómo un contexto ofrece posibilidades diferentes.

El diseño accesible no debe convertir diversidad en ausencia de exigencia. Puede mantener un problema de elección, ajuste o cooperación pertinente y modificar la condición que impide intervenir. El docente comprueba actuación y comprensión, sin exigir que todas las respuestas adopten la misma forma para reconocer aprendizaje.

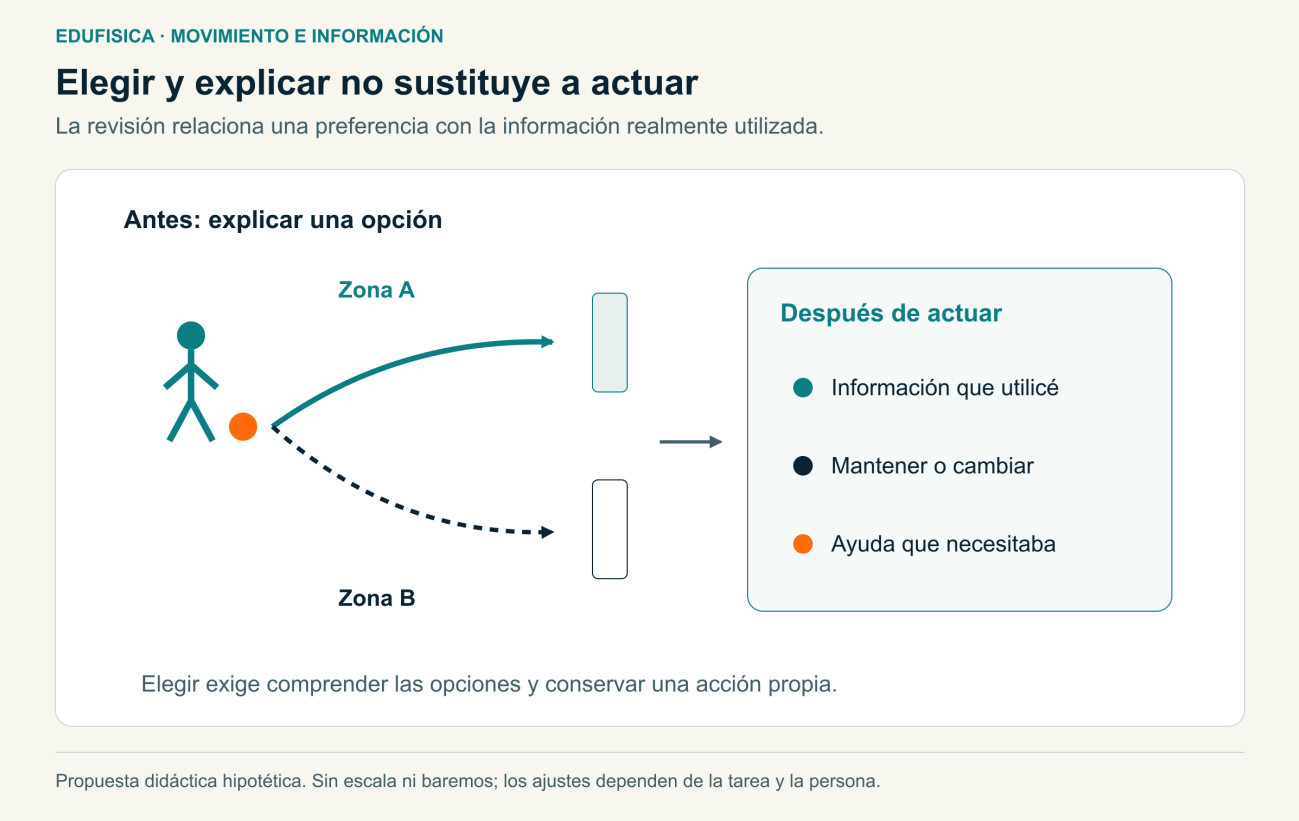
Una orientación amplia también necesita límites temporales de evaluación. La clase observa lo que ocurre en su periodo y condiciones. Puede recoger una explicación sobre otras experiencias y no asumir que conoce toda práctica cotidiana. La devolución se mantiene próxima a esa evidencia, de modo que la aspiración educativa de continuidad no se transforme en una promesa de participación futura.

