

ISSN-p: 0120-677X - Versión Impresa
ISSN-e: 2145-5880 - Versión Electrónica



EDUCACIÓN
FÍSICA Y
DEPORTE

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE
VOLUMEN 33 NÚMERO 1, ENERO/JUNIO, 2014

La Revista Educación Física y Deporte (EFYD) publica artículos de investigación e innovación producto de trabajos originales e inéditos de carácter científico, tecnológico o académico, generados en procesos de investigación, reflexión o revisión que hayan sido objeto de evaluación por pares. El público al que se dirige la revista está constituido por profesores, investigadores, estudiantes y profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

INDEXADA Y HOMOLOGADA EN:

ÍNDICES BIBLIOGRÁFICOS (IB)

- IBN Publindex – Índice Bibliográfico Nacional Publindex, Colciencias. Categoría B

BASES BIBLIOGRÁFICAS CON COMITÉ DE SELECCIÓN (BBCS)

- LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- ProQuest Research Library

OTROS SERVICIOS DE INDEXACIÓN Y HOMOLOGACIÓN

- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- PKP - Public Knowledge Project
- e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas
- Dialnet (Difusión de Alertas en la Red) – Portal Bibliográfico de Acceso Libre
- LATINDEX - Sistema de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- GFMER - Geneva Foundation for Medical Education and Research
- ULRICHSWEB – Global Serials Directory
- RIREF - Red Iberoamericana de Revistas de Educación Física y Áreas Afines

Derechos de autor y acceso a contenidos

Licencia:

Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0- Internacional



El material publicado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos la referencia a la publicación original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.



EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE
ISSN-p: 0120-677X Versión Impresa
ISSN-e: 2145-5880 Versión Electrónica
revistaefyd@udea.edu.co

RECTOR UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Esp. MD. Alberto Uribe Correa

DIRECTORA INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Mag. Gloria María Castañeda Clavijo

JEFA DEPARTAMENTO ACADÉMICO

Dra. Margarita María Benjumea Pérez

JEFE CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL DEPORTE – CICIPED

Doctorando Mag. Carlos Mauricio González Posada

EDITOR

Dr. León J. Urrego D.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Alberto Moreno Doña, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
PhD. Andrew C. Sparkes, Liverpool John Moores University (United Kingdom)
Dr. José Ignacio Barbero González, Universidad de Valladolid (España)
PhD. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
Dr. Elkin Alberto Arias Arias, Universidad de Antioquia (Colombia)
Doctoranda Mag. Liliana María Cardona Mejía, Universidad de Antioquia (Colombia)
Dra. Luz Elena Gallo Cadavid, Universidad de Antioquia (Colombia)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Alfredo Furlam Malamud, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
PhD. Alberto Calderón García, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
Dr. Antonio Jorge Goncalves Soares, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
Dr. Armando Forteza de la Rosa, Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (Cuba)
Dr. Deibar René Hurtado, Universidad del Cauca (Colombia)
PhD. Herbert Hopf, Universidad de Göttingen (Alemania)
Dr. Javier Taborda, Universidad de Caldas (Colombia)
Dr. Jesús Roca Hernández, Instituto Andaluz del Deporte (España)
Dr. José Acero Jauregui, Instituto de Investigaciones y Soluciones Biomecánicas (Colombia)
Dr. Juan Antonio Moreno Murcia, Universidad Miguel Hernández de Elche (España)
Dr. Lino Castellani Filho, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil)
PhD. Marcos García Neira, Universidade de São Paulo (Brasil)
Dr. Miguel Vicente Pedraz, Universidad de León (España)
Dr. Nicolás Julio Bores Calle, Universidad de Valladolid (España)
Dr. Ricardo Crisorio, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Dr. Valter Bracht, Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

ASISTENTE EDITORIAL

Mag. Leidy Johana Martínez Escudero

AUXILIAR ADMINISTRATIVO

John Joseph Romero Correa

CORRECCIÓN

Luis Fernando Acevedo Ruíz - revistaviref@gmail.com

REVISIÓN TRADUCCIONES

Portugués: Vinicius Dos Santos Da Silva

Inglés: Kathleen Palacios Quiñones

DISEÑO

Catalina Acosta García – Comunicaciones Instituto de Educación Física

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN

Imprenta Universidad de Antioquia - imprenta@udea.edu.co

APOYO Y FINANCIACIÓN:

- Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia

- Fondo Revistas Indexadas, Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Antioquia

PERIODICIDAD:

Semestral: Enero-Junio

TIRAJE EN PAPEL:

250 ejemplares

VERSIÓN ELECTRÓNICA

<http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>

CORRESPONDENCIA

Kra 75 No. 65-87, CP:050034, Barrio San German

Ciudadela de Robledo, Bloque 45-106

Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (+57-4) 219 92 70 - 219 92 50

Correo Electrónico: revistaefyd@udea.edu.co

Web Site: <http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>



IMAGEN DE CARÁTULA

Vientos de Fútbol – San Bernardo del Viento, Colombia

Por **Byron Alaff Vélez** - byron_velez@hotmail.com

Fotógrafo profesional graduado en Artes Plásticas en la Universidad Nacional de Colombia, con una trayectoria de 12 años, ha basado su obra en documentar actos de la vida cotidiana.

Exposiciones:

Re-visiones (Esculturas efímeras de lo urbano). Museo de Arte Moderno Medellín (MAMM). Registro fotográfico 1999.

Libertad y Orden. Centro Colombo Americano, Medellín. Instalación 2000.

VIII Bienal de Arte de Bogotá. Corto animado “La historia de Tomás” Museo de Arte Moderno de Bogotá 2002.

Exposición fotográfica “Solo se vive una vez”. Alianza francesa, Medellín 2011.

Exposición fotográfica “Carlos E. Rules”. Claustro de Comfama San Ignacio 2011.

Exposición fotográfica “Solo se vive una vez” y “Carlos E. Rules”. La Vitrina 2012.

Exposición fotográfica “Fotografía documental”. Transfusión bar 2012.

Exposición fotográfica “Todo se va a acabar”. Hotel The Charlee 2012 – 2013.

ÍNDICE / SUMÁRIO / CONTENTS

15 EDITORIAL

León J. Urrego D.

PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DEL DEPORTE
Y DEL OCIO SEGÚN EL PERIÓDICO 'PARANÁ NORTE'
(1934-1937)

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE E DO ÓCIO
SEGUNDO O JORNAL "PARANÁ NORTE" (1934-1937)

SPORT AND LEISURE PRACTICES AND REPRESENTATIONS
ACCORDING TO THE "PARANÁ NORTE" NEWS PAPER
(1934-1937)

31

Tony Honorato, Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires

EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN DEL CUERPO
EN EL URUGUAY: JESS T. HOPKINS (1912-1922)

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CORPO NO URUGUAI:
JESS T. HOPKINS (1912-1922)

51

PHYSICAL EDUCATION AND CORPORAL EDUCATION
IN URUGUAY: JESS T. HOPKINS (1912-1922)

Paola Dogliotti Moro

OS CURRÍCULOS QUE FORMAM PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E A SÍNDROME DE ESTOCOLMO:
EXPLICAÇÕES PARA O CHOQUE COM A REALIDADE

LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN FÍSICA Y EL SÍNDROME DE ESTOCOLMO:
EXPLICACIONES PARA EL CHOQUE CON LA REALIDAD

THE CURRICULA THAT MAKE PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS AND STOCKHOLM SYNDROME: EXPLANATIONS
FOR THE REALITY SHOCK

Marcos García Neira

- 72** O DEBATE -AINDA PERTINENTE- SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
EL DEBATE -TODAVÍA RELEVANTE- SOBRE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA
THE DEBATE ON GENDER RELATIONSHIPS IN PHYSICAL EDUCATION IS STILL RELEVANT
Tânia Mara Vieira Sampaio, Junior Vagner Pereira da Silva, Loranny Raquel Castro de Sousa, Walney da Silva Xavier, Gislane Ferreira de Melo
- 91** A PRODUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIA COM O CINEMA E O ESQUECIMENTO
LA PRODUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: LA EXPERIENCIA CON EL CINE Y EL OLVIDO
THE PRODUCTION OF A CONTEMPORARY EDUCATION: THE EXPERIENCE WITH FILMS AND THE FORGETFULNESS
Donald Hugh de Barros Kerr Junior
- 104** MÉTODO PEDAGOGÍA DE LAS SITUACIONES: SU INFLUENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA FASE DE ATAQUE DE JUGADORAS BALONCESTO
MÉTODO PEDAGOGIA DAS SITUAÇÕES: SUA INFLUÊNCIA NA TOMADA DE DECISÕES DA FASE DE ATAQUE DE JOGADORAS DE BASQUETE
POSITIONS PEDAGOGY METHOD: ITS INFLUENCE IN THE MAKING OF DECISIONS OF FEMALE BASKETBALL PLAYERS DURING THE OFFENSIVE PHASE
Gloria Albany Hoyos Rodríguez
- 125** FACTORES ASOCIADOS CON LA ADHERENCIA A LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL TIEMPO LIBRE
FATORES ASSOCIADOS COM A ADERÊNCIA À ATIVIDADE FÍSICA NO TEMPO LIBRE
ASSOCIATED FACTORS WITH ADHERENCE TO PHYSICAL ACTIVITY IN LEISURE TIME
Elkin Fernando Arango Vélez, Fredy Alonso Patiño Villada, Gildardo Díaz Cardona

148 NIVELES Y ESTADOS DE CAMBIO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN UNA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE MEDELLÍN-COLOMBIA

NÍVEIS E ESTADOS DE ALTERAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA EM UMA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DE MEDELLÍN-COLÔMBIA.

PHYSICAL ACTIVITY LEVELS AND STAGES OF CHANGE OF A UNIVERSITY COMMUNITY IN MEDELLÍN-COLOMBIA.

Víctor Hugo Arboleda Serna, Elkin Fernando Arango Vélez, Yuri Feito

169 NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES DURANTE EL DESCANSO EN LA ESCUELA, UN ESTUDIO OBSERVACIONAL CON EL USO DE SOPLAY

NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE OS INTERVALOS NA ESCOLA, UM ESTUDO OBSERVACIONAL COM O USO DE SOPLAY

CHILDREN AND ADOLESCENTS PHYSICAL ACTIVITY LEVELS DURING SCHOOL BREAK, AN OBSERVATIONAL STUDY USING SOPLAY

Elkin Alberto Arias Arias

186 RESEÑA DE LIBRO: EL OCIO EN LA CIUDAD. UNA RESEÑA DE “LA CIUDAD CONQUISTADA” DE BORJA

RESENHA DO LIVRO: O ÓCIO NA CIDADE. UMA RESENHA DE “A CIDADE CONQUISTADA” DE BORJA

BOOK REVIEW: THE LEISURE IN THE CITY. A REVIEW OF THE CITY CONQUERED WROTE BY BORJA

Junior Vagner Pereira Da Silva

198 Política editorial e INSTRUCCIONES PARA AUTORES

EDITORIAL

Las mudanzas que implementará en el año 2014 la Revista Educación Física y Deportes (EFYD) de la Universidad de Antioquia, tienen como propósito hacer frente a nuevos retos y reafirmar la atención a los compromisos adquiridos con acreditaciones, indexaciones y, el más importante, incrementar la cualificación de los contenidos de la revista, aspirando a realizar aportaciones a la comunidad académica del campo de conocimiento de la Educación Física, la recreación y el deporte.

En este sentido se han implementado modificaciones en varios frentes, en el presente número el primer conjunto de cambios que se destacan tienen que ver con la modificación de la política editorial y el ajuste a las recomendaciones que deberán seguir los colaboradores o autores, para organizar sus manuscritos de cara a ser remitidos al sistema de gestión editorial de EFYD, el cual a partir de la fecha será atendido exclusivamente por medio de la plataforma Open Journal System (OJS), software que actualmente administra el sitio web (<http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>) de nuestra publicación.

Posiblemente el ajuste más significativo se refiere a la configuración de cuatro secciones temáticas: (a) Educación Física, (b) Actividad física y salud, (c) Lúdica y ocio, (e) Deporte, rendimiento, competición y su gestión. Este cambio busca incrementar los niveles de fiabilidad en los procesos de revisión y valoración editorial del contenido de los artículos, asignar

revisores con conocimientos cualificados y con altos niveles de formación posgraduada (mínimo con titulación de maestría) en las temáticas de cada sección, optimizar los recursos y dar mayor agilidad al procesamiento editorial de los trabajos sometidos a revisión.

Cada sección editorial estará atendida y respaldada por los integrantes del comité editorial de la revista, quienes tienen como misión garantizar la pluralidad en las revisiones y el proceso de selección editorial, aportando al cumplimiento de la periodicidad declarada en la publicación de la revista.

Un aspecto adicional que resalta en los ajustes de la política editorial es la inclusión de algunas consideraciones o principios a tener en cuenta en el proceso de revisión y evaluación de los manuscritos, que por medio del sistema de valoración anónima por dos expertos (peer review double blind) buscará garantizar objetividad o claridad en el proceso y cualificación de los contenidos valorados y publicados.

También, en este conjunto de ajustes hemos actualizado los derechos de autor que ahora pasan a la versión 4.0 de las licencias Creative Commons, buscando promover la difusión de los artículos de manera libre a un número mayor de lectores y garantizar siempre el respeto por la propiedad intelectual de los colaboradores. En este sentido se ha incluido un formato que deberán diligenciar completamente los autores para garantizar sus derechos intelectuales, el cual también permitirá ingresar adecuadamente los datos en las bases de indexación que gestiona EFYD.

Otro cambio que se ha implementado en este volumen tiene que ver con la imagen y presentación física de la revista, ahora pasa a un formato más compacto y con una diagramación simple, se quiere exportar y adaptar con facilidad sus contenidos a los formatos digitales (html, epub y pdf), a partir de este año se ofrecerán en nuestro sitio de internet múltiples formas de acceder a los contenidos. Además se ha revisado y ajustado la identi-

dad e imagen de la revista de cara a preparar la celebración de los 35 años (noviembre de 1979) de su creación.

Los cambios en cuanto a la imagen buscan favorecer la transición entre la edición impresa en papel y la electrónica, de paso el ajuste servirá para optimizar los recursos financieros invertidos en la impresión porque se pasará de producir 500 ejemplares físicos a 250, a la par que se incrementará la difusión de la edición electrónica.

Podrá encontrar en las páginas finales de este ejemplar la política editorial y las normas para los autores con los ajustes que se han implementado. También es preciso recordar que ahora nuestro correo oficial es revistaefyd@udea.edu.co.

León J. Urrego D.
Editor

PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DEL DEPORTE Y DEL OCIO SEGÚN EL PERIÓDICO 'PARANÁ NORTE' (1934-1937)

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE
E DO ÓCIO SEGUNDO O JORNAL "PARANÁ NORTE"
(1934-1937)

SPORT AND LEISURE PRACTICES
AND REPRESENTATIONS ACCORDING
TO THE "PARANÁ NORTE" NEWS PAPER (1934-1937)

Tony Honorato

Doctor en Educación por la Universidad Estadual Paulista.
Coordinador del Centro de Memoria, Información y Documentación de
la Educación Física, Deporte y Ocio (CEMIDEFEL-UEL),
Universidad Estatal de Londrina (Brasil).
tony@uel.br

Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires

Doctor en Educación Física por la Universidad Gama Filho.
Coordinador del Centro de Memoria, Información y Documentación de
la Educación Física, Deporte y Ocio (CEMIDEFEL-UEL).
Universidad Estadual de Londrina (Brasil).
agpires@sercomtel.com.br

Honorato, T.; Magalhães G., A. (2014). Prácticas y representaciones del deporte y del ocio, según el periódico 'Paraná Norte' (1934-1937). *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 15-30, Ene-Jul 2014

RESUMEN

El tema del artículo consiste en prácticas y representaciones del deporte y del ocio vehiculadas por el Periódico *Paraná Norte* (1934-1937) de la ciudad de Londrina, Estado de Paraná, Brasil. Como recurso metodológico los constructos sobre prensa periódica fundamentaron la pesquisa (Cruz & Peixoto, 2007). Como fuente de pesquisa histórica se usó el Periódico *Paraná Norte*. La pesquisa se basó, particularmente, en las comprensiones de deporte y de ocio de Elias y Dunning (1992). Los resultados han indicado que las prácticas de deporte y de ocio sufrieron un cambio de sentidos, representaron elementos de desarrollo y progreso urbano en un contexto de propaganda periodística de las tierras productoras de café, la riqueza considerada como “oro verde”.

PALABRAS CLAVE: Deporte, ocio, representación, prensa, historia.

RESUMO

O tema do artigo consiste em práticas e representações do esporte e do ócio difundido pelo Jornal *Paraná Norte* (1934-1937) da cidade de Londrina, Estado do Paraná, Brasil. Como recurso metodológico os construtos sobre imprensa jornalística fundamentaram a pesquisa (Cruz & Peixoto, 2007). Como fonte de pesquisa histórica usou-se o Jornal *Paraná Norte*. A pesquisa baseou-se, particularmente, nas compreensões de esporte e de ócio de Elias y Dunning (1992). Os resultados indicaram que as práticas de esporte e de ócio sofreram uma mudança de sentidos, representaram elementos de desenvolvimento e progresso urbano em um contexto de propaganda jornalística das terras produtoras de café, a riqueza considerada como “ouro verde”.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte, ócio, representação, imprensa, história.

ABSTRACT

This article consists on the sport and leisure practices and representations found in the *Paraná Norte* newspaper (1934-1937) of the Londrina city, State of Paraná, Brazil. As a methodological resource this article was based on the periodical press research (Cruz & Peixoto, 2007). The historical research source was the *Paraná Norte* newspaper; the research was supported on Elias and Dunning's understandings of sport and leisure (1992). The results indicated the practices of sport and leisure underwent a change of sense in their selves, they represented elements of urban development and progress in a journalistic context of coffee producing lands; wealth regarded as “green gold.”

KEY WORDS: Sport, leisure, practice, representation, press research, history, urban, development, progress

INTRODUCCIÓN

El tema de esta pesquisa consiste en identificar e interpretar las prácticas y representaciones del deporte y del ocio vehiculadas por el Periódico *Paraná Norte* (1934-1937) de Londrina, Estado de Paraná, Brasil. La investigación reveló comportamientos transmitidos, vehiculados e incorporados por los nuevos ciudadanos paranaenses, el hombre londrinense.

La periodización histórica (1934-1937) fue delimitada desde el inicio de la circulación del Periódico *Paraná Norte* en la ciudad de Londrina. Cabe destacar que, en la década de los treinta del siglo pasado, Londrina tuvo su proceso de ocupación y urbanización fuertemente marcado por las acciones de la *Compañía de Tierras Norte de Paraná* (CTNP), por la expansión cafetera y por la (in)migración.

Desarrollamos la siguiente cuestión: ¿cuáles eran las prácticas y representaciones del deporte y del ocio vehiculadas en Londrina según el Periódico *Paraná Norte* (1934-1937)?

Esta discusión está conectada al proyecto de pesquisa titulado “Historia del Deporte y del ocio en Londrina (1934-1960)”, que tiene como cuestiones fundamentales de pesquisa: a) ¿Qué representaron las prácticas de deporte y de ocio para las personas que vivían en la ciudad de Londrina/PR, según los periódicos impresos en el período 1934-1960?; b) ¿Cómo el hombre londrinense en constitución se apropió de prácticas consideradas modernas, como la del deporte y la del ocio, en una ciudad creada en interdependencia con el campo, a mediados del siglo XX?¹

Como recurso metodológico, fundamentaron la pesquisa los constructos sobre prensa periódica (Cruz & Peixoto, 2007). Como fuente de pesquisa histórica se consultó el Periódico *Paraná Norte*.

1 Proyecto de Pesquisa registrado en la Prorectoría de Pesquisa y Postgrado de la Universidad Estatal de Londrina (PROPPG/UEL).

Los periódicos son considerados por autores de la historiografía (Chartier, 1990; Le Goff, 2003) instrumentos que, además de mantener informados a los ciudadanos, cumplen, muchas veces, la función ideológica, cultural, política y de relación de poder entre los hombres letrados. Los periódicos, como fuerza activa, colaboran con la intervención en la vida social (Darton, 1990). Como fuente de pesquisa, ellos presentan los sucesos históricos en su cotidiano y ubican, a la vez, los objetos de estudio en un contexto micro y macro.

Emprendemos también un estudio en las Colecciones/Anales del Congreso Brasileño de Historia del Deporte, Ocio, Educación Física y Danza (1993-2009). La colección cuenta con siete volúmenes impresos y cuatro en soporte cd-rom; los volúmenes están acondicionados en el acervo del Centro de Memoria, Información y Documentación de la Educación Física, Deporte y Ocio – CEMIDFEL/UEL.

Considerando la literatura, partimos del supuesto de que el deporte y el ocio ocupan lugares privilegiados en la sociedad moderna del Siglo XX (Bourdieu, 1983; Elias & Dunning, 1992), determinados los motivos de socialización, militarización, competición, ludicidad, pasatiempo y distinción social.

Conceptualmente, la pesquisa se basó particularmente en las comprensiones de deporte y ocio elaboradas por Elias & Dunning (1992). Como registro, estos autores consideran el deporte y el ocio como representaciones humanas específicas e interdependientes de la etapa civilizatoria de una determinada sociedad.

Desde las prácticas deportivas y de ocio, las personas asumen para sí, y extienden a los demás, el sentimiento de ser civilizado basado en lo que se considera como buenos hábitos, que se expresan en comportamientos históricamente construidos y que deben ser transmitidos a las generaciones futuras, distinguiendo un grupo social y, a su vez, a un individuo de otros. En otras palabras, no fue simplemente y sin tensión que en la sociedad hodierna, particularmente la londrinense, llegamos a alcanzar un nivel

de exigencia de civilidad representada por la práctica regular de deporte, de ejercicio físico y por el gozo del tiempo de ocio.

Para Gebara (2002, 84-85) la cuestión del ocio moderno, según los estudios figuracionistas de Norbert Elias, se asienta en tres aspectos fundamentales: 1) el ocio moderno no es sinónimo de libertad, sino un efecto histórico específico, afectando situaciones de equilibrio y restricciones en sus múltiples esferas emergentes en los procesos civilizatorios; 2) el desecho de emociones violentas, espontáneas e intensas en la sociedad moderna se debe al alto desarrollo de umbrales de contención 'civilizada', si se toma en consideración nuestro pasado más distante; 3) el ocio moderno es una actividad crecientemente correspondiente a formas de comportamientos miméticos.

Es relevante decir que las prácticas de ocio, así como las deportivas, acompañan las fuerzas y los patrones de las necesidades emocionales, y se diferencian de acuerdo a la etapa que la sociedad alcanza en el proceso de civilización.

A su vez, el deporte en la sociedad moderna representa otras actividades específicas que se distinguen de juegos y actividades recreativas que tienen esencialmente el objetivo de divertir. Para Elias & Dunning el deporte:

[...] es una actividad organizada en grupo y centrada en el enfrentamiento de por lo menos dos partes. Requiere esfuerzo físico y se libra de acuerdo con reglas establecidas, incluidas, llegado el caso, las reglas que definen los límites de fuerza física permitidos. La agrupación de los contendientes está dispuesta de tal modo que en cada encuentro reaparece un determinado patrón de dinámica de grupo - un patrón más o menos elástico, por tanto variable, y, de preferencia, no totalmente predecible en cuanto a la marcha del juego y a su resultado. (Elias & Dunning, 1992, 192).

El deporte cambia conforme a sus grupos de jugadores, sus reglas, sus formas de practicar, en otras palabras, sus diferentes configuraciones de individuos involucrados. En el de-

porte moderno los individuos determinan, diferentemente de los pasatiempos tradicionales, las respectivas reglamentaciones y organizaciones altamente especializadas que controlan su cumplimiento.

Sin embargo, en el ámbito de este estudio, deporte y ocio fueron entendidos como acciones que caracterizan a diferentes, pero no estancas, esferas de sociabilidad e interrelaciones culturales, pues el ocio no acabó para dar lugar al deporte. Este último es entendido como una práctica que viene a satisfacer las expectativas de una élite que empieza a tener, según Lucena (2001, 49), en la deportivización, sus acciones lúdicas y, más tarde, con la profesionalización, su medio de subsistencia.

Así, los conceptos de la sociología figuracional y de la teoría de los procesos civilizatorios, elaboradas inicialmente por Norbert Elias, colaboraron para la comprensión del objeto de estudio.

MÉTODO

El periodismo como forma de pesquisa histórica del deporte y ocio

Para elaborar la pesquisa contamos con el recurso metodológico denominado “pesquisa en periodismo” (Cruz & Peixoto, 2007). Optamos por un *corpus documental* compuesto por ejemplares del Periódico *Paraná Norte* (1934-1937).

Como uno de los elementos de la prensa en la modernidad, los periódicos se han vuelto fuentes primarias para las pesquisas históricas. Ellos representan fuerzas activas de un determinado período, son fértiles para el conocimiento del pasado, son fuentes materiales de informaciones cotidianas y son materiales privilegiados para la reconstrucción de experiencias históricas.

Transformar un periódico o revista en fuente histórica es una operación de elección y selección hecha por el historiador y que pre-

supone su tratamiento teórico y metodológico. Se trata de entender que la prensa es un lenguaje constitutivo de lo social, que tiene una historicidad y peculiaridades propias, y requiere ser trabajada y comprendida de esa forma, desvendando, a cada momento, las relaciones entre la prensa y la sociedad, y los movimientos de constitución e institución de lo social que esta relación propone. (Cruz & Peixoto, 2007, 6. Nuestra traducción.)

En cuanto materialidad, los periódicos cargan límites y posibilidades puestos por su producción social y cultural. Eso significa no reducirlos a la función de meros conductos de información.

Considerando los periódicos como fuentes históricas, el proceso de pesquisa siguió la “guía de análisis de la prensa periódica” propuesto por Cruz & Peixoto (2007):

I. Identificación del Periódico

Título:

Subtítulo:

Fechas Límite de la publicación:

Periodicidad:

II. Diseño Gráfico/Editorial

A. *Diseño Gráfico*: tapas y primeras páginas; partes y secciones; secciones especiales y suplementos; ediciones conmemorativas

Secciones: columnas fijas y firmadas; iconografía – ilustraciones, caricaturas, dibujos, gráficos; anuncios y publicidad

B. Producción y distribución

B.1. *Grupos productores*: propietarios, directores, redactores

B.2. *Circulación y distribución*: tirada, precio, espacios de circulación y distribución

III. Proyecto Editorial: Movimentación y posicionamiento político frente a la coyuntura

A. *Intervenciones en la agenda pública*

B. *Principales temas y campañas generales*

Teniendo como referencia la guía antedicha, elaboramos una ficha para catalogar las noticias identificadas en el Periódico *Paraná Norte*, como sigue:

<u>A) Identificación del periódico:</u>			
Título del periódico:	Año de publicación:	Número de Edición:	
Editorial:	Valor de la Suscripción:	Tirada:	
Periodicidad:	Publicidad:	Diseño gráfico:	
Posicionamientos frente a la coyuntura:			
<u>B) Noticia sobre deporte/ocio:</u>			
Título:	Minuta:	Fecha de publicación:	Página:
Autor del reportaje:	Columna Fija/Fichada:	() Sí () No	
Iconografía:	Autor de la imagen:		
Publicidad vinculada al reportaje:			
<u>C) Complemento:</u>			
Principales sucesos noticiados: políticos, económicos y culturales.			

Cuadro 1: Ficha de catalogación

El relleno de la ficha catálogo ocurrió a cada noticia identificada sobre deporte y ocio en el Periódico *Paraná Norte*. Cabe destacar que los ejemplares del Periódico *Paraná Norte* (1934-1937) están acondicionados en el acervo del Centro de Documentación y Pesquisa Histórica – CDPH/UEL; la colección está microfilmada en 16 mm.

RESULTADOS

El deporte y el ocio en las páginas del *Paraná Norte*

El Periódico *Paraná Norte*, un órgano de la Compañía de Tierras Norte de Paraná (CTNP), tuvo su primera edición publicada el

09 de octubre de 1934 y la última el 24 de septiembre de 1953 (Cunha & Haddad, 1997). Es considerado la primera publicación periódica editada en Londrina y representó un importante medio de comunicación para divulgar y promover la ciudad atrayendo migrantes e inmigrantes interesados en tierras.

Según Arias Neto (2008), el *Paraná Norte* actuaba como portavoz de los intereses de la CTNP, empresa vinculada a un grupo de ingleses inversores y responsable de la ocupación de parte del norte del Estado de Paraná, Brasil. La CTNP tenía el objetivo de, sobre todo, atraer compradores de tierras para la región, por lo cual el Periódico cumpliría el papel de medio de comunicación de propaganda y difusión sobre las ventajas de hacer negocios en una localidad prometidora de riquezas.

El *Paraná Norte* recibía subvención económica de la CTNP y, en contrapartida, propagandeara en sus páginas la fuerza productiva del nuevo “El Dorado”, como se puede ver en el siguiente reportaje:



Imagen 1: Fuente: Periódico *Paraná Norte*, 31 de enero de 1937.
Acervo: CDPH/UEL.

Se observa en la noticia la campaña para volver las tierras del norte paranaense atractivas para los compradores. El discurso periodístico vehiculado por el impreso consideraba la ciudad de Londrina como un lugar de optimismo, convicción y confianza en el futuro, siendo la noción de progreso basada en la tierra y riqueza constituyente del eslabón entre el pasado y el presente.

Según la comprensión de Arias Neto, en “El *Eldorado*: representaciones de la política en Londrina (1930-1975)”, el reportaje en cuestión puede ser considerado como:

[...] propagandística, con el objetivo, por lo tanto, de atraer compradores de tierras – el gran negocio de la Cía. de Tierras – para la ciudad, por medio de la difusión de la idea de la existencia de una Tierra de Promisión que recompensaría a aquellos que en ella quisiesen trabajar. El paraíso encontrado no era solamente una realización presente sino, sobre todo, una posibilidad futura. La fertilidad de la tierra, la rápida prosperidad pública y privada, el acceso a la propiedad agraria, la riqueza propiciada por la agricultura, son elementos que componen las representaciones de la ciudad y de la región como Tierra de Promisión y El Dorado. (Arias Neto, 2008, 10. Bastardillas del autor y nuestra traducción.)

Eso no significa que actualmente, al estudiar el pasado de la *urbs londrinense*, tenemos que dejar de desvendar y explicitar las tensiones, conflictos, contradicciones y desigualdades sociales existentes en su historia.

Todavía, el reportaje explicita los intereses de la CTNP y el proyecto editorial del Periódico, o sea, potencia el proceso de colonización de las tierras fértiles del norte paranaense, promoviendo la ampliación de los negocios de la Compañía.

Ligado a la CTNP, Humberto Puggari Coutinho era el redactor propietario del Periódico, en el período (1934-1937). Según Boni, Komarchesqui & Rodrigues (2010, 68), Coutinho era periodista, había trabajado en São Paulo, Mato Grosso y Rio de

Janeiro, había llegado a Londrina en marzo de 1934 para asumir el desafío de viabilizar el *Paraná Norte* y había sido el editor hasta 1943.

El *Paraná Norte*, entre los años 1934-1937, tenía periodicidad semanal; era impreso en la Tipografía Oliveira, ubicada en Londrina, bajo la responsabilidad del tipógrafo Isolório Correa de Oliveira. Su tirada era de 500 ejemplares, distribuidos, principalmente, en el norte de Paraná y en los Estados de São Paulo y Minas Gerais. El valor de la suscripción era de 15\$000 al año o de 9\$000 por semestre.

Referente al período 1934-1937, fueron consultados 167 ejemplares del Periódico *Paraná Norte*. En este proceso fueron catalogadas todas las noticias sobre las prácticas de deporte y de ocio de Londrina propagadas en el Periódico. Al término de la pesquisa, las fichas documentales se dispondrán al público por medio de acciones del Centro de Memoria, Información y Documentación de la Educación Física, Deporte y Ocio – CEMIDFEL/UEL.

Por ahora se destacan dos bloques temáticos formulados desde los reportajes identificados. Uno, marcado por los valores del siglo XIX, entre los cuales destacan fiestas benéficas, fiestas religiosas, presentaciones de teatro, actividades infantiles, bodas y fiestas de cumpleaños.

El otro remite a la representación de que la región ya vivía, con cierta intensidad, su cotidiano en el siglo XX. Identificamos algunos indicios referentes a un cambio de los sentidos instituidos en el imaginario social sobre sus prácticas socioculturales, cuando observamos el involucramiento de los individuos con prácticas deportivas y de ocio que remitían a la idea de modernidad en cuanto a la forma como las sociedades modernas se divertían y recreaban. Entre esas prácticas el periódico destacaba: los bailes del Casino Familiar Londrinense y de Carnaval; Club Londrinense (juegos de salón, bailes, reuniones familiares, biblioteca); fundación del Deporte Club Londrina (1934); fun-

dación de la Sociedad de Educación Física de Junak, de Polonia; formación del equipo de fútbol “Deporte Club Operario” (1934); otras prácticas deportivas como tenis, baloncesto, bolos y natación.

Dichas prácticas indican la representación de pasatiempos modernos, como el desarrollo urbano londrinense, y propagadores del nuevo “El Dorado”.

Las prácticas identificadas representan los pasatiempos de los colonizadores inmigrantes (ingleses, japoneses, alemanes, italianos) y migrantes (paulistas y mineiros, principalmente). A guisa de ejemplo, se observó en la pesquisa la presencia de ingleses en la divulgación del juego de tenis, con la instalación de una cancha donde actualmente se ubica la ‘Biblioteca Municipal de Londrina’; se notó la participación de paulistas e italianos en la formación de equipos de fútbol; se identificó a polacos en la constitución de la Sociedad Junak de Educación Física. Así, la colonización señala, en cierto modo, elementos de la sociogénesis de la cultura deportiva y de entretenimiento del londrinense.

Las prácticas, como pasatiempos modernos, colaboran con la identificación de la representación de que, aunque Londrina haya sido considerada un lugar prometedor de riquezas oriundas del campo rural, la ciudad se constituyó con diferentes elementos de la modernidad; hablamos de las prácticas deportivas y de ocio urbanas. O sea, según los periódicos consultados, las prácticas eran desarrolladas en el contexto de la vida urbana por hombres que vivían del comercio, de la incipiente industria y, sobre todo, del campo.

De ese modo, pensamos que las prácticas deportivas y de ocio representaron también el desarrollo urbano londrinense. El hombre que acumulaba sus riquezas oriundas del campo, sin embargo promocionaba actividades socioculturales deportivas y de entretenimiento que le potenciaban el sentimiento de ser civilizado en el modo de vida ciudadano. Tenemos entonces como indicadores del modo de vida urbano el deporte y el ocio.

Vale decir que en las ediciones del *Paraná Norte* consultadas no fueron identificados reportajes deportivos/de ocio que remittieran al modo de vida rural. Eso nos permite pensar que el *Paraná Norte*, por medio de las prácticas de deporte y ocio, propagandaba la representación del nuevo “El Dorado”. Sin embargo, un nuevo “El Dorado” no resumido a la producción de riquezas materiales y pecuniarias, sino a un lugar de promesas culturales, de buenas condiciones urbanísticas y, particularmente, de pasatiempos urbanos de concepción moderna. Se trataba de promover la representación de ciudad desde las manifestaciones deportivas y de ocio; así, las ediciones divulgaban promociones de fiestas benéficas para recaudar fondos financieros para edificar estructuras físicas urbanas o fiestas de bodas y de cumpleaños, poniendo de relieve los grupos sociales en formación.

Por consiguiente, a partir de las manifestaciones de deporte y de ocio, el *Paraná Norte* ejercía una fuerza activa junto a la sociedad en formación. La prensa periódica en cuanto fuerza activa opera en el fomento a la adhesión, movilizandolos individuos para la acción; así busca articular, divulgar y diseminar los proyectos, ideas, valores y comportamientos esperados, con el objetivo de producir referencias de memoria social (Darton, 1990; Cruz & Peixoto, 2007).

CONSIDERACIONES FINALES

Pensamos que algunos aspectos que emergieron de los discursos periodísticos analizados exigen una mirada más radical. En ese sentido, y para una mejor comprensión de los datos encontrados hasta ahora, es importante recordar que el discurso producido por el Periódico está fuertemente marcado por la idea de progreso. Más allá de ese hecho, podemos decir que el sentido que emerge en el silencio del discurso presenta la idea de que en la región está instalada la más pura modernidad en

el país, como podemos observar en la exposición de los más fuertes símbolos de la modernidad, tales como el ferrocarril, las autopistas y la agricultura diversificada.

Todo ese simbolismo remite a la producción de una representación social sobre la ciudad, como aquella ciudad que está más allá de su tiempo, el lugar del futuro que ya existe. En fin, una ciudad en la cual sus habitantes producirán su cotidiano viviendo en el siglo XX.

Conectado a ese aspecto referente a la ciudad, identificamos que en las prácticas del ocio y del deporte también había un cambio de sus sentidos; si no, veamos los primeros indicios identificados sobre ese aspecto.

Se evidencia en el discurso establecido en el Periódico que la naturaleza de su relación con la Compañía de Tierras Norte de Paraná (CTNP) era la de hacer circular, a través de un “discurso oficial”, las representaciones producidas por la CNTP, lo que le volvía al Periódico un servicio vinculado al poder hegemónico. En este contexto es interesante destacar que el sentido instituido y que circulaba en sus páginas remitía a la idea de que la región sería “el nuevo El Dorado” para sus posibles compradores.

Asociado a esa representación de la potencialidad económica de la región, al sentido del optimismo por una vida mejor y más próspera, el Periódico también empezó a registrar en sus editoriales la posición de la CTNP en relación a los sucesos de sus intereses, sus preocupaciones con las directrices políticas, económicas y de las prácticas socioculturales, tales como las deportivas y de ocio, por los actores establecidos en la ciudad de Londrina.

El hecho es que cuando nos deparamos con los reportajes que trataban de las prácticas socioculturales producidas por la colectividad, podemos decir que la representación de progreso urbano también estaba marcando el desarrollo de esas prácticas.

Las prácticas de deporte y de ocio también sufrieron un cambio de sus sentidos, lo que queda explícito cuando observamos que el Periódico remitía a ellas como prácticas vinculadas

al desarrollo urbano de la región. De ese modo, las prácticas de deporte y de ocio eran representadas como elementos de progreso urbano, en un contexto de propaganda periodística de las tierras del “oro verde”.

FUENTE HISTÓRICA

- Colecciones/Anales del Congreso Brasileño de Historia del Deporte, Ocio, Educación Física y Danza (1993-2009). Acervo del Centro de Memoria, Información y Documentación de la Educación Física, Deporte y Ocio – CEMIDEFEL/UEL. Londrina, Paraná, Brasil.
- Cunha, C. M. & Haddad, R.R. (1997). *Catálogo da Coleção do Jornal Paraná Norte*. Londrina: Eduel.
- Jornal Paraná Norte (1934-1937). Compañía de Tierras Norte do Paraná (CTNP). Acervo del Centro de Documentación y Pesquisa Histórica – CDPH/UEL. Londrina, Paraná, Brasil.

REFERENCIAS

1. Arias Neto, J. M. (2008). *O Eldorado: representações da política em Londrina (1930-1975)*. 2ª ed. Londrina: Eduel.
2. Boni, P. C., Komarchesqui, B. M., & Rodrigues, N. F. (2010). *O papel do Paraná Norte na construção da Santa Casa e o esporte nas ondas do rádio: duas experiências históricas da imprensa londrinense*. Londrina: Planográfica.
3. Bourdieu, P. (1983). Como é possível ser esportivo? En P. Bourdieu (Ed.), *Questões de Sociologia* (pp. 136-153). Rio de Janeiro: Marco Zero.
4. Burke, P. (2005). *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
5. Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.
6. Cruz, H. F. (2000). *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana (1890-1915)*. São Paulo: EDUC, FAPESP, Arquivo do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial.
7. Cruz, H. F., & Peixoto, M. R. C. (2007). Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pósgraduados de História*, 35(1), 253-270.

8. Darton, R. (1990). *O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras.
9. Del Priori, M., & Melo, V. A. (2009). *História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais*. São Paulo: Editora Unesp.
10. Dunning, E. (2001). Civilização, formação do estado e primeiro desenvolvimento do esporte moderno. En A. Garrigou & B. Lacroix (Eds.), *Norbert Elias: a política e a história* (pp. 91-103). São Paulo: Perspectiva.
11. Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
12. Gebara, A. (2002). Sociologia configuracional: as emoções e o lazer. En H. T. Brunhs (Ed.), *Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes* (pp. 75-92). São Paulo: Chronos.
13. Le Goff, J. (2003). *História e Memória*. São Paulo: Unicamp.
14. Lucena, R. F. (2001). *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados, Chancela editorial Cbce.
15. Melo, V. A. (2010). *Os sports e as cidades brasileiras: transição dos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Apicuri.

Reception: 05-08-2013

Aprobación: 05-03-2014

EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN DEL CUERPO EN EL URUGUAY: JESS T. HOPKINS (1912- 1922)¹

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CORPO
NO URUGUAI: JESS T. HOPKINS (1912- 1922)

PHYSICAL EDUCATION AND CORPORAL EDUCATION
IN URUGUAY: JESS T. HOPKINS (1912-1922)

Paola Dogliotti Moro

Magister en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República.
Profesora Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de
Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
de la Universidad de la República (Uruguay).
paoladogliottimoro@gmail.com

Dogliotti, D.; Magalhães G., A. (2014). Educación física y educación del cuerpo en el uruguay: jess t. Hopkins (1912- 1922). *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 31-50, Ene-Jul 2014

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “La formación de los secretarios y directores del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ (1922 - 1950) y su influencia en la gestación de la EF en el Uruguay” financiado por el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) de Montevideo. También forma parte de la tesis de maestría titulada: “Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)” y se enmarca en la intersección de dos líneas de investigación: 1-“Políticas educativas, cuerpo y currículum” (PECUC) del Dpto. de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior

RESUMEN

En este trabajo se analizan las principales discursividades en torno al cuerpo y la educación física presentes en Jess T. Hopkins, maestro de educación física por la universidad de Springfield College de la Young Men Christian Association (YMCA) norteamericana, primer Director Técnico de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) del Uruguay entre 1912 y 1920, y encargado del primer curso intensivo de formación de maestros de educación física. Entre los principales hallazgos se destaca la influencia de la YMCA en el proceso gestacional de la CNEF en el Uruguay. El profesor de educación física, en tanto ayudante del médico, desplegaba dos tipos de intervención, uno denominado *normación*, que apuntaba al cuerpo individual, máquina, a las disciplinas ejercidas sobre él en tanto anátomo-política del cuerpo, y otro denominado *normalización*, que tomaba al cuerpo en tanto especie y apuntaba al gobierno de la población (Foucault, 1976). Jess Hopkins mostraba una interpretación del evolucionismo darwiniano tendiente a la *degenerescencia* (Vigarello, 2005).

PALABRAS CLAVE: cuerpo, educación física, Hopkins, Uruguay, 1912-1922.

RESUMO

Neste trabalho analisam-se as principais discursividades sobre o corpo e a educação física, presentes em Jess T. Hopkins, professor de educação física pela universidade de Springfield College da Young Men Christian Association (YMCA) norteamericana, primeiro Diretor Técnico da Comissão Nacional de Educação Física (CNEF) do Uruguai entre 1912 e 1920, e encarregado do primeiro curso intensivo de formação de professores de educação física. Entre as principais descobertas destaca-se a influência da YMCA no processo gestacional da CNEF no Uruguai. O professor de educação física, enquanto ajudante do médico, desempenhava dois tipos de intervenção, um denominado *normação*, que apontava ao corpo individual, máquina, às disciplinas exercidas sobre ele enquanto anátomo-política do corpo, e outro denominado *normalização*, que tomava o corpo enquanto espécie e apontava ao governo da população (Foucault, 1976). Jess Hopkins mostrava uma interpretação do evolucionismo darwiniano tendente à *degenerescência* (Vigarello, 2005).

PALAVRAS-CHAVE: corpo, educação física, Hopkins, Uruguai, 1912-1922.

de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR) y 2- “Políticas educativas, currículum y enseñanza” (PECE) del Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la UdelaR.

ABSTRACT

This paper analyzes the main corporal and physical education discourses present in Jess T. Hopkins, physical education professor at Springfield College of the YMCA of North America; first Technical Director of the National Commission of Physical Education (CNEF) of Uruguay between 1912 and 1920, and in charge of the first intensive physical training education professors. Among the main findings, it is evident the influence of the YMCA in the gestational process of the CNEF in Uruguay.

The physical education professor as a doctor assistant performed two kind of interventions: *normación* and *normalización*. The first one refers to individual body, machine; discipline applied on it as long as anatomopolitics of the body. The second one implies the body concept as specie and the population control (Foucault, 1976). Jess Hopkins showed a Darwin's evolution interpretation with a tendency of degeneration (Vigarello, 2005).

KEY WORDS: physical education, corporal education, discourses, *normación*, *normalización*.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone un rastreo de los principales modos de significar a la educación física y al cuerpo en momentos de una fuerte institucionalización de la educación física en el Uruguay (1912-1922), a través de los principales textos escritos por Jess T. Hopkins, misionero proveniente de la YMCA. Es preciso destacar que, si bien a continuación se presentarán los principales datos biográficos de Hopkins para dar cuenta del contexto de época y sus modos de inserción y aceptación en el Uruguay, el énfasis a lo largo del trabajo no estará puesto en el pensamiento de determinadas personalidades, ni en el desarrollo de datos históricos, sino, por el contrario, en el análisis de discurso.

Desde nuestra perspectiva, el discurso no es producto de una determinada personalidad brillante y tiene efectos sobre los sujetos; este no es dueño y señor del discurso sino que es interpelado por este, es puesto en las derivas de la cadena significativa. En este sentido, se busca distanciarse del relato de los grandes hombres y se intenta poner el acento en las discursividades implicadas y manifestadas a través de las principales obras de Jess T. Hopkins².

Jess T. Hopkins³ fue uno de los principales impulsores de la creación de las plazas de deportes⁴ de la CNEF en su primera

2 Se busca percibir la singularidad de los sucesos, no se opone a la historia, sino al despliegue metahistórico de las significaciones ideales, a la búsqueda del “origen” y de una esencia (Foucault, 1992, p. 7-11).

3 Nació en Iowa, Estados Unidos, el 31 de marzo de 1887. Ingresó en el año 1906 al Internacional YMCA College de Springfield, Massachusetts. Se recibió de Bachiller en Educación Física (BPE) y posteriormente de Maestro en Educación Física (MPE). Entre 1907 y 1912 desempeñó varios cargos de Director de Educación Física de las ACJ, de las Escuelas Públicas de Moncton, en Canadá, en la Asociación de Billings, de Montana, y en la de Gorgona, de Panamá.

4 Las plazas de deportes se crearon en nuestro país a partir de la creación de la CNEF. Fueron construidas en base al proyecto de su primer presidente, Smith (1913), llamadas también “plazas vecinales de cultura física” o “plazas de juego populares”. Eran centros populares de

década de existencia, miembro de la Comisión Organizadora, como Secretario del Primer Curso Intensivo Teórico-Práctico para Maestros de Plazas de Deportes a inicios de 1920⁵. Fue Director de cuerpos de líderes de las diversas plazas de deportes y de la Asociación Cristiana de Jóvenes. En 1912 se radicó en Uruguay para encargarse del Departamento de Educación Física de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), fundado en junio de 1912⁶. Así fue valorado por sus correligionarios: introdujo en el

uso gratuito y tenían fines recreativos dirigidos a toda la población. El modelo propuesto para su construcción provenía de Estados Unidos de Norteamérica. En 1920 la CNEF contaba con un total de 31 plazas de deportes y proyectaba la construcción de 9 más. En 1923 había 41 plazas instaladas y 27 proyectadas, de las cuales 7 se hallaban en construcción (CNEF, 1923, p. 157). Para un análisis del proyecto de Smith consultar Rodríguez (2012, pp. 181-187).

- 5 En el curso tuvo a cargo un tercio de las materias teóricas y algunas prácticas: "Teoría y Práctica de la calistenia en el Gimnasio", "El Nuevo Concepto de la Educación Física", "Práctica en el Gimnasio", "Por qué se enseña al niño a jugar", "Qué es una Plaza de Deportes", "Principios Fundamentales de la Organización de las Plazas", "Programas Modelos para Plazas de Deportes", "Cómo organizar torneos, campeonatos, etc.", "Competencia en masa", "Construcción y conservación de una Plaza de Deportes" (CNEF, 1920, pp. 1888-1890). En el Tercer Curso Intensivo Teórico-Práctico dictó "Historia y Filosofía de la Educación Física" (CNEF, 1924, p. 10).
- 6 Felipe A. Conard, norteamericano, fundador en 1909 de la ACJ de Montevideo, relata el proceso conducente al viaje de Hopkins a Uruguay: "a los 18 meses de fundada la Asociación, el Sr. Ethan T. Colton, Secretario del Comité Internacional, nos visitó y recomendó que organizáramos en forma el Departamento de Educación Física, y luego colaboró en la búsqueda de un director" (Conard, 1959, p. 29). "Esta recomendación asombró a varios de nuestros amigos, como Don Eduardo Monteverde, quien nunca había pensado que la Asociación tuviera como uno de sus objetivos principales, la gimnasia y el deporte. Sin embargo, a medida que consultamos a amigos y funcionarios de las instituciones privadas y gubernamentales, encontramos una pronta recepción de la idea; así es que pedimos al Comité que nos consiguiera los servicios de un director experimentado. La elección no pudo haber sido mejor. El Sr. Jess T. Hopkins demostró poseer un magnífico carác-

país una orientación nueva del deporte, la institución del cuerpo de líderes, el examen físico-médico previo al ejercicio, el 'juego recreativo para todos' y destacando valores morales de la educación física [...] En esos años introdujo al país muchos juegos, como el básquet-ball, voley-ball, etc., que pronto se popularizaron (Uruguay, 1929, pp. VII-VIII).

En 1913 fue designado Director General de Plazas Vecinales y luego Director Técnico de la CNEF, desde donde impulsó el establecimiento de plazas de deporte. Entre los años 1917 y 1918 regresó a su país para escribir su tesis de graduación, "A monograph on physical education written in Spanish". En 1919 retornó a Montevideo y ocupó el cargo de Director Continental de Educación Física de la Federación Sudamericana de ACJ, con sede en esta ciudad. Desde su regreso ocupó el cargo de Asesor Técnico Honorario de la CNEF⁷ hasta que en 1928 residió en forma definitiva en Estados Unidos. Fue representante técnico en América del Sur del Comité Olímpico Internacional (Uruguay, 1929 pp. VII-IX; CNEF, 1920, 1924; Pereyra, 1946).

Entre otras de sus producciones se destaca la organización del libro *Reglamentos Oficiales de Juegos Atléticos y Estudios sobre educación física moderna* (Uruguay, 1929), en el que se detalla:

La publicación de este libro se debe a la iniciativa del Sr. Jess T. Hopkins, Secretario de la Sección Educación Física de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes. Fue él quien hizo las gestiones para que la conocida Editorial "Spalding" publicara la primera edición: quien recolectó la mayor parte del material, estudió las mejoras a introducirse en aquella. [...] Fue en-

ter y una rica experiencia, no solamente en Educación Física, sino que también en el programa total de la Asociación" (Conard, 1959, p. 33). "Y cuando llegó el Director, Jess T. Hopkins, no tardó en demostrar lo oportuno del proyecto, pues el registro social de 200 socios se aumentó con 400 nuevos, y pronto el hombre se relacionó con la Universidad y con la Comisión Nacional de Educación Física" (Conard, 1959, p. 29).

7 Por resolución N° 5.065, del 3 de mayo de 1919 (Blanco, 1948, p. 336).

tonces que, en atención a que él era, en cierto sentido, el verdadero autor del libro, y en reconocimiento de su larga y fructífera actuación en el desarrollo de la educación física en Sudamérica, y a insinuación de sus colaboradores en la redacción de aquel, se resolvió dedicarle su propio libro, último trabajo que realizó en estos países (Uruguay, 1929, p. V).

Las fuentes seleccionadas y analizadas en la presente investigación son:

1) La tesis de graduación mencionada. Difundida en Uruguay, la escribió en español y muchos de los textos citados fueron publicados en la Revista *Uruguay-Sport*, publicación oficial de la CNEF. Raúl V. Blanco⁸, refiriéndose a ella en el primer libro sobre recreación escrito por un uruguayo, expresa que Hopkins realizó una autorizada investigación sobre los juegos y su origen y “marcó la era del oro de los deportes y la educación física en Uruguay, siendo las Plazas de Deportes su obra más importante organizada” (Blanco, 1940, p. 22).

2) El artículo titulado “Educación Física. Bases Biológicas de los juegos atléticos” publicado en 1922 en la Revista *Uruguay Sport*, de la CNEF.

8 Egresado de la Escuela de Leaders de la YMCA de Montevideo, a partir de ello pasó directamente a la docencia. Fue Director de la Plaza de Deportes N° 5 de la CNEF. Visitó en gira varios países de Europa y América. En 1938, concibió la necesidad de organizar el Primer Congreso Nacional de Educación Física, como base para celebrar el primero de carácter panamericano. Previo a la necesidad de establecer los Congresos Panamericanos, presentó en 1941 la idea de creación del Instituto Panamericano de Educación Física y estructuró su fundación con sede en Estados Unidos. Fue Asesor Técnico del Comité Nacional de Deportes y Asesor Técnico el Comité Olímpico del Perú. Entre sus libros se destacan: *Educación Física. Un panorama de su historia y Recreación. Juegos-Danzas-Rondas Musicales-Luchas. Su historia y fundamentos. Su aspecto fisiológico y pedagógico. Su valor moral y físico*, libro que mereció el Gran Diploma de Honor otorgado en Cuba (Blanco, 1948 y 1940).

Para dar cuenta, más aún, de la gran influencia ejercida por la YMCA norteamericana en el proceso gestacional de la CNEF y de la educación física en Uruguay, y sobre todo de las vinculaciones entre la conducción política del país y la ACJ, transcribimos algunos párrafos de la carta enviada por Jess T. Hopkins a J.H. McCurdy, Director de Springfield College, el 26 de agosto de 1912, a solo un poco más de dos meses de su arribo a Montevideo:

Conard, nuestro secretario y un graduado de la Universidad de Illinois, y Monteverde, su asociado, un uruguayo muy influyente, han sentado las bases para un maravilloso trabajo de la asociación en este pequeño pero importante país. [...] En poco más de tres años, estos dos hombres han construido una membresía de 750 de los cuales 6/7 son uruguayos; tienen en su comisión algunos de los hombres más fuertes de la ciudad; han asegurado el activo interés de la mayoría de los hombres influyentes en el cuerpo diplomático. Monteverde pasó una hora con el presidente⁹ hace poco tiempo describiéndole nuestro trabajo y el Presidente odia todo lo que sabe a cristianismo, pero cuando terminó se fue con el ejecutivo alabando nuestro trabajo. Este Presidente ha designado una Comisión Nacional de Educación Física y el Congreso ha destinado \$50.000 por año para su trabajo. El Presidente de la Asociación, Mr. Towers, es miembro de esta Comisión, y ha aceptado la designación con el solo propósito de usar su influencia para poner al Director Físico de la Asociación en buenas relaciones con esta Comisión. Y esto, me complace decirlo, está funcionando muy bien. La Comisión está planificando un sistema de plazas de deportes y justo esta tarde el presidente¹⁰ vino en su automóvil para llevarme

9 José Batlle y Ordóñez. Las vinculaciones de Batlle con la ACJ son importantes; entre otras, fue compañero de escuela ("Escuela Adams") de Pedro C. Towers, quien fue el Presidente fundador de la ACJ de Montevideo, contador en la creación del Banco de la República, luego Gerente del Banco Español del Río de la Plata. El Presidente Batlle le ofreció la gerencia del Banco República pero ya había aceptado el puesto en El Español (Conard, 1959, p. 28).

10 Juan A. Smith.

a inspeccionar el sitio de la primera plaza. Me dio un bosquejo de sus planes y me pidió para reunirse conmigo mañana y ofrecerle las sugerencias y críticas que desee.

Agosto, 29: Tuve que interrumpir esta carta hasta ahora. Tuve el placer de pasar una hora y media con el Presidente y Tesorero de la CNEF ayer discutiendo los planes para sus plazas. Debo entregar un plan y detallar una lista de equipamiento mañana para su aprobación. Además sugirieron que les gustaría que yo tuviera algún tipo de relación oficial para la supervisión. [...] Estamos muy entusiasmados con el asunto porque prácticamente significa que podremos controlar la situación de las plazas y si hacemos una buena impresión en la Comisión, no hay duda de que podremos tener una gran influencia en todo el trabajo de este órgano nacional en sus esfuerzos por establecer un movimiento nacional por la educación física.

El Inspector Nacional de Escuelas Públicas¹¹ ha pedido una entrevista con el propósito de hablar sobre la educación física en las escuelas públicas. Sus escuelas públicas están pobremente ubicadas actualmente en varios cientos de pequeñas casas y salones, etc. esparcidos por la ciudad. Dan pena en cuanto a la sanidad e higiene. Toda la EF que se haga debe ser en el salón. Los patios son desconocidos, y ni hablar de gimnasios.

Visitamos todos los gimnasios de la ciudad poco después de nuestra llegada y encontramos que muchos de ellos están en la "Dark Ages". Equipados con un ring de boxeo en el centro y después numerosas pesas, etc. esparcidas alrededor. Están administrados por el típico profesor hombre fuerte. Las paralelas y caballos que tienen son hechos artesanalmente, y fueron importados de Europa hace cuarenta años. Supongo que le costará creer que el gimnasio que la Asociación está acondicionando –una vieja iglesia– será el segundo mejor gimnasio en Sudamérica –el primero es el nuevo edificio de Bs. As. Por supuesto que no he estado en la costa oeste, pero Río, Bs. As. y Montevideo son las tres ciudades más modernas en el área de gimnasios por aquí. Salassa, en Río

11 Abel Pérez.

y Phillips, en Bs. As. encontraron exactamente las mismas condiciones que yo estoy encontrando aquí. Nuestros aparatos, clases masivas con música, y muchos juegos asombran a todos. Luego, cuando hablamos de sanidad, higiene personal y trabajo de salud municipal quedan completamente shockeados.

Tomando todo esto en consideración: la CNEF, las Escuelas Públicas, la Universidad, y el Sistema de Plazas de Deportes; en ningún lado encontrará un departamento físico de la Asociación una situación más promisoría y única para un maravilloso trabajo de extensión. Estoy muy feliz de tener esta oportunidad (Hopkins, 1912)¹².

La carta da cuenta de la visión de un extranjero proveniente del “primer mundo” y su lectura de la realidad uruguaya y de esta región, y el impacto que ocasionó la venida de los “misioneros” a Sudamérica. A continuación nos abocaremos al análisis específico de los modos de entender al cuerpo y a la educación física a lo largo de sus textos.

RESULTADOS

Evolucionismo y eugenismo: degenerescencia

Para explicar las bases biológicas de los juegos atléticos, Hopkins se basa en fundamentos de un evolucionismo darwinista:

Se ven en el cuerpo humano las huellas de evolución de la raza a través de las edades, como Darwin nos las hizo ver. [...] El ser humano durante el período de su crecimiento recoge los beneficios de la evolución de la raza (Hopkins, 1922, pp. 3.494-3.495)¹³.

12 Carta traducida del inglés por la licenciada Mercedes Couchet.

13 “La ‘Señorita Naturaleza’ es una maestra y guía infalible si la dejamos actuar libremente, porque así como el embrión recapitula biológicamente la evolución de la raza, así también el niño recapitula etnológicamente las generaciones por las que el ser humano ha pasado” (Hopkins, 1918, p. 19).

Sin embargo, estos argumentos de progreso y mejoramiento de la raza tergiversan la teoría darwiniana y constituyen, según Vigarello (2005), una teoría de la *degenerescencia*: la inspiración extraída de Darwin, por ejemplo, no deja de traicionar la argumentación seleccionista al postularle una finalidad que no tiene. La selección natural no debe ser interpretada desde el ángulo normativo de un “mejoramiento” gradual de ciertas especies o lo contrario con respecto a otras: “Lo que garantiza la selección natural darwiniana no se encuentra de ninguna manera marcado por el sello de la ideología del progreso. Una evolución por adaptación ecológica no prejuzga en absoluto el perfeccionamiento de la raza” (Conry, p. 329). Las fuerzas que seleccionan las especies y las diferencian “transforman”, pero no “degradan” ni “mejoran”. El propio Darwin había respondido a los enfoques que se esforzaban por ver “avances” o “retrocesos”, normalizando una evolución o antievolución. La teoría de la “degenerescencia” es normativa, al contrario del evolucionismo darwiniano (Vigarello, 2005, p. 111).

Para dar estos fundamentos recurre a doctores de su país (Gulick, G. Stanley Hall, McCurdy, McKenzie y Fisher) que “han estudiado al ser humano a través de la historia de la raza” (Hopkins, 1922, p. 3.494). Según estas ideas, el niño pasa en sus etapas de crecimiento por las mismas etapas de la historia de la humanidad. En esta teoría el cuerpo orgánico es el motor del desarrollo mental:

Por los grandes adelantos filosóficos, basados en la teoría de la evolución, ahora sabemos que los niños griegos, que dedicaban tantas horas diarias a los deportes¹⁴, no desarrollaban, únicamente, sus cuerpos sino que también cultivaban sus intelectos. El sistema muscular es la llave del desarrollo del sistema nervioso (el cerebro, etc.) y los órganos vitales (Hopkins, 1918, p. 9).

14 Hopkins idealiza la cultura griega y denomina a sus prácticas corporales “deportes”, desde una visión etnocentrista moderna.

Aquí sientan las bases de un plan de educación física “basado en un estudio del desarrollo de la raza” (Hopkins, 1918, p. 9). Las bases biológicas son el suelo epistémico de esta disciplina: “dice el Doctor Tyler, que nuestro sistema muscular está estratificado. Es decir, que hemos adquirido diversas partes en distintas épocas de la evolución” (Hopkins, 1918, p. 12).

Por tal motivo, “toda educación, y especialmente la educación física debe estar basada en un estudio biológico y etnológico de la raza humana” (Hopkins, 1918, p. 43). Para ello lo central no es qué sistema de educación física elegir sino que esté de acuerdo con el “desarrollo natural”. Lo orgánico y las etapas del desarrollo son sinónimo de “natural”. No existe para el positivismo evolucionista una distancia entre el objeto real y el objeto de conocimiento, sino que los desarrollos científicos de las ciencias biológicas son presentados como “la naturaleza” a respetar, y todos los presupuestos que se desprenden de “la ciencia” son los que determinan los modos de regulación de la vida orgánica del hombre, en este caso, mediante ejercicios físicos. “La cuestión es que cualquier procedimiento, para ser bueno o aceptable, debe tener alguna base científica que no viole ninguna ley del crecimiento natural. Debe ayudarlo y no impedirlo” (Hopkins, 1918, p. 43).

La ciencia positiva se erige como la verdad incuestionable y no se percibe que sus “descubrimientos” son producto de una episteme y de un corpus teórico desde donde se mira el objeto y se lo construye. Se olvida que el cuerpo orgánico, anátomo-fisiológico y evolutivo no es un estado de naturaleza (si es que pudiera haber una instancia tal) sino producto de una serie de dispositivos construidos discursivamente. Según Hopkins, siguiendo los dictámenes de las etapas evolutivas del desarrollo, cualquier sistema de educación física puede ser utilizado, aunque “teniendo en cuenta la preferencia personal o el temperamento nacional. [...] Supongo que para la psicología

sueca no hay mejor sistema que el de Ling, así como para los alemanes el que originó Jahn” (Hopkins, 1918, p. 43).

Lo étnico adquiere relevancia en el evolucionismo, lo genético determina el comportamiento social del niño, de una raza, de un país. “Estos instintos¹⁵ que hemos heredado pueden ponerse en práctica en forma de juego” (Hopkins, 1918, p. 22); “casi todas las manifestaciones sociales del chico son reverberaciones o reflejos de sus antepasados” (Hopkins, 1918, p. 20). Hopkins trata los movimientos construidos en el intercambio del hombre con la cultura como si fueran instintos. “El muchacho es un verdadero indio incivilizado o pequeño salvaje. [...] Representa muy bien al hombre de poca civilización” (Hopkins, 1918, p. 27). Se equipara civilización a educación y cultura, e incivilización a salvajismo y falta de cultura.

Así, se establecen “razas superiores”, las primeras, e “inferiores”, las segundas: en palabras de McKenzie, Hopkins expresa que “por el cultivo de las grandes acciones fundamentales y vitales es que el hombre civilizado ha mantenido su superioridad sobre las razas primitivas y un programa de educación física debe estar basado en ensayos de esas acciones” (Hopkins, 1918, p. 63). La educación física contribuye, de este modo, a construir una raza “superior”, “civilizada”, “más fuerte”, y a combatir los males de su “degeneración”. Así,

Nosotros somos [...] los culpables del crimen de ignorar el debido funcionamiento de este organismo y de haberlo dejado degenerar. [...] Notaremos [...] síntomas de toda clase de enfermedades físicas y morales [...] debido a su ignorancia o a su descuido, cada día avanzan por un camino que los conduce hacia un estado físico, moral y mental, más degenerado” (Hopkins, 1918, p. 4).

15 Por ejemplo: el instinto de nado, “cuyo origen fue el tiempo en que nuestros antepasados vivían cerca de las aguas” (Hopkins, 1918, p. 21).

La educación física, entre la anatomía política del cuerpo y la biopolítica

En el discurso evolucionista de la degeneración, la educación física es presentada como una herramienta esencial para combatirla, una tecnología de poder. En este sentido,

...el viejo derecho soberano de poder matar necesita ahora ser justificado y ejercido biológicamente. Ya no es la supresión del enemigo político lo que está en juego en esta nueva fisiología del poder de muerte del Estado, sino la eliminación de la amenaza biológica, de la degradación, de lo anormal (Castro, 2011, p. 58).

Para dar este combate, señala Hopkins que “en Nueva York existe una institución llamada ‘The Life Extension Institute’. Su título indica que es un instituto para ayudar a prolongar la vida. Está dirigido por un cuerpo de expertos en todos los detalles del organismo humano” (Hopkins, 1918, p. 6). Un cuerpo de médicos se encarga de realizar exámenes y controles de todos los órganos y su funcionamiento:

Hacen una inspección absoluta. Además [...] hacen preguntas que revelan los hábitos higiénicos del individuo: qué come, cuánto tiempo duerme, qué clases de ejercicios físicos practica; cuántos cigarros fuma; cuánto café toma; si toma bebidas alcohólicas; si está constipado, etc. Después de estudiar los resultados del examen le envían una carta en la cual le aconsejan y le recomiendan la manera más conveniente de vivir. [...] Esta institución está revisando miles de personas cada año (Hopkins, 1918, p. 6).

Se realiza un control infinitesimal sobre cada uno de los cuerpos: hábitos de vida, costumbres, pero también el saber médico tiene el poder sobre la vida de la especie humana:

Compañías de seguros sobre la vida pagan a esta Institución para que revise a sus asegurados. Si pueden prolongar la vida de sus

asegurados es un buen negocio para la Compañía! También una fábrica que emplea miles de obreros considera dinero bien gastado el pagar por la revisión completa de sus empleados, pues con el mejoramiento de la salud de ellos, resultarán trabajadores más eficientes (Hopkins, 1918, p. 7).

La anatomía política del cuerpo y la biopolítica ejercida por la medicina tienen su máxima expresión en un país con un capitalismo económico prominente. El profesor de educación física se convierte aquí en un aliado fundamental del médico,

A nosotros nos corresponde hacer lo que esté a nuestro alcance para complementar la labor de la ciencia. Debemos de enseñar a los chicos a vivir como es debido y así obtener salud, fuerza y eficiencia para los componentes del organismo (Hopkins, 1918, pp. 7-8).

Muscularización de la moral: los músculos como "órganos de la voluntad"

Para Hopkins, el cuerpo es el de la anátomo-fisiología: "no es demasiado esperar que el hombre sepa tanto del mecanismo y operaciones de su organismo, como sabe de su ¡automóvil! o de su ¡caballo!" (Hopkins, 1918, p. 17)¹⁶. Mediante la educación física, "cuando llegue a ser un hombre poseerá órganos vitales sanos, fuertes y llenos de vigor, y una musculatura suficiente para dar al cuerpo esbeltez, buena postura y agilidad al intentar acciones que requieran coordinación, etc." (Hopkins, 1918, p. 17). Estos atributos dan cuenta de una construcción masculina de los cuerpos. De este modo concibe a los músculos

16 Si bien "hombre" era la palabra de uso corriente en el momento para referirse en modo genérico a ambos géneros, a través de esta metáfora queda claro que se está refiriendo al género masculino; prueba de ello es que Hopkins dedica un apartado de su tesis a la "educación física de la mujer".

como “órganos de la voluntad” y al “carácter como una red de hábitos neuro-musculares” (Hopkins, 1922, p. 3.494). Todo está biologizado para Hopkins, hasta la personalidad; la constitución subjetiva del ser humano no es tal sino que está determinada por los músculos:

Los músculos son los que generan el hábito, la imitación, la obediencia, el carácter y casi todas las maneras y costumbres. Se puede decir que la resistencia, la destreza y la perseverancia son virtudes musculares y que la fatiga, el capricho, la irascibilidad, la falta de control y el desequilibrio son deficiencias musculares (Hopkins, 1922, p. 3.494).

Podríamos llamar a esto una *biología moralizada* y una *moral biologizada*; ambos aspectos están presentes: por un lado, al músculo se le atribuyen aspectos de orden moral y por otro, las cualidades morales son musculares.

CONSIDERACIONES FINALES

En relación a cómo se entiende el cuerpo, lo que da cuenta de los modos de constitución epistémica de la educación física, señalamos que lo predominante es el cuerpo orgánico, en tanto materia viviente. Pero, en este sentido, según la distinción griega, más cercano a la *zoe* que a la *bíos*.

Si tenemos en cuenta la distinción griega entre *bíos* y *zoe* [...] no deberíamos hablar de biopolítica, sino de zoopolítica. Este sería el caso cuando el objeto de la biopolítica no es la vida humana en su sentido específico, sino la vida biológica de los hombres. Que el término “*bios*” se haya impuesto sobre “*zoe*”, que lo haya incluso sustituido y que, por ello, hablemos de “biopolítica” y no de “zoopolítica”, se debe a la aparición a comienzos del siglo XIX del término “biología”, cuya invención se atribuye [...] al francés Jean-Baptiste Lamarck (1744-1837) (Castro, 2011, p. 19).

La educación física se despliega como una de aquellas instancias que prolongan la vida. De este modo, a través del desarrollo de las ciencias médicas, la educación física tiene un papel fundamentalmente higiénico, en tanto actúa sobre la salud y en el ámbito de la prevención más que en el de la enfermedad. El profesor se convierte en un ayudante del médico y, para esto, recibe de este campo una serie de conocimientos terapéuticos e higiénicos y diferentes técnicas para desarrollar una ortopedia sobre el cuerpo. A partir de aquí se despliega, con mayor o menor grado, una infinidad de técnicas de medición y clasificación de los cuerpos a través de los test posturales y de aptitud física. Desde los diversos diagnósticos, test, pruebas, exámenes y estadísticas elaboradas a partir de sus resultados, se desplegaban dos tipos de intervención: uno, denominado *normación*, que apuntaba al cuerpo individual, máquina, a las disciplinas ejercidas sobre él en tanto anátomo-política del cuerpo, y otro denominado *normalización*, que tomaba al cuerpo en tanto especie y apuntaba al gobierno de la población (Foucault, 1992). Pero la vida escapa al sueño clasificador; siempre queda un resto que excede a ambos mecanismos de normación y normalización.

En la Modernidad, a la vida biológica se la produce y se la administra. Podría decirse incluso que –en la Modernidad, insistimos– la vida es objeto de biologización, de normalización biológica. Pero ella es también, como veremos, lo que nunca queda exhaustivamente atrapado en los mecanismos que pretenden controlarla; siempre los excede y se les escapa. Las categorías de gobierno y de gubernamentalidad, hacia las que se encamina el análisis foucaulteano del biopoder, buscan precisamente dar cuenta de lo uno y de lo otro (Castro, 2011, p. 39).

Jess Hopkins, a través de sus escritos, mostraba una interpretación del evolucionismo darwiniano tendiente a la *degenerescencia* (Vigarello, 2005), lo que implicaba una tergiversación de la teoría de Darwin, en tanto la evolución era vista como un proceso de antievolución normativa, como un mecanismo de “degeneración” provocada no por causas biológicas de organi-

zación interna de los cuerpos, sino como consecuencia de los fenómenos sociales del industrialismo.

En esta discursividad, el cuerpo era principalmente un “conjunto de músculos”, y estos se concebían como “órganos del cerebro”, “de la voluntad, del pensamiento y del sentimiento”, mientras el carácter se entendía como un “plexo de hábitos motores”. En cierta medida se presenta una *biologización de la moral* o, más que esto, una *muscularización de la moral*.

Si se comparan las discursividades presentes en los diversos documentos escritos por Hopkins con las de otras personalidades que tuvieron un rol importante en la configuración de la educación del cuerpo en el Uruguay del Novecientos –José Pedro Varela, los presentes en el Congreso Pedagógico de 1882, Alejandro Lamas, José Batlle y Ordóñez, la Cámara de Fomento que justificó el Proyecto de Ley de creación de la CNEF, las páginas de la revista *Uruguay Sport*, Julio J. Rodríguez¹⁷–, podemos decir que en todas ellas, con diferentes modalidades, se presenta un eugenismo pronunciado; la gimnástica, la cultura física, la educación física o los *sports* son herramientas indispensables para el “mejoramiento de la raza”. Se idealizan o ponen en un lugar de jerarquía a las razas anglosajonas frente a las latinas, mostrando ciertos rasgos de racismo. Se presenta a las primeras como “superiores”, “civilizadas” y “educadas”, y a las segundas con “falta de cultura”, “incivilizadas” y con diversos grados de “salvajismo” o “barbarie”.

Desde aquí se prescriben y delinearán determinados tipos de cuerpos y se relegan otros, muchas veces asociados con la enfermedad y la pobreza. Si bien se habla en el genérico de “hombre” se está representando al cuerpo del varón; se idealiza el cuerpo del “gentleman” inglés, vigoroso, esbelto, recto, rígido, con altivez de postura, tonalidad en su rostro, fuerte.