Cuatro propuestas originales que conectan acción y comprensión

Las propuestas son ejemplos hipotéticos, no intervenciones de eficacia demostrada ni instrumentos de medida. Conectan decisiones, acción y significado bajo condiciones que el docente debe valorar para su grupo. Sus variantes pertenecen a la misma ficha y no representan actividades nuevas.

Ficha 1. Una opción que puedo explicar.

El propósito es relacionar elección, actuación y revisión. Cada alumno escoge entre dos condiciones accesibles de una acción conocida, como orientar un objeto hacia zonas de diferente ubicación. Antes de actuar explica o muestra por qué eligió esa condición. Utiliza un móvil manejable, marcas y una tarjeta original con propósito. Después describe qué información utilizó y decide si conserva o modifica la opción. El docente observa si la elección responde a la tarea y si existe actuación propia. La variante cambia una condición espacial sin aumentar simultáneamente todas las exigencias. La adaptación permite envío rodado, deslizamiento u otra forma valorada, junto con comunicación oral o visual. No se asignan niveles de persona ni una puntuación total de alfabetización. Si el alumno no entiende opciones, se ofrece explicación y familiarización antes de interpretar su elección como falta de confianza.



Ejemplo didáctico hipotético de Una opción que puedo explicar. La comunicación puede apoyarse de otras formas; una elección no mide por sí sola confianza, competencia global o alfabetización física. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 2. El recorrido que se entiende.

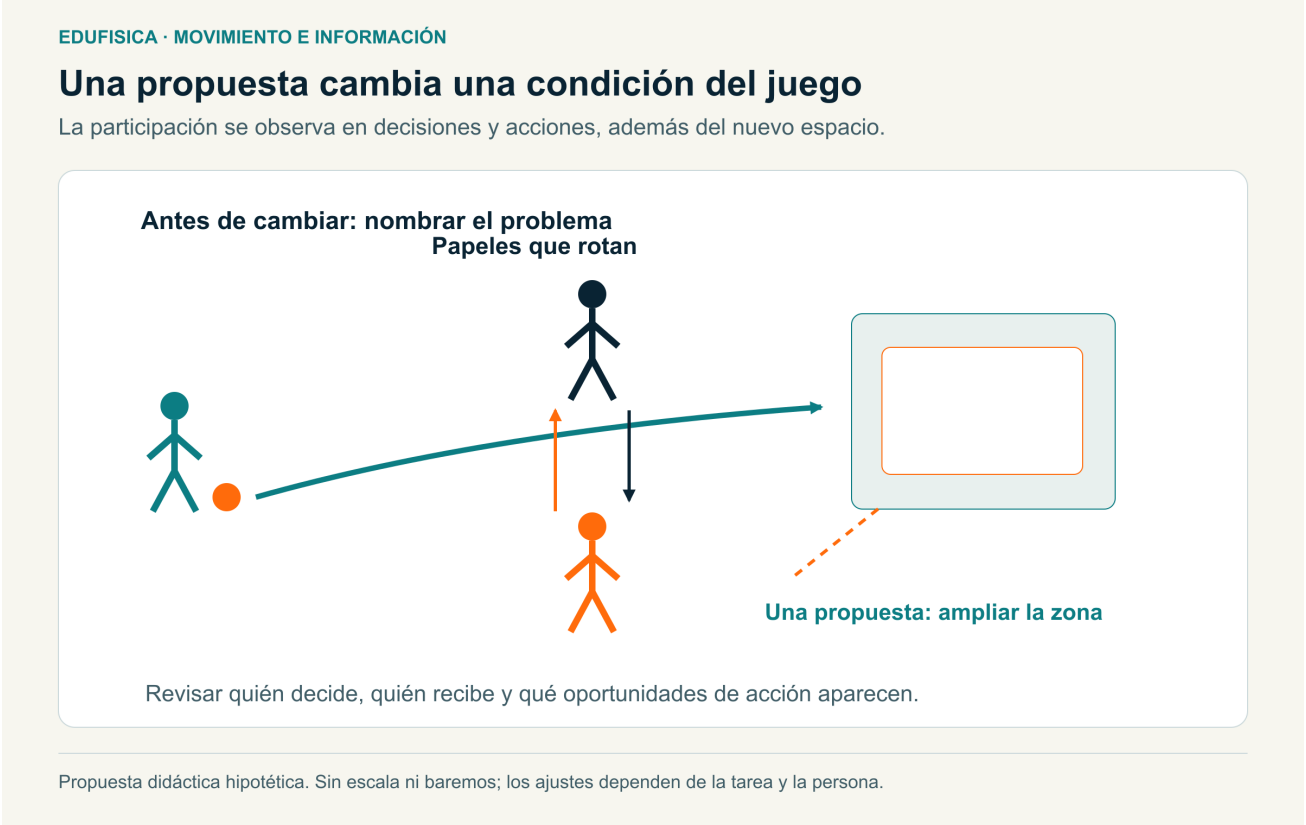
Se pretende relacionar información y regulación. Equipos diseñan un recorrido breve con zonas amplias y pausas señaladas, utilizando acciones previamente conocidas y límites definidos por el docente. Antes de practicar explican qué función cumple cada señal. Los participantes recorren la propuesta de forma manejable y sugieren una revisión basada en lo que reconocieron. Se utilizan marcas, objetos accesibles y un plano propio. El profesor observa comprensión del recorrido y cómo se ajusta la acción, sin medir un esfuerzo máximo. La variante cambia una señal para discutir acceso comunicativo. La adaptación modifica desplazamiento, apoyo o tamaño de zonas conservando decisiones propias. No se presume efecto fisiológico ni hábito posterior. La ficha pierde pertinencia si el diseño se valora únicamente por velocidad de finalización o si una barrera impide comprender cómo participar.



Ejemplo didáctico hipotético de El recorrido que se entiende. El signo y las zonas se revisan con los participantes; diseñar un mapa no demuestra por sí solo conocimiento transferible o efectos fisiológicos. EDUFISICA · Esquema original.
EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 3. Un juego que admite una propuesta.

El propósito es comprender cómo una regla cambia oportunidades. Grupos practican un juego original sencillo de orientar un móvil hacia zonas compartidas, con funciones rotativas y sin eliminación prolongada. Después eligen una modificación de espacio o regla y justifican qué problema desean cambiar. El docente delimita recursos y condiciones, y el grupo prueba nuevamente para observar participación y decisiones. El material son zonas visibles, móvil manejable y registro propio. La variante introduce otra modificación dentro de la misma propuesta, conservando una pregunta explícita. La adaptación ofrece señales y formas de acción accesibles, sin fijar a una persona como observadora. No se afirma que toda cooperación produzca confianza ni se clasifica motivación por ganar. La ficha conecta explicación y experiencia cuando la regla realmente modifica una oportunidad que el grupo puede reconocer y revisar.



Ejemplo didáctico hipotético de Un juego que admite una propuesta. Ampliar una zona no demuestra automáticamente inclusión o cooperación; se revisan las decisiones, recepciones y oportunidades reales de cada participante. EDUFISICA · Esquema original.
EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 4. Una oportunidad fuera del horario de clase.

Se busca identificar posibilidades de práctica con información comprobable. Parejas elaboran un mapa original de oportunidades conocidas en un contexto cercano, diferenciando condiciones verificadas y preguntas pendientes. Pueden utilizar ejemplos ficticios si no existe información local suficiente. El material es un plano, tarjetas y medios de comunicación accesibles. Deben explicar acceso, recursos necesarios y una forma de participación posible, sin recoger direcciones privadas de compañeros. El docente observa si distinguen preferencia y disponibilidad real. La variante introduce una barrera hipotética de horario o movilidad para revisar elección. La adaptación permite un mapa táctil, oral o visual y opciones que no requieren desplazamiento externo. No se exige realizar una actividad fuera de clase ni se promete continuidad. La ficha enseña a relacionar conocimiento, contexto y decisión, respetando que las oportunidades no son iguales para todos.