A través de la figura de Jess T. Hopkins, una de las discursividades que mayor influencia tuvo en la matriz fundacional que

17 Para un análisis de todas ellas consultar Dogliotti (2012).

constituyó el proceso de creación de la CNEF fue la proveniente de la YMCA de Estados Unidos. A partir del proceso gestacional de la CNEF, hay un cambio importante en cuanto a que la incidencia que comienza a ejercer Estados Unidos para la conformación del campo de la educación física en Uruguay es mayor que la europea. Específicamente, la influencia de la YMCA se realiza a través de la llegada a Latinoamérica de egresados de sus universidades, formados en educación física. Pero la influencia ejercida en Uruguay es mayor que en otros países del continente. A diferencia, por ejemplo, de Argentina, cuando llegan los norteamericanos a Montevideo el desarrollo de la educación física era más que precario y escaso.

En Argentina, a través de la figura de Romero Brest, ya había un desarrollo mayor de la educación física y el instituto de formación de profesores ya se había creado. En Uruguay coincide la llegada de Hopkins con la necesidad de desarrollo de toda la “cultura física” del país, recién fundada la CNEF. Este hecho fue de trascendencia y llevó, en cierta medida, a que en Uruguay, un país pequeño, la influencia de la YMCA fuera tan importante en estas décadas.

REFERENCIAS

1. Blanco, R. V. (1940). *Recreación. Juegos-Danzas-Rondas Musicales-Luchas. Su historia y fundamentos. Su aspecto fisiológico y pedagógico. Su valor moral y físico*. Montevideo: Ediciones Indoamérica.
2. Blanco, R. V. (1948). *Educación Física. Un panorama de su historia*. Montevideo: Impresora Adroher.
3. Castro, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
4. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1918a). *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 2.
5. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1918b). *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 6.
6. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1920). Curso Intensivo teórico práctico para maestros de Plazas de Deportes. *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 28, 1879-1890.

7. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1923). *Plan de Acción de la CNEF* y conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez. Montevideo: CNEF.
8. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1924). *Informes, horarios y otros detalles del Tercer Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación de maestros de educación física a realizarse en Piriápolis del 17 al 29 de Marzo de 1924*. Montevideo: CNEF.
9. Conard, F. (1959). *Memorias de la Fundación de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo*. Montevideo: Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo.
10. Conry, Y. (1974). *L'introduction du darwinisme en France au XIX siècle*. París: Urin.
11. Dogliotti, P. (2012). Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948) (Tesis de Maestría). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
12. Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
13. Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Genealogía del poder* (pp. 7-29). Madrid: La Piqueta.
14. Hopkins, J. T. (1912). Carta a J. H. McCurdy, 26 de agosto de 1912. Montevideo: CNEF.
15. Hopkins, J. T. (1918). *A monograph on physical education written in Spanish* (Graduation Thesis). Springfield, Massachusetts: International Young Men's Christian Association College.
16. Hopkins, J. T. (1922). Educación Física. Bases biológicas de los juegos atléticos. *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 52, 3493-3498.
17. Pereyra, J. (1946). *Semblanza del Sr. Jess T. Hopkins*. Montevideo: Centro Cultural de Profesores de Educación Física.
18. Rodríguez, R. (2012). Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939) (Tesis de Maestría). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
19. Smith, J. A. (1913). *Plazas vecinales de cultura física*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
20. Uruguay (1929). *Reglamentos oficiales de juegos atléticos y estudios sobre educación física moderna*. Buenos Aires-Montevideo: Mundo Nuevo.
21. Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Recepción: 05-10-2013

Aprobación: 05-03-2014

OS CURRÍCULOS QUE FORMAM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SÍNDROME DE ESTOCOLMO: EXPLICAÇÕES PARA O CHOQUE COM A REALIDADE¹

LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL SÍNDROME DE ESTOCOLMO:
EXPLICACIONES PARA EL CHOQUE CON LA REALIDAD

THE CURRICULA THAT MAKE PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS AND STOCKHOLM SYNDROME:
EXPLANATIONS FOR THE REALITY SHOCK

Marcos Garcia Neira

Pós-Doutorado Universidade do Minho e Pós-Doutorado Universidade Estadual de Campinas (UNI-CAMP), Doutorado em Educação, Mestrado em Educação.

Professor da Universidade de São Paulo (Brasil)

mgneira@usp.br

Neira G., M. (2014). Os currículos que formam professores de educação física e a síndrome de estocolmo: explicações para o choque com a realidade. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 51-71, Ene-Jul 2014

1 Investigación desarrollada con el apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

Este artigo analisa os currículos da formação inicial em Educação Física com o objetivo de obter explicações com respeito ao chamado “choque de realidade”. Os dados obtidos através de observações, análise de documentos e entrevistas com docentes e discentes, foram confrontados com as referências teóricas dos Estudos Culturais. As interpretações realizadas indicam que as experiências de formação durante os cursos de Educação Física podem ser responsabilizadas pelas dificuldades enfrentadas pelos egressos assim que esses começam sua carreira. Os jovens professores tendem a culpar os alunos sem questionar sua formação, e experimentam uma relação que se assemelha à Síndrome de Estocolmo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Física; Formação de Professores

RESÚMEN

Este artículo analiza los currículos de la formación inicial en Educación Física con el objetivo de obtener aclaraciones con respecto al llamado “choque de realidad”. Los datos obtenidos a través de observaciones, análisis de documentos y entrevistas con docentes y discentes, han sido confrontados con las referencias teóricas de los Estudios Culturales. Las interpretaciones realizadas indican que las experiencias de formación durante los cursos de Educación Física pueden ser responsabilizadas por las dificultades enfrentadas por los egresos así que esos empiezan sus carreras. Los jóvenes profesores tienden a culpabilizar los alumnos sin cuestionar su formación, y experimentan una relación que se asemeja a la Síndrome de Estocolmo.

PALAVRAS CLAVE: Currículo; Educación Física; Formación de Profesores

ABSTRACT

The study analyses the curricula of initial training in Physical Education seeking explanations for the so-called “reality shock”. The data was obtained through observations, analysis of documents, and interviews to professors and students; the data was triangulated with the theoretical background of cultural studies. The data interpretation indicates, that the formative experiences during the physical education courses are related to the form that graduate face their majors. The young professors have the tendency to blame learners without questioning their education, and experiment a relationship that is similar to the Stockholm syndrome

KEY-WORDS: Curricula, physical education, courses, professors training, formative experiences.

INTRODUÇÃO

É comum o professor em início de carreira experimentar o que Tardif (2005) denominou de “choque com a realidade”. O interessante é observar que muitos profissionais que experimentam a situação terminam por culpar os alunos pelo próprio fracasso e deixam passar a oportunidade de refletir sobre o processo que gerou o quadro desalentador. É mais provável que procurem contornar os problemas com o apoio dos mais próximos ou apelem para o senso comum. Dificilmente analisam criticamente o próprio percurso formativo ao ponto de questionar porque lhe ensinaram certos conhecimentos que, quando formados, parecem inúteis e porque não aprenderam o que precisam saber para atuar na escola atual.

O sentimento de fraqueza experimentado perante as turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou da Educação de Jovens e Adultos, coloca em xeque tudo o que aprenderam dado o descompasso verificado entre a satisfação pela posse do diploma e o sofrimento no cotidiano profissional. Não à toa, os currículos dos cursos de formação inicial de professores são, neste momento, postos em xeque. Infelizmente, como se sabe, uma das aprendizagens mais bem consolidadas na universidade é, justamente, a aceitação passiva daquilo que é proposto. Enquanto grande parcela dos professores universitários atua no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando, a todo custo, a inviolabilidade do território disciplinar, os estudantes, em busca da sobrevivência acadêmica, colocam em primeiro lugar a conclusão do curso pela via mais fácil, ou seja, procuram apossar-se dos conteúdos e dominar as práticas adotadas de forma a obter mais suavemente as médias para aprovação.

A problemática apresentada se amplia quando os olhares se voltam para a formação para a docência na Educação Física. Os estudos de Alviano (2011), Nunes (2011) e Vieira (2013)

discutiram as críticas desferidas aos currículos dos cursos de Licenciatura em trabalho anterior (Neira, 2009), ampliaram significativamente seus achados e encontraram novas respostas para o problema. Na ocasião, empregamos uma bricolagem de métodos de pesquisa para analisar programas disciplinares e sua inter-relação, entrevistar docentes e licenciandos, além de observar suas atividades didáticas. Chegou-se à conclusão que o currículo da formação de professores de Educação Física pode ser concebido sob a metáfora do Frankenstein².

Ao longo da sua trajetória curricular, o futuro professor toma contato com posicionamentos desprovidos de fundamentação, discursos pouco construtivos com relação ao exercício da profissão na escola, acessa críticas vazias sobre o aluno da educação pública, o funcionamento da escola e o professor que ali trabalha. Apple (2003) identificou fenômeno semelhante nos Estados Unidos. Segundo o autor, práticas discursivas assim proferidas, apenas deformam. Colaboram para socializar a visão de que a educação deveria estar sob responsabilidade de instituições privadas, por serem eficazes, modernas e possuírem profissionais bem preparados e motivados. O que está por trás disso é a tentativa de desqualificação da escola pública. Sem muito esforço já é possível notar as sequelas dessa avalanche. Buscando fugir da identificação com os “incompetentes” e preguiçosos, os professores iniciantes sonham em atuar na rede privada, mesmo que isso implique na diminuição dos vencimentos e piora nas condições de trabalho.

Ademais, a exaltação de determinadas posturas afastadas do cotidiano pedagógico e a idolatria com relação a outros espaços e pessoas, leva o universitário a construir representações confusas acerca do que seja ensinar o componente na Educação Básica. Como

2 Monstro ficcional construído em laboratório a partir de segmentos corporais originariamente pertencentes a indivíduos diferentes, personagem da obra de Mary Shelley publicada em 1818.

decorrência desse processo, identificou-se o desenvolvimento de atividades de ensino objetivando, simultaneamente, a melhoria de funções psicomotoras, capacidades físicas, socialização infantil e aquisição de conhecimentos da cultura corporal. Em planos de ensino e registros das aulas notou-se a emergência de práticas assemelhadas àquelas esperadas em escolinhas de esportes, centros recreativos e academias de ginástica (Neira, 2009). A realização desse estudo conduziu à suspeita que o currículo da formação de professores de Educação Física pode ser responsabilizado, em certa medida, pelo mencionado choque com a realidade.

A proliferação de discursos divergentes no interior currículo da Licenciatura talvez possa ser tomada como uma das possíveis maneiras de interpretar o problema. Quando incita o futuro educador a assumir diferentes posições de sujeito, isto é, diferentes identidades docentes (o professor que ensina esportes, que organiza os treinamentos, que ensina brincadeiras, que atua na escola), está, na verdade, transmitindo noções acerca do seu papel social e institucional.

O problema no currículo da formação inicial tem início já no momento da sua construção. Alviano (2011) investigou questão, procurando analisar as relações de força que atuaram numa experiência de construção curricular democrática. O estudo realizado possibilitou compreender que a ideia de trabalho coletivo que permeou a elaboração do currículo, ao sofrer um estranhamento durante a pesquisa, mostrou-se frágil e destituída do pretendido caráter participativo, visto que as preocupações personalistas de pequenos grupos fizeram valer sua condição de poder, enquanto as perspectivas dos setores fundamentais da sociedade como os professores em atuação na Educação Básica e os próprios estudantes de Educação Física não tiveram suas vozes ouvidas. O Frankenstein, portanto, é o fruto de lutas que antecedem a existência do currículo.

A investigação de Nunes (2011) problematizou como a maquinaria discursiva e a não discursiva presentes em um currículo

de Licenciatura em Educação Física subjetivam sujeitos e operam representações em meio aos discursos da cultura empresarial como eficiência, flexibilidade e mérito, e caros à educação como justiça social, reconhecimento e cidadania. Por meio de uma etnografia, o autor investigou a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas e os conflitos decorrentes. A partir da análise do currículo, extraiu os regimes de verdade das disciplinas e suas estratégias de negociação e inferiu os modos de regulação da educação pelo mercado, que tencionam governar os sujeitos para adequarem-se à ordem econômica mundial. O resultado dessa maquinaria tem sido a formulação do Frankenstein (o currículo-criador) e a de suas criaturas, os futuros docentes. Por objetivar os diferentes sentidos da intervenção do egresso em campos tão diversos quanto distintos, Nunes verificou que o currículo-criador hibridiza os discursos oficiais, as tendências pedagógicas e a história do componente. Por conta disso, seus sujeitos tornam-se múltiplos, fragmentados e contraditórios, ajustando-se à ordem do empreendimento pessoal e transformando-se em *commodities* a fim de atuarem em acordo com as normas do mercado.

Partindo do pressuposto que a complexidade da sociedade contemporânea interpela os sujeitos de diversas formas, Vieira (2013) investigou o processo de construção identitária dos docentes universitários, visando compreender o posicionamento dos professores diante das propostas curriculares existentes na área. Optou pelo método de história oral para analisar a constituição da identidade e os processos de identificação do professor responsável por disciplinas pedagógicas dos cursos que formam professores de Educação Física. Os resultados indicaram uma presença marcante de identidades docentes acrílicas, fruto das trajetórias de vida e identificações com contextos contingentes. Diante de vetores de poder macro, posições de sujeito engendradas por condições de força maior e uma genealogia subjetiva repleta de experiências hegemônicas, as identidades docentes compõem um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais

sobre a Educação Física escolar, disseminando seus efeitos nocivos aos futuros professores. O Frankenstein, portanto, é produzido pelos professores que atuam no curso de Licenciatura.

As investigações mencionadas, aliadas ao incômodo do choque com a realidade, despertaram o interesse de revisitar o campo e buscar novas explicações para o fenômeno. Se a confusão curricular pode ser atribuída às lutas por poder que antecedem a sua construção (Alviano, 2001); se a formação inicial de professores de Educação Física produz sujeitos fragmentários, dispostos a tudo e preparados para nada (Nunes, 2011); ou, se é o percurso identitário do docente do Ensino Superior que termina por desencadear noções superficiais e confusas sobre a docência do componente (Vieira, 2013), uma questão fica sem resposta: como o currículo vai construindo um sujeito fadado ao fracasso, mas que não consegue enxergar-se como elemento gerador, responsabilizando os alunos pela sua incompetência?

A tentativa de respondê-la seguiu as recomendações metodológicas explicitadas em Neira & Lippi (2012). Foram realizadas observações em sala de aula, análise de documentos e entrevistas com coordenadores de curso, professores e alunos de nove instituições de Ensino Superior situadas na cidade de São Paulo. As representações constatadas foram interpretadas a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais, para quem, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (Nelson, Treichler & Grossberg, 2008).

Análise dos currículos que formam professores de Educação Física

Confirmando as suspeitas levantadas no estudo anterior (Neira, 2009), as análises dos currículos que formam professores denunciam

uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se afastam e, principalmente, concepções de área, docência, função da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação. Na maioria dos casos, a experiência formativa significa travar contato com conteúdos esparsos produzidos a partir de representações divergentes sobre a profissão e, por vezes, ideologicamente compromissadas com setores da sociedade que dispõem de condições econômicas vantajosas.

A investigação dos currículos demonstrou que a criação e existência de disciplinas, o momento em que configuram na grade e, até mesmo, os conteúdos trabalhados, muitas vezes, partem de decisões pessoais ou burocráticas. Não raro, procuram atender a disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência. Em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino constam do currículo da Licenciatura sem qualquer justificativa científica ou formativa. Certo tema, evento, forma de avaliação ou conteúdo se fazem presentes porque o coordenador ou professor da disciplina assim o quis.

Tal como identificado no estudo de Alviano (2011), contrariando a literatura da área, os currículos investigados não são fruto de ações coletivas. A ideia de um colegiado composto por representantes dos grupos interessados nem sequer é aventada. Tanto a avaliação contínua pelos sujeitos quanto a realimentação a partir de análises do campo de atuação do profissional são mera ficção. Simplesmente não há clareza das visões de educação, mundo, sociedade, área de conhecimento que influenciam o percurso dos graduandos. Segundo os dados coletados, alterações ou atualizações acontecem quando muda a legislação. Tanto as disciplinas quanto as demais atividades curriculares encontram-se cristalizadas. Se o conhecimento é tratado dessa forma, como esperar que os egressos desse currículo lidem com os cada vez mais novos e fluidos dilemas da contemporaneidade?

Silva (2007) é contundente ao explicitar que o currículo forja pessoas, constitui identidades. A constatação de que os currículos analisados, consciente ou inconscientemente, estão atrelados a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluírem conteúdos e experiências de aprendizagem ou negligenciarem outros, apenas confirma a metáfora do Frankenstein. (Neira, 2009)

É interessante observar como se organizam os conhecimentos dos currículos investigados. Negligenciando o fato que a cultura corporal é um objeto ilimitado, apenas as manifestações corporais hegemônicas são contempladas (voleibol, handebol, futebol, ginástica artística, basquetebol, natação). Para além da fixação de gestualidade vista como correta e do ensino de regras oficiais, os programas abrangem esparsas informações históricas ou curiosidades das modalidades. A visão fragmentada e reduzida à aprendizagem para a prática, normalmente disseminada por ex-atletas ou técnicos posicionados como formadores de professores, impossibilita um tratamento crítico e amplo do fenômeno esportivo ou ginástico. Por essa via, reproduz-se na aula uma visão questionável de Educação Física escolar, qual seja ensinar crianças e jovens a movimentar-se em conformidade com regras e técnicas corporais incontestes. Assim formados, como esperar que os egressos desse currículo desenvolvam um trabalho pedagógico coletivo e articulado às demais disciplinas?

Chama a atenção que o mesmo raciocínio não se aplique às disciplinas Dança ou Lutas, embora também figurem de forma enviesada. Ao invés de abordarem a prática corporal como um todo, são trabalhados de forma apressada alguns poucos estilos e as lutas eleitas. Em alguns casos, observam-se enfoques restritos à dança moderna e à capoeira, sem qualquer menção à extrema variedade de práticas corporais que poderiam ser estudadas. Evidentemente, mais uma vez, a opção é fruto

da experiência pessoal do professor responsável. Tal como ocorre nas disciplinas esportivas e ginásticas, a ênfase recai na aprendizagem da manifestação. Não foram identificadas situações didáticas que proporcionassem aos graduandos a apreensão dos significados políticos e sociais das manifestações corporais. Claro está que o período de formação prioriza as manifestações esportivas euro-estadunidenses tradicionais e midiáticas, sem criar condições para aquelas que, produzidas nos mais variados contextos, dispõem de menor ou nenhum espaço midiático. A mesma lógica influencia a opção pelas danças, lutas e ginásticas. Torres (2011) diria que tal segregação é uma das estratégias colocadas em ação para deixar do lado de fora as diferenças.

Ainda com relação às manifestações culturais corporais abordadas na formação de professores, constatou-se que nenhum dos currículos analisados possui uma disciplina voltada para a problematização das brincadeiras, mesmo que seja fato conhecido a grande presença do tema nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Como consequência, uma vez formados e em regência de classe, os egressos reproduzem repertórios pessoais monoculturais ou consulta os catálogos existentes. Em ambos os casos, o trabalho com a cultura lúdica se caracteriza pela descontextualização.

Outro fato que merece atenção, tendo em vista seu potencial de influência sobre a subjetividade dos licenciandos, consiste na apologia àqueles que chegam ao Ensino Superior com acúmulo de experiências referentes às práticas corporais. Dentre os licenciandos, há atletas e ex-atletas, dançarinos, lutadores, ginastas, nadadores etc. Quando não ocupam lugares institucionais de destaque, representando a instituição em torneios e apresentações, têm suas performances exaltadas durante as aulas ou nos eventos internos, são tomados como referência e elogiados, enquanto seus colegas com vivências culturais diversificadas são invisíveis. Destaque-se que tal

comportamento tem sido fortemente repellido pela literatura educacional e por uma parte significativa dos docentes que atuam na Educação Básica. Não obstante, perpetua-se no ambiente universitário. A mesma constatação levou Nunes (2011) a afirmar que o currículo da formação de professores de Educação Física legitima o espírito do mercado, fertilizado pelo atual contexto neoliberal. Diante dessas aprendizagens, como esperar que os egressos ressignifiquem as práticas corporais na escola visando a adoção de uma postura culturalmente inclusiva?

A análise da distribuição didática nos currículos de Licenciatura revela que uma maior carga horária é reservada às disciplinas biológicas (Biologia, Anatomia, Crescimento e Desenvolvimento, Fisiologia, Fisiologia do Exercício, Saúde, Nutrição, entre outras) e ampliado por aquelas em que os mesmos conteúdos são requisitados, tais como Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, Medidas e Avaliação. Ou seja, transmite-se a ideia de que o professor de Educação Física precisa conhecer minuciosamente o funcionamento do corpo e o seu processo adaptativo ao meio.

Tradicionalmente, explica Daolio (2010), a Educação Física se pautou nas explicações naturalistas, objetivando padrões físicos e homogeneizando os alunos. Nessa relação biologicamente fundada, qualquer diferença percebida é justificada por características congênicas. O outro, portanto, é o inábil, incapaz, lento, descoordenado. Objetivada unicamente em comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários.

Quando o ser humano é visto através de óculos naturalistas, diz o autor, enxergam-se primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Talvez, a compreensão de que os corpos são iguais, aprendem e se desenvolvem sob os mesmos princípios, seja a maior influência da hegemonia biológica nos currículos que formam professores. Isso leva os egressos a estabelecerem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os

sujeitos indistintamente, baseando seus procedimentos didáticos nas teorias psicológicas da aprendizagem que, segundo Silva (1996), implicam necessariamente na sua despolitização.

Um currículo baseado em conhecimentos biológicos, conforme se constata, produz professores que relacionam a função social do componente à preparação física dos sujeitos da educação e à exaltação de um estilo de vida que segue os padrões da cultura dominante. Daí decorre posicionamentos preconceituosos com relação à diversidade de comportamentos corporais dos estudantes e, até mesmo, atitudes controladoras com relação à alimentação e hábitos de higiene. Negligenciar ou discriminar determinadas práticas sociais só porque se afastam dos paradigmas hegemônicos, poderá significar a imposição de um modelo corporal, tido como melhor e mais adequado, em detrimento de outras possibilidades coexistentes na sociedade.

Por mais surpreendente que seja a presença hegemônica dos conhecimentos biológicos ou a exclusividade das práticas corporais de tradição euro-estadunidense, é a distribuição das disciplinas pedagógicas no currículo que merece ser analisada mais detidamente. O estudo de Nunes (2011) denunciou o tratamento superficial destinado à temática educacional nas propostas que formam professores de Educação Física. Alviano (2011) indicou a fragilidade desses conhecimentos na construção curricular, o que os leva a serem relegados para o terceiro plano. Por sua vez, a investigação de Vieira (2013) revelou que os professores responsáveis por essas disciplinas recebem-nas de mal grado entre as suas incumbências, atribuindo-lhes pouca importância em função do seu status reduzido.

Os dados coletados coincidem com os apontamentos acima. Por razões burocráticas, professores sem vinculação com as questões educacionais assumem as disciplinas pedagógicas em caráter temporário, abandonando-as na primeira oportunidade. Nas instituições em que a responsabilidade recai sobre profissionais pertencentes a outros departamentos ou cursos, a representação

disseminada entre alunos e os docentes com formação em Educação Física desvaloriza e desqualifica os conhecimentos que possam ser trabalhados. Em plena era da valorização de equipes multidisciplinares, ainda há coordenadores que pensam que todos os docentes que atuam no currículo da Licenciatura em Educação Física deveriam possuir formação na área.

A diminuta participação de conteúdos pedagógicos nos currículos analisados traz consequências gravíssimas, pois influencia as subjetividades dos seus formandos. A ausência de criticidade na maioria das disciplinas que povoam os currículos de Licenciatura em Educação Física redundam em identidades profissionais acríticas e reprodutoras (Neira, 2009). A restrição que caracteriza as disciplinas pedagógicas contribui para elaborar uma representação do que é importante ou não aprender e saber. Afinal, conforme Garcia & Moreira (2008), também se ensina pelo que não se aprende.

Se os conteúdos da Sociologia, Didática, Filosofia, História, Metodologia do Ensino, Educação Física Escolar etc. encontram-se diluídos ou são pouco valorizados, conseqüentemente, os graduandos tenderão a formar-se com uma concepção distorcida do que significa a docência na instituição escolar.

A carência de conhecimentos mais amplos acerca das questões sócio-históricas e políticas que envolvem a educação leva o jovem professor a assumir posicionamentos distanciados da atual função social da escola, adotar ações didáticas idiossincráticas pautadas no senso comum, silenciar nos momentos coletivos e participar de maneira frágil no projeto escolar. Como esperar que os egressos enfrentem as temáticas que desafiam o cotidiano de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica - globalização, multiculturalismo, violência, mundo do trabalho, culturas infantis e juvenis, mídias, etc.?

As práticas avaliativas adotadas nas instituições que formam professores de Educação Física foram escrutinadas. Verificam-se cobranças com relação à execução motora, obrigando os alunos

a ensaiarem e treinarem exercícios que, certamente, jamais os reproduzirão; e na maioria dos cursos há provas padronizadas, exigindo de turmas com aulas em turnos distintos respostas corretas às mesmas questões. O estilo “provão” é massivamente adotado. Os coordenadores entrevistados apostam no formato como meio eficaz de preparar os estudantes para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para garantir o envolvimento dos licenciandos, os pontos obtidos na prova são contabilizados na média final das disciplinas. A experiência soa um tanto inocente, pois não leva em consideração o visível descompasso entre o conteúdo exigido no exame oficial, por vezes desconhecido dos professores do curso, além da baixa qualidade das questões elaboradas em função do despreparo para a tarefa. Alguns estudantes simplesmente ridicularizam a prova, pois consideram as perguntas fáceis demais ou mal formuladas. Ainda com relação à avaliação, não deixa de ser anacrônica a reserva de um período sem aulas no calendário para a realização de provas e revisão. Consolidada-se a ideia de que a avaliação não faz parte do processo pedagógico, sendo totalmente despossuída de caráter educativo.

As aulas observadas confirmam as impressões coletadas junto aos alunos. Exceções feitas àquelas em que o conteúdo ensinado é a gestualidade das práticas corporais, as demais são expositivas e têm como único recurso o datashow. Em função da padronização das provas, os professores afirmam estar presos ao programa e obrigados a “darem aulas idênticas” nas diversas turmas em que atuam. É estranho constatar que mesmo nas instituições em que só há aulas no período noturno, o processo didático é o mesmo. A metodologia empregada e a temática distante do referencial dos alunos impossibilitam críticas, questionamentos ou estímulos à reflexão coletiva. O modelo é pautado na transmissão. Em casos pontuais, são mencionadas as fontes de onde foram extraídas as informações. Na maior parte das aulas observadas, o conhecimento é simplesmente

apresentado como única possibilidade. A recomendação da leitura da bibliografia como apoio importante foi percebida em apenas um curso, mesmo assim, após a aula. Dessa forma, não há como os graduandos tomarem contato com a sistemática da produção de conhecimentos. Sem oportunidade de reconhecer o caráter provisório e interpretativo de tudo o que lhes é ensinado, terminam incorporando os regimes de verdade apresentados (Foucault, 2006). A partir daí, como esperar que os egressos reconheçam que todos, inclusive seus alunos da Educação Básica, possuem conhecimentos relevantes que precisam ser veiculados na escola?

Os dados levantados na presente pesquisa corroboram o estudo de Popkewitz (2008), para quem o discurso pedagógico informado durante os cursos de formação contribui para desqualificar tanto as ações desenvolvidas pelos docentes em atuação quanto a comunidade que frequenta as instituições públicas de ensino. A ladainha, repetida *ad nauseam*, só contribui para inferiorizar o trabalho pedagógico realizado. Caso seja internalizado pelos futuros professores, tenderão a generalizar todos os sujeitos da escola pública. Não deixa de ser curiosa a observação de Sodré & Neira (2011) por ocasião da análise das impressões dos estagiários acerca da Educação Física nas escolas municipais e estaduais. Muitos se surpreenderam com a qualidade do trabalho desenvolvido, a organização da instituição e as respostas da comunidade às atividades desenvolvidas (Neira & Kondratiuk, 2013).

É bom que se diga que os professores universitários não podem ser inteiramente responsabilizados pelas representações que colocam em circulação durante as aulas. Conforme as informações obtidas mediante as entrevistas, a maioria não possui condições de trabalho, tempo para estudar ou experiência no trato das questões educacionais, além de estarem exauridos por uma jornada de trabalho que obriga a estabelecer vínculos em várias instituições, assumindo disciplinas diferentes. Sem

oportunidades sistemáticas para refletir acerca do ensinam, o que lhes resta é discursar sobre a escola e seus atores a partir das próprias experiências enquanto alunos da Educação Básica ou das noções adquiridas de maneira informal.

Woodward (2000) ensina que uma representação não surge no vazio. As experiências culturais e, sobretudo, as práticas discursivas contribuem para a construção das representações sobre as coisas do mundo. As observações em sala de aula e as entrevistas revelam a existência de inúmeras práticas que promovem a escola como espaço de homogeneização cultural, isto é, da formatação de iguais. Ao abordarem com tanta ênfase as fases do desenvolvimento, os mecanismos cognitivistas da aprendizagem, o ideal de cidadão baseado no alcance dos objetivos desenvolvimentistas e todas as ações pedagógicas provindas dessa visão, os currículos formativos contribuem para afirmar uma noção universalizante de homem e mulher. Não há lugar, portanto, para aprendizagens que ensinem os graduandos a trabalhar pedagogicamente com as crianças, jovens e adultos que não se enquadram nesses padrões. Os professores formados nessa ótica, aparentemente, aprendem a controlar o homogêneo, daí quem foge à norma é identificado e punido, tratado como portador de distúrbios e encaminhado aos serviços psicológicos. Para Silva (1996), a trajetória psicologizante que predominou por um longo período nos currículos dos cursos de formação de professores é a responsável pela disseminação dessa postura.

Corroborando as posições de Garcia & Moreira (2008), quando afirmam que nos cursos de formação inicial se ensina que existe uma lógica e não lógicas, nos currículos investigados as diferenças raramente são compreendidas como fruto de experiências socioculturais distintas. A análise dos programas e das observações em sala de aula não identificou qualquer preocupação com o trabalho junto às classes populares, alunos trabalhadores, habitantes da zona ou qualquer outro grupo minoritário. Muito pelo contrário, os dados evidenciam

um discurso de incentivo à atuação exclusivamente nos setores privilegiados economicamente. Muitos professores se utilizam de situações vividas em academias de grande porte ou nos campeonatos esportivos como estratégia para validar o conhecimento ensinado.

Outra constatação intrigante é a abordagem do trabalho com as diferenças em uma só disciplina e um silêncio absoluto nas demais, evidenciando a fragmentação dos conhecimentos. Além do viés exclusivamente biológico, nas denominadas disciplinas “Educação Física Adaptada” ou “Educação Física para as populações especiais” são definidas e tratadas com olhar médico algumas deficiências físicas e intelectuais, e apresentadas técnicas baseadas em procedimentos terapêuticos. Nada é dito acerca das diferenças culturais. A restrição de tema tão relevante quanto a política de inclusão a uma só disciplina que, por sua vez, seleciona deficiências apenas reforçará o preconceito e o desrespeito, segregando a comunidade escolar. Como os egressos poderão mobilizar conhecimentos assim aprendidos quando se defrontarem com os alunos das escolas reais, uma vez que muitos acumulam sucessivas marcas de exclusão?

Fiel à noção de currículo que norteia o estudo, as atividades que acontecem nos espaços extra-aula também foram investigadas. Confirmando os achados de Nunes (2011), verificou-se a existência de uma cultura de trocas estabelecida há tempos. Muitas instituições promovem eventos para que os alunos consigam completar as horas de estágio obrigatório, de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais e as Práticas como Componente Curricular. Nestes dois últimos casos, as instituições validam diversas atividades sem relação com a formação de professores de Educação Física: campanhas variadas, dias festivos, entrega de materiais recicláveis, visitas, entre outras. Quando existe, a supervisão do estágio é burocrática. Na maioria dos cursos investigados, o licenciando apenas entrega a documentação carimbada pela escola que o “acolheu” em

um setor específico, sem nenhuma vinculação específica com o curso. Não há oportunidade para conversas, intercâmbio de experiências, análise de um professor supervisor ou qualquer outra iniciativa que confira valor formativo à experiência. Se considerarmos que a produção científica mais recente sobre o tema defende que o estágio seja adotado como o eixo principal da formação de professores, é visível o quão afastados os currículos da Educação Física se encontram. Resumidamente, o estágio é uma experiência pedagógica que tem por objetivo aproximar o futuro professor da escola, apoiando-o nos primeiros passos da docência. Se os estágios não promovem uma aproximação qualificada e baseada na reflexão sobre realidade, como evitar que o egresso entre em choque?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos currículos da formação inicial de professores de Educação Física permite levantar algumas hipóteses explicativas para o choque com a realidade vivenciado pelos egressos, bem como sobre a responsabilização dos alunos pelo próprio fracasso.

Conforme se verificou, os conhecimentos são distribuídos em disciplinas estanques com pouca ou nenhuma relação entre elas, decididos de forma centralizada ou à mercê da vontade individual dos professores. As fontes dos conteúdos abordados em aula raramente são mencionadas, muito menos o processo de pesquisa que antecedeu o conceito ensinado. As aulas são expositivas, baseadas na transmissão vertical, com pouco estímulo à leitura prévia ou ao debate.

Escalonando os conhecimentos trabalhados no currículo com base na análise dos dados, observa-se o destaque conferido às disciplinas que abordam as práticas corporais ou àquelas de cunho biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas. Enquanto as primeiras enfatizam a fixação das técnicas corporais,

visando sua transmissão aos futuros alunos e as segundas abarcam uma noção universal de corpo, as disciplinas que tematizam as questões educacionais são oficialmente negligenciadas.

Os processos de ensino que caracterizam a experiência universitária são homogeneizantes e monoculturais. A sistemática de avaliação adotada procura verificar a fixação de técnicas corporais das práticas hegemônicas ou de conhecimentos descontextualizados. Não há estímulo a uma postura reflexiva baseada na produção científica sobre a docência na Educação Básica.

Os dilemas e desafios que afligem a escola contemporânea passam ao largo dos currículos investigados. Os conhecimentos dos alunos não são levados em consideração, o que contribui para disseminar a noção de que apenas o que o professor ensina tem relevância. Some-se a isso a realização fictícia dos estágios, aspecto que favorece a acomodação institucional, uma vez que os licenciandos não possuem condições ou experiências que lhes permita desestabilizar a lógica instaurada, questionando o que é ensinado.

Diante das atividades formativas proporcionadas pelo currículo da formação de professores de Educação Física, o egresso não reúne os conhecimentos mínimos necessários para compreender a realidade educacional atual, para nela intervir coletiva e criticamente. Em meio ao desespero, recorre a qualquer meio para solucionar o problema mais imediato: controlar os alunos. Revelando a faceta cruel do currículo vivido, incorpora as representações disseminadas e passa a responsabilizar a clientela da Educação Básica e a comunidade escolar pela sua incompetência.

Ocorre que o licenciando ao longo do currículo da formação inicial vai estabelecendo uma relação de cumplicidade com os discursos que acessa, identificando-se, por completo, com a representação de professor de Educação Física que eles incitam. Conforme Silva (2007), o currículo posiciona os sujeitos em

meio à cultura, produzindo identidades coerentes com o projeto almejado. Tal como ocorre com a Síndrome de Estocolmo³, o graduando tem suas esperanças e sonhos vilipendiados. Afinal, não será o profissional que espera ser. Ao contrário, fracassará nas suas experiências iniciais. Na condição de vítima do processo, o futuro professor se identifica com o currículo. Sendo por ele capturado, faz o possível para identificar-se. O poder do captor é de tal monta que, mesmo enfrentando dificuldades no exercício profissional decorrentes do que deixou de aprender, o egresso é incapaz de analisar criticamente a experiência formativa.

Referências

1. Alviano Júnior, W. (2011). *Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular*. (Tese doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
2. Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/IPF.
3. Daolio, J. (2010). A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In J. Daolio (Coord.), *Educação Física escolar: olhares a partir da cultura* (pp. 5-18). Campinas: Autores Associados.
4. Foucault, M. (2006). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.
5. Garcia, R. L., & Moreira, A. F. B. (2008). Começando uma conversa sobre currículo. In R. L. Garcia & A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 7-39). São Paulo: Cortez.
6. Neira, M. G. (2009). Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1(1), 118-140.
7. Neira, M. G., & Kondratiuk, C. Ch. (2013). *Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente*. Brasil: Phorte Editora.

3 Expressão atribuída ao psicólogo Nils Bejerot como forma de referenciar o comportamento das vítimas de um assalto, em 1973, a um banco em Estocolmo. Mesmo após seis dias de sequestro, continuaram a defender seus captores.