Ejemplo didáctico hipotético de Una oportunidad fuera del horario de clase. Los lugares son ficticios; no se afirma que existan, que sean accesibles o que se genere un hábito. Las preguntas pendientes se verifican antes de recomendar una oportunidad. EDUFISICA · Esquema original.
EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Relacionar acción, comprensión y oportunidades concretas

Edwards y colaboradores señalan que la literatura utiliza representaciones diferentes de la alfabetización física y recomiendan explicitar la definición y los resultados esperados antes de evaluar una propuesta (Edwards et al., 2017). Esa cautela permite trabajar con un concepto amplio sin convertir cada actividad en una supuesta medida total. En las cuatro fichas anteriores se eligen relaciones observables: explicar una opción, comprender un recorrido, revisar una regla y reconocer oportunidades de participación. Los casos siguientes son ejemplos docentes hipotéticos. No describen cambios demostrados de confianza, motivación, actividad física cotidiana o hábitos posteriores del alumnado.

Una elección se interpreta junto con lo que la persona comprendió

En *Una opción que puedo explicar*, escoger una condición no demuestra por sí solo seguridad o falta de confianza. Imaginemos que el participante elige una zona próxima porque todavía no distingue la otra referencia, aunque dispone de varias formas de envío. El docente puede familiarizarlo con las opciones antes de interpretar el sentido de la elección. Después observa qué información utilizó para actuar y qué propone revisar. Una explicación mediante un gesto, una señal o una tarjeta puede aportar información pertinente sin exigir una respuesta oral elaborada. También conviene comprobar que la opción permite actuación propia: una ayuda que realiza todo el envío por la persona modifica la participación que se pretendía estudiar. El registro debe nombrar esa intervención y recuperar otra oportunidad apropiada de decisión y acción.

Una señal se valora por la función que realmente cumple

En *El recorrido que se entiende*, diseñar un plano ordenado no basta para comprobar que las referencias se reconocen durante el movimiento. Supongamos que el grupo utiliza una marca para señalar una pausa, pero la coloca donde no resulta visible desde la llegada anterior. Después de recorrer la propuesta, puede revisar esa ubicación conservando la función de la señal. El docente recoge qué información estuvo disponible y cómo se ajustó la acción, sin inferir un efecto de entrenamiento a partir del recorrido. Si otra modalidad de desplazamiento modifica el punto desde el que se percibe la marca, esa diferencia forma parte del diseño. La revisión se fundamenta en una experiencia concreta, no en elegir el plano más atractivo o en valorar únicamente cuánto tardó el grupo en terminar.

Proponer una regla exige comprobar quién puede intervenir

En *Un juego que admite una propuesta*, el grupo elige una modificación para cambiar una oportunidad reconocible. En un episodio hipotético, considera que una zona más amplia permitiría más destinos de envío. Tras probarla, observa que siguen decidiendo las mismas personas y que otro compañero apenas recibe el móvil. La modificación espacial no respondió por completo al problema de participación. Puede mantenerse para examinar otra relación o revisarse junto con la distribución de funciones. El docente no necesita concluir que el grupo carece de cooperación; puede describir quién eligió destinos, quién intervino y cómo funcionó la rotación. La justificación inicial se contrasta con esas observaciones. Tampoco se presume que una ronda compartida produzca confianza: lo que las personas expresan sobre su experiencia debe escucharse por separado.

Una preferencia necesita una oportunidad realmente disponible

En *Una oportunidad fuera del horario de clase*, el mapa puede reunir opciones conocidas y preguntas todavía pendientes. Imaginemos una instalación pública ficticia con un horario confirmado en una tarjeta y un requisito de acceso que no se conoce. Elegirla porque interesa su actividad no demuestra que sea una opción disponible. La pareja puede separar el dato aportado, la preferencia y la pregunta que falta resolver, sin anotar direcciones privadas de compañeros. Si se introduce una barrera hipotética de horario, revisa la elección y busca otra posibilidad que no requiera necesariamente desplazarse fuera. Elaborar el mapa no obliga a realizar después la actividad. La tarea enseña a reconocer condiciones de acceso y a explicar una decisión, respetando diferencias reales de recursos y oportunidades.