8. Neira, M. G., & Lippi, B. G. (2012). Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, 37(2), 607-625.
9. Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (2008). Estudos Culturais: uma introdução. In T. T. Silva (Org.), *Os alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
10. Nunes, M. L. F. (2011). *Sobre Frankenstein, Monstros e Ben 10: fragmentos da formação em Educação Física*. (Tese doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
11. Popkewitz, T. S. (2008). Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In M. Tardif & C. Lessard, *O ofício do professor* (pp. 244-245). Petrópolis: Vozes.
12. Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. São Paulo: Vozes.
13. Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
14. Sodré, M. L., & Neira, M. G. (2011). A forma o de professores de Educa o Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. *Cadernos de Educa o Física: Estudos e Reflexões*, 10(19), 11-18.
15. Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de intera o es humanas*. Petrópolis: Vozes.
16. Torres Santom , J. (2011). O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin, *Educa o crítica: análise internacional* (pp. 82-98). Porto Alegre: Artmed.
17. Vieira, R. A. G. (2013). *Identidades docentes no Ensino Superior de Educa o Física: recorte da cidade de Sorocaba*. (Disserta o mestrado em educa o). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educa o.
18. Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdu o teórica e conceitual. In T.T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

Recepción: 05-07-2013

Aprobación: 15-01-2014

O DEBATE -AINDA PERTINENTE- SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

EL DEBATE -TODAVÍA RELEVANTE- SOBRE
LAS RELACIONES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA

THE DEBATE ON GENDER RELATIONSHIPS IN PHYSICAL
EDUCATION IS STILL RELEVANT

Tânia Mara Vieira Sampaio

Doctora en Ciencias Sociales y Religión por la Universidade Metodista De São Paulo

Profesora e investigadora en la línea Aspectos Socio-Filosóficos de la Actividad Física y Desarrollo en la Universidade Católica de Brasília (Brasil).
tsampaio@ucb.br

Junior Vagner Pereira da Silva

Doctor por la Universidade Estadual da Bahia.

Profesor en la Universidade Estadual da Bahia y en la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil).

jr_lazer@yahoo.com.br

Loranny Raquel Castro de Sousa

Licenciada en Educación Física por la Universidade Católica de Brasília (Brasil)

iorranyraquel@gmail.com

Sampaio V., T.; Silva P., J.; Sousa C., L.; Xavier S., W.; Melo F., G. (2014). O debate -ainda pertinente- sobre as relações de gênero na educação física. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 72-90, Ene-Jul 2014

Walney da Silva Xavier

Licenciado en Educación Física por la Universidad Católica de Brasília (Brasil)
walneyxavier@htomail.com

Gislane Ferreira de Melo

Doctora en Educación Física pela Universidade Católica de Brasília
Profesora Universidad Universidade Católica de Brasília (Brasil)
gislane.melo@gmail.com

RESUMO

A análise das relações de gênero na Educação Física não é novidade. Porém, as pequenas mudanças observadas justificam a reelaboração do problema. O objetivo desta investigação foi avaliar a forma de estruturar as aulas, a percepção dos professores sobre o comportamento dos estudantes, e analisar as estratégias utilizadas em uma ação positiva sobre o tema. O estudo foi do tipo combinado descritivo/exploratório, no qual participaram dez professores de Educação Física da Educação Pública do Distrito Federal que trabalham na educação primária. Os resultados apontam à necessidade de seguir questionando a percepção dos professores e estudantes de Educação Física por este ser um espaço privilegiado para a construção da corporeidade, tendo potencial para reinventar as relações de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Gênero. Aulas mistas. Estereótipo. Exclusão.

RESUMEN

El análisis de las relaciones de género en la Educación Física no es un tema nuevo. Sin embargo, los pequeños cambios observados justifican la reelaboración del problema. El objetivo de esta investigación fue evaluar la forma de estructurar las clases, la percepción de los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes, y analizar las estrategias utilizadas en una acción positiva sobre el tema. El estudio fue de tipo combinado descriptivo/ exploratorio, en el que participaron diez profesores de Educación Física de la Educación Pública del Distrito Federal que trabajan en la educación primaria. Los resultados apuntan a la necesidad de seguir cuestionando la percepción de los profesores y estudiantes de Educación Física por ser éste un espacio privilegiado para la construcción de la corporeidad, teniendo el potencial para reinventar las relaciones de género.

PALABRAS CLAVE: Educación Física. Género. Clases mixtas. Estereotipo. Exclusión.

ABSTRACT

The analysis of gender relationships in Physical Education is not something new. However, small changes observed justify revising the problem. The objective of this research was to evaluate the classes' structure, the professors' perceptions about students' behavior, and to analyze the strategies used in a positive action on this subject. The study was mixed: descriptive and exploratory, this included ten public elementary physical education teachers from the Federal District. The results revealed the need to continue the inquiry on the teachers' and students' perceptions as physical educators, in order to facilitate the reinvention of gender relationships.

KEY-WORDS: Physical Education, gender, mixed classes, stereotype, exclusion, perceptions

INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física podem ser o lócus privilegiado da discussão ora proposta, mas não podem ser consideradas como único espaço refratário às críticas sobre os processos de estereótipos e exclusão de gênero, dentre outras diferenças que marcam a corporeidade dos meninos e meninas que circulam por esse espaço longos anos de sua infância e adolescência. Mudanças de mentalidades que envolvem construções culturais arraigadas na história de uma sociedade são lentas.

Estudos acadêmicos, de mais de vinte anos, tematizam a questão das aulas mistas ou separadas por sexo e suas motivações e justificativas, mencionamos de saída a emblemática tese de doutorado de Sousa (1994), nesse quesito. Ao retomar o tema, interessa-nos ressaltar que ao multiplicarmos pesquisas, com docentes que atuam na Educação Física Escolar, as evidências são de que pouco mudou sobre a histórica construção de justificativas e legitimações que afastam estudantes de esportes, atividades físicas e outras manifestações corporais humanas consideradas próprias a um gênero ou outro. Esta distinção de gênero, construída sobre o sexo, continua alicerçada em feminilidades e masculinidades fixas e em oposição. Um processo que coopera para reforçar estereótipos e gerar exclusões na experiência de meninos e meninas quando deveria ser amplo, diversificado e criticamente experimentado para promover desenvolvimento integral e cidadania.

Consideramos relevante a continuidade desse debate em nossos periódicos para identificarmos onde se localizam as dificuldades de acessar, com nossas pesquisas, aqueles e aquelas que atuam nessa esfera de formação fundamental que é a Educação Básica. Discutir as relações de gênero nas aulas de Educação Física implica assumir que estamos diante de jogos de poder que transcendem o espaço escolar. As construções sociais de gênero respondem a processos de hierarquização

das relações em diversas esferas da vida, assim como também não são exclusivas. As assimetrias de gênero fazem coro com as étnicas, de classe, de idade, de corporeidades normativas entre outras. Não sendo possível abarcar todas elas, o presente estudo teve como objetivo analisar a ocorrência de estereótipos de gênero no âmbito da Educação Física e a ação docente frente a essas questões. Especificamente buscou avaliar a forma de estruturação das turmas (mistas ou separadas por sexo); investigar as percepções docentes sobre comportamentos discentes frente às questões de gênero; analisar se os docentes avaliados utilizam estratégias de intervenção que tratam as questões de gênero.

METODOLOGIA

O estudo é do tipo combinado descritivo/exploratório, que tem por objetivo a descrição de determinados fenômenos (Marconi & Lakatos, 2002) e a descoberta de novas percepções sobre um determinado problema (Gil, 2010). A técnica de investigação utilizada foi aplicação de questionário que, de acordo com Richardson (2008), possibilita a descrição das características de determinadas variáveis de um grupo social. Utilizou-se um questionário criado especificamente para os objetivos deste estudo, composto por cinco questões fechadas, estruturadas em escala do tipo *Lickert*, de múltipla escolha, com três possibilidades de respostas, sendo que em algumas delas deixou-se aberto espaço para considerações a critério do respondente.

A amostra final foi de 10 docentes de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal-DF que atuam no Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) da Regional de Ceilândia-DF. Os critérios de inclusão adotados para a participação na pesquisa foram: a) ser professor de Educação Física na Rede Pública de Ensino da Regional de Ceilândia-DF lotado do 5º ao 9º ano; b) não

estar de licença ou afastamento médico; c) devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A análise dos dados foi feita através da estatística descritiva, obtendo os valores de frequência absoluta em cada uma das questões. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília, registrado sob o nº 065/2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à forma de organização das aulas, o estudo evidenciou que a maioria dos professores adota aulas em turmas mistas. Contudo, um sinalizou alterná-las em aulas mistas e separadas por sexo.

	Frequência (n)	Percentual (%)
Mistas	9	90%
Mistas e Separadas por Sexo	1	10%
Separadas por Sexo	0	0%
Total	10	100%

Tabela 1: Valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) da forma de organização das aulas de Educação Física

A predominância das aulas mistas ministradas pelos professores avaliados, numa análise inicial, figura como ponto positivo e em conformidade com as sugestões de documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacional para Educação Física, que expõem que

[...] as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma este-

reotipada, relações sociais autoritárias (Brasil, 1997, p. 30; Brasil, 1998, p. 42).

O posicionamento a favor das aulas de Educação Física, em turmas mistas, tem sido defendido por diferentes pesquisadores ao debaterem as questões de gênero (Sousa, 1994; Saraiva, 2005; Zuzzi & Sampaio, 2010), assim como sua recomendação, em geral, tem sido observada em investigações realizadas em outras localidades brasileira – escola estadual em Rio Claro-SP (Souza & Darido, 2010), escola municipal no Rio de Janeiro-RJ (Duarte & Mourão, 2007) e escola municipal em Guanambi-BA (Cruz & Palmeira, 2009).

Entretanto, o simples fato de meninos e meninas realizarem aulas juntos, não tem garantido que relações assimétricas de gênero sejam evidenciadas, aprofundando processos de “naturalização” daquilo que é uma construção cultural, recalcando estereótipos e gerando inferiorizações.

Ainda há de se considerar que mesmo com as recomendações de muitas pesquisas e documentos oficiais como os PCNs (Brasil, 1997, 1998) e orientações à estruturação da prática pedagógica em aulas mistas, estudos têm identificado que sua materialização não tem ocorrido nas intervenções docentes, sendo as aulas marcadas por uma prática de turmas separadas por sexo, seja por sua flexibilização, iniciando-se de forma mista e terminando separadas (Jesus, Devides & Votre, 2008; Duarte & Mourão, 2007; Cruz & Palmeira, 2009), pela separação por sexo em espaços e atividades diferentes ou divisão do tempo das aulas em duas partes a serem ocupadas de acordo com o sexo, uma por vez (Duarte & Mourão, 2007; Dornelles, 2007).

Observa-se, então, que em relação aos professores deste estudo, apenas a informação de que suas aulas são organizadas em turmas mistas, embora importante, pouco revela sobre o tratamento dado às questões de gênero, o que nos levou a realizar outras interpelações a respeito do fazer pedagógico,

no contexto da Educação Física escolar e a ocorrência de exclusão e estereótipos. A fim de melhor compreender como se comportam frente às questões de gênero, uma segunda questão lhes foi formulada: “Em suas aulas, meninos e meninas participam dos mesmos esportes?”

Em resposta a essa questão, a maioria dos docentes, conforme tabela 2, afirma que sim, o que indica um avanço em relação à prática esportiva feminina, haja vista que devido a valores culturais, por muito tempo o envolvimento de mulheres com o esporte foi impedido e restringido oficialmente (Goellner, 2005).

	Frequência (n)	Percentual (%)
Sim	8	80%
Às vezes	2	20%
Não	0	0%
Total	10	100%

Tabela 2. Valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) de docentes que informaram que meninas e meninos participam dos mesmos esportes nas aulas de Educação Física

Todavia, apesar da crescente presença feminina no meio esportivo, essa situação deve ser avaliada com cautela, porque ainda há um quantitativo maior de homens que praticam esportes quando comparados às mulheres como também a remuneração financeira de homens e mulheres em ocupações similares são discrepantes, sendo frequentemente favoráveis aos homens. Goellner (2005) relata que, embora avanços venham ocorrendo, esse fato deve-se mais a um esforço de algumas mulheres (e alguns homens) do que à criação de políticas de inclusão das mulheres no universo esportivo e atividades de lazer. Dessa maneira, a despeito da inserção da mulher no meio esportivo, ainda há diversos estereótipos, que se manifestam também no âmbito escolar. Desta forma, uma terceira pergunta

foi feita: “Você observa alguma desvantagem entre meninos e meninas em suas aulas, quando elas são organizadas em turmas mistas? Caso a resposta seja sim, cite quais.”

Conforme apresenta a tabela 3, a maioria dos professores afirmou que, tanto entre as meninas quanto entre os meninos, as desvantagens às vezes ocorrem. Ainda, três afirmaram que sim, ocorrem desvantagens em relação às meninas.

	Frequência (n) Meninas	Percentual (%) Meninas Meninos
Sim	3 0	30% 0%
Às Vezes	7 7	70% 70%
Não	0 3	0% 30%
Total	10	100%

Tabela 3. Valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) de percepção docente sobre a ocorrência de desvantagens entre meninas e meninos nas aulas de educação física organizadas em turmas mistas

Dentre as desvantagens percebidas nas aulas mistas os professores citaram a dificuldade das meninas no futsal, devido às diferenças de capacidade física (força, flexibilidade, agilidade e coordenação motora) e habilidades motoras esportivas (drible e chute no futsal), porém, segundo os mesmos, os meninos levavam desvantagem no jogo de queimada e vôlei, modalidades das quais não gostavam de participar. Alguns citaram ainda como desvantagem das meninas a falta de oportunidade delas participarem e demonstrarem sua capacidade, o que resultava em desmotivação para manterem-se nas aulas.

As argumentações apresentadas pelos docentes avaliados denotam que partilham de uma visão de “naturalização” das diferenças existentes entre homens e mulheres, percepção bastante cristalizada na sociedade, condição que em outros estudos foi evidenciada como justificativas e argumentação de

professores (Dornelles, 2007) e alunos (Jesus & Devide, 2006) para que as aulas de Educação Física fossem realizadas com a separação por sexo.

Quando perguntados sobre a ocorrência de estereótipo de gênero durante as aulas de Educação Física, a maioria assinalou que comportamentos preconceituosos e excludentes às vezes (5) são observados, conforme indica a tabela 4.

	Frequência (n)	Percentual (%)
Sim	2	20%
Às Vezes	5	50%
Não	3	30%
Total	10	100%

Tabela 4. Valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) de percepção docente sobre a ocorrência de estereótipo de gênero durante as aulas de Educação Física organizadas em turmas mistas

Dentre os atos de preconceitos existentes entre os estudantes mencionaram a ocorrência de insultos referentes à lentidão e fraqueza das meninas, afirmações comuns por parte dos meninos de que “meninas não sabem jogar futebol” e que “o lugar delas é sentada no banco ou jogando voleibol e queimada”.

A exclusão das meninas e a ocorrência de exclusão nas aulas de Educação Física pautada na justificativa dos meninos de que elas não têm habilidade para a prática dos esportes, principalmente o futebol, também foi observado em estudos realizados em escolas municipais do Rio de Janeiro-RJ (Duarte & Mourão, 2007), quando as meninas menos habilidosas eram desvalorizadas por tentarem aprender os fundamentos e terem dificuldades na aprendizagem, como também eram ignoradas quando não dominavam a técnica. Jesus, Devide & Votre (2008) constataram resultados similares, pois observaram que as reclamações por parte das meninas se davam em decorrência da agressividade dos meninos quando

as mesmas erravam. Por outro lado, os meninos reclamavam por entenderem que elas eram muito “frescas” e afirmavam não compreender o que as meninas queriam na aula.

Percebe-se, assim, que as justificativas para a separação das turmas por sexo devido às diferenças motoras e físicas de meninos e meninas são fundamentadas numa percepção biológica e equivocada do desenvolvimento humano, ou seja, conforme expõe Sampaio (2009), as assimetrias são vistas como algo natural e inevitável, devido a uma construção social de gênero sobre o sexo. O esperado socialmente como próprio para meninos e meninas parece advir das determinantes biológicas, sem que se perceba a construção histórico-cultural da qual os estereótipos de gênero são fruto. Sobre essa questão é importante salientar que o desenvolvimento das habilidades motoras é influenciado por diversos fatores, dentre eles, os ambientais e culturais, caracterizados pelas oportunidades de vivências de movimentos no cotidiano.

Considerando-se que o nível do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais depende da quantidade e da qualidade das vivências motoras nas primeiras idades segundo Gallahue & Ozmun (2003), pode-se inferir que o nível de habilidades das meninas pode ser menor não em decorrência de questões biológicas, mas sim culturais. Uma vez que podem ter sido desestimuladas ou mesmo não estimuladas a determinados jogos e brincadeiras que culturalmente são atribuídas como próprias dos meninos. Vale ressaltar que se esta defasagem ocorre para as meninas, os meninos não estão isentos de terem outros estímulos motores cerceados pelo mesmo efeito cultural. Os estereótipos de gênero construídos histórica e culturalmente estão impregnados nos brinquedos e brincadeiras estimulados ou proibidos.

Observa-se, então, que as diferenças motoras existentes entre meninos e meninas não se configura como uma condição inerente ao aspecto biológico de ser homem ou mulher, pelo contrário, está relacionada a ações culturalmente introjetadas nos comportamentos da sociedade, como a estereotipia de

gênero, pois, a construção do corpo sexuado da criança começa antes mesmo de nascer, uma vez que os pais criam expectativas que variam de um sexo ao outro, e caso a criança seja um menino, provavelmente o quarto ganhará decoração na cor azul e se for menina, na cor rosa, como também os brinquedos serão escolhidos em conformidade com o construto social de gênero.

Logo a partir do momento do nascimento, a categorização “menino” ou “menina” determinará grande parte das características de interação entre a criança e o envolvimento desencadeando um processo de socialização diferencial, no qual a criança vai aprendendo e adquirindo as normas e valores definidos previamente como adequados e desejáveis para a sua categoria sexual (Pomar & Neto, 2003, p. 179).

Os estudos aqui mencionados corroboram com a discussão relacionada ao estereótipo nas brincadeiras infantis, expondo que desde a infância é permitido aos meninos a participação em brincadeiras mais agressivas e livres (jogos de bola na rua, andar de bicicletas, rolar no chão, escalar muros), enquanto as meninas são desencorajadas dessas experiências de maior autonomia e exploração do espaço público, sendo direcionadas mais frequentemente para dentro de casa. Sendo assim, o estereótipo de gênero nas brincadeiras infantis e aulas de Educação Física pode resultar em sérias consequências ao desenvolvimento tanto de meninas quanto de meninos.

Um aspecto significativo das observações dos professores participantes da pesquisa aponta para o fato de que a exclusão e o estereótipo, em suas aulas, não ocorria apenas em relação às meninas, haja vista que, durante a escolha das equipes, as crianças menos habilidosas, obesas, tímidas e negras, independente do gênero, também eram deixadas por último, causando-lhes desmotivação e desinteresse em participar.

Estamos diante do processo de exclusão do diferente, que ao transcender a questão de gênero, traz à tona uma problemática séria de nosso contexto sócio-cultural que estabelece corporeidades

normativas muito rígidas nas quais poucos se reconhecem como capazes de corresponder (Sampaio, 2009). Ratifica-se que a minimização das oportunidades de participação nas aulas de Educação Física e os preconceitos não ocorrem apenas em relação às meninas, se estendendo também aos meninos que, por sua estrutura física, não atendam ao padrão de masculinidade requerido para determinados esportes (Marimon & Romão, 2009).

Por sua vez, Duarte & Mourão (2007), identificaram que a exclusão nas aulas de Educação Física não ocorria apenas por parte dos meninos em relação às meninas, mas também entre as meninas que apresentavam habilidades motoras e técnicas tidas como ideais para o esporte e as que não apresentavam, sendo essa condição evidenciada na forma utilizada na escolha para a formação das equipes (escolha pelo nível de habilidade) e em alguns depoimentos das consideradas “menos habilidosas” – “elas zoam tanto quanto os meninos quando a gente erra”.

Desta forma, ao tratar as questões de gênero, deve-se considerar seu caráter relacional com outras categorias, como idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre outras (Sousa & Altmann, 1999; Sampaio, 2009), que se manifestam em diferentes espaços sociais, dentre eles a escola e a Educação Física, uma vez que

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas (Sousa & Altmann, 1999, p.56).

Ainda, é preciso considerar que, paralelo às justificativas de separação por sexo, encontram-se fragmentos da esportivização das aulas de Educação Física que, muitas vezes, são praticadas

nos mesmos moldes de competição de rendimento, resultando em estereótipos e inferiorizações (Dornelles, 2007), não excluindo apenas mulheres, mas sim todos os demais que não se encaixem no padrão idealizado como adequado à sua prática, se equiparando ao esporte de rendimento, ou seja, é o esporte na escola, contribuindo para que ações individualistas, exclusões e agressões verbais e físicas, com ênfase na vitória e presença exacerbada da competição, independente do meio que se utilize para vencer, sejam observadas em aulas de Educação Física, conforme revelou estudo realizado em uma escola municipal de Juiz de Fora-MG (Verbena & Romero, 2003).

Verifica-se que as exclusões e estereótipos nas aulas de Educação Física vão além da questão de gênero, perpassando também pela exclusão decorrente da habilidade motora que se apresenta, pela estética corporal, por questões de raça/etnia, dentre diversas outras questões que envolvem o mundo da diversidade humana.

Por fim, com o objetivo de conhecer como os professores lidam com as questões dos estereótipos de gênero em suas aulas, apresentou-se a uma última questão: “Em suas aulas, você cria alguma estratégia/situação para trabalhar com seus estudantes questões relacionadas ao gênero? Caso a resposta seja sim, cite quais.”

Conforme apresenta a tabela 5, a maioria dos docentes informou que cria estratégias/situações para que as questões relacionadas ao gênero sejam discutidas e tratadas em suas aulas.

	Frequência (n)	Percentual (%)
Sim	6	60%
Às Vezes	1	10%
Não	3	30%
Total	10	100%

Tabela 5. Valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) de docentes que informaram criar situações em suas aulas para discutir questões de gênero

Entre as estratégias elaboradas para atenderem a esse fim sinalizaram a criação de regras que favoreçam maior participação das meninas, tais como – só vale gol das meninas, o gol das meninas vale 5 pontos, a bola precisa ser tocada por todos e só as meninas podem chutar para o gol, os meninos só podem tocar para as meninas e no basquete só vale a cesta se a bola passar pelas mãos das meninas.

Em que pese a intervenção positiva dos professores em criar condições diferentes para que as meninas tenham maior participação nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, verifica-se que a maioria delas (só vale gol das meninas, o gol das meninas vale 5 pontos e só as meninas podem chutar ao gol), podem ser insuficientes, pois muitas vezes a criação de regras que inibem o emprego da força, parte da concepção de que as meninas são fracas (Dornelles, 2007). Chama-se a atenção, com o intuito de alertar, que intervenções pautadas em tais parâmetros, às vezes acabam desconsiderando a articulação do gênero a outras categorias (Sousa & Altmann, 1999), fazendo com que os meninos que pouco participam das aulas, por não apresentarem uma habilidade motora considerada como ideal para aquela atividade, sejam duplamente excluídos.

Uma aula de Educação Física que pretenda a ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos deve oferecer as mesmas vivências para meninas e meninos, deve oferecer as estes as mesmas modalidades, disciplinas e exercícios. Quanto ao alargamento das capacitações motoras, a oferta dessas vivências na Educação Física possibilitaria a superação de limitações, das quais principalmente as meninas se ressentem [...] (Saraiva, 2005, p. 178).

Assim, o que deve ser questionado em relação à Educação Física é mais complexo do que se meninos e meninas fazem aulas juntos e participam das mesmas atividades, devendo ser refletido se as atividades trabalhadas são permeadas por estratégias co-educativas (Saraiva, 2005; Zuzzi & Sampaio, 2010). A prática

pedagógica na Educação Física pautada na co-educação deve adotar como princípios norteadores uma adaptação gradativa de meninas e meninos em uma ação conjunta; utilizar outras orientações e objetivos para as aulas além da aprendizagem de esportes tradicionais; vivenciar situações que trabalhem com diferentes padrões de ações; incentivar meninos e meninas na mesma proporção; criar situações que envolvam discussões e resoluções de problemas nas aulas; evitar atividades estereotipantes; não forçar a formação de grupos heterogêneos, mas criar situações neutras, como a formação de duplas com base na altura, o que pode favorecer que meninos e meninas formem pares.

Entendemos que as estratégias de intervenção ancoradas num processo de co-educação nas aulas de Educação Física podem ocorrer com a superação de aulas pautadas apenas no “saber fazer”, ou seja, vislumbramos que, por intermédio do trabalho dos conteúdos em suas três dimensões – conceitual, atitudinal e procedimental –, as questões de gênero e demais diferenças objeto de exclusões e preconceitos podem ser um caminho importante para mudanças. As aulas de Educação Física, podem propiciar a análise de aspectos sócio-histórico-culturais relativo às assimetrias de gênero, como de etnia, de classe, de estrutura física, capacidades motoras dentre outras, ao demarcar a dimensão conceitual. Por outro lado, a dimensão atitudinal pode ser contemplada por meio de vivências que permitam a desconstrução de estigmas e preconceitos de diversas ordens. Também a experimentação de diversas formas de praticar os esportes, os jogos e demais atividades físicas e de expressão corporal podem permitir à dimensão procedimental descobrir modos de “fazer e “saber fazer” em que a exclusão não seja a regra do jogo que precisará ser re-inventada todas as vezes em que a discriminação, de qualquer ordem, estiver batendo à porta das aulas de Educação Física.

CONCLUSÃO

A pesquisa revelou muitas semelhanças com pesquisas na área escolar em diversas regiões do país, contudo, um processo de maior consciência sobre a necessidade de fazer algo em relação ao problema dos estereótipos e suas consequentes exclusões e ou desmotivações nas aulas de Educação Física parece presente. Ao mesmo tempo em que afirmam que realizam as aulas mistas, respondem as demais questões deixando transparecer suas dificuldades entre o desejado pelos debates na área e a necessidade de enfrentar a cristalização de esportes, atividades físicas e expressões corporais como reduto privilegiado de um sexo, evitando enfrentar um projeto cultural de gênero instalado em nossa cultura.

Curiosamente chama à atenção a dificuldade dos participantes da pesquisa em assumir a autoria ou promoção das desigualdades de oportunidades. A introjeção cultural é tão grande que nem percebem que justificam o exercício de práticas discriminatórias ou reforçadoras de estereótipos responsabilizando os alunos, isto é, conferindo ao discurso deles a responsabilidade por não alterar a regra do jogo de poder embutida no “jogo jogado” do mesmo modo de geração em geração, de aula em aula.

Os resultados apontam para a urgência da análise e transformações das relações de gênero nas aulas de Educação Física, por ser este um espaço privilegiado de construção da corporeidade de meninos e meninas e seu potencial de reinventar as relações de gênero, com consequências diretas para as relações étnicas, de classe, de idade, de estatura, de habilidades motoras. No debate feito na área, dois aspectos sobressaem como alternativas: um, que a prática pedagógica na Educação Física seja pautada na co-educação para o enfrentamento de estereótipos e exclusões e outro que a experimentação das três dimensões (conceitual, atitudinal, procedimental) aconteça indissociavelmente a cada conteúdo específico sendo este uma chave importante para abrir novos horizontes.

REFERÊNCIAS

1. Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.
2. Brasil (2011). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.
3. Cruz, M. M. S., & Palmeira, F. C. C. (2009). Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. *Motriz*, 15(1), 116-131.
4. Dornelles, P. G. (2007). *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero*. (Dissertação mestrado em educação). Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
5. Dornelles, P. G., & Fraga, A. B. (2009). Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1(1), 141-156.
6. Duarte, C. P., & Mourão, L. (2007). Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para participação em aulas mistas de educação física. *Movimento*, 13(1), 37-56.
7. Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editores.
8. Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
9. Goellner, S. V. (2005). Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, 8(1), 85-100.
10. Jesus, M. L. De, & Devide, F. P. (2006). Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento*, 12(3), 123-140.
11. Jesus, M. L. De, Devide, F. P., & Votre, S. (2008). Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física escolar. *Movimento*, 14(2), 83-98.
12. Marconi, M. De A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
13. Marimon, T. E. De M., & Romão, J. E. (2009). Educação física e relações de gênero. *Cadernos de Pós-Graduação - Educação*, 8, 13-25.
14. Pomar, C., & Neto, C. (2003). Percepção da apropriação e do desempenho motor de gênero em atividades lúdico-motoras. In C. Neto (Org.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 178-205). Cruz Quebrada: FMH.

15. Rangel, I. C. A., & Darido, S. C. (2005). Jogos e brincadeiras. In S. C. Darido & I. C. A. Rangel, *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 155-175). Rio de Janeiro: Guanaraba Koogan.
16. Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
17. Saraiva, M. do C. (2005). *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí.
18. Sampaio, T. M. V. (2009). A justiça social em perspectiva de gênero e raça. In J. L. M. de Oliveira & L. Síveres (Orgs.), *Ensaio sobre justiça social: refazendo o caminho da vida e da paz*. 79ª ed. (pp. 125-146). Brasília - DF: Editora Universa - UCB.
19. Sousa, E. S., & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedex*, 19(48), 52-68.
20. Sousa, E. S. de. (1994). *Meninos, à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. (Tese doutorado em educação). Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
21. Souza Júnior, O. M. De, & Darido, S. C. (2010). Refletindo sobre a tematização do futebol na educação física escolar. *Motriz*, 16(4), 920-930.
22. Verbena, E. Do C. G., & Romero, E. (2003). As relações de gênero no esporte por discentes da rede pública municipal de Juiz de Fora. *Movimento*, 9(2), 113-125.
23. Zuzzi, R. P., & Sampaio, T. M. V. (2010). Gênero, corporeidade e cultura: a realidade da Educação Física escolar. In R. Gaio, A. A. Gois, & J. C. De F. Batista (Orgs.), *A ginástica em questão: corpo e movimento* (pp. 239-264). 2ª ed. São Paulo: Phorte.

Recepción: 05-08-2013

Aprobación: 05-03-2014

A PRODUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIA COM O CINEMA E O ESQUECIMENTO

LA PRODUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA: LA EXPERIENCIA CON EL CINE
Y EL OLVIDO

THE PRODUCTION OF A CONTEMPORARY
EDUCATION: THE EXPERIENCE WITH FILMS
AND THE FORGETFULNESS

Donald Hugh de Barros Kerr Junior

Doctor en Educación por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Profesor del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-
rio-grandense, investigador del Grupo Educação e contemporaneidade:
Experimentações com arte e filosofia EXPERIMENTA (Brasil).
goy@pelotas.ifsul.edu.br

Kerr Junior, D. H. B. (2014). A produção de uma educação contemporânea: experiência com o cinema e o esquecimento. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 91-103, Ene-Jul 2014

RESUMO

Uma vez que já se sabe dos tantos métodos para “formar” um professor que, em sua maioria, privilegiam a memória, o pensamento racional, o retorno ao mesmo e a identidade, a partir de algumas relações entre experiência com cinema e esquecimento. Pergunta-se: por onde andar? Como trabalhar a “formação” docente buscando encontrar o que não se sabe? Como permitir um encontro quando se quer apostar no *esquecimento*? Neste artigo, aproximam-se as imagens do cinema, segundo Gilles Deleuze, e o conceito

de *esquecimento*, a partir de Jean-Louis Chrétien, desejando trabalhar outra ideia de “*formação*” de professores. Junto a esta aproximação, também se considera o texto do artigo em suas rupturas e reflexões, modo necessário para se pensar em educação como criação e invenção.

PALAVRAS-CHAVE: esquecimento; cinema; educação contemporânea; formação de professores.

RESUMEN

Una vez que ya se sabe de tantos métodos para “*formar*” un profesor que, en su mayoría privilegian la memoria, el pensamiento racional, el retorno al mismo y la identidad, a partir de algunas relaciones entre experiencias con el cine y el olvido. ¿Se pregunta por donde va? ¿Cómo trabajar una “*formación*” docente buscando encontrar lo que no se sabe? ¿Cómo permitir un encuentro cuando se quiere apostar a olvido? En este artículo se aproximan las imágenes del cine, según Gilles Deleuze, y el concepto de olvido, a partir de Jean - Louis Chrétien, deseando trabajar otra idea de “*formación*” de profesores. Junto a esta aproximación, también se considera el texto del artículo en sus rupturas y reflexiones, modo necesario para pensar en educación como creación e invención.

PALABRAS CLAVE: olvido, cine, educación contemporánea, formación de profesores.

SUMMARY

It is known a lot of methods to train professors, who most of them work with rational thinking, memory, old ways of educational structures, and identity through some experiences between cinema and forgetfulness. The question is ¿where I'm going? How to work training professors looking for something unknown? How to allow an encounter when the forgetfulness is the aim? This article does an approximation between movie and images according Gilles Deleuze, and the Jean-Louis Chrétien's “*forgetfulness*” concept wishing to work another idea to train professors. In addition, it is necessary to consider the text breakdowns, and reflections to think the education as a way of creation and invention.

KEY-WORDS: forgetfulness, cinema, contemporary education, training professors, cinema, forgetfulness.

El miedo a olvidar no es el miedo a perder lo que poseemos y guardamos, sino el miedo a perder lo que ya se ha perdido.

Jean-Louis Chrétien, *Lo inoivable y lo inesperado*, 2002

Começar pelo esquecimento, como nos escreve Chrétien, pode nos indicar outro caminho para pensarmos em formação/ deformação/transformação de professores. Uma vez que já se sabe dos tantos métodos que, em sua maioria, privilegiam a memória, o pensamento racional, o retorno ao mesmo e a identidade, pergunto: por onde andar? Como encontrar o que não se sabe? Como permitir um encontro quando se quer apostar no esquecimento?

Neste momento de minhas investigações, encontro-me em um “estado de duplicidade”, o qual chamo “sujeito menino-professor”, vozes plurais, que surgem de um menino, de um professor e do autor do presente artigo. Dois modos de existir que se chocam, se debatem, se interligam, se opõem, se negam e que vem, então, problematizar esta abordagem acerca de formação docente e esquecimento. Será que é o caso das faces deste estado de duplicidade menino-professor, processar em um esquecimento entre si? Dar vez a outras faces? Ou encontrar dialeticamente um terceiro duplo que viria a resolver o problema desta dicotomia?

Por um lado, há um “sujeito-professor”, que busca incessantemente escapar de uma condição de aprisionamento e controle, querendo romper com as normas, com a representação, com a interpretação, com o julgamento, com os padrões estabelecidos por sistemas que dizem quais caminhos são os corretos e os verdadeiros, seja no trabalho, na vida profissional, nos pequenos detalhes. Por outro lado, há um “sujeito-menino”, face obsessiva por controle, por cumprimento de normas, que tenta atender suas responsabilidades seguindo os esquemas estabelecidos pela sociedade, aceitos por ele e reafirmados ao longo de sua vida. Um sujeito que está, na maioria das

vezes, sempre capturado por horários – para comer, para fazer ginástica, para estudar, enfim, organizar aquilo que compõe a rotina de um dia, porém de uma maneira quase esquizofrênica.

O menino como identificador de um controle funciona por aprisionamento, por repetição do *status quo*. Ele não consegue potencializar rupturas, pelo contrário, repete modelos. Vive em um mundo sufocado por sua timidez, por isso, menino e educação se associam a ideia de norma, de repetição, de memória e de transmissão de informações. Para esta face “menino” deste corpo duplo, “aprender não seria outra coisa que recordar” (Chrétien, 2002, p.15), procedimento de muitas práticas educativas hegemônicas nas quais o que se valoriza como aprendizagem é a capacidade de memorização e resposta direta para o que é perguntado, o que, na maioria das vezes, revela problemas desinteressantes, que não fazem pensar, pedindo um exercício de memória. Ao problematizar este exercitar da memorização, seguimos com o exemplo de uma prática educativa que tem sentido em apenas um modelo: o desenvolvimento de um conteúdo, como o corpo humano, do 6º ano escolar, disciplina de Ciências.

Preocupados em identificar um tipo de corpo, o corpo orgânico, alunos passam horas memorizando os componentes do sangue ou do tecido, mas em momento algum se pergunta, ou se faz perceber, que este corpo memorizado, idealizado, não é um corpo qualquer. O corpo que estuda, que investiga e é investigado, não se pergunta sobre o seu próprio funcionamento e sensações. É como se este corpo fosse tomado pelo discurso metafísico no qual “não se pode ensinar nada cuja ideia não tenhamos já na mente” (Chrétien, 2002, p.17). Este discurso pertence a um outro sistema de pensamento, discurso da teoria Sócio-Histórica, tendo em Vygotsky um de seus pensadores. Segundo este autor, há uma diferença entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os primeiros formam-se a partir das experiências do ser humano com o mundo mediado pelas situações de interação

social. Durante este processo, a orientação consciente do sujeito está voltada em direção aos objetos e ele não tem consciência dos conceitos que está adquirindo. A manipulação dos objetos ocorre de maneira não-intencional e não há reflexão sobre as possíveis relações entre sujeito e objeto. Os conceitos espontâneos são, então, não-conscientes e assistemáticos. Por outro lado, na formação dos conceitos científicos há uma atividade mental consciente na pessoa. Sua consciência dirige-se aos próprios conceitos que está tentando adquirir.

Imerso neste contexto, pergunto: como fazer este “duplo”, menino e professor, que falam entre si, se despedaçar, se dispersar, acabando por se espalhar até desaparecer em um espaço vazio, espaço nu, como escreve Foucault (2009) em *O Pensamento do Exterior*? Como aproveitar a tensão existente entre os dois modelos, dimensões que não param de perturbar um corpo “duplo”?

Todas as questões que me trazem até aqui ganham força, principalmente, quando questiono minha vida docente, mais especificamente, quando interrogo sobre os conceitos que vêm ditar os modos de ser e de formar um “bom professor” ou de realizar uma “boa aula”. A quais ideias estes conceitos estão subordinados? O quanto elas dizem a meu respeito, à minha vida de professor? Na tentativa de encontrar uma solução para o meu estado de duplicidade, busco um modo de operar que permite dispersar os “dois” que me habitam, corpo duplo que venho chamando de “sujeito menino-professor”. Desejo aproximar conceitos, como os de apagar e esquecer, para poder pensar experiências que cruzam os modos de funcionamento deste sujeito menino-professor, talvez “nem do já dito, nem do ainda nunca dito, mas entre eles, esse lugar em sua imobilidade” (Foucault, 2009, pp.226-227). Buscar um caminho entre o duplo, entre os dois: eis um grande desafio.

Seria o esquecimento um dos caminhos para construir um outro sujeito na vida e no trabalho? Como fazer para não

recuperarmos ou reencontrarmos o *re-presentado*, o que se faz novamente presente? Seria o desejo do saber e a tensão de buscar novamente capazes de produzir outras intensidades (corpo duplo, menino-professor)? O inesperado desperta a dúvida e isso me parece bom para a produção de outros modos de fazer e pensar a educação e os sujeitos na contemporaneidade. O inesperado e a dúvida fazem parte da construção da vida profissional de meu corpo duplo que se encontra aberto às rupturas. No entanto, vive muito forte a face que não consegue desfrutar das experiências que surgem, lado que aguarda o esperado e conta com as certezas. E não há uma luta, pois nem isso acontece, cada lado vive, aparentemente, em seu mundo.

Há sempre um começo quando o esquecimento é a origem de todas as perdas? É possível, pensando em “formação” de professores, aproximar essa ideia de “perda da origem”? Existe “formação” de professores sem a ideia de lembrar? Não cessamos de pensar em rejuvenescer, tanto o corpo quanto os pensamentos, mas não para chegar a ser mais jovens do que éramos, se não para permanecer com os mesmos modos de operar, permanecer sempre o mesmo. Não seria esse um dos métodos utilizados pela pedagogia para garantir o sucesso do processo de aprender?

Recuperar uma verdade não seria recuperá-la novamente, como da primeira vez, senão buscar uma forma completamente nova, ressignificando o conceito de verdade. Talvez aí resida o desafio: estar sempre atento a algo, de olhos abertos, com as percepções à flor da pele, como canta Zeca Baleiro: *Ando tão à flor da pele/ Que qualquer beijo de novela me faz chorar/ Ando tão à flor da pele.*

Poderíamos buscar uma presença imemorial, de um outro tempo, um respeito a todas as repetições. Repetir o diferente e não o igual. Seria como a busca por uma estratégia de retirada, mas retirada não como ausência, senão como um excesso de presença, que normalmente não nos cabe.

Agindo como inventor de possibilidades em educação, procuro não recuperar ideias, conceitos, copiar modelos, pois esta ação seria o centro do pensamento em sua interpretação temporal, justo o que pretendo refutar. Proponho uma quebra nas falsas evidências que reinam sobre si, pois, segundo Chrétien (2002, p.23) “o conhecimento familiar, *oikeia episteme*, que recuperamos em uma recordação não poderia ser algo que se acrescenta a um si e cuja possessão o deixam intacto”. Neste sentido, proponho-me a pensar em um esquecimento de si, que poderia de algum modo alterar o próprio si, ou, como Foucault disse, um modo no qual o indivíduo atua sobre si mesmo.

Tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990, p.48).

Esta transformação de si mesmo pode ser afetada pelo conceito de esquecimento em Chrétien, e dispersar um corpo duplo tão polarizado, tão dividido entre a vida do menino e o trabalho do professor. Um estranhamento de si, aproveitando que o esquecimento divide o tempo entre o que somos e o que não somos, abrindo um futuro e não rememorando um passado.

O imemoriável de um saber que é preciso recuperar arrancando-o do esquecimento é aquele que nos dá o futuro, o que abre um futuro e o que reencontrar não é repetir, em que a segunda vez da recordação não reproduz em nada a primeira vez pré-natal. (Chrétien, 2002, p.25).

Uma parte do corpo duplo, o sujeito-professor, busca em suas práticas educativas não repetir modelos ou regras, tentando aproximar-se de saberes que antecipam estratégias e ações. Não

se trata de recordar qualquer coisa do passado, nem de recordar o que foi vivido anteriormente. Este é um caminho que começa por um vazio e por um despossuir, e não pelo acúmulo de saberes, ordens, recordações reencontradas e reconquistadas, como optam algumas práticas e teorias quando sustentam um receituário, um modelo de educação do qual durante minha trajetória profissional busquei me distanciar.

Pensar no esquecimento como caminho para a formação/ deformação/ transformação de professores, potencializa um conhecimento que “seria produzido por uma atividade espontânea da consciência, que só vive e renova-se por si mesma” (Chrétien, 2002, p.20). Todo saber possui uma temporalidade, mas poderíamos incluir um atemporal no saber. Ao pensar na forma atemporal do saber, paramos de voltar ao passado para recuperarmos saberes, copiá-los para ressignificá-los, abrimo-nos para um tempo em potência, como que uma aproximação ao futuro, para buscar aquilo que ainda não se sabe e não trabalhar com o acúmulo de saberes.

“O que se opõe ao esquecimento primeiro não é a memória como capacidade de retenção, senão o que Heidegger chama de repetição” (Chrétien, 2002, p.46). Seria um futuro que não reproduziria em nada o passado, não o imita, o renova recordando suas possibilidades. Trata-se de possibilidades e não de certezas ou verdades cristalizadas. O esquecimento não pode ser descuidado, pelo contrário, ele busca uma vida atribulada, repleta, como uma ideia de cuidado de si. O esquecimento e o cuidado são inseparáveis. A ignorância mais atroz é ficar em um aprisionamento por excelência, o que impede a busca de outras verdades e paralisa o desejo.

Pensar a educação perpassada pelo esquecimento é dizer que ainda não pensamos fora de um modelo “maior”. Seria necessário buscar o impensado do pensamento. Como fazer isso? Segundo Artaud, “pensar o impensado é fazê-lo encontrar-se com forças que lhe são exteriores, com um *de-fora* do próprio

pensamento” (Artaud apud Vasconcellos, 2006, p.165). É como se, por dentro do processo de “formação”, permitíssemos um esquecimento das reações aos estímulos sensório-motores e nos deixássemos levar pelos acontecimentos. Rupturas com as figuras de linguagem importadas do discurso literário, como a metáfora. É pensar em *apresentar* e não *fazer como*. É colocar-se em choque, uma vez que o choque produz pensamentos segundo Deleuze. O pensamento só pensa sob força em presença daquilo que dá a pensar.

Porém, como pensar de outra forma, se pensar a partir de estímulos sensório-motores é mais fácil, rápido e seguro? Como esquecer-se de si mesmo e produzir um novo que se abre para o futuro? Isso é possível em educação? Acredito que embriagar-se de imagens que não automatizam respostas, de experiências estéticas com uma imagem do “entre”, entre duas imagens, para libertar-se de uma concepção totalizante e redutora, direcionando-se a uma imagem-devir, ou ao que Deleuze chamou de *imagem-cristal*, em seu livro sobre *O cinema-tempo*, seria uma possibilidade para se pensar a educação e a formação/deformação/transformação de professores como esquecimento.

A imagem-devir seria uma imagem falsificadora, falsificadora porque mostra a crise da verdade, passa-se de narrações verídicas para falsificadoras. Estaria aí uma vontade de potência, como escreve Nietzsche, ou seja, um poder de afetar e de ser afetado, uma relação de forças. Deixar-se capturar por forças que não julgam ou interpretam, pois operando desta forma, estaríamos, segundo Deleuze, não sucumbindo ao pensamento por representação, mas que potencializam a construção de mundos, nos restando senão criar, inventar um outro mundo para a educação.

Para desenhar uma nova imagem de formação/deformação/transformação de professores como esquecimento/cuidado de si e do próprio pensamento, o corpo duplo busca em Deleuze tratar de escrever sobre as possibilidades de pensar, de produzir

pensamentos com imagens do cinema. Assim ele vai até o cinema contemporâneo, para estudar, se tais proposições podem ser deslocadas, criadas ou inventadas para a transformação de si como um sujeito que ocupa um certo “corpo”.

Uma vez que, para Deleuze, um filme não é uma mera associação de imagens, mas passa a ser o pensamento tornando-se imanente a imagem, buscou-se tais pensamentos a partir da sobreposição de narrativas por encadeamento de telas e de roteiros de filmes realizados por mídias interativas. Nessa perspectiva, busca-se alguns conceitos do cinema interativo e as novas mídias interessam para serem pensadas segundo uma ideia de não-linearidade das narrativas presente em suas formas de construção de imagens. Segundo Gosciola (2003, p.124): “na linguagem do cinema, a condução narrativa audiovisual não linear, ou a condução audiovisual multilinear, também se apresenta através do mecanismo de narrativa simultânea pelo encadeamento de telas em projeção simultânea”.

A experiência realizada com o filme *Timecode*¹ tem muito a dizer para quem estuda roteiros de hipermídia, uma vez que o filme tem sua história contada a partir de quatro pontos de vista diferentes, mas que são simultâneos e apresentados em uma mesma tela, dividida em quatro campos de visão, durante todo o tempo que se passa o filme.

Segundo Gosciola (2003, p.125), “na tela dividida em quatro do *Timecode*, o espectador fica atento para apenas uma das partes, deslocando o seu olhar para cada parte de acordo com o seu interesse ou na medida em que o sinal de áudio de uma das partes se faz mais alto”. Fazer assim não é ter uma resposta ao esquema sensório-motor, ao qual Deleuze tanto se reporta ao pensar em imagem e pensamento?

Outro filme a destacar é o curta *About Time 2*, de Mike Figgis, que integra a produção alemã *Ten Minutes Older: the*

1 *Timecode*. EUA, 2000, 93 min. Mike Figgis (rot., dir., prod., fot.)

Cello, de 2002, que agrupou oito cineastas os quais tinham como preocupação recriar a ideia de tempo em episódios de 10 minutos.

A experiência com *About Time 2* pode ser um ponto de contato ou efeito de superfície, como se refere Deleuze em *Lógica da Sensação*. Abordar sobre como se deu este encontro pode mostrar quais funcionamentos foram operados, remetendo assim à ideia de formação/deformação/transformação de professores ao esquecimento.

Na obra *O que é filosofia?* Deleuze desenvolve a tripartição filosofia-arte-ciência, sendo a filosofia a atividade que consiste em criar conceitos; a ciência funções; a pintura bloco de cores/linhas.

Acrescento o pensamento deleuziano quando ele afirma que o cinema é a atividade que consiste em criar imagem-tempo, que são blocos de movimento (Deleuze, 2007). Para Deleuze, se alguém quiser compreender o que é o pensamento, não deve coletar exemplos na vida cotidiana e extrair conclusões: deve observar o pensamento em suas formas mais extremas, que segundo ele são a arte, a filosofia, a besteira, a loucura ou a má vontade.

Estes conceitos de cinema e de arte parecem estar em desacordo com as experiências ordinárias de espectadores/as, pois nelas predomina um modelo de arte e de cinema que segue a representação e a opinião, que busca um consenso. Enfatiza-se a arte como comunicação e informação.

Deleuze (2007) encara o desafio de escrever sobre os conceitos do cinema, não porque ele tem, como muitos autores, idéias *sobre* cinema, mas para recuperar, agregar, à sua maneira, o campo do cinema. Deleuze relaciona filosofia e cinema a partir de um olhar vivo. Há, por outro lado, uma invenção de conceitos, referências ao campo da filosofia, mas também um pensar o cinema na medida em que o cinema, como em todas as artes, pode ser pensado através dos cineastas. É preciso inventar outra relação do cinema enquanto arte. Um cinema que opere por imagens falsificadoras.

Buscaríamos uma ação das imagens do cinema, assim como escrevia Deleuze, que inventa possibilidades, que afaste a narrativa do cotidiano, e a afastá-lo, possibilita outros entendimentos sobre si e sobre o mundo. Aproxima-se imagens que produzem rupturas com um modo de pensar a educação, abrindo-a para o inesperado através de rupturas com o esquema sensorio-motor. Trazer para a experiência com a educação um modo ordinário, ou outros modos de se pensar em educação. Pensar o não pensado, pois o não pensado é a abertura para o esquecimento, para a experiência estética, e pensar o pensado é repetir modelos.

Aproximar a arte da vida, o cinema da vida, forçar um pensamento que, assim como com as imagens dos signos do cinema, inventa outra educação, faz do impensado a própria potência do pensamento, como diz Deleuze: “Com o cinema moderno é possível acreditar nesse liame como no impensável que precisa ser pensado – crença que faz do impensado a potência própria do pensamento; é possível servir-se da impotência do pensamento para acreditar na vida e encontrar a identidade do pensamento e da vida” (Machado, 2009, p.288).

Se aposta no trabalho com formação/deformação/transformação de professores como esquecimento, a partir de imagens e signos do cinema contemporâneo como potencializadores de transformações de si e por reverberação. Experiências com cinema aberto para um futuro, que não prendem a reminiscências do passado; experiências que tendem a “arrancar-me a mim mesmo, a impedir-me de ser o mesmo”, como disse Foucault sobre seus livros (Castro apud Machado, 2009, p. 161).

Quando penso em “formar” outro, transformo o sujeito-professor que pertence ao duplo, e quem sabe assim. Acabo, por efeito de contaminação, transformando também a outra face, o menino. Produzir diferença em mim mesmo ou nós mesmos, pois até aqui nos acompanhou um duplo, talvez alguns outros em devires.

Pensar em processos que contaminem e que se aproximem do esquecimento e do falso, mais que da verdade e da memória. Não se deixar ser capturado pelo clichê da imagem e do pensamento. Buscar outras formas de perceber e de pensar o mundo e a si mesmo, que não somente através da representação. Permitir um pensamento do entre, que não seja somente menino ou somente professor, mas que atue no espaço nu entre eles, o que até este momento não aconteceu!

REFERÊNCIAS

1. Chrétien, J-L. (2002). *Lo inoivable y lo inesperado*. Salamanca: Sígueme.
2. Deleuze, G. (2007). *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense.
3. Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
4. Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
5. Foucault, M. (2009). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
6. Gosciola, V. (2003). *Roteiro para as novas mídias. Do cinema as mídias interativas*. São Paulo: SENAC.
7. Kerr, Jr. D. (2000). *Prazer em conhecê-la história... da vida, da arte*. (Dissertação de mestrado). Pelotas, Rio Grande Do Sul: Universidade Federal de Pelotas - Mestrado em Educação.
8. Machado, R. (2009). *Deleuze a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
9. Vasconcellos, J. (2006). *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Recepción: 20-01-2013

Aprobación: 05-03-2014

MÉTODO PEDAGOGÍA DE LAS SITUACIONES: SU INFLUENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA FASE DE ATAQUE DE JUGADORAS BALONCESTO

MÉTODO PEDAGOGIA DAS SITUAÇÕES: SUA INFLUÊNCIA
NA TOMADA DE DECISÕES DA FASE DE ATAQUE
DE JOGADORAS DE BASQUETE

POSITIONS PEDAGOGY METHOD: ITS INFLUENCE
IN THE MAKING OF DECISIONS OF FEMALE BASKETBALL
PLAYERS DURING THE OFFENSIVE PHASE

Gloria Albany Hoyos Rodríguez

Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano por la Universidad de Antioquia
Profesora Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia (Colombia).
ghoyos4@yahoo.com

Hoyos R., G. (2014). Método pedagogía de las situaciones: su influencia en la toma de decisiones de la fase de ataque de jugadoras baloncesto. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 104-124, Ene-Jul 2014

RESUMEN

Esta investigación evaluó la influencia del Método Pedagogía de las Situaciones (MPS), (propuesta de Blázquez, 1986), sobre la toma de decisiones de jugadoras de baloncesto universitario. Para la toma de decisiones, se aplicaron las sugerencias de Refoyo (2001) e Iglesias (2005). En el estudio participaron 24 sujetos, divididos en grupo experimental y grupo control. Los resultados mostraron que el método Pedagogía de las Situaciones (MPS) produjo cambios significativos en la toma de decisiones en la acción dos contra uno. Estos cambios se pueden explicar por la modificación de

toma de decisiones como consecuencia de las repeticiones realizadas durante la fase experimental del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: pedagogía de las situaciones, toma de decisiones, baloncesto.

RESUMO

Esta investigação avaliou a influência do Método Pedagogia das Situações (MPS), (proposta de Blázquez, 1986), sobre a tomada de decisões de jogadoras de basquete universitário. Para a tomada de decisões, aplicaram-se as sugestões de Refoyo (2001) e Iglesias (2005). No estudo participaram 24 pessoas, divididas em grupo experimental e grupo controle. Os resultados mostraram que o Método Pedagogia das Situações (MPS) produziu alterações significativas na tomada de decisões na ação dois contra um. Estas alterações podem ser explicadas pela modificação de tomada de decisões como consequência das repetições realizadas durante a fase experimental do presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia das situações, tomada de decisões, basquete.

ABSTRACT

This research evaluated the influence of the Positions Pedagogy Method (PPM) (suggested by Blázquez, 1986) on female college basketball players at the time of making decisions. For decisions making, Refoyo's (2001) and Iglesias' (2005) suggestions were applied. 24 subjects participated in this study; the participants were divided into two groups, one experimental group and one control group. The results showed, that the positions pedagogy method (PPM) produced significant changes in the decisions making on the action two against one. These changes can be explained by the modification in making decisions (cortical areas), as a result of the repetitions performed during the experimental phase of this work.

KEY WORDS: Positions pedagogy method; making decisions; female basketball player, offensive phase.

INTRODUCCIÓN

Blázquez (1986) propuso el Método Pedagogía de las Situaciones con las siguientes fases: **1ª. Juego Global.** Se deben dar algunas reglas fundamentales y jugar inmediatamente; la explicación debe ser lo más breve posible; siempre que sea posible, deben emplearse esquemas o dibujos; a medida que transcurre la acción, el entrenador debe dar precisiones sobre el juego e introducir nuevas reglas. **2ª. Detención después de unos minutos de juego.** Luego de detener el juego, los jugadores de cada equipo se reúnen y discuten sobre la organización en el terreno, una posible táctica o posibles soluciones. **3ª. Volver a la práctica del juego.** Se inicia de nuevo el juego y se aplican las decisiones tomadas por el equipo. **4ª. Parada.** Se reúnen los dos equipos, se enuncia lo decidido, se evalúa el resultado y se buscan explicaciones; el entrenador debe hacer énfasis en que los jugadores constaten sus defectos (causa de los errores); los jugadores que no han participado activamente emiten sus juicios; se aconseja que los jugadores reemplazados observen el desempeño de sus compañeros durante el juego. **5ª. Pulimento de deficiencias.** El profesor propone juegos o modificaciones con el objetivo de pulir las deficiencias detectadas. **6ª. Juego durante 15 o 20 minutos.** Este tipo de acción pedagógica debe permitir: a) Una participación activa de todos los alumnos, b) Una mejor comprensión de todos sobre el juego, dar prioridad al juego practicando inmediatamente otro juego más complejo, c) Mejorar progresivamente las posibilidades de los jugadores, haciéndoles conscientes de sus progresos, d) Utilizar las pausas y descansos para estructurar mejor el equipo, para hacer descubrir a cada uno sus posibilidades y permitir la toma de conciencia de los elementos socio-afectivos del grupo.

En cuanto a la toma de decisiones, Jungermann (2004) la define como un compromiso mental o de comportamiento que se da en el curso de una acción, que implica un procesamiento

de información de una o varias posibilidades por parte de quien decide; comienza con el reconocimiento de una situación de elección y termina con la aplicación de la elección y el posterior seguimiento de sus efectos. De acuerdo con este autor, la toma de decisiones está compuesta por varios aspectos, como: el compromiso que se asume al elegir una respuesta; el procesamiento de información; las diferentes posibilidades, de entre las cuales se selecciona una que no siempre es la más adecuada; y un posterior seguimiento de los efectos de la decisión tomada.

Tenenbaum (2004) considera que “El proceso de toma de decisión en deportes requiere que el atleta, para hacer una selección de respuesta, considere las acciones pasadas, presentes y futuras que pueden cambiar en el transcurso del tiempo”. Agrega además que, teniendo en consideración la variabilidad de las condiciones ambientales en el deporte, para tomar una decisión el jugador debe considerar el tipo de respuesta a elegir y el momento para ejecutar la respuesta seleccionada. Para Iglesias (2006), en los deportes de oposición los sujetos compiten contra un adversario tratando de vencerle, sabiendo que el contrincante también intentará hacer lo mismo. Aunque los planes generales de acción probablemente se habrán establecido con anterioridad al enfrentamiento, en estos contextos cada deportista tiene la posibilidad de tomar decisiones durante el encuentro, tratando de sorprender al contrario.

Los deportes de equipo suponen, fundamentalmente, una serie de secuencias y situaciones de juego que se van sumando a cada instante, resultando difícil su idéntica reproducción. Por ello, estas modalidades deportivas demandan en el jugador, adicionalmente, una actividad perceptiva y de toma de decisiones y, en consecuencia, los aspectos relacionados con la táctica individual son relevantes en la formación de jugadores, siendo un contenido fundamental a desarrollar mediante el entrenamiento deportivo (Ruiz, 1994). Los deportes de equipo representan una situación compleja, suponiendo un gran desafío en términos de

toma de decisiones (Greháigne, Godbout & Bouthier, 2001). Las habilidades motrices que tienen lugar en los deportes se caracterizan, principalmente, por la necesidad de adaptarse al entorno cambiante donde se desarrollan. Por tanto, en la realización de este tipo de tareas, además del componente técnico de la ejecución motriz, se requiere por parte del jugador el empleo de conductas tácticas que permitan una actuación competente en cada momento del juego (Contreras, De La Torre & Velásquez, 2001).

Schmidt (1991) menciona tres fases fundamentales en el procesamiento de la información y la toma de decisiones. Esta teoría es abordada desde la psicología cognitiva, la cual se interesa por el control de las destrezas. Hay diversas maneras de abordar este problema; una, particularmente útil, asume que existen fases de procesamiento de información independientes, a través de las cuales la información debe pasar de la vía de entrada a la de salida, y se explica desde estas fases:

- Fase de identificación del estímulo. Esta es principalmente una fase sensorial; la información medioambiental se analiza a través de diversas vías, como la visión, la audición, el tacto, la cinestesia, el olfato, etc. El resultado es una representación del estímulo, para pasar a la fase de selección de respuesta.
- Fase de selección de la respuesta. Las actividades de esta fase comienzan cuando la fase de identificación del estímulo proporciona información acerca de la naturaleza del estímulo ambiental. La selección de la respuesta tiene la tarea de decidir qué movimiento hacer, de acuerdo con el estímulo y el medio ambiente. Esta fase es una especie de mecanismo de traducción entre la entrada sensorial y la salida del movimiento.
- Fase de programación de la respuesta. Esta fase comienza después de recibir la decisión sobre qué movimiento hacer, según lo determinado por la fase de selección de la respuesta. La fase de programación de la respuesta tiene la tarea de organizar el sistema motor para el movimien-

to deseado. Antes de la producción de un movimiento, el sistema debe tener listos los mecanismos de bajo nivel, en el tallo cerebral y la médula espinal, para la acción, lo que debe recuperar y organizar un programa motor que, tarde o temprano, controlará el movimiento; es decir, debe dirigir los músculos para contraerse en el orden apropiado y con los niveles apropiados de fuerza y engranaje de distribución para producir el movimiento con eficacia.

Tamorri (2004) afirma que no toda la información procedente del exterior puede o debe ser controlada, pues el sistema de elaboración de los datos sensoriales en el humano es limitado y requiere tiempo para reaccionar a los estímulos, analizarlos y producir respuestas adecuadas. Es sobre esta necesidad de filtrar la redundante presencia de estímulos elaborables, donde los procesos para la atención fijan su necesaria existencia. De hecho, la información que entra desempeña un papel importante en la determinación del tipo de proceso elaborativo que se debe activar, sobre todo en las situaciones deportivas donde la información tiene un papel crucial en la elección y organización de los datos necesarios para el acto deportivo. En situaciones de alta activación, como las de una competición, el deportista debe optimizar el esquema de análisis y necesita filtrar el mayor número posible de elementos no necesarios para la tarea. Esto sólo es posible con la automatización de algunos gestos, mediante la restricción del radio de análisis consciente y aprovechando la contribución de la atención involuntaria, que tiene la característica de ser rápida, holística y de trabajo en paralelo.

Para Kandel (2007) la memoria es aquel mecanismo que permite a la especie humana viajar en el tiempo, liberándola de límites espaciales y temporales, permitiendo recorrer dimensiones diferentes. Purves et al. (2008) y Tamorri (2004) hacen un paralelo entre el aprendizaje y la memoria. Para Purves et al. (2008), una de las funciones complejas más fascinantes del en-

céfalo es la capacidad para almacenar la información provista por la experiencia y recuperar gran parte de ella a voluntad. Sin esta capacidad, muchas de las funciones cognitivas no se desarrollarían. El aprendizaje se entiende como el proceso mediante el cual el sistema nervioso adquiere nueva información, y se verifica en los cambios en el comportamiento. La memoria se refiere a la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información aprendida. Por su parte, Tamorri (2004) plantea que el aprendizaje consiste en la adquisición de información a través de la experiencia, mientras que la memoria constituye la capacidad de conservarla en el tiempo. Según Tamorri (2004) la memoria es un conjunto de procesos dinámicos que comprenden el registro, el almacenamiento (aprendizaje y retención) y la recuperación (evocación) de la información, de manera que ésta permite al organismo guardar como un tesoro las experiencias pasadas para beneficio de la evolución y de la supervivencia. La memoria, según Schmidt (1991), es el depósito en el cual se almacenan las conductas o programas de movimiento adquiridos y que son susceptibles de traer a la conciencia en cualquier momento para recordar algún elemento o para llevar a cabo una acción. Los tres autores coinciden en diferenciar tres estadios en el proceso de adquisición y de conservación de la memoria.

Partiendo del modelo formulado por Konzag (1992) y retomado por Iglesias (2006), en el proceso de toma de decisiones, la inclusión de diversos factores en cada una de las fases que componen el proceso decisional, se puede intentar explicar con base a qué y cómo toman decisiones los deportistas durante el desarrollo del juego. El proceso de toma de decisiones se puede estructurar desde un punto de vista conceptual, en dos periodos que se desarrollan de forma correlativa en el tiempo.

Tomando también como marco de referencia conceptual la teoría del procesamiento de la información, Tenenbaum et al. (1993) elaboraron un modelo en el que se identificaron las exi-

gencias y procesos cognitivos que tenían lugar a la hora de decidir en el deporte. Este modelo señala que la primera decisión que tiene el jugador es dónde mirar fijamente para capturar los aspectos o rasgos más importantes del entorno de juego. Después se toma una decisión que permite al jugador eliminar la información irrelevante y utilizar la que resulta de interés para facilitar la anticipación a los eventos que ocurrirán próximos en el tiempo. La decisión sobre qué hacer supone un proceso de elaboración entre información que suministra el entorno y las estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria. Posteriormente tendría lugar la ejecución, teniendo que decidir sobre aspectos relacionados con el “cómo” y “cuándo”. El proceso finaliza con la retroalimentación de la acción realizada.

El objetivo del presente trabajo de investigación fue analizar el efecto que produce un plan de entrenamiento, basado en el Método Pedagogía de las Situaciones, sobre la toma de decisiones en las acciones finales durante la fase de ataque de jugadoras universitarias de baloncesto.

METODOLOGÍA

Diseño. La investigación tuvo un diseño cuasiexperimental, con sujetos seleccionados de forma intencionada y los grupos aleatoriamente. Se hicieron mediciones antes y después de aplicar el estímulo. Estas mediciones se utilizaron para establecer relaciones de causa y efecto entre el Método Pedagogía de las Situaciones y la toma de decisiones. Los sujetos firmaron un consentimiento de participación voluntaria. El comité de ética aprobó el proyecto.

Población y muestra. La población fue de veinticuatro jugadoras universitarias de baloncesto, con edades comprendidas entre 18 y 25 años, pertenecientes a dos clubes deportivos universitarios. La muestra del grupo experimental estuvo conformada

por doce jugadoras que intervinieron en los diferentes juegos del zonal universitario e hicieron parte del grupo al cual se aplicó el plan de entrenamiento. El grupo control lo conformaron doce jugadoras, que participaron en el mismo zonal pero no recibieron tratamiento.

Variable independiente. Se diseñó una secuencia de *situaciones* en la que se respetaba y favorecía la reflexión sobre las decisiones a tomar. Así, en la situación 1 se realizaron cuatro repeticiones del ejercicio y luego se detuvo la práctica para corregir los errores cometidos entre quienes conformaron las parejas o grupo. En la situación 2 se retornaba a la práctica del mismo ejercicio, se realizaban nuevamente cuatro repeticiones y se hacía una parada para hacer las correcciones pertinentes basadas en las observaciones de quienes seguían la práctica desde afuera y quienes la realizaban. En la situación 3 se realizaban cuatro repeticiones y se terminaba con una parada para hacer, de nuevo, las correcciones pertinentes basadas en las observaciones de quienes seguían la práctica desde afuera, quienes la realizaban y el entrenador. Este mismo procedimiento se hizo con cada ejercicio, de manera que en total se realizaron 12 repeticiones de cada uno de ellos, para un total de 3 ejercicios por sesión y 36 repeticiones en total de cada uno.

Los diferentes estímulos del plan se aplicaron en tres sesiones semanales, con un volumen de trabajo medido mediante repeticiones, distribuido de la siguiente manera: Lunes: ejercicios de igualdad numérica (1 contra 1, 2 contra 2 y 3 contra 3). Martes: los otros 3 ejercicios (2 contra 1, 2 contra 3 y 3 contra 2). Jueves: se repiten los ejercicios del lunes, y así sucesivamente cada semana se realizaban 12 repeticiones de cada ejercicio, lo que suma 36 repeticiones por sesión. El descanso fue pasivo, ya que entre cada serie de ejercicios se descansaba mientras se hacía la retroalimentación.

Variable dependiente: toma de decisiones. Para la investigación se tomó el concepto de Refoyo (2001), quien entiende

por toma de decisión toda aquella elección consciente y racional, orientada a conseguir un objetivo específico como lo es ejecutar un tiro adecuado, elección que se realiza entre diversas posibilidades de actuación. Así, los elementos que constituyen la estructura de la decisión son: los objetivos de quién decide y las restricciones para conseguirlos; las alternativas posibles y potenciales; las consecuencias de cada alternativa; el escenario en el que se toma la decisión y las preferencias de quien decide. Solo se evaluó lo concerniente a la calidad de la decisión, es decir, si era correcta o no, para lo cual se utilizaron los esquemas referenciados por Refoyo (2001) en su tesis doctoral (Tabla 1).

INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE MEDICIÓN

Para el análisis de la decisión táctica se utilizaron acciones en situación real de juego mediante el esquema propuesto por Refoyo (2001), quien validó dicho esquema con 16 expertos de la Federación Española de Baloncesto. En la tabla 1 se resumen las posibilidades.

Se filmaron todos los juegos correspondientes al zonal universitario de 2010, en donde competían los grupos experimental y control. Se seleccionaron tres expertos para la evaluación de la toma de decisiones, con quienes se hizo una estandarización del procedimiento, que consistió en la discusión y obtención de un común acuerdo sobre los criterios expuestos en el párrafo anterior. Como una condición de fiabilidad de la evaluación de la toma de decisiones, se realizó una prueba piloto hasta que se obtuvo un 100% de concordancia en sus respuestas, constituyendo el requisito para la selección de las mediciones al inicio y al final del experimento.

Tipo de duelo	Situación	Situación	Posibilidades	Tipo de decisión	
1 contra 1	Ventaja No tiro Incorrecta		Tiro	Correcta	
	No ventaja Tiro Incorrecta		Desplazamiento	Correcta	
2 contra 1	Ventaja Pase compañero Incorrecta		Tiro	Correcta	
	No ventaja Pase compañero Correcta		Desplazamiento	Incorrecta	
2 contra 2	Ventaja sobre defensa	Tiro		Correcta	
				Correcta	
		Defensa ayudante	No ventaja sobre ayudante	Pase compañero	Correcta
	No ventaja sobre defensa	Tiro	Ventaja sobre ayudante		Incorrecta
					Incorrecta
		Pase compañero		Pase compañero	Incorrecta
			Tiro	Correcta	
				Incorrecta	
				Correcta	

Tipo de duelo	Situación		Posibilidades		Tipo de decisión	
3 contra 2	Ventaja sobre defensa	Tiro	No ventaja sobre ayudante		Correcta	
		Defensa ayudante		Pase compañero	Correcta	
	No ventaja sobre defensa	Tiro	Ventaja sobre ayudante		Incorrecta	
		Pase compañero		Pase compañero	Incorrecta	
	3 contra 3	Ventaja sobre defensa	Tiro	No ventaja sobre ayudante		Correcta
			Defensa ayudante		Pase compañero	Correcta
No ventaja sobre defensa		Tiro	Ventaja sobre ayudante		Incorrecta	
		Pase compañero		Pase compañero	Incorrecta	

Tabla 1. Toma de decisiones (Refoyo, 2001).

PROCEDIMIENTO

Al inicio del experimento se reunieron las participantes en la investigación, se les explicaron los objetivos y luego de haberlos discutido y aclarado, se les solicitó por escrito su consentimiento de libre participación en el estudio. Posteriormente se procedió a filmar a las jugadoras en el zonal universitario, constituyendo los insumos para el pretest. Previamente se realizó la estandarización de los auxiliares para la captura de los videos de la competencia. Con los clips de los videos, se procedió a su evaluación por parte de los expertos. Finalizada la fase clasificatoria se iniciaron los estímulos del Método de Pedagogía de las Situaciones, estímulos que fueron aplicados tres veces por semana, durante nueve semanas. Una vez terminados estos estímulos se procedió de nuevo a filmar a las jugadoras en la fase final del torneo zonal universitario. Estas filmaciones de nuevo fueron analizadas por los expertos para obtener los datos correspondientes al postest.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el registro de las acciones de juego se utilizaron cámaras de vídeo Sony MiniDV®. Las imágenes se pasaron a un equipo informático Toshiba AMD Turion X2, mediante una capturadora de video ENMVG y se analizaron empleando el programa Sili-con COACH PRO 6-1-5-0. Se escogieron 4 partidos correspondientes al torneo Sub 21 Departamental de la Liga Antioqueña de Baloncesto. Se estandarizaron las personas encargadas de registrar la información y se realizaron 3 pruebas piloto. En una primera prueba se visualizaron las acciones que más se dan en el juego y se compararon con los otros 3 partidos, arrojando las acciones que harían parte de esta investigación. Por último, mediante el programa de edición de video Adobe Premiere Pro 2.0, se registraron las acciones de las jugadoras. Esta meto-

dología permite detener y devolver la acción para mirar, cuando existe alguna duda. Una vez terminada la primera observación de todos los registros de vídeo se realizó la segunda toma, siguiendo el mismo protocolo.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS 15.0 para Windows. Dado que el nivel de medición fue nominal, se aplicaron estadísticos como la frecuencia y el porcentaje. Finalmente se realizó el análisis bivariado, con pruebas no paramétricas; específicamente se utilizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson, con la cual se evaluó si hubo cambios entre el pre y postest.

RESULTADOS

GRUPO EXPERIMENTAL

De acuerdo con los resultados de la tabla 2, en general se presentaron 315 acciones en el pretest y 319 en el postest. De estas, el 62.2% en el pretest fueron correctas, mientras en el postest el porcentaje se incrementó un 3.3%, no significativo ($p > 0.05$) de acuerdo a los valores de la Chi Cuadrado. Al analizar las acciones por separado, las acciones 2 contra 1 mostraron un incremento del 33% en las acciones correctas, que fue significativo ($p < 0.05$). Aunque las acciones correctas en 1 contra 1 incrementaron un 12.2%, este no fue significativo; por el contrario, en las acciones 2 contra 2, el porcentaje disminuyó en un 19.2%.

GRUPO CONTROL

De la tabla 3 se puede resaltar, de manera general, que las acciones analizadas en el pretest y el postest fueron similares, presentando un leve incremento (1.8%) no significativo ($p > 0.05$) de las decisiones correctas, al comparar ambos momentos. De las acciones por separado, la tendencia fue a disminuir las respuestas correctas, aunque no hubo diferencias significativas entre el pretest y el postest.

Tipo de acción	Tipo de prueba	Tipo de decisión				Total	Chi cuadrado
		Correcta		Incorrecta			
		n	%	n	%		
1 contra 1	Pretest	43	47,2	48	52,8	91	2.956 (p=0.086)
	Postest	54	60,0	36	40,0	90	
	Dif (Post-Pre)	13	12.8	-12	-12.8	-1	
2 contra 1	Pretest	13	56.5	10	43.5	23	5.536 (0.037*)
	Postest	17	89.5	2	10.5	42	
	Dif (Post-Pre)	4	33.0	-8	-23.5	19	
2 contra 2	Pretest	18	69.2	8	30.8	26	1.436 (0.231)
	Postest	7	50.0	7	50.0	14	
	Dif (Post-Pre)	-11	-19.2	-1	19.2	-12	
3 contra 3	Pretest	1	50.0	1	50.0	2	0.750 (0.386)
	Postest	0	0	1	100	1	
	Dif (Post-Pre)	-1	-50.0	0	50.0	-1	
General	Pretest	196	62.2	119	37.8	315	0.746 (0.388)
	Postest	209	65.5	110	34.5	319	
	Dif (Post-Pre)	19	3.3	-9	-3.3	4	

Tabla 2. Cantidad (n) y porcentaje (%) del tipo de decisión en las acciones estudiadas del grupo experimental, diferenciadas por pretest y postest.