Jerebine y colaboradores encontraron evidencia favorable para componentes físicos en intervenciones escolares concebidas de manera holística, mientras otras dimensiones presentaron resultados mixtos o fueron poco estudiadas (Jerebine et al., 2024). Por tanto, estas fichas originales no deben anunciar efectos conjuntos que no se han examinado. El docente puede comunicar qué relación practicó el grupo y qué información obtuvo: una elección más explícita, una señal revisada, una distribución de funciones modificada o una barrera identificada. Son descripciones del trabajo realizado. Si quiere conocer cambios en otra dimensión, necesita una pregunta y una observación apropiadas, sin deducirlos automáticamente de un acierto motor o de una respuesta favorable durante la clase.

Una programación amplia necesita tareas concretas

La programación comienza con una definición y propósitos que puedan observarse. Si pretende conectar acción y comprensión, incluye oportunidades para actuar y explicar decisiones. Si atiende a participación, revisa organización y acceso. Una declaración amplia sin experiencias correspondientes no ofrece una enseñanza igualmente amplia.

La secuencia puede avanzar desde condiciones conocidas hacia decisiones manejables. El profesor introduce una modificación que responda al propósito y comprueba cómo se utiliza. No aumenta

toda exigencia al mismo tiempo ni convierte complejidad en valor por sí misma. Una tarea sencilla puede permitir una pregunta profunda si conserva información y elección relevantes.

Los momentos de explicación no necesitan interrumpir cada actuación. Una pregunta breve entre intentos o una representación accesible puede mostrar comprensión. El docente distribuye tiempo para acción y reflexión según la tarea, evitando que la riqueza conceptual termine en una clase de formularios sin práctica.

La evaluación se prepara junto con enseñanza. Se elige qué evidencia recoger y qué decisión seguirá, sin intentar medir todas las dimensiones cada día. Una observación precisa de una relación puede aportar más que una puntuación total basada en impresiones. La siguiente experiencia permite ampliar y comprobar lo trabajado.

El concepto puede convivir con metodologías diversas. No exige un único estilo ni una actividad permanente de elección libre. La distribución de decisiones se ajusta a propósito y experiencia. Un momento de instrucción precisa y otro de revisión compartida pueden tener sentido dentro de una propuesta coherente.

La alfabetización física adquiere profundidad cuando mantiene vínculo entre definición, oportunidades y evidencias. El docente ofrece experiencias que permitan actuar, comprender y encontrar posibilidades de participación, mientras reconoce qué efectos todavía no ha comprobado. La amplitud conceptual exige claridad de decisiones, no promesas de transformación total.

Preguntas frecuentes

¿Alfabetización física significa dominar habilidades fundamentales?

Las habilidades pueden formar parte del concepto. Las definiciones amplias incluyen otros campos como confianza, motivación, conocimiento y comprensión; hay que explicitar la definición utilizada.

¿Una batería física mide todo el concepto?

Una batería recoge dimensiones específicas. No describe por sí sola todos los campos de una definición amplia de alfabetización física.

¿Las propuestas garantizan actividad física permanente?

Son diseños didácticos originales para relacionar acción y comprensión. No constituyen una demostración de participación permanente ni de efectos universales.

Continúa con estas lecturas

- Desarrollo motor y competencia motriz
- Percepción de competencia motriz y participación

- Didáctica de la competencia motriz: enseñar, observar y ajustar la práctica
- Inclusión y adaptaciones motrices: participar, decidir y aprender en Educación Física
- Modelo YPD: desarrollo físico juvenil integrado

Referencias

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

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

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

4. Jerebine, A., Arundell, L., Watson-Mackie, K., Keegan, R., Jurić, P., Dudley, D., Ridgers, N. D., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2024). Effects of holistically conceptualised school-based interventions on children's physical literacy, physical activity, and other outcomes: A systematic review. Sports Medicine - Open, 10, Article 105. https://doi.org/10.1186/s40798-024-00766-w Consultar la fuente

5. Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (Eds.). (2020). Strength and conditioning for young athletes: Science and application (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351115346 Consultar la fuente

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