Tipo de acción	Tipo de prueba	Tipo de decisión				Total	Chi cuadrado
		Correcta		Incorrecta			
		n	%	n	%		
1 contra 1	Pretest	26	40.0	39	60.0	65	0.130 (0.718)
	Postest	24	36.9	41	63.1	65	
	Dif (Post-Pre)	-2	-4.1	2	3.1	0	
2 contra 1	Pretest	8	100	0	0	8	1.224 (0.268)
	Postest	6	85.7	1	14.3	7	
	Dif (Post-Pre)	-2	-4.3	1	14.3	-1	
2 contra 2	Pretest	8	66.7	4	33.3	12	0.269 (0.604)
	Postest	5	55.6	4	44.4	9	
	Dif (Post-Pre)	-3	-11.1	0	11.1	-2	
3 contra 3	Pretest	1	50.0	1	50.0	2	-
	Postest	0	0	0	0	0	
	Dif (Post-Pre)	-1	-50.0	-1	-50.0		
General	Pretest	95	51.4	90	48.6	185	0.127 (0.722)
	Postest	10	53.2	88	46.8	188	
	Dif (Post-Pre)	-85	1.8	-2	-1.8	3	

Tabla 3. Cantidad (n) y porcentaje (%) del tipo de decisión en las acciones estudiadas del grupo control, diferenciadas por pretest y postest.

DISCUSIÓN

La psicología cognitiva considera que el proceso de toma de decisiones está mediado por estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria. De este modo, se establecen diferentes tipos de conocimiento y se discute acerca de cómo actúan y se interrelacionan durante el desempeño deportivo. Desde allí se intenta explicar cómo el MPS pudo haber contribuido a la mejora de los procesos de toma de decisión de los sujetos que participaron en la investigación.

Schmidt (1991) menciona tres fases importantes en el procesamiento de la información para la toma de decisiones. El MPS debió afectar de manera positiva y significativa dichas fases, pues con las 156 repeticiones de cada acción -936 repeticiones para todas las acciones-, en cada sesión de entrenamiento, durante las 27 horas de práctica dedicadas a la aplicación del estímulo, las jugadoras modificaron las conductas iniciales. Estas modificaciones se pueden explicar por la modificación del funcionamiento de las áreas cerebrales, como consecuencia de las repeticiones realizadas durante la fase experimental del presente trabajo. Bermeoso (2005) lo refiere como el impacto de los estímulos externos e internos en los receptores sensoriales; denomina la primera etapa reconocimiento por el cerebro, que es básicamente *preatentiva* y se correlaciona con la memoria sensorial de los modelos de procesamiento de la información.

Para explicar posibles cambios sucedidos existen dos vías sensoriales importantes: la visual y la auditiva. La corteza cerebral, específicamente las áreas 17 (área primaria), 18 y 19 (áreas secundarias) del lóbulo occipital, analizan e interpretan los estímulos visuales. De estas, las áreas 18 y 19 interconectan el sistema visual con el sistema sensitivo, auditivo y motor (Purves et al., 2008). El MPS, a través de procedimientos como ver, analizar, asociar, discutir, retroalimentar, experimentar, criticar y volver a realizar, posiblemente generó asociaciones entre el área visual

y las áreas sensitivas, auditivas y motrices, hecho que explica el mejoramiento de las jugadoras en la toma de decisiones.

En cuanto a la vía auditiva, la corteza cerebral del lóbulo temporal posee tres áreas que se encargan de interpretar los sonidos: el área primaria (41), encargada de los sonidos inteligibles y las áreas secundaria y terciaria (área 42), encargadas de interpretar y asociar los sonidos. El área superior temporal posee una función asociativa ligada a la audición, y una inferior ligada a la visión. Esta parte inferotemporal es indispensable para la clasificación visual de las formas, favoreciendo la utilización de los datos visuales en el aprendizaje y la memoria (Purves et al., 2008). Aquí, de la misma manera, es posible que el MPS incrementara las conexiones entre la vía auditiva y las demás vías, hecho que explicaría el mejoramiento de estas en la corteza cerebral y, por lo tanto, de la toma de decisiones de estas jugadoras.

Es posible considerar una eventual mejora de la atención, la concentración y la memoria en las jugadoras tras el MPS y la práctica deportiva posterior. En los individuos normales, la corteza prefrontal derecha domina el control de la atención (Purves et al., 2008). En situaciones de alta activación, como las de una competición, se verifica la necesidad de un proceso cognitivo rápido y con un fin determinado: los tiempos de elaboración se acortan y el foco de atención se restringe; es decir, el deportista debe optimizar el esquema de análisis y necesita filtrar el mayor número posible de elementos no necesarios para la tarea. Esto sólo es posible con la automatización de algunos gestos (Tamorri, 2004), como sucedió en la presente investigación.

En cuanto a la memoria, Kandel (2007) plantea que es una función mental bien diferenciada y separada de las capacidades perceptivas, motoras y cognitivas. La memoria de corto plazo y la de largo plazo pueden almacenarse en lugares distintos. La memoria de corto plazo se localiza en el lóbulo frontal y se asocia a la memoria de trabajo (Kandel, 2007); la memoria de largo plazo se asocia con la memoria procedimental y se localiza en

el cerebelo (Kandel, 2007). El MPS pudo influir positivamente en este proceso y, por ende, en la toma de decisiones, puesto que las jugadoras presentaron una mejora significativa en ella.

Otro elemento a resaltar se refiere a la retroalimentación o feedback continuo de las jugadoras entre cada serie de ejercicios, lo que pudo mejorar su percepción sobre la toma de decisión. La administración de feedback dirigido al movimiento para conseguir una ejecución correcta y mejorar la efectividad de los gestos técnicos, es una práctica común entre los entrenadores de baloncesto (Claramunt & Balague, 2010). Sin embargo, durante la última década se ha cuestionado su efectividad en determinadas situaciones y se ha relativizado el interés de su aplicación. Claramunt & Balague (2010) compararon la efectividad del tiro de media distancia en jugadores de baloncesto en dos situaciones: A) Sin instrucciones ni feedback técnico; y B) Con instrucciones técnicas y feedback externo sobre la ejecución del movimiento. Se consiguió mayor porcentaje de aciertos en la intervención con feedback externo basado sólo en el resultado de la acción que en la guiada además por instrucciones y feedback técnico (Claramunt & Balague, 2010). En el presente trabajo se puede inferir, de igual manera, que las retroalimentaciones externas realizadas a cada jugadora fueron una posible causa para el mejoramiento de la toma de decisiones.

En general, se puede decir que el MPS generó las siguientes modificaciones de acuerdo a la secuencia del método: **Situación 1:** inició la activación de las áreas atencionales, de memoria y las sensitivas. Los sujetos en esta situación cometieron muchos errores a causa de carecer de una adecuada estructuración de lo que se debía hacer en cada caso. **Situación 2:** continuó desarrollando las mismas áreas, pero posiblemente se activaron los procesos de fijación de la memoria como consecuencia de las correcciones basadas en las observaciones de sus compañeros. **Situación 3:** los sujetos debieron consolidar sus decisiones de manera que cometieron menos errores. Esta fase debió mejorar los procesos de respuesta motora.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente estudio solo son aplicables a la muestra examinada.

El plan de entrenamiento basado en el Método Pedagogía de las Situaciones no produjo un efecto de mejora estadísticamente significativo en la toma de decisiones en las acciones finales, en situación real de juego, pero si se compara el porcentaje de aciertos en cuanto a toma de decisión correcta e incorrecta entre el grupo experimental y el grupo control, se puede observar que existió una tendencia a incrementar las decisiones correctas.

En los resultados del grupo experimental se evidenció que hubo mejora estadísticamente significativa en las acciones 2 contra 1.

REFERENCIAS

1. Bermeoso, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
2. Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
3. Claramunt, C., & Balague, N. (2010). Influencia de las instrucciones técnicas en la efectividad del tiro en baloncesto. *Apunts*, 99,65-71.
4. Contreras, O. R., De La Torre, E., & Velásquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid: Síntesis.
5. Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53,59-76.
6. Iglesias, D. (2005). *Conocimiento táctico y toma de decisiones en la formación de jóvenes jugadores de baloncesto*. Madrid: CV Ciencias del Deporte.
7. Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución, en jugadores jóvenes de baloncesto* (Tesis doctoral). Cáceres, España: Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
8. Jungermann, H. (2004). Decision Making. In C. Spielberger, *Encyclopedia of Applied Psychology*, Vol.1 (pp.569-574). Boston, USA: Elsevier Academic Press.

9. Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria*. Buenos Aires: Katz Editores.
10. Konzag, I. (1992). Actividad cognitiva y formación del jugador. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 6,35-44.
11. Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., Samuel, A., & Mcnamara, J. O. (2008). *Neurociencia*. Madrid, España: Médica Panamericana.
12. Refoyo, I. (2001). *La decisión táctica de juego y su relación con la respuesta biológica de los jugadores. Una aplicación al baloncesto como deporte de equipo* (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Expresión Musical y Corporal.
13. Ruiz, L. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
14. Schmidt, R. (1991). *Motor learning and performance: from principles to practice*. Illinois, USA: Human Kinetics Books.
15. Tamorri, S. (2004). *Neurociencias y deporte: psicología deportiva, procesos mentales del atleta*. Barcelona, España: Paidotribo.
16. Tenenbaum, G. (2004). Decision Making in Sport. In C. Spielberger, *Encyclopedia of Applied Psychology. Vol.1* (pp.575-584). Boston, USA: Elsevier Academic Press.
17. Tenenbaum, G., Yuval, R., Elbaz, G., Bar-Eli, M., & Weinberg, R. (1993). The relationship between cognitive characteristics and decision making. *Canadian Journal of Physiology*, 18(1), 48-62.

Recepción: 20-08-2013

Aprobación: 05-02-2014

FACTORES ASOCIADOS CON LA ADHERENCIA A LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL TIEMPO LIBRE

FATORES ASSOCIADOS COM A ADERÊNCIA À ATIVIDADE
FÍSICA NO TEMPO LIBRE

ASSOCIATED FACTORS WITH ADHERENCE TO PHYSICAL
ACTIVITY IN LEISURE TIME

Elkin Fernando Arango Vélez

Magíster en Epidemiología Clínica, Especialista en Medicina Deportiva.
Profesor e Investigador del Grupo de Investigación en Ciencias Aplicadas
a la Actividad Física y el Ejercicio (GRICAFDE) del Instituto de Educación
Física de la Universidad de Antioquia (Colombia)
elkinarango@yahoo.com

Fredy Alonso Patiño Villada

Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad
de León, Magíster en Salud Pública por la Universidad de Antioquia.
Profesor e Investigador del Grupo de Investigación en Ciencias Aplicadas
a la Actividad Física y el Ejercicio (GRICAFDE) del Instituto de Educación
Física de la Universidad de Antioquia (Colombia)
fredy.patino@udea.edu.co

Gildardo Díaz-Cardona

Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano por la Universidad de Antioquia
Profesor Instituto de Educación Física, y Coordinador del programa
PROSA de la Dirección de Bienestar Universitario de la Universidad de
Antioquia (Colombia).
coorprosa@gmail.com

Arango V., E. F.; Patiño V., F. A.; Díaz C., G. (2014). Factores asociados con la adherencia a la actividad física en el tiempo libre. *Revista Educación Física y Deporte*, 33 (1), 125-147, Ene-Jul 2014

RESUMEN

Introducción: existe en Colombia poco conocimiento respecto a los factores asociados con la adherencia al ejercicio. **Objetivo:** evaluar los factores asociados con la adherencia a la actividad física en el tiempo libre (AFTL) de los adultos que participan en un programa de actividad física (AF). **Métodos:** se realizó un estudio prospectivo de Casos y Controles. Se definió como caso a quien realizó durante un periodo de 5 meses un promedio 150 minutos o más de AFTL por semana a una intensidad moderada ó 75 minutos a una intensidad vigorosa; como control se tomó a quien no cumplió con los anteriores requisitos. Se evaluaron variables independientes sociodemográficas, factores de riesgo cardiovascular y osteomuscular, y las motivacionales para la práctica del ejercicio. Los datos se analizaron por medio de un modelo de regresión logística multivariado. **Resultados:** la muestra la conformaron 176 personas usuarias de un programa de AF, en su mayoría mujeres (69,3%); el promedio de edad fue de 55,7 años. Las variables asociadas con la adherencia a la AFTL fueron el antecedente personal de artrosis (OR 0,392; IC95% 0,184-0,837; $p=0,016$) y la edad (OR 1,027; IC95% 1,001-1,054; $p=0,041$), las cuales explicaron el 8,0% de la variabilidad. **Conclusiones:** las variables que se asociaron en forma independiente con la adherencia a la AFTL fueron la edad y el antecedente personal de artrosis. Se requiere realizar nuevos estudios que incluyan otras variables que puedan explicar en forma más global este fenómeno.

PALABRAS CLAVES: adherencia, actividad física, factores asociados, tiempo libre.

RESUMO

Introdução: Existe na Colômbia pouco conhecimento a respeito dos fatores associados com a aderência ao exercício. **Objetivo:** Avaliar os fatores associados com a aderência à atividade física no tempo livre (AFTL) dos adultos que participam em um programa de atividade física (AF). **Métodos:** Se realizou um estudo prospectivo de casos e controles. Definiu-se como caso a quem realizou durante um período de 5 meses em média 150 minutos ou mais de AFTL por semana, a uma intensidade moderada ou 75 minutos a uma intensidade vigorosa; como controle tomou-se a quem não cumpriu com os requisitos anteriores. Avaliou-se variáveis independentes sócios demográficas, fatores de risco cardiovascular, osteomuscular e as motivações para a prática de exercícios. Analisaram-se os dados por meio de um modelo de regressão logística multivariado. **Resultados:** conformaram a amostra 176 pessoas usuárias de um programa de AF, em sua maioria mulheres (69,3%); a média de idade foi de 55,7 anos. As variáveis associadas com a aderência a AFTL foram o antecedente pessoal

de artrose (OR 0,392; IC95% 0,184-0,837; $p=0,016$) e a idade (OR 1,027; IC95% 1,001-1,054; $p=0,041$), os quais explicaram os 8% de variabilidade. Conclusões: As variáveis que se associaram de forma independente com a aderência à AFTL foram a idade e o antecedente pessoal de artrose. Faz-se necessário realizar novos estudos que incluam outras variáveis que possam explicar de forma mais global este fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Aderência, atividade física, fatores associados, tempo livre.

ABSTRACT

Introduction: In Colombia there is a low knowledge related to the associated factors with adherence to exercise. **Objective:** To evaluate the associated factors with adherence to the physical activity in leisure time in adults (PALT) who participate in a physical activity program. **Methods:** The study was a prospective case-control. A case was defined as who performed during five months an average of 150 minutes or more per week of PALT, with a moderate intensity or strong intensity of 75 minutes or more of PALT per week; as a control was had in consideration, people who did not meet the above criteria. The independent variables measured were: socio-demographic factors, cardiovascular, musculoskeletal risk factors, and the motivation to exercise. The data was analyzed through a varied regressive logistic model. **Results:** The sample involved 176 female users of a PA program (69.3%); with an average age of 55.7 years old. The associated variables with the PALT adherence were the personal osteoarthritis record (OR 0,392; IC95% 0,184 - 0,837; $P=0,016$) and the age (OR 1,027; IC95% 1,001-1,054; $p=0,041$), which explained 8, 0 % of the variability. **Conclusions:** The variables that were independently associated to the adherence to PALT were age, and the personal osteoarthritis record. There is a necessity of new studies that include new variables to allow a global analysis of the phenomena.

Key Words: Adherence, physical activity, associated factors, leisure time, adherence.

INTRODUCCIÓN

La actividad física en el tiempo libre (AFTL) se reconoce como una herramienta útil para la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) como la hipertensión arterial, la diabetes mellitus, las dislipidemias, las enfermedades cardiovasculares, la osteoporosis, la artrosis, el asma y la enfermedad pulmonar obstructiva crónica, así como para la mejora de la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS). Los beneficios con la práctica de actividad física se logran mediante una buena adherencia, cumpliendo de manera adecuada con el plan de ejercicio recomendado (Burke, Dunbar-Jacob & Hill, 1997; Woodard & Berry, 2001). A pesar de lo anterior, la adherencia a las recomendaciones de actividad física (AF) es baja, lo que se evidencia en que hasta un 50% de las personas que inician un programa de AF se retiran del mismo durante los primeros 6 meses, tasas de deserción que en los adultos mayores son incluso más altas (Findorff, Wyman & Gross, 2009).

Se han hecho diversas investigaciones con el fin de conocer los factores que se asocian con la adherencia a las recomendaciones de AF, con resultados que distan de ser unánimes. Es así como en aspectos sociodemográficos como el sexo, estudios realizados en Suecia (Bergman, Grjibovski, Hagstromer, Bauman & Sjostrom, 2008) y Madrid (Meseguer, Galán, Herruzo, Zorrilla, & Rodríguez-Artalejo, 2009) muestran una mayor adherencia en los hombres, mientras que otros autores no encontraron diferencias significativas entre los sexos en la adherencia a la AF general (Leijon et al., 2010) y al yoga en particular (Flegal, Kishiya-ma, Zajdel, Haas & Oken, 2007), con seguimientos que variaron entre 3 y 12 meses, donde el estado de ánimo y el apoyo social tuvieron mayor asociación con la adherencia que factores como el sexo. En lo referente a la edad existen datos contradictorios; mientras en un estudio se reportó mayor adherencia a la AFTL entre los 18-34 años (Bergman et al., 2008), otro reportó una

asociación inversa entre la edad y la adherencia (Meseguer et al., 2009), y uno más observó mayor adherencia en las personas de mayor edad (Leijon et al., 2010). Otras características, como tener un nivel educativo alto, estar soltero (especialmente en las mujeres) y tener una actividad laboral de baja intensidad, parecen asociarse con una mayor adherencia a las recomendaciones de AFTL (Bergman et al., 2008; Meseguer et al., 2009).

Así mismo, aunque la evidencia científica apoya el beneficio de la AF en personas con enfermedades crónicas, la adherencia de los pacientes a esta práctica oscila entre el 20-80% (Cupples & McKnight, 1994; Kravitz et al., 1993; Robertson & Keller, 1992). En forma más específica, quienes padecen enfermedades cardiovasculares, a pesar de conocer las mejorías a corto plazo en los resultados clínicos, la mitad de quienes participan en programas de rehabilitación cardíaca los abandonaron durante el primer año (Ades, Waldmann, McCann, & Weaver, 1992; Oldridge, 1984; Oldridge & Streiner, 1990).

De otro lado, padecer sobrepeso y obesidad disminuye la probabilidad de adherirse a las recomendaciones de AFTL, en comparación con personas normopeso (Meseguer et al., 2009; Perri, McAdoo, McAllister, Lauer & Yancey, 1986); y participar en programas de ejercicio con supervisión en el hogar mejora la adherencia a los mismos, lo cual se evidencia en personas que padecen enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC) (Carrieri-Kohlman et al., 2005; Grosbois et al., 1999; Steele et al., 2008).

Otro aspecto a tener en cuenta en la adherencia a la AFTL es la motivación de las personas para realizar dichas actividades; así, en personas de edad avanzada las motivaciones son lúdicas, relajantes y de relación, concediendo menor importancia a aspectos como la imagen corporal y la estética; en la población general se reporta que los factores motivacionales más importantes para la práctica de AFTL son el fitness-salud, seguido por el disfrute y la apariencia física (Hellín, Moreno & Rodríguez, 2004; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio & Sheldon, 1997; Sit, Kerrb & Wong, 2008).

En Colombia, y particularmente en Medellín, se carece de estudios suficientes que permitan conocer el grado de adherencia a las recomendaciones de AFTL necesarias para lograr las adaptaciones fisiológicas y mentales que permitan una disminución de la prevalencia e incidencia de las ECNT previamente mencionadas, con el fin de reducir el impacto deletéreo de estas patologías sobre la CVRS y la reducción de la expectativa de vida de las personas. Además, se tienen falencias en el conocimiento sobre los factores asociados a la adherencia a la AFTL. Por dichas razones este estudio tuvo como objetivo determinar los factores asociados con la adherencia a la AFTL de un grupo de adultos que participan en un programa de AF dirigida.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio prospectivo de casos y controles. Se estudiaron personas pertenecientes al Programa de Salud Psico-física (PROSA) de la Universidad de Antioquia durante el año 2011. Para el cálculo del tamaño de la muestra se consideraron: OR de 3, error alfa del 5%, potencia del 80%, proporción de exposición en los casos del 25% y proporción de exposición en los controles del 10%. Se determinó una razón de un caso por cada dos controles, con lo que se obtuvo un tamaño de la muestra de 214 participantes, de las cuales 72 debían ser casos y 142 controles. Es de anotar que la muestra final la conformaron 176 personas, que corresponden al 82,2% del tamaño de la muestra que se calculó para el estudio.

Se definieron como casos (adheridos) las personas que durante los últimos cinco meses realizaron en promedio 150 minutos o más de AFTL por semana, a una intensidad moderada; o 75 minutos o más de AFTL por semana, a una intensidad vigorosa. Los controles (no adheridos) fueron aquellas personas que durante el mismo periodo de tiempo realizaron un promedio inferior a 150

minutos de AFTL por semana, a una intensidad moderada; o menor a 75 minutos de AFTL por semana, a una intensidad vigorosa.

Se incluyeron personas pertenecientes al programa PROSA al inicio de 2011. Fueron excluidas las personas que no tuvieron al menos una evaluación por medicina del deporte durante 2010 y los primeros 3 meses de 2011, y quienes no firmaron el consentimiento informado.

Se hizo control de los *sesgos de información* al capacitar a los encuestadores en el manejo de los instrumentos de recolección de los datos, con el fin de que se procesaran en forma estandarizada en cada una de sus etapas. Además, se llevó a cabo un control de calidad de los formatos diligenciados durante el trabajo de campo y se entregó un “Manual del encuestador”, que permitió resolver dudas sobre la forma de tomar los datos. A los participantes se les explicaron los objetivos del estudio y cada uno de los procedimientos que se realizaron dentro de él. Se garantizó el manejo confidencial de los datos, los cuales solo se utilizarían para fines académicos y de la investigación. Se realizó una prueba piloto con el fin de conocer las dificultades durante la aplicación de la encuesta y la evaluación de campo. Los datos de fuente secundaria se tomaron de la historia clínica médico-deportiva de cada participante, la cual fue diseñada con el fin de obtener información como la requerida para esta investigación. *Los sesgos de selección* se controlaron con la verificación de la pertenencia de cada usuario al programa previo al ingreso al estudio y con la evaluación en forma estricta de la adherencia a la AFTL en forma individual.

La variable dependiente (adherencia a AFTL) se obtuvo en forma prospectiva con seguimiento individual semanal a cada persona; las independientes sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo, estrato socioeconómico, ocupación y estado civil) y clínicas (hipertensión arterial, diabetes mellitus, dislipidemias, tabaquismo, consumo de licor, artrosis, dolor osteomuscular crónico, enfermedad cardiovascular, consumo de medicamentos, antecedente familiar de enfermedad cerebrovascular prematura,

obesidad por Índice de Masa Corporal (IMC), obesidad central y obesidad por porcentaje de grasa), se obtuvieron de fuente secundaria de las historias médico-deportivas de cada participante; las variables motivacionales (disfrute, apariencia, social, fitness y competencia) se midieron por medio de un cuestionario estructurado, a partir de la escala MPAM-R (Motives for Physical Measurement-Revised) (Ryan et al., 1997), que mide los motivos de práctica de AF a través de 30 ítems mediante una escala tipo Likert de siete puntos, donde 1 corresponde a “nada verdadero para mí” y 7 a “totalmente verdadero para mí”; estos ítems se agrupan en 5 factores denominados: “disfrute” (realizo AF porque es divertido), “apariencia” (realizo AF porque quiero mantener mi peso para tener buena imagen), “social” (realizo AF porque quiero conocer a nuevas personas), “fitness” (realizo AF porque quiero mejorar mi aptitud cardiovascular), “competencia” (realizo AF porque me gustan los desafíos); esta escala se validó en España, donde se reportaron valores del alfa de Cronbach de 0,92; 0,91; 0,83; 0,78 y 0,88, respectivamente para cada uno de los factores (Moreno, Cervelló & Martínez 2007).

Definición de las variables clínicas: hipertensión arterial (HTA) a quienes tuvieron el antecedente de la condición, o que consumían algún medicamento antihipertensivo, o reporte en la historia clínica de una presión arterial sistólica ≥ 140 mmHg y/o presión arterial diastólica ≥ 90 mmHg (Chobanian et al., 2003); diabetes mellitus (DM) a personas con el antecedente personal de esta condición, o que consumían hipoglicemiantes orales o se aplicaran insulina (American Diabetes Association, 2009); se consideraron con dislipidemias a personas con historia de estos trastornos, o que consumían algún medicamento hipolipemiente (Expert Panel on Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Cholesterol in Adults, 2001); obesidad a personas con un IMC ≥ 30 kg/m², con sobrepeso un IMC ≥ 25 Kg/m² y menor de 30 Kg/m²(Eckel, 2008); obesidad central (OC), hombres con un perímetro abdominal ≥ 90 cm y mujeres con valores ≥ 80 cm (Al-

berti et al., 2009); tabaquismo personas que fumaron cigarrillo al menos una vez durante el último año (Lanas et al., 2007); consumidores altos de licor fueron quienes reconocieron un consumo de alcohol superior al percentil 50 del consumo en gramos por semana; el antecedente familiar de ECV prematura se definió como la presencia actual o antigua en un familiar de primer grado de consanguinidad de enfermedad coronaria, enfermedad cerebrovascular, enfermedad arterial periférica oclusiva o muerte súbita; osteoartritis quienes tuvieron el antecedente personal en la historia clínica; y dolor osteomuscular crónico (DOC) quienes presentaron dicho reporte en la historia clínica, sin importar el origen.

Evaluación del desenlace

Adherencia a la actividad física en el tiempo libre (AFTL): en forma semanal, durante un periodo de 16 semanas, se indagó con cada participante sobre la práctica de AFTL durante los 7 días previos. Se registró el número de sesiones por semana, tiempo promedio en cada sesión, intensidad de trabajo y el tipo de AF que realizó. Al finalizar el periodo de observación, el gasto calórico total de las actividades de resistencia aeróbica fueron calculadas teniendo en cuenta el tipo de ejercicio, el peso del individuo y el tiempo total de la sesión (Williams, 2002). Para calcular el gasto energético durante el ejercicio de fuerza, cuya característica fue el entrenamiento en circuito, se emplearon las fórmulas de Wilmore et al., (para hombres gasto energético = $0,116 \text{ cal/Kg/min}$; para las mujeres gasto energético = $0,100 \text{ cal/Kg/min}$) (Sánchez, 2004); el resultado se calculó en calorías y con este dato se estimaron los METs que cada individuo gastó por semana.

Análisis estadístico

Las variables cualitativas se resumieron con frecuencias absolutas y relativas. En las variables cuantitativas se verificó el supuesto de normalidad por medio de la prueba de Kolmogorov Smirnov (KS); aquellas con distribución normal se resumieron con medias

y desviación estándar (DE); las que mostraron distribución no normal, se resumieron con medianas y rangos intercuartílicos (RI). La asociación cruda entre las variables dicotómicas y el desenlace de interés, se realizó mediante la prueba de Chi². Se implementó un modelo de regresión logística binaria multivariado, con el propósito de obtener un modelo explicativo con las variables asociadas de forma independiente y significativa con la posibilidad de cumplir las pautas de AF para la salud; se incluyeron en el modelo las variables que en el análisis bi-variado cumplieron el criterio de Hosmer-Lemeshow de un valor de $p < 0,25$. Además, se calculó el coeficiente de determinación (R^2) de Nagelkerke, para indicar el porcentaje de la varianza explicado por las variables incluidas en el modelo de regresión logística binaria. Todos los análisis se realizaron con un nivel de significancia $p < 0,05$. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 19 (Chicago, IL).

Aspectos éticos

Se garantizó la protección de la intimidad de las personas de acuerdo a la Declaración de Helsinki de 2008 (Asociación Médica Mundial, 2008) y las disposiciones de la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la Salud de la República de Colombia (Ministerio de Salud, 1993). Todas las personas estudiadas fueron informadas sobre los objetivos del estudio y la utilización exclusiva de los datos para fines científicos y de planeación del programa para la salud psico-física (PROSA). Todos los participantes firmaron el consentimiento informado.

RESULTADOS

Aspectos sociodemográficos

Conformaron la muestra 176 personas usuarias de un programa de AF dirigido, con un promedio de edad de 55,7 años (DE 13,1); el 69,3% fueron mujeres y los años de educación for-

mal alcanzaron una media de 15,3 (DE 5,7). Una de cada dos personas (48,9%) tuvieron unión marital de hecho y el 7,4% habían enviudado; las ocupaciones más prevalentes fueron el ser empleado (35,8%) y estar jubilado (31,8%), y la menos frecuente fue el trabajo familiar sin remuneración (TFSR); 4 de cada 10 personas tuvieron ingresos menores a tres salarios mínimos mensuales (Ver tablas 1 y 3).

		n	%
Sexo	Mujer	122	69,3
	Hombre	54	30,7
Estado civil	Soltero	58	33,0
	Casado / Unión libre	86	48,9
	Viudo	13	7,4
	Separado /divorciado	19	10,8
Ocupación	TFSR*	21	11,9
	Empleado	63	35,8
	Jubilado	56	31,8
	Docente	33	18,8
	Otro	3	1,7
Ingresos en salarios mínimos	0 a 2	73	41,5
	3 a 4	49	27,8
	≥ 5	54	30,7

*Trabajo familiar sin remuneración

Tabla 1. Características sociodemográficas, PROSA -2011 (n=176)

Prevalencia de la adherencia a la AFTL y de algunas ECNT

La adherencia a la AFTL fue del 63,1%. Las ECNT más prevalentes fueron las dislipidemias (50,6%), el DOC (50,6%) y la obesidad, tanto por porcentaje de grasa como por grasa visceral. Se encontró una baja frecuencia de fumadores activos (6,8%) y una alta prevalencia de personas que lograron dejar de fumar (17,6%) (Ver tabla 2).

	n	%
Adherencia a la AF	111	63,1
HTA	47	26,7
DM	7	4,0
Dislipidemia	89	50,6
Fumador	12	6,8
Exfumador	31	17,6
Nunca ha fumado	133	75,6
AFEC*	45	25,6
Artrosis	39	22,2
DOC**	89	50,6
Obesidad IMC	19	10,8
Obesidad central	63	35,8
Obesidad (% grasa)	69	39,2

*Antecedentes familiares de enfermedad cardiovascular; **dolor osteomuscular crónico

Tabla 2. Prevalencia de la Adherencia a la Actividad Física y de algunas ECNT, PROSA - 2011 (n=176)

Composición corporal y aspectos motivacionales

Los valores de las variables antropométricas se pueden consultar en la tabla 3. En los aspectos motivacionales para la práctica de AFTL, la dimensión “fitness” mostró el puntaje promedio más

alto (6,6; DE 0,6) y la “apariencia” arrojó el valor más bajo (5,1; DE 1,5) (Ver tabla 3).

	Media	DE	Mediana	P 25	P 75
Edad (años)	55,7	13,1	57,0	46,0	65,0
Años de estudio	15,3	5,7	16,0	11,0	19,0
IMC (kg/m ²)	25,0	3,5	24,8	22,2	27,5
Circunferencia de cintura (cm)	80,1	10,6	79,0	71,5	88,0
% grasa	33,1	6,5	33,4	28,4	38,1
Consumo de licor (gr/sem)	18,0	36,7	0,0	0,0	30,0
Disfrute*	6,0	0,9	6,1	5,5	6,7
Apariencia*	5,1	1,5	5,3	4,3	6,2
Social*	5,4	1,5	5,8	4,8	6,8
Fitness*	6,6	0,6	6,8	6,4	7,0
Competencia*	5,3	1,3	5,5	4,7	6,3

gr/sem: gramos por semana; *puntajes de los aspectos motivacionales para realizar AF; DE: desviación estándar; P: percentil

Tabla 3. Composición Corporal y Aspectos Motivacionales. PROSA - 2011 (n=176)

Adherencia a la AFTL de acuerdo a los aspectos sociodemográficos

Al comparar la adherencia a la AFTL de acuerdo a las variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de ellas. Se observó que las personas viudas y quienes reportaron ingresos mensuales de más de 5 salarios mínimos estuvieron más adheridos a la AFTL (Ver tabla 4).

		n	%
Sexo	Mujer	76	62,3
	Hombre	35	64,8
Edad	tertil1	35	57,4
	tertil2	36	65,5
	tertil3	40	66,7
Años estudio	tertil1	44	64,7
	tertil2	34	61,8
	tertil3	33	62,3
Estado civil	Soltero	36	62,1
	Casado / Unión libre	54	62,8
	Viudo	9	69,2
	Separado /divorciado	12	63,2
Ocupación	TFSR	13	61,9
	Empleado	37	58,7
	Jubilado	38	67,9
	Docente	20	60,6
	Otro	3	100,0
Ingresos*	0 a 2	44	60,3
	3 a 4	29	59,2
	≥ 5	38	70,4

TFSR: trabajo familiar sin remuneración; *en salarios mínimos mensuales

Tabla 4. Adherencia a la AF según aspectos sociodemográficos.
PROSA - 2011 (n=176)

Adherencia a la AFTL según algunas ECNT

En las personas hipertensas, diabéticas, dislipidémicas, fumadoras y obesas se encontró una menor proporción de adherencia a las recomendaciones de AF con respecto a quienes no presentaron estas condiciones patológicas, ninguna de ellas con diferencias estadísticamente significativas. Se destaca, que el ser fumador redujo la frecuencia de adherencia al compararlo con los exfumadores (41,7% vs 61,3%; $p>0,05$), diferencia que, aunque no fue significativa desde el punto de vista estadístico, sí lo es para la práctica. Las personas con algún tipo de artrosis mostraron una menor adherencia a la AFTL (48,7% vs. 67,2%; $p=0,035$), tendencia que también se encontró en quienes refirieron tener DOC (Ver tabla 5).

		n	%
HTA	NO	83	64,3
	SI	28	59,6
DM	NO	107	63,3
	SI	4	57,1
Dislipidemia	NO	55	63,2
	SI	56	62,9
Tabaquismo	Fumador	5	41,7
	Exfumador	19	61,3
	Nunca ha fumado	87	65,4
AFEC**	NO	84	64,1
	SI	27	60,0
Artrosis	NO	92	67,2*
	SI	19	48,7
DOC***	NO	58	66,7
	SI	53	59,6
Obesidad IMC	NO	100	63,7
	SI	11	57,9

		n	%
Obesidad central	NO	74	65,5
	SI	37	58,7
Obesidad (% grasa)	NO	68	63,6
	SI	43	62,3

*p<0,05; **antecedente familiar de enfermedad cardiovascular; ***dolor osteomuscular crónico

Tabla 5. Adherencia a la AFTL según algunas ECNT. PROSA, 2011 (n=176)

Adherencia a la AFTL de acuerdo a los aspectos motivacionales

Las medianas de los puntajes de las diferentes dimensiones motivacionales no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las personas adheridas y no adheridas a la AFTL. Los puntajes más altos se encontraron en las dimensiones “Fitness” y “Disfrute” (Ver tabla 6).

	No adherido		Adherido	
	Mediana	RI	Mediana	RI
Disfrute	6,1	5,4- 6,7	6,1	5,5-6,7
Apariencia	5,3	4,3-6,3	5,3	4,1-6,1
Social	5,5	4,1-6,6	5,7	5,0-6,7
Fitness	6,8	6,2-7,0	6,8	6,4-7,0
Competencia	5,5	4,7-6,4	5,5	4,5-6,3

Tabla 6. Adherencia a la AF según Aspectos Motivacionales. PROSA, 2011 (n=176)

Variables asociadas a la AFTL

En el análisis de regresión logística multivariado, se encontró que las variables asociadas con la adherencia a la AFTL fueron la

edad (OR 1,027; IC95% 1,001-1,054; $p=0,041$) y el antecedente personal de algún tipo de artrosis (OR 0,392; IC95% 0,184-0,837; $p=0,016$); se debe tener en cuenta que en este modelo se incluyó el antecedente de tabaquismo, debido a que al retirarlo del mismo se confunde el valor del OR de la variable edad; estas tres variables explicaron el 8,0% ($R^2=0,08$) de la variabilidad de la adherencia a la AFTL.

DISCUSIÓN

El principal hallazgo de este estudio fue que las variables que se asociaron en forma independiente a la adherencia a las recomendaciones de AFTL para la salud fueron el tener una mayor edad, la cual se asoció en forma directa, y el tener diagnóstico de osteoartrosis degenerativa, cuya asociación fue inversa.

La adherencia a las recomendaciones de AFTL en este estudio fue del 63,1%, lo que supera las proporciones que se reportan en otras poblaciones locales y nacionales (Arango, Patiño, Quintero & Arenas, 2011; Mantilla, 2006; Rodríguez et al., 2009) y se asemeja a la que reportaron en un estudio poblacional en Suecia, cuyo valor fue del 63% (Bergman et al., 2008). A este respecto se debe tener en cuenta que la adherencia a la AF regular, principalmente de tipo aeróbico, se asocia a menor riesgo de mortalidad por todas las causas, con un mayor beneficio en las personas que tienen al menos una ECNT y son mayores de 65 años (Schoenborn & Stommel, 2011).

En lo referente a la edad, la asociación directa que se halló en este estudio con el cumplimiento de las recomendaciones de AFTL, contrasta con reportes donde la relación fue inversa (Bergman et al., 2008; Meseguer et al., 2009), lo que se pudiese explicar por una mayor conciencia de la importancia de la práctica de AFTL para mantener y mejorar las condiciones de salud a medida que se incrementa la edad; este hallazgo lleva a buscar las causas

por las cuales las personas más jóvenes tienen menor adherencia a la AF, con el fin de minimizar dicho fenómeno y, por ende, reducir el impacto que pueden tener en ellas el desarrollo de las ECNT. Las demás variables sociodemográficas no mostraron asociación independiente con la adherencia a la AF, mientras que en otros estudios se reporta mayor adherencia en los hombres, en las personas con un mayor nivel educativo, solteras y con ingresos económicos altos (Bergman et al., 2008; Meseguer et al., 2009; Netz, Goldsmith, Shimony, Ben-Moshe & Zeev, 2011).

En las personas con obesidad, tanto central como por IMC, se halló una menor proporción de adherencia a la AF, valores que, aunque no fueron estadísticamente significativos, muestran una tendencia que se debe tener en cuenta por quienes ofrecen programas grupales de ejercicio físico, debido que la obesidad se comporta como causa y efecto de los bajos niveles de AF (Bergman et al., 2008). En este estudio se encontró asociación inversa entre el antecedente de osteoartritis y la adherencia a la AFTL; las demás ECNT como DM, HTA, dislipidemia, DOC y tabaquismo, no se asociaron con dicho desenlace. En lo referente a la osteoartritis, la baja adherencia de las personas con esta condición se puede deber a las limitaciones funcionales para realizar AF y al incremento de los síntomas como el dolor que se puede dar en ellas; de otro lado, las personas con esta enfermedad tienen la creencia de que no deben realizar ejercicio por el posible daño que se puede generar en sus articulaciones; además, generalmente tienen una percepción de deterioro sobre su estado de salud (Marks, 2012). El anterior hallazgo contrasta con el reporte de un estudio que se realizó en mujeres adultas mayores, donde no encontraron asociación entre artrosis y la adherencia a un plan de caminata en la comunidad (Findorff et al., 2009).

Respecto a las motivaciones para la práctica de la AFTL, los puntajes más altos fueron para las dimensiones de “Fitness/salud” y “Disfrute”, resultados que fueron similares a otro estudio

donde estas dos dimensiones estuvieron entre las razones más importantes para la realización de la AFTL (Aaltonen et al., 2012). En el análisis de las motivaciones y la adherencia a la AFTL no se encontraron diferencias significativas; estas, al parecer, no se comportaron como un asunto relevante al momento de diferenciar las personas adheridas o no, contrario a un estudio transversal con población finlandesa donde los motivos relacionados con la destreza, la buena salud, los aspectos sociales, el estado psicológico, el disfrute y la apariencia fueron significativamente más importantes para las personas que cumplían con las recomendaciones de AF ($>5,3$ METs/h/día) comparadas con aquellas que estaban por debajo de los niveles necesarios ($<2,3$ METs h/día) (Aaltonen, Rottensteiner, Kaprio & Kujala, 2013). Por otra parte, en un estudio con población brasilera se encontró que las motivaciones para la realización de AF estaban relacionadas con el tipo de actividad, la edad de las personas y el nivel educativo (de Andrade Bastos, Salguero, Gonzalez-Boto & Márquez, 2006); aunque dichas asociaciones no fueron tratadas en este estudio, son aspectos que se deben considerar al momento de la planificación de los programas de AFTL, con lo cual se podría alcanzar una mayor adherencia a los mismos.

Esta investigación tuvo algunas limitaciones a tener en cuenta en el momento de interpretar los resultados: 1) El tamaño de la muestra y la relación de casos y controles no fueron los que se esperaban, lo que afectó la potencia del estudio; esto se explica por la falta de cumplimiento de los criterios de selección y falta de participación de algunas personas pertenecientes al programa PROSA; 2) El instrumento para valorar las motivaciones para la práctica de AF no cuenta con validación en el contexto colombiano, lo que puede sesgar los resultados; 3) Parte de los datos de la práctica de AFTL se obtuvieron por autorreporte, lo que tiene implícito el riesgo de sesgo de memoria.

En conclusión, de los diferentes factores estudiados, se encontró que el tener antecedente personal de osteoartrosis y una

mayor edad se asoció de forma independiente a la adherencia a la AFTL, factores que explicaron el 8,0% de la variabilidad. Este es el primer estudio del que se tiene conocimiento en Colombia, con el fin de determinar factores asociados a la adherencia a las recomendaciones mundiales de AF para la salud, en personas que participan de un programa de AF dirigida. Para futuras investigaciones, se sugiere tener en cuenta otros factores que pueden influir sobre la adherencia a la AF, como son la percepción del estado de salud, trastornos del estado de ánimo como la ansiedad y la depresión, el apoyo familiar y social, el consumo de medicamentos y las barreras ambientales.

AGRADECIMIENTOS: a los usuarios, monitores y estudiantes practicantes del Programa para la Salud Psicofísica PROSA de la Universidad de Antioquia, por su participación y colaboración en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS

1. Aaltonen, S., Leskinen, T., Morris, T., Alen, M., Kaprio, J., Liukkonen, J., & Kujala, U. (2012). Motives for and barriers to physical activity in twin pairs discordant for leisure time physical activity for 30 years. *Int J Sports Med*, 33(2), 157-163.
2. Aaltonen, S., Rottensteiner, M., Kaprio, J., & Kujala, U. M. (2013). Motives for physical activity among active and inactive persons in their mid-30s. *Scand J Med Sci Sports*, .
3. Ades, P. A., Waldmann, M. L., McCann, W. J., & Weaver, S. O. (1992). Predictors of cardiac rehabilitation participation in older coronary patients. *Arch Intern Med*, 152(5), 1033-1035.
4. Alberti, K. G., Eckel, R. H., Grundy, S. M., Zimmet, P. Z., Cleeman, J. I., Donato, K. A., Smith, S. C., Jr. (2009). Harmonizing the metabolic syndrome: a joint interim statement of the International Diabetes Federation Task Force on Epidemiology and Prevention; National Heart, Lung and Blood Institute; American Heart Association; World Heart Federation; International Atherosclerosis Society; and International Association for the Study of Obesity. *Circulation*, 120(16), 1640-1645.

5. American Diabetes Association. (2009). Executive summary: standards of medical care in diabetes-2009. *Diabetes Care*, 32 Suppl 1, S6-12.
6. Arango, E. F., Patiño, F. A., Quintero, M. A., & Arenas, M. M. (2011). Levels of physical activity, barriers and stage of change in an urban population from a municipality in Colombia. *Colombia Médica*, 42(3), 352-361.
7. Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki, 59ª Asamblea General. Extraído el 20-06-2010 de http://www.wma.net/es/30publications/10policias/b3/17c_es.pdf
8. Bergman, P., Grijbovski, A. M., Hagstromer, M., Bauman, A., & Sjostrom, M. (2008). Adherence to physical activity recommendations and the influence of socio-demographic correlates - a population-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 8, 367.
9. Burke, L. E., Dunbar-Jacob, J. M., & Hill, M. N. (1997). Compliance with cardiovascular disease prevention strategies: a review of the research. *Ann Behav Med*, 19(3), 239-263.
10. Carrieri-Kohlman, V., Nguyen, H. Q., Donesky-Cuenco, D., Demir-Deviren, S., Neuhaus, J., & Stulbarg, M. S. (2005). Impact of brief or extended exercise training on the benefit of a dyspnea self-management program in COPD. *J Cardiopulm Rehabil*, 25(5), 275-284.
11. Cupples, M. E., & McKnight, A. (1994). Randomised controlled trial of health promotion in general practice for patients at high cardiovascular risk. *BMJ*, 309(6960), 993-996.
12. Chobanian, A. V., Bakris, G. L., Black, H. R., Cushman, W. C., Green, L. A., Izzo, J. L., Jr., Jones, D.W, Materson, J.B., Oparil, S., Wright, J.T. & Roccella, E. J. (2003). The Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure: the JNC 7 report. *JAMA*, 289(19), 2560-2572.
13. de Andrade Bastos, A., Salguero, A., Gonzalez-Boto, R., & Marquez, S. (2006). Motives for participation in physical activity by Brazilian adults. *Percept Mot Skills*, 102(2), 358-367.
14. Eckel, R. H. (2008). Clinical practice. Nonsurgical management of obesity in adults. *N Engl J Med*, 358(18), 1941-1950.
15. Expert Panel on Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Cholesterol in Adults (2001). Executive Summary of The Third Report of The National Cholesterol Education Program (NCEP) Expert Panel on Detection, Evaluation, And Treatment of High Blood Cholesterol In Adults (Adult Treatment Panel III). *JAMA*, 285(19), 2486-2497.
16. Findorff, M. J., Wyman, J. F., & Gross, C. R. (2009). Predictors of long-term exercise adherence in a community-based sample of older women. *J Womens Health (Larchmt)*, 18(11), 1769-1776.
17. Flegal, K. E., Kishiyama, S., Zajdel, D., Haas, M., & Oken, B. S. (2007). Adherence to yoga and exercise interventions in a 6-month clinical trial. *BMC Complement Altern Med*, 7, 37.

18. Grosbois, J. M., Lamblin, C., Lemaire, B., Chekroud, H., Dornis, J. M., Douay, B., & Fortin, F. (1999). Long-term benefits of exercise maintenance after outpatient rehabilitation program in patients with chronic obstructive pulmonary disease. *J Cardiopulm Rehabil*, 19(4), 216-225.
19. Hellín, P., Moreno, J. A., & Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4, 101-116.
20. Kravitz, R. L., Hays, R. D., Sherbourne, C. D., DiMatteo, M. R., Rogers, W. H., Ordway, L., & Greenfield, S. (1993). Recall of recommendations and adherence to advice among patients with chronic medical conditions. *Arch Intern Med*, 153(16), 1869-1878.
21. Lanas, F., Avezum, A., Bautista, L. E., Diaz, R., Luna, M., Islam, S., & Yusuf, S. (2007). Risk factors for acute myocardial infarction in Latin America: the INTERHEART Latin American study. *Circulation*, 115(9), 1067-1074.
22. Leijon, M. E., Bendtsen, P., Stahle, A., Ekberg, K., Festin, K., & Nilsen, P. (2010). Factors associated with patients self-reported adherence to prescribed physical activity in routine primary health care. *BMC Fam Pract*, 11, 38.
23. Mantilla, S. (2006). Actividad física en habitantes de 15 a 49 años de una localidad de Bogotá, Colombia, 2004. *Rev Salud Pública* 8 (Sup.2), 69-80.
24. Marks, R. (2012). Knee osteoarthritis and exercise adherence: a review. *Curr Aging Sci*, 5(1), 72-83.
25. Meseguer, C. M., Galán, I., Herruzo, R., Zorrilla, B., & Rodríguez-Artalejo, F. (2009). Leisure-time physical activity in a southern European mediterranean country: adherence to recommendations and determining factors. *Rev Esp Cardiol*, 62(10), 1125-1133.
26. Ministerio de Salud. (1993). Resolución Número 8430 de 1993 (Octubre 4). Extraído el 20-06-2010 de <http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf>
27. Moreno, J. A., Cervelló, E., & Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), 167-176.
28. Netz, Y., Goldsmith, R., Shimony, T., Ben-Moshe, Y., & Zeev, A. (2011). Adherence to physical activity recommendations in older adults: an Israeli national survey. *J Aging Phys Act*, 19(1), 30-47.
29. Oldridge, N. B. (1984). Compliance and dropout in cardiac exercise rehabilitation. *J Cardiac Rehabil*, 4, 166-177.
30. Oldridge, N. B., & Streiner, D. L. (1990). The health belief model: predicting compliance and dropout in cardiac rehabilitation. *Med Sci Sports Exerc*, 22(5), 678-683.

31. Perri, M. G., McAdoo, W. G., McAllister, D. A., Lauer, J. B., & Yancey, D. Z. (1986). Enhancing the efficacy of behavior therapy for obesity: effects of aerobic exercise and a multicomponent maintenance program. *J Consult Clin Psychol*, 54(5), 670-675.
32. Robertson, D., & Keller, C. (1992). Relationships among health beliefs, self-efficacy, and exercise adherence in patients with coronary artery disease. *Heart Lung*, 21(1), 56-63.
33. Rodríguez, J., Ruiz, F., Peñaloza, E., Eslava, J., Gómez, L. C., Sánchez, H., ... Botiva, Y. (2009). *Encuesta Nacional de Salud 2007. Resultados Nacionales*. Bogotá: JAVEGRAF.
34. Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
35. Sánchez, J. C. (2004). *Fitness en las salas de musculación* (3ª ed.). Barcelona: Inde.
36. Schoenborn, C. A., & Stommel, M. (2011). Adherence to the 2008 adult physical activity guidelines and mortality risk. *Am J Prev Med*, 40(5), 514-521.
37. Sit, C. H. P., Kerrb, J. H., & Wong, I. T. F. (2008). Motives for and barriers to physical activity participation in middle-aged Chinese women *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 266-283.
38. Steele, B. G., Belza, B., Cain, K. C., Coppersmith, J., Lakshminarayan, S., Howard, J., & Haselkorn, J. K. (2008). A randomized clinical trial of an activity and exercise adherence intervention in chronic pulmonary disease. *Arch Phys Med Rehabil*, 89(3), 404-412.
39. Williams, M. H. (2002). *Nutrición para la salud la condición física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo.
40. Woodard, C. M., & Berry, M. J. (2001). Enhancing adherence to prescribed exercise: structured behavioral interventions in clinical exercise programs. *J Cardiopulm Rehabil*, 21(4), 201-209.

Recepción: 05-05-2013
Aprobación: 05-03-2014

NIVELES Y ESTADOS DE CAMBIO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN UNA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE MEDELLÍN-COLOMBIA¹

NÍVEIS E ESTADOS DE ALTERAÇÃO DA ATIVIDADE
FÍSICA EM UMA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA
DE MEDELLÍN-COLÔMBIA.

PHYSICAL ACTIVITY LEVELS AND STAGES
OF CHANGE OF A UNIVERSITY COMMUNITY
IN MEDELLÍN-COLOMBIA.

Víctor Hugo Arboleda Serna

Magíster en Salud Colectiva por la Universidad de Antioquia
Profesor e Investigador del Grupo de Investigación en Ciencias Aplicadas
a la Actividad Física y el Ejercicio (GRICAFDE) del Instituto de Educación
Física de la Universidad de Antioquia (Colombia)
vihuas@gmail.com

Arboleda S., V. H.; Arango V., E. F.; Feito, Y. (2014). Niveles y estados de cambio de la actividad física en una comunidad universitaria de medellín-colombia. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 148-168, Ene-Jul 2014

¹ Este artículo es un producto asociado a la investigación “Niveles, estados de cambio, beneficios y barreras frente a la actividad física en la comunidad universitaria de Ciudadela Robledo, Universidad de Antioquia. Desarrollado con el apoyo del Grupo de Investigación GRICAFDE.

Elkin Fernando Arango Vélez

Magister en Epidemiología Clínica, Especialista en Medicina Deportiva.
Profesor e Investigador del Grupo de Investigación en Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y el Ejercicio (GRICAFDE) del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Colombia)
elkinarango@yahoo.com

Yuri Feito

Ph.D, MPH, Ciencias del Deporte por la Universidad de Tennessee
Profesor Asistente en el Departamento de Ciencias del Ejercicio y Administración del deporte en la Kennesaw State University (USA).
yfeito@kennesaw.edu

RESUMEN

Este estudio se planteó como objetivos determinar los niveles y los estados de cambio frente a la actividad física en la comunidad universitaria del campus “Ciudadela de Robledo” de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Participaron de manera voluntaria 92 estudiantes, 72 docentes y 45 empleados; utilizando un muestreo aleatorio simple para cada grupo. Se empleó el Cuestionario Global de Actividad Física (GPAQ) para identificar los niveles de actividad física, y el *Sample Physical Activity Questionnaire* para los estados de cambio; las encuestas fueron recolectadas durante el segundo semestre del año 2012. Se manejó el programa estadístico SPSS versión 21 para el análisis de los datos, utilizando técnicas de distribución de frecuencias para realizar el análisis descriptivo; las variables cualitativas fueron analizadas de acuerdo al vínculo con la universidad y al sexo, utilizando la prueba de X^2 para comparar las proporciones. Pudo identificarse que el 51,1% de los estudiantes, el 48,6% de los docentes y el 46,7% de los empleados presentan niveles altos de AF. La mayor proporción encontrada para los estados de cambio de acuerdo al vínculo, la obtuvo el estado de mantenimiento, 47,2% para los docentes, 28,9% para los empleados y 26,1% para los estudiantes. Los resultados del presente estudio podrían servir como insumos para la creación de estrategias que permitan mejorar los programas deportivos y de AF del campus universitario, y busquen incrementar los niveles de AF de la población.

PALABRAS CLAVE: Actividad física, estados de cambio, comunidad universitaria.

RESUMO

Traçou-se como objetivo principal deste estudo determinar os níveis e os estados de alteração frente à atividade física na comunidade universitária do

campus “Ciudadela de Robledo” da Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia. Participaram de maneira voluntária 92 estudantes, 72 docentes e 45 empregados; utilizando uma amostragem aleatória simples para cada grupo. Se empregou o Questionário Global de Atividade Física (GPAQ) para identificar os níveis de atividade física, e o *Sample Physical Activity Questionnaire* para os estados de alteração; as enquetes foram coletadas durante o segundo semestre do ano de 2012. Empregou-se o programa estatístico SPSS versão 21 para a análise dos dados, utilizando técnicas de distribuição de frequências para realizar a análise descritiva; as variáveis qualitativas foram analisadas de acordo com o vínculo com a universidade e com o sexo, utilizando a prova de X^2 para comparar as proporções. Pôde-se identificar que 51,1% dos estudantes, 48,6% dos docentes e 46,7% dos empregados apresentam níveis altos de AF. A maior proporção encontrada para os estados de alteração de acordo com o vínculo foi obtida pelo estado de manutenção, 47,2% para os docentes, 28,9% para os empregados e 26,1% para os estudantes. Os resultados do presente estudo poderiam servir como insumos para a criação de estratégias que permitam melhorar os programas esportivos e de AF do campus universitário, e busquem incrementar os níveis de AF da população.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade física, estados de alteração, comunidade universitária.

ABSTRACT

The main goal of this study was to determine the levels of physical activity and stages of change related to it in the “Ciudadela de Robledo” campus of the University of Antioquia, Medellin, Colombia. A total of 92 students, 72 faculty’s members and 45 employees voluntarily participated in this study. *The Global Physical Activity Questionnaire* (GPAQ) was used to identify the physical activity levels and the *Sample Physical Activity Questionnaire* to determine the stages of change. The surveys were collected during the second semester of 2012. The data was handled and analyzed using SPSS version 21 (Statistical program) applying frequency distribution techniques to develop the descriptive analysis; the qualitative variables were analyzed according to the university nexus and gender using the X^2 test to compare the proportions. The results evinced the 51.1% of students, 48.6% of professors, and 46.7% of employees presented high PA levels. The biggest proportion for the stages of change according to the nexus was obtained by the maintenance stage 47.2% for professors, 28.9% for employees, and 26.1% for students. The results from this study could serve as a basis to create strategies that allow the improvement of sportive and PA programs inside the campus in order to increase the PA level among the campus population.

KEYWORDS: Physical activity, stages of change, college campus, questionnaires, descriptive.

INTRODUCCIÓN

Según cifras de la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN), el exceso de peso en la población colombiana aumentó del 45,9% en 2005 al 51,2% en 2010, mostrándose que esta situación es mayor en mujeres (55,2%) que en hombres (45,6%); así mismo, la mayor prevalencia se presenta en el área urbana (52,5%) superando el promedio nacional (ICBF et al., 2011)

Con respecto a la Actividad Física (AF), solo uno de cada tres colombianos cumple con las recomendaciones semanales de 150 minutos de ejercicio físico cardiovascular a intensidad moderada (US Department of Health and Human Services, 2008); sin embargo, se observó un aumento de 3,4 puntos porcentuales en la prevalencia de cumplir con estas recomendaciones entre el ENSIN 2005 y el 2010 (ICBF et al., 2011). Los niveles recomendados de AF en Colombia, en concordancia con las recomendaciones internacionales, mostraron que la AF en el tiempo libre y caminar como medio de transporte, tienen una prevalencia del 53,5% en los adultos de 18 a 64 años; para la ciudad de Medellín y sus corregimientos (SSM, 2008), la prevalencia de baja AF es de 54,4%; y a nivel mundial se encuentra que la inactividad física es de 31,1%, siendo mayor para las mujeres, comparadas con los hombres, 33,9% y 27,9% respectivamente; para la región de las Américas es de 43,2% (Hallal et al., 2012).

En este sentido, la inactividad física se constituye en el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en el mundo, superándolo la hipertensión arterial, el consumo de tabaco, el exceso de glucosa en la sangre, el sobrepeso y la obesidad; de la misma manera, se evidencia que cada vez más personas en el mundo son inactivas físicamente, lo cual repercute significativamente en la salud mundial y aumenta la prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) (OMS, 2010). En esta dirección, el bajo nivel de AF se relaciona tanto a nivel mundial como regio-

nal como uno de los factores de riesgo asociados con los altos índices de ECNT, convirtiéndose en un asunto de gran interés valorar la AF desde diversas variables y grupos poblacionales, entre los cuales se hallan las poblaciones universitarias.

En un estudio desarrollado con 500 estudiantes universitarios de la Universidad de las Flores, Argentina, se encontró que el 87% de los estudiantes en educación física cuentan con niveles de AF altos, comparados con los estudiantes de otras carreras; adicionalmente, se identificó que esta relación se invierte en las categorías de AF baja y moderada, para las cuales los niveles más elevados los tienen los estudiantes de otras carreras diferentes a los de educación física (Farinola, 2011).

En una investigación realizada en la Universidad de Caldas, Colombia, se identificaron, entre otras variables, los niveles de AF de los empleados de la institución y los estados de cambio de la AF, encontrando que el 51,3% de los empleados son suficientemente activos, el 37,2% insuficientemente activos y el 11,5% son muy activos; en relación con los estados de cambio, el 74,4% de los empleados están en la fase de contemplación (Peña, Gallo & Vásquez, 2009).

Resultados de una investigación desarrollada con empleados y docentes de una universidad en la ciudad de Medellín, Colombia, indican que el 45,4% de los evaluados eran sedentarios, 33,7% eran activos y 20,9% muy activos; el principal factor de riesgo fueron las dislipemias y los valores más bajos de colesterol LDL y de depresión correspondieron a las personas físicamente activas o muy activas (Aguilar, Zapata, Giraldo, Tejada & Vidales, 2008).

Ahora bien, la Universidad de Antioquia, en su estrategia *Universidad saludable* (UdeA, 2005) plantea, en la línea de acción relacionada con ambientes saludables, la formulación, ejecución y evaluación de proyectos que promuevan una gestión ambiental y ecológica en procura de espacios académicos y laborales confortables; así mismo, expone en otra de sus líneas de acción

el fomento de hábitos y estilos de vida saludable a través de las actividades físicas y deportivas; en este sentido, y asumiendo la responsabilidad adquirida por la universidad, se hace necesario desarrollar investigaciones que permitan conocer los niveles de AF y los estados de cambio frente a la AF que tiene su población, puesto que no se han desarrollado hasta la fecha investigaciones que indaguen sobre esta problemática. Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio, se busca contribuir al desarrollo e implementación de programas de AF orientados de acuerdo con las características particulares de su población, permitiendo ajustar y mejorar los programas de AF existentes y quizás la creación de nuevos programas que garanticen una mayor contribución a la salud y mayor adherencia a los mismos.

Objetivo

Determinar los niveles de AF e identificar los estados de cambio de la comunidad universitaria del campus “Ciudadela de Robledo” de la Universidad de Antioquia.

MÉTODO

El presente fue un estudio cuantitativo de carácter descriptivo, transversal.

Población y muestra

La población total fue de 2806 personas entre estudiantes, docentes y empleados pertenecientes a la comunidad universitaria de la sede “Ciudadela Robledo” de la Universidad de Antioquia-Colombia. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo probabilístico de carácter aleatorio simple, empleando para el cálculo del tamaño de la muestra el programa EPIDAT versión 4.0, con un nivel de confianza del 95% y error máximo del 5%; con una probabilidad de ocurrencia del evento (bajo

nivel de actividad física) de 0.47; estratificado de acuerdo al vínculo con la universidad, lo que dio como resultado una muestra total de 592 personas, discriminada así: 327 estudiantes, 198 docentes y 67 empleados, a los cuales se les trató de contactar empleando diversas estrategias (afiches, correos electrónicos, llamadas telefónicas, a través de personas conocidas, visita a su oficina o puesto de trabajo); se obtuvo una frecuencia de respuesta global del 35,3%, para los estudiantes del 28,1%, docentes del 36,3% y empleados del 67,1%. La información se recolectó durante el segundo semestre del año 2012.

Instrumentos

Las características sociodemográficas fueron identificadas a través de un cuestionario que incluyó preguntas como sexo, edad, vínculo con la universidad (docente, empleado estudiante), estrato socioeconómico (1 al 6), y estado civil. Los docentes son los profesores nombrados o contratados para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y administración académica, quienes pueden ser vinculados (de tiempo completo o de medio tiempo), o contratados (ocasionales, visitantes, ad honórem o cátedra); los tres primeros podrán ser de tiempo completo o de medio tiempo por término inferior a un año; los de cátedra son contratados por horas (UdeA, 1996). El estrato socioeconómico se entiende como una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos; se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios, permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones; quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus tarifas (DANE, sf).

Para determinar los niveles de AF se empleó el Cuestionario Global de Actividad Física (GPAQ)(OMS, 2007) en su versión en español, el cual ha sido utilizado y validado en diversas

investigaciones (Abu-Omar & Rütten, 2008; Bauman, Nelson, Pratt, Matsudo & Schoeppe, 2006; Bull, Maslin, & Armstrong, 2009), dentro de las cuales se encuentra evidencia con poblaciones universitarias (Farinola, 2011). Este instrumento permite establecer los niveles de AF de acuerdo con una escala (bajo, medio y alto) basada en las recomendaciones internacionales de promoción de la AF para la salud. En el nivel alto se clasifican aquellas personas que realizan AF de intensidad vigorosa al menos 3 días por semana, alcanzando un mínimo de 1500 METs/min/semana, o 7 días de AF entre moderada y vigorosa, logrando un mínimo de 3000 METs/min/semana. Para el nivel de AF moderado es necesario que las personas cumplan con alguno de los siguientes criterios: a) 3 o más días de AF a intensidad vigorosa con una duración mínima de 20 minutos por día; b) 5 o más días de AF a intensidad moderada con una duración mínima de 30 minutos por día; c) 5 o más días de AF entre moderada y vigorosa que alcance al menos 600 METs/min/semana. Por último, en el nivel bajo de AF se clasifican aquellas personas que no cumplen con cualquiera de los criterios mencionados.

La identificación de los estados de cambio de la AF se llevó a cabo a través del *Sample Physical Activity Questionnaire* (The Centers for Disease Control and Prevention, 2010) el cual se compone de cinco preguntas que permiten clasificar a la persona en uno de los estados de cambio frente a la AF: *precontemplación* (personas que no realizan AF en el tiempo libre ni tienen la intención de hacerla en los próximos seis meses), *contemplación* (personas que no realizan AF en el tiempo libre pero tienen la intención de hacerla en los próximos 6 meses), *preparación* (personas que no realizan AF en el tiempo libre pero tienen la intención de hacerla en los próximos 30 días), *acción* (personas que realizan AF regular en el tiempo libre desde hace por lo menos 6 meses) y *mantenimiento* (personas que realizan AF regular en el tiempo libre desde hace más de 6 meses).

Criterios de selección

Fueron incluidas todas las personas vinculadas con la Universidad de Antioquia durante el primer semestre de 2012 como estudiante, docente o empleado, en los programas académicos que se ofrecen en el campus Ciudadela de Robledo. Se excluyó a quienes no aceptaron participar o se encontraban en comisión (administrativa o de estudios) o incapacidad laboral.

Control de sesgos

Para controlar los sesgos en la selección de los participantes, se empleó un muestreo probabilístico de carácter aleatorio simple para cada uno de los vínculos con la universidad (docente, empleado, estudiante). Los sesgos de información se controlaron con la aplicación del mismo instrumento para la recolección de datos, que se sometió a una prueba piloto para corregir las preguntas de difícil comprensión. Se utilizaron herramientas estandarizadas internacionalmente para la recolección de la información (GPAQ y *Sample Physical Activity Questionnaire*); aquellas personas que no aceptaron participar o no se lograron localizar, se reemplazaron de manera aleatoria a partir de la base de datos existente, de acuerdo a su vínculo con la universidad.

Análisis Estadístico

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 21 y Excel 2010 para Windows. Las variables cuantitativas se resumieron mediante medias y desviaciones estándar. Las variables cualitativas, como los niveles de AF (alto, moderado y bajo) y estados de cambio (precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento) fueron analizadas de acuerdo al vínculo con la universidad y al sexo, y sus resultados presentados en frecuencias y proporciones, utilizando la prueba de X^2 para comparar las proporciones, estableciendo diferencias estadísticamente significativas con valores de ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Características sociodemográficas de la muestra

Con base en las 209 personas participantes del estudio, se encuentra que el 53,6% son mujeres y el 46,4% hombres, con una edad media de 33,9 DE 11,7 años para los hombres y 33,4 años DE 11,2 para las mujeres; de ellos el 44% tienen el vínculo de estudiantes, 34,4% son docentes y el 21,5% son empleados. Otras características sociodemográficas se muestran en la Tabla 1.

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	97	46,4%
	Mujer	112	53,6%
Edad promedio	Hombre 33,9 años DE 11,7	97	46,4%
	Mujer 33,4 años DE 11,2	112	53,6%
Vínculo con la Universidad	Docente	72	34,4%
	Empleado	45	21,5%
	Estudiante	92	44%
Estrato socioeconómico	Estrato 1	7	3,3%
	Estrato 2	35	16,7%
	Estrato 3	96	45,9%
	Estrato 4	54	25,8%
	Estrato 5	16	7,7%
	Estrato 6	1	0,5%
Estado civil	Soltero	129	61,7%
	Casado	56	26,8%
	Unión libre	15	7,2%
	Viudo	2	1%
	Separado/Divorciado	7	3,3%

Tabla1. Características sociodemográficas

Población del campus universitario Ciudadela Robledo vinculada con el Instituto Universitario de Educación Física, la Facultad de Ciencias Agrarias y la Escuela de Nutrición y Dietética.

Niveles de Actividad Física

Con relación al nivel de actividad física, se logró determinar que el 51,1% de los estudiantes tienen un nivel de AF alto, seguido por los docentes 48,6% y los empleados 46,7%. Igualmente, los estudiantes reportan mayor nivel de AF moderada (26,1%) comparados con los docentes y empleados (18,1% y 20%, respectivamente). Con respecto a la clasificación de AF baja, se encuentra que el 33,3% de los docentes y los empleados, al igual que el 22,8% de los estudiantes, no cumplen los mínimos de AF para mejorar su salud. En esta muestra, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes vínculos con la universidad ($p= 0,321$). Ver Tabla 2.

Vínculo con la Universidad		Nivel de Actividad Física			Total	P de tendencia
		Alto	Moderado	Bajo		
Docente	Frecuencia	35	13	24	72	P=0,321
	Porcentaje	48,6%	18,10%	33,30%	100%	
Empleado	Frecuencia	21	9	15	45	
	Porcentaje	46,7%	20%	33,30%	100%	
Estudiante	Frecuencia	47	24	21	92	
	Porcentaje	51,1%	26,10%	22,80%	100%	
Total	Frecuencia	103	46	60	209	
	Porcentaje	49,3%	22%	28,7	100%	

Tabla 2. Nivel de Actividad Física de acuerdo al vínculo con la universidad

Con respecto a los niveles de AF entre sexos, diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se pudieron observar para los niveles alto y bajo, donde, en comparación con las mujeres, los hombres reportaron mayor proporción de AF en alta intensidad (56,3% vs. 43,7%), mientras que las mujeres reportaron mayores niveles de AF de baja intensidad (65% vs. 35%); si bien el nivel de AF moderado fue mayor también para las mujeres (60,9% vs. 39,1%), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,2622$). Ver Tabla 3.

Sexo		Nivel de Actividad Física			Total
		Alto	Moderado	Bajo	
Hombre	Frecuencia	58	18	21	97
	Porcentaje	56,3%	39,1%	35,0%	46,4%
Mujer	Frecuencia	45	28	39	112
	Porcentaje	43,7%	60,9%	65,0%	53,6%
Total	Frecuencia	103	46	60	209
	Porcentaje	49,3%	22,0%	28,7%	100,0%
P		0,005	0,262	0,036	

Tabla 3. Nivel de Actividad Física de acuerdo al sexo

Estados de cambio frente a la Actividad Física

Los estados de cambio de la AF muestran la siguiente distribución en relación al vínculo con la Universidad: la mayor proporción la obtuvo el estado de *mantenimiento*, presentando un 47,2% para los docentes, 28,9% para los empleados y 26,1% para los estudiantes. El estado de *acción* se mostró mayor para los empleados con 22,2%, seguido por los estudiantes con 19,6% y los docentes con 16,7%. Para el estado de *preparación* se identificó, al igual que el estado anterior, mayor proporción para los empleados con 26,7%, los docentes con 18,1%, y los estudiantes con 13%. Es

importante resaltar que, solo para los estudiantes, los estados de *contemplación* y *precontemplación* presentaron igual porcentaje (20,7%), y fueron los estados de cambio con mayores proporciones después del estado de mantenimiento, presentando diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes vínculos con la universidad ($p=0,002$). Ver Tabla 4.

Los estados de cambio entre sexos presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$), para los estados de precontemplación (mujeres 75,8% vs hombres 24,2%) y preparación (hombres 62,2% vs. mujeres 37,8%). Para los estados de contemplación, acción y mantenimiento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos. Ver Tabla 5.

DISCUSIÓN

El presente estudio permite identificar, de acuerdo con la muestra estudiada, que para el campus universitario de Ciudadela Robledo casi la mitad de las personas presentan niveles de AF altos (estudiantes 51,1%, docentes 48,6% y empleados 46,7%); los niveles de AF bajos fueron mayores para los docentes y empleados 33,3% en cada grupo, lo cual se relaciona con la prevalencia de inactividad física a nivel mundial, que se ubica en 31,1% (Hallal et al., 2012), y los resultados de un estudio comparativo desarrollado con profesores de dos universidades en México y España, donde se encontró que el 31,3% de los profesores y 30,6% de las profesoras de la universidad Mexicana presentan nivel bajo de AF; y para la universidad Española, el 27,3% de sus docentes y 20% de sus profesoras (Hall, Sáenz & Monreal, 2009).

Si bien no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes vínculos con la universidad, se podría pensar que los niveles más elevados encontrados de AF baja en los docentes y empleados es consecuencia de la falta de tiempo para realizar ejercicio físico en su tiempo libre, debido a

Vínculo con la UdeA	Estado de cambio					Total	P de tendencia
	Precontemplación	Contemplación	Preparación	Acción	Mantenimiento		
Docente	Frecuencia 8	5	13	12	34	72	P=0,002
	Porcentaje 11,1%	6,9%	18,1%	16,7%	47,2%	100,0%	
Empleado	Frecuencia 6	4	12	10	13	45	
	Porcentaje 13,3%	8,9%	26,7%	22,2%	28,9%	100,0%	
Estudiante	Frecuencia 19	19	12	18	24	92	
	Porcentaje 20,7%	20,7%	13,0%	19,6%	26,1%	100,0%	
Total	Frecuencia 33	28	37	40	71	209	
	Porcentaje 15,8%	13,4%	17,7%	19,1%	34,0%	100,0%	

Tabla 4. Estados de cambio de la Actividad Física de acuerdo al vínculo con la universidad

Sexo	Estado de cambio				Total
	Precontemplación	Contemplación	Preparación	Acción	
Hombre	Frecuencia 8	10	23	17	97
	Porcentaje 24,2%	35,7%	62,2%	42,5%	46,4%
Mujer	Frecuencia 25	18	14	23	112
	Porcentaje 75,8%	64,3%	37,8%	57,5%	53,6%
Total	Frecuencia 33	28	37	40	209
	Porcentaje 15,8%	13,4%	17,7%	19,1%	100,0%
P	0,005	0,262	0,034	0,581	0,077

Tabla 5. Estados de cambio de la Actividad Física de acuerdo al sexo

sus ocupaciones personales y familiares; sin embargo se encontró, frente a la percepción de barreras para la práctica de la AF relacionadas con los declaraciones: “hacer ejercicio toma mucho de mi tiempo”, “hacer ejercicio toma mucho tiempo de las relaciones familiares” y “hacer ejercicio toma mucho tiempo de mis responsabilidades familiares”, que en promedio el 77,3% de los docentes y el 85,7% de los empleados no están de acuerdo con estas afirmaciones (datos no mostrados en este artículo).

Se pudo identificar también que los hombres presentan mayor prevalencia de AF de nivel alto en comparación con las mujeres, 56,3% y 43,7% respectivamente; tendencia similar se pudo identificar en el estudio de Varela-Mato et al. realizado en España con estudiantes universitarios, (hombres 38,6% vs. mujeres 20,9%) (Varela-Mato, Cancela, Ayan, Martín & Molina, 2012).

De manera opuesta, se encontraron mayores proporciones de AF de nivel bajo en las mujeres 65% y 35% en los hombres, mostrando diferencias estadísticamente significativas. Si bien no se identificaron diferencias estadísticamente significativas para el nivel de AF moderado entre sexos, se encuentra una diferencia que, para la práctica, puede ser importante: las mujeres presentan un 21,8% más de prevalencia de nivel de AF moderada que los hombres. No obstante, al indagar sobre las barreras relacionadas con las ocupaciones personales y familiares, se encontró frente a las declaraciones: “hacer ejercicio toma mucho de mi tiempo”, “hacer ejercicio toma mucho tiempo de las relaciones familiares” y “hacer ejercicio toma mucho tiempo de mis responsabilidades familiares”, que tanto los hombres como las mujeres están en desacuerdo con estas afirmaciones, hallando un promedio de 74,9% y 74,7% respectivamente (datos no mostrados en este artículo), lo cual podría descartar la falta de tiempo como razón para no hacer ejercicio, haciéndose necesario plantear estudios que indaguen en detalle las razones por las cuales las mujeres presentan mayor prevalencia de bajo nivel de AF y permitan aclarar esta situación.

Frente a los estados de cambio de la AF, se pudo evidenciar que las mujeres presentan mayor proporción que los hombres en el estado de precontemplación (75,8% vs. 24,2%), lo cual evidencia que estas personas no realizan AF y no tienen la intención de hacerla en los próximos seis meses, hallando diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Para el estado de contemplación, si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,2226$), existe una diferencia que, para la práctica, podría ser representativa: las mujeres mostraron un 28,6% más de prevalencia en este estado frente a los hombres (64,3% vs. 35,7%). Resultados similares se evidenciaron en el estudio de Olivares et al. realizado con estudiantes universitarios en Chile, en el cual se encontró que las mujeres presentan mayores proporciones que los hombres para los estados de precontemplación y contemplación (Olivares, Lera & Bustos 2008). El estado de preparación fue el otro estado en el que se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), evidenciando mayor proporción para los hombres, en comparación con las mujeres (62,2% vs 37,8), datos que se relacionan de manera opuesta con los encontrados en el estudio de Pinto et al., desarrollado con estudiantes universitarios brasileños, en el cual las mujeres presentaron mayor proporción que los hombres (39,6% vs. 22,8%), ($p < 0,05$). (Pinto, dos Santos, & Correa, 2006).

Se pudo determinar también, con relación al vínculo con la universidad, que el estado de cambio que presentó mayores proporciones fue el de mantenimiento, lo que significa que estas personas realizan AF desde hace más de seis meses (docentes 47,2%, empleados 28,9% y estudiantes 26,1%); datos similares se hallaron en el estudio de Giraldo et al. desarrollado con personal docente y administrativo de una universidad Colombiana, en el cual 43,4% de docentes y 31,2% de empleados se encontraban en este estado de cambio (Giraldo, Zapata, & Granada, 2009).

Limitaciones

El estudio tuvo una frecuencia de respuesta global del 35,3%, debido a las dificultades para la ubicación de las personas que fueron seleccionadas, a quienes se trató de contactar empleando diversas estrategias. Otra limitación conocida fue la falta de validación en Colombia del instrumento

CONCLUSIONES

Es importante resaltar que, con base en la muestra estudiada, la mitad de los estudiantes del campus de Ciudadela Robledo tiene niveles altos de AF (51,1%), y casi la mitad de los docentes y empleados alcanzan esta proporción (48,6% y 46,7% respectivamente). Sin embargo, tanto los docentes como los empleados presentan un 33,3% de baja AF, lo cual se relaciona con los niveles mundiales de inactividad física (31,1%). Al analizar los niveles de AF por sexo, se pudo identificar que los hombres muestran mayor nivel de AF alta en relación con las mujeres (56,3% y 43,7% respectivamente). Los niveles bajos de AF tuvieron mayor prevalencia en las mujeres (65%), en comparación con los hombres (35%). Teniendo en cuenta los resultados encontrados, se hace necesario desarrollar futuras investigaciones en esta población, que permitan develar las causas por las cuales se encuentran diferencias tan acentuadas en los niveles de AF entre sexos, posibilitando una mejor comprensión de este fenómeno y al mismo tiempo que puedan contribuir con la generación de estrategias para incrementar los niveles de AF en esta población, en especial en las mujeres.

Vale la pena resaltar las proporciones encontradas para el estado de preparación, el cual hace referencia a aquellas personas que no realizan AF en el tiempo libre, pero tienen la intención de hacerla en los próximos 30 días (62,2% para las mujeres

y 37,8% para los hombres), evidenciándose nuevamente un mayor porcentaje en las mujeres. Sería importante adelantar estrategias que permitan llevar a estas personas al estado de acción, pues representan una cantidad no despreciable de hombres y en especial de mujeres, que podrían ser motivadas para dar inicio a un programa regular de AF en el tiempo libre.

Con los resultados del presente estudio se espera que las directivas encargadas de liderar los programas deportivos y de AF en el campus universitario de Ciudadela Robledo, tengan algunos insumos que les facilite crear estrategias para mejorar los programas existentes o generar nuevos programas, que busquen incrementar los niveles de AF de la población del campus y garanticen una adecuada adherencia a éstos, así como la contribución en la adopción de hábitos de vida saludables que incluyan la AF como parte fundamental.

REFERENCIAS

1. Abu-Omar, K., & Rütten, A. (2008). Relation of leisure time, occupational, domestic, and commuting physical activity to health indicators in Europe. *Preventive Medicine, 47*(3), 319-323.
2. Aguilar, E. E. R., Zapata, M. H. L., Giraldo, F. J. L., Tejada, J. L. C., & Vidales, S. A. Z. (2008). Análisis descriptivo de las variables: nivel de actividad física, depresión y riesgos cardiovasculares en empleados y docentes de una institución universitaria en Medellín (Colombia). *Apunts. Medicina de l'Esport, 43*(158), 55-61.
3. Bauman, A. E., Nelson, D. E., Pratt, M., Matsudo, V., & Schoeppe, S. (2006). Dissemination of Physical Activity Evidence, Programs, Policies and Surveillance in the International Public Health Arena. *American Journal of Preventive Medicine, 31*(4, Supplement 1), 57-65.
4. Bull, F. C., Maslin, T. S., & Armstrong, T. (2009). Global physical activity questionnaire (GPAQ): nine country reliability and validity study. *J Phys Act Health, 6*(6), 790-804.
5. DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadística (sf). *Esstratificación Socioeconómica*. Recuperado el 11-06-2013 de: https://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=354&Itemid=114

6. Farinola, M. (2011). Nivel de actividad física en estudiantes universitarios con especial referencia a estudiantes de profesorado en educación física. *Revista Electrónica de Ciencias Aplicadas al Deporte*, 4(12).
7. Giraldo, J. C., Zapata, C. D., & Granada, P. (2009). Caracterización de imaginarios de los empleados de la UTP con relación a la práctica de la actividad física: 2008. *Investigaciones Andina*, 11(19), 81-92.
8. Hall, J. A., Sáenz-López, P., & Monreal, L. R. (2009). Comparative study of the physical activity level, nutrition state and abdominal obesity in physical education professors from the University Autonomus of Sinaloa and Huelva University. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 5-8.
9. Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257.
10. ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, MPS Ministerio de la Protección Social, INS Instituto Nacional de Salud, & Profamilia (2011). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia*. Colombia: Los autores.
11. Olivares, S., Lera, L., & Bustos, N. (2008). Etapas del cambio, beneficios y barreras en actividad física y consumo de frutas y verduras en estudiantes universitarios de Santiago de Chile. *Rev Chil Nutr*, 35(1), 25-35.
12. OMS Organización Mundial de la Salud (2007). *El método STEPwise de la OMS para la vigilancia de los factores de riesgo de las enfermedades crónicas*. Ginebra: La Organización.
13. OMS Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: La Organización.
14. Peña, E., Gallo, E., & Vásquez, A. (2009). Actividad física en empleados de la Universidad de Caldas, Colombia. *Hacia la Promoción de la Salud*, 14(2), 52-65.
15. Pinto Guedes, D., dos Santos, C. A., & Correa Lopes, C. (2006). Stages of behavior change and habitual physical activity in college students. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 8(4), 5-15.
16. SSM Secretaría de Salud de Medellín (2008). *Diagnóstico del riesgo cardiovascular global, evaluación de su impacto poblacional, Medellín y sus corregimientos 2007-2008*. Medellín: La Secretaría.
17. UdeA Universidad de Antioquia (1996). *Acuerdo Superior 083 de 1996*. Medellín: La Universidad.
18. UdeA Universidad de Antioquia. (2005). *Resolución Rectoral 20535 del 17 de marzo de 2005*. Medellín: La Universidad.
19. US Department of Health and Human Services. (2008). *Physical Activity Guidelines for Americans. Be active, healthy and happy*. USA: The Department.

20. Varela-Mato, V., Cancela, J., Ayan, C., Martín, V., & Molina, A. (2012). Lifestyle and Health among Spanish University Students: Differences by Gender and Academic Discipline. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(8), 2728-2741.

Recepción: 05-05-2013

Aprobación: 05-03-2014

NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES DURANTE EL DESCANSO EN LA ESCUELA, UN ESTUDIO OBSERVACIONAL CON EL USO DE SOPLAY

NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA DE CRIANÇAS
E ADOLESCENTES DURANTE OS INTERVALOS
NA ESCOLA, UM ESTUDO OBSERVACIONAL COM O USO
DE SOPLAY

CHILDREN AND ADOLESCENTS PHYSICAL ACTIVITY
LEVELS DURING SCHOOL BREAK, AN OBSERVATIONAL
STUDY USING SOPLAY

Elkin Alberto Arias Arias

Doctor en Ciencias del Deporte por Georg-August-Universität
Profesor e Investigador del Grupo de Investigación en Ciencias Aplicadas
a la Actividad Física y el Ejercicio (GRICAFDE) del Instituto de Educación
Física de la Universidad de Antioquia (Colombia)
elkinariasde@gmail.com

Arias A., E. A. (2014). Niveles de actividad física de niños y adolescentes durante el descanso en la escuela, un estudio observacional con el uso de soplay. *Revista Educación Física y Deporte*, 33 (1), 169-185, Ene-Jul 2014

RESUMEN

Marco teórico: La práctica de Actividad Física (AF) en la escuela es muy importante para los niños de hogares de bajos ingresos ubicados en zonas deprimidas. Estos niños no pueden tener acceso a programas extraescolares de AF debido a la falta de ofertas adecuadas en la zona, los problemas de seguridad, por estar en situación de niño trabajador o por falta de recursos

financieros (Blatchford, Baines y Pellegrini, 2003). La escuela parece ser un lugar apropiado para moverse durante el descanso. Sin embargo, no está claro cómo los factores ambientales en el patio de la escuela influyen en los niveles de AF de niños con edades diferentes. También existen importantes diferencias en la AF de los niños y adolescentes. La necesidad innata de moverse puede contribuir a los niveles de AF más altos en los niños que en los de los adolescentes, incluso en ambientes similares (Rowland & Hughes, 2006). *Objetivo:* En este estudio se compararon los niveles de actividad física de los niños y adolescentes que comparten la misma escuela (los adolescentes van a la escuela por la mañana, los niños van por la tarde). *Método:* Los observadores utilizaron el sistema SOPLAY (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth) (McKenzie, 2000) para obtener datos sobre la cantidad y el tipo de AF que practican los niños y adolescentes durante los descansos. *Resultados:* Los resultados indican que el 52,7% de los estudiantes no realizan ningún tipo de AF durante el reposo y permanecen sedentarios, el 27,2% practica AF de moderada intensidad, el 20,1% practica AF vigorosa. 47,3% de los escolares y adolescentes practican actividad física de moderada a vigorosa intensidad (MVPA). Los resultados muestran diferencias significativas ($p < 0,5$) entre los niños y adolescentes, los niños son más activos durante el receso escolar que los adolescentes.

PALABRAS CLAVE: Actividad física, sedentarismo, niños, escuela

RESUMO

Marco teórico: a prática de Atividade Física (AF) na escola é muito importante para as crianças de famílias com poucos recursos situadas em áreas desfavorecidas. Estas crianças não podem ter acesso a programas extraescolares de AF devido à falta de ofertas adequadas na área, os problemas de segurança, por estar em situação de menor trabalhador ou por falta de recursos financeiros (Blatchford, Baines e Pellegrini, 2003). A escola parece ser um lugar apropriado para movimentar-se durante o intervalo. Porém, não está claro como os fatores ambientais no pátio da escola influenciam nos níveis de AF de crianças com idades diferentes. Também existem importantes diferenças na AF das crianças e adolescentes. A necessidade inata de movimentar-se pode contribuir aos níveis de AF mais altos nas crianças que nos adolescentes, inclusive em ambientes similares (Rowland & Hughes, 2006). *Objetivo:* Neste estudo compararam-se os níveis de atividade física das crianças e adolescentes que dividem a mesma escola (os adolescentes vão à escola de manhã, as crianças vão à tarde). *Método:* Os observadores utilizaram o sistema SOPLAY (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth) (McKenzie, 2000) para

obter dados sobre a quantidade e o tipo de AF que praticam as crianças e adolescentes durante os intervalos. *Resultados:* Os resultados indicam que 52,7% dos estudantes não realizam nenhum tipo de AF durante o repouso e permanecem sedentários, 27,2% pratica AF de intensidade moderada, 20,1% pratica AF vigorosa. 47,3% das crianças e adolescentes praticam atividade física de intensidade moderada a vigorosa (MVPA). Os resultados mostram diferenças significativas ($p < 0,5$) entre as crianças e adolescentes, as crianças são mais ativas durante o intervalo escolar que os adolescentes. PALAVRAS-CHAVE: Atividade física, sedentarismo, crianças, escola.

ABSTRACT

Theoretical background: The physical activity (PA) practice in a school is very important for children from low-income households located in depressed areas. The children cannot have access to extra-curricular PA programs due to the lack of appropriate offers for these areas, security problems for being working children or the lack of financial resources (Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003). School seems to be an appropriate place to be active at break time. However, it is not clear how environmental factors at school yard influence the children PA levels at different ages. In addition, there are important differences between children and adolescents related to PA. Children's innate necessity to move can contribute to increase their PA levels compared to adolescents even in similar environments (Rowland & Hughes, 2006). Objective: in this study children and adolescents PA levels from the same school were compared (adolescents go to school in the morning, children go in the afternoon). The observers used the SOPLAY system (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth) (McKenzie, 2000) to obtain the data related to the quantity and type of PA developed by children and adolescents during the schools breaks. Results: the results indicate that 52.7% of the students do not perform any type of PA during the schools breaks and remain sedentary, 27.2% practice PA in a moderate intensity, 20.1% perform PA with a strong intensity. 47,3% of school children and adolescents perform PA from moderate to vigorous intensity (MVPA). The results show significant differences ($p < .5$) between children and adolescents, children are more active during school breaks than adolescents.

Key Words: Physical activity, extra-curricular programs, sedentary, children, adolescents, school, recess.

INTRODUCCIÓN

La inactividad física está asociada con numerosas enfermedades que, sin embargo, son prevenibles, y es reconocida como un serio problema de salud pública. El Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos recomienda a los niños y adolescentes de 6 a 17 años participar en 60 minutos, o más, diarios, de actividad física, desde moderada hasta vigorosa (MVPA por sus siglas en inglés) (USDHHS, 2008). La actividad física (en adelante AF) practicada por los niños y adolescentes debería, además, ser apropiada a su nivel de desarrollo, divertida, incluir actividades variadas y la cantidad de minutos recomendados pueden ser obtenidos en varios periodos de actividad acumulados durante el día (USDHHS & USDA, 2005).

Diferencias en género (los niños y los jóvenes son más activos que las niñas y las jóvenes), y edad (los niños son más activos que los adolescentes), han sido reportados (Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2003). Sin embargo, aún no está clara la influencia del ambiente en la disminución de los niveles de la actividad física con la edad. Existen también importantes diferencias en la AF de niños y adolescentes; la AF de los niños consiste en intermitentes y espontáneas explosiones de actividad y los niños no se ocupan de la misma actividad por largo tiempo. Los adolescentes tienen mayor autonomía y prefieren actividades organizadas (Pangrazi, 2000). Diferencias en los niveles de AF se podrían presentar debido a variables ambientales, psicológicas o sociológicas (McKenzie, Sallis & Elder, 1997). En este estudio se analizan ambos grupos separadamente con consideración de la variable ambiental.

Numerosas instituciones gubernamentales de salud y estudios científicos sugieren que las escuelas deben cumplir un papel proactivo en la promoción de la AF para prevenir problemas de salud, tales como enfermedad cardiovascular, obesidad y diabetes tipo 2. La AF en la escuela es particularmente importante

para niños que provienen de hogares de bajos ingresos situados en zonas deprimidas. Estos niños pueden no tener acceso a programas de actividad física que se ofrecen afuera de la escuela debido a la falta de oferta en la zona, a problemas de seguridad, a su necesidad de trabajar o a la falta de recursos económicos (Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003).

La mayoría de los estudios sobre AF en la escuela se enfocan en la educación física (en adelante EF). Sin embargo, ésta área se enfoca en objetivos de aprendizaje específicos, en un ambiente altamente estructurado, lo que en muchos casos no proporciona la oportunidad de practicar suficiente AF (Pate, Davis & Robinson, 2006). Adicionalmente, la baja frecuencia con la que la EF es ofrecida en instituciones escolares no permite cumplir con las recomendaciones de 60 minutos diarios (USDHHS, 2008). Poco se conoce acerca de la práctica voluntaria de la AF por parte de los niños y hay pocos estudios acerca de cómo los periodos de descanso en la escuela contribuyen a la cantidad total de AF diaria (Wechsler, Devereaux, Davis & Collins, 2000).

Algunos estudios (Beighle, Morgan, LeMasurier & Pangrazi, 2006; Sarkin, McKenzie & Sallis, 1997; Mota, Suva, Santos, Ribeiro, Oliverira & Duarte, 2005; Ridgers, Stratton, Fairclough & Twisk, 2007; Verstraete, Cardon, DeClercq & Bourdeaudhuij, 2006) han cuantificado la AF de los niños en los descansos en la escuela utilizando monitores del ritmo cardíaco, podómetros y acelerómetros, pero estos métodos proveen poca información sobre el contexto en el cual la actividad se lleva a cabo. Por otro lado, pocos estudios han indicado qué estrategias, tales como la reestructuración del patio de la escuela y el aumento de su atractivo través de la restauración y el uso de colores (Stratton & Mullan, 2005) y la disposición de elementos de juego (Verstraete et al., 2006), puede ser útil para incrementar la cantidad de AF de los niños durante el receso. Recientemente se ha despertado el interés por cuantificar la cantidad de AF desde una perspectiva ecológica, con el uso de la observación directa (Stratton & Mullan, 2005; Da-

vison & Lawson, 2006; McKenzie, Sallis & Elder 1997; McKenzie, Baquero, Crespo, Arredondo, Campbell & Elder, 2008; Ridgers, Stratton & McKenzie, 2010). Este método tiene la ventaja de que permite registrar la cantidad de AF y, simultáneamente, registrar también las influencias contextuales, incluyendo condiciones del ambiente físico y social (McKenzie, 2002). Evaluar la influencia de factores potencialmente modificables, y sus relaciones con la AF, es importante para el diseño de intervenciones orientadas a incrementar la cantidad de actividad física en los niños. El propósito del presente estudio fue usar la observación directa para: a) Evaluar la contribución del descanso escolar a las metas de cantidad de AF en una escuela de nivel socio-económico medio-bajo, y b) Medir, de forma objetiva, la cantidad de AF en niños de básica primaria durante el descanso escolar y compararla con la cantidad de AF de adolescentes de secundaria.

MÉTODO

Población y Muestra

Los datos fueron obtenidos durante observaciones realizadas en una escuela pública de la zona noroccidental de la ciudad de Medellín (Colombia). Esta escuela tiene la particularidad de atender jóvenes adolescentes de 6° a 11° grado (en su mayoría de 11 a 17 años) en horas de la mañana, y a niños de 1° a 5° grado (en su mayoría de 6 a 10 años) en las mismas instalaciones. Esta característica permite la comparación de los niveles de AF en niños y adolescentes durante períodos de descanso que tienen lugar en los mismos espacios con las mismas estructuras y facilidades. La escuela atiende un total de 820 niños y 952 adolescentes.

Los datos fueron recogidos en un período de dos meses, durante 5 días en la escuela. Las observaciones fueron hechas durante períodos de descanso largo y corto. El período de descanso largo tiene lugar a media mañana y a media tarde y durante esos

períodos la mayoría de los niños consumen los alimentos (desayuno o almuerzo); el período de descanso corto tiene lugar entre el descanso largo y la hora de salida. Los niños de básica primaria (1° a 6° grado) no tienen descanso corto, pero permanecen sólo 5 horas en la escuela, una hora menos que los adolescentes, quienes permanecen 6 horas.

Todas las áreas potenciales para la práctica de AF fueron identificadas y medidas en la escuela antes de la recolección de los datos. Los observadores discutieron y llegaron a acuerdos sobre la localización, tamaño y límites de cada área, y después de algunas pruebas sobre las perspectivas, acercamientos y tipo de imágenes que debía percibir cada cámara. Se elaboraron mapas detallados de cada área y en ellos se señaló el lugar en donde se debían ubicar las cámaras. Se seleccionó un total de 6 áreas en donde se observó que los niños y adolescentes practicaran AF, aunque no todas las áreas eran aptas para la AF (por ejemplo los corredores y las escalas). En la escuela objeto de observación no se disponía de espacios internos para la práctica de actividad física, tales como coliseos o aulas múltiples; la escuela dispone de un patio pequeño al aire libre y uno más grande, cubierto.

Instrumentos

Instrumento de observación

Los observadores utilizaron el instrumento denominado SOPLAY (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth, Sistema para Observación del Juego y la Actividad de Ocio en Jóvenes); éste es un instrumento diseñado para obtener datos sobre el número de niños y sus niveles de AF durante los descansos (McKenzie, Marshall, Sallis & Conway, 2000). El sistema está basado en muestreos momentáneos y ha sido utilizado previamente en varios estudios (McKenzie, Marshall, Sallis, & Conway, 2000; Anthamatten, Brink, Lampe, Greenwood, Kingston & Nigg, 2011; Springer, Tanguturi, Ranjit, Skala & Kelder, 2009) para determinar la cantidad de AF de los niños durante el descanso; una versión

modificada se usa para estudiar los niveles de AF en los parques (McKenzie, Cohen, Sehgal, Williamson & Golinelli, 2006).

Se hicieron escaneados sistemáticos de las áreas de observación durante los dos períodos (descanso largo y descanso corto). Durante un escaneo, la AF de cada escolar en un área es codificada como sedentaria (por ejemplo recostado, sentado o de pie), AF de moderada intensidad (incluyendo caminata) o AF vigorosa. Esta forma de codificar el nivel de actividad física a partir de la observación, así como el instrumento SOPLAY, han sido validados en estudios que cuantifican la frecuencia cardíaca (McKenzie, Sallis & Patterson, 1991) y que utilizan acelerometría (De Saint-maurice, 2009; Ridgers, Stratton & McKenzie, 2010).

Procedimientos

Protocolo de observación

Las observaciones fueron realizadas durante 5 días en un período de 2 meses; las áreas fueron observadas en un orden específico durante cada período de observación. Los momentos de observación fueron seleccionados aleatoriamente, pudiendo tener lugar la observación al minuto 5, 10, 15, 20 o 25 del descanso largo, o al minuto 5, 10 o 15 del descanso corto. Los observadores utilizaron una cámara de video para registrar las imágenes sobre la AF física de los escolares en los descansos. La lente de la cámara hacía un recorrido (escaneo) de derecha a izquierda y registraba a todos los escolares que se encontraban en ese momento en el área. Durante la observación del video se le asignó un código a cada escolar registrado en la imagen, el código representó el nivel de actividad observado y fue registrado en una planilla. Se hicieron registros separados para niñas y niños.

Entrenamiento de los observadores y calibración

Se entrenaron 3 observadores para hacer la recolección de los datos. Ellos memorizaron las definiciones conceptuales y operacionales de las dimensiones del comportamiento y sus códigos

y aprendieron los procedimientos generales para la recolección de los datos. Se realizaron varias prácticas de observación y ensayo con y sin cámaras. El entrenamiento se realizó hasta que los observadores alcanzaron una correlación inter-observador de más del 80% al observar los mismos segmentos del video. Cada semana se realizaron revisiones para verificar el nivel de entrenamiento y la correlación inter-observador.

Análisis de los datos

La unidad de análisis fue un escaneo de observación de un área determinada. El tamaño de la muestra fue de 153 escaneos. Se utilizaron parámetros estadísticos descriptivos para obtener medidas de tendencia central y de dispersión (proporciones, promedios y desviaciones estándar). La hipótesis de la distribución normal no fue rechazada al aplicar el test de Kolmogorov-Smirnov (>0.05) y la homogeneidad de las varianzas fue confirmada con el test de Fischer; por lo tanto, para estas variables se aplicó la prueba *t* de Student, para comparar los niveles de actividad física entre géneros y entre niños y adolescentes. Se realizaron análisis separados para cada variable dependiente (sedentarios, AF de mediana intensidad y AF de vigorosa intensidad).

Debido a la alta variabilidad en el número total de niños o adolescentes en las áreas observadas, los datos de las observaciones fueron expresados como proporciones para representar el porcentaje de niños en cada nivel de actividad. Esto se hizo al dividir el número de niños o adolescentes observado entre sedentarios, medianamente activos y activos. Estas proporciones fueron calculadas de forma separada para cada género. Del total de niños y adolescentes observados se obtuvieron entonces tres categorías, según la proporción de niños y adolescentes sedentarios, en AF de mediana intensidad y AF vigorosa. Una categoría adicional se creó al sumar la proporción de niños o adolescentes en AF de moderada intensidad y aquellos en AF vigorosa para obtener la proporción de sujetos en MVPA.

RESULTADOS

Al promediar las proporciones en cada nivel de actividad del total de los escolares observados, se encuentra que 52,7% de los escolares no realizan ningún tipo de AF durante el descanso y permanecen sedentarios; 27,2% realizan AF de moderada intensidad; 20,1% realizan AF vigorosa y 47,3% de los escolares realizan actividad física de intensidad moderada a vigorosa (MVPA). Este valor indica que menos de la mitad de los escolares utilizan el descanso para la práctica de la actividad física. La tabla 1 muestra el porcentaje promedio de escolares observados en cada nivel de AF.

Nivel de AF	Promedio (DE)
% Sedentario	52,7 (26,5)
% AF Moderada Intensidad	27,2 (16,8)
% AF Vigorosa	20,1 (22,1)
% MVPA	47,3 (26,5)

Tabla 1. Porcentaje promedio de niños y adolescentes en determinados niveles de AF durante los descansos en la escuela (DE Desviación Estándar; MVPA actividad física de moderada intensidad, más actividad física vigorosa).

Al hacer un análisis diferenciado de los niveles de actividad física de niños y adolescentes se observa que los niños y las niñas de básica primaria son más activos que el promedio durante el descanso; especialmente en los niños de género masculino se encuentra una mayor tendencia hacia el movimiento y menor proporción de sedentarios durante el descanso. La tabla 2 muestra los niveles de AF de niños y niñas.

	Total Promedio (DE)	Niñas Promedio (DE)	Niños Promedio (DE)
% Sedentario	45,4 (24,1)	50,9 (24,3)	41,7 (23,8)
% AF Moderada Intensidad	27,7 (13,2)	27,4 (14,1)	28,0 (12,6)

	Total Promedio (DE)	Niñas Promedio (DE)	Niños Promedio (DE)
% AF Vigorosa	26,9 (21,5)	23,6 (19,8)	30,2 (22,9)
% MVPA	54,6 (24,1)	49,1 (24,3)	58,3 (23,8)

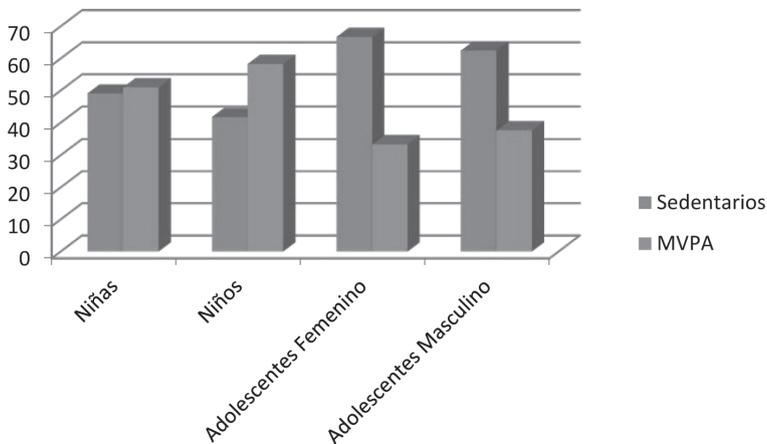
Tabla 2. Porcentaje promedio de niños en determinados niveles de AF durante los descansos en la escuela (DE Desviación Estándar; MVPA actividad física de moderada intensidad, más actividad física vigorosa).

En los adolescentes se pueden observar niveles mucho más elevados de sedentarismo. La proporción de quienes practican MVPA vigorosa es mucho menor en los adolescentes; la disminución de hasta 20% indica que, con el aumento de la edad, disminuye la tendencia al movimiento, aun cuando se tiene un período adicional de descanso. La tabla 3 muestra el porcentaje promedio de adolescentes que permanecen sedentarios y los que realizan AF; los valores indican un elevado sedentarismo y una marcada disminución de la proporción de AF en relación con los niños.

	Total Promedio (DE)	Femenino Promedio (DE)	Masculino Promedio (DE)
% Sedentario	65,1 (26,0)	66,7 (23,4)	62,5 (29,2)
% AF Moderada Intensidad	27,2 (21,6)	28,0 (20,8)	25,0 (22,6)
% AF Vigorosa	7,7 (17,3)	5,3 (15,5)	12,6 (20,8)
% MVPA	34,9 (26,0)	33,3 (23,4)	37,5 (29,2)

Tabla 3. Porcentaje promedio de adolescentes en determinados niveles de AF durante los descansos en la escuela (DE Desviación Estándar; MVPA actividad física de moderada intensidad, más actividad física vigorosa).

En la gráfica 1 se puede observar con mayor claridad las diferencias en los niveles de AF en niños y adolescentes durante el descanso escolar.



Gráfica 1. Porcentaje promedio de niños y adolescentes que permanecen sedentarios o realizan AF de mediana a vigorosa intensidad durante los descansos en la escuela.

Para las variables que indican sobre el porcentaje promedio de niños y adolescentes sedentarios o practicando AF de intensidad moderada hasta vigorosa (MVPA) se ejecutó una prueba *t* de Student para determinar diferencias significativas entre niños y niñas, entre adolescentes femeninos y masculinos y entre niños y adolescentes de ambos géneros. Los resultados indican diferencias significativas entre el porcentaje promedio de niñas y el porcentaje promedio de adolescentes de género femenino que permanecen sedentarias durante el descanso ($t [48] = -2,52$; $p < .05$); también se encontraron diferencias significativas entre el porcentaje promedio de niños y adolescentes de género masculino que permanecen AF sedentarios ($t [48] = -2,73$; $p < .05$).

No se encontraron diferencias significativas al comparar el porcentaje promedio de activos y sedentarios por género ($t [60] = 1,20$; $p > .05$), aunque los niños presentan mayores niveles de actividad y menores niveles de sedentarismo. En los adolescentes tampoco se presentan diferencias de género ($t [36] = 0,49$; $p > .05$). Por

supuesto, los niños de género masculino son mucho más activos y menos sedentarios durante el descanso que las adolescentes, y aunque los adolescentes son más activos que las adolescentes, su nivel de sedentarismo es mayor que el de las niñas.

En general, el porcentaje promedio de niños de ambos géneros que practican MVPA durante el descanso es mucho más alto que el porcentaje promedio de adolescentes ($t [98] = 3,72$; $p < .05$) y la proporción de sedentarios es mucho más baja ($t [98] = - 3,72$; $p < .05$).

DISCUSIÓN

La práctica de AF en la escuela es de gran importancia para aquellos niños que viven en zonas deprimidas y cuyos padres son de bajos ingresos. Debido al carácter estructurado de las clases de educación física, los niños no tienen la oportunidad de practicar AF durante mucho tiempo en clase (Sarkin, McKenzie & Sallis, 1997). El descanso parece ser apropiado para la práctica de AF de forma libre o dirigida. Sin embargo, el ambiente puede influir de manera importante en los niveles de AF. En este estudio se pudieron observar niveles de sedentarismo mucho más altos que los observados en previos estudios (McKenzie, Marshall, Sallis & Conway, 2000; Anthamatten, Brink, Lampe, Greenwood, Kingston & Nigg, 2011; Springer, Tanguturi, Ranjit, Skala & Kelder, 2009). En la mayoría de estos se reportan niveles de MVPA mayores al 60% en niños y adolescentes de 6 a 17 años.

El ambiente de las escuelas públicas en Colombia es poco motivante para la práctica de la actividad física; lo reducido de los espacios disponibles para la AF durante el descanso se refleja en la gran densidad de población escolar que se puede observar durante estos períodos. Los materiales con los que están construidos las escuelas, en su mayoría cemento, pavimento, piedras y ladrillos, son poco amigables, y la falta de mantenimiento

convierten a los patios escolares en sitios peligrosos porque las consecuencias de una caída en un piso de pavimento o concreto desgastado pueden ser fatales. El alto nivel de ruido y contaminación del aire pueden ser también factores que desmotivan para la práctica de la AF durante el descanso. La disponibilidad de implementos deportivos durante los descansos ha demostrado ser un factor de motivación para incrementar el nivel de actividad de los escolares (Verstraete et al., 2006). Sin embargo, la falta de espacio disponible característica de las escuelas públicas en Colombia (hasta 700 niños deben compartir un espacio de 20 x 30 m) convierte el uso de balones, cuerdas, aros, patines, etc. en un riesgo que la administración escolar y los docentes prefieren evitar y, al contrario de lo recomendado (Anthamatten et al., 2011), prohíben el uso de estos implementos

A diferencia de otros estudios (Mota et al., 2005; Vilhjalms-son & Kristjansdottir, 2003) en el presente estudio no se encontraron diferencias de género significativas en la proporción de niños o adolescentes que permanecen activos durante el descanso. Aunque los niños fueron algo más activos que las niñas, las diferencias no son muy grandes. Los adolescentes masculinos tampoco muestran niveles de actividad mucho mayores que las adolescentes.

Diferencias significativas fueron encontradas al comparar los niveles de AF de niños y adolescentes. Los niños, siguiendo su impulso natural de movimiento, utilizan además del patio escolar otros ambientes no diseñados y menos propicios que el patio, como las escaleras y los corredores. Los adolescentes sólo se muestran activos en el patio de la escuela y utilizan los demás ambientes para actividades que no requieren AF, como socializar e ingerir alimentos. El hecho de que los adolescentes disfruten de un período adicional de 20 minutos de descanso no influye sobre los niveles de AF, que son siempre inferiores en ambos géneros, siendo las niñas mucho más activas que las adolescentes y los niños mucho más activos que los adolescentes.

El presente estudio se limita a registrar niveles de AF en una escuela a donde asisten niños de bajos recursos económicos. La falta de una observación en escuelas de diferente estrato socio-económico impide determinar si la variable ambiental es la causa principal de los bajos niveles de AF de niños y adolescentes. En futuros estudios se deberían hacer comparaciones con niños de estratos socio-económicos medio y alto, para tratar de delimitar las causas de la desmotivación para el movimiento y aislar variables que podrían ser manipuladas en programas de promoción de la AF en las escuelas.

Los responsables de políticas educativas deberían tener en cuenta la influencia directa de la planta física de las escuelas, los materiales con los que son construidas y los espacios disponibles para el movimiento, sobre los niveles de AF de los niños y adolescentes. Mejores instalaciones podrían constituir factor de motivación para que los niños utilicen el descanso para tratar de acumular la mayor cantidad de minutos de AF de moderada a vigorosa y así superar las limitaciones para el movimiento que se presentan fuera de las escuelas en los barrios.

CONCLUSIONES

Menos de la mitad de los niños de una escuela de bajo nivel socio-económico utilizan el período de descanso en la escuela para la práctica de AF de intensidad moderada a vigorosa. Los niños de básica primaria de ambos géneros son más activos que los adolescentes de secundaria.

AGRADECIMIENTOS: el autor agradece a los directivos, docentes y escolares de la escuela República del Uruguay por permitir el acceso a la institución y por su participación y contribución al presente estudio. Reconocimiento a Carlos Alberto Ramírez, por su ayuda en el registro de imágenes y proceso de datos.

REFERENCIAS

1. Anthamatten, P., Brink, L., Lampe, S., Greenwood, E., Kingston, B., & Nigg, C. (2011). An assessment of schoolyard renovation strategies to encourage children's physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(27), 2-9.
2. Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21,481-505
3. Beighle, A., Morgan, C., LeMasurier, G., & Pangrazi, R. (2006). Children's physical activity during recess and outside of school. *J Sch Health*. 2006, 76(10), 516-520.
4. Davison, K., & Lawson, C. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 3(19).
5. De Saint-Maurice, F. (2009). *Validation of the SOPLAY direct observation tool with an objective accelerometry-based physical activity monitor* (Graduate Theses and Dissertations). USA: Iowa State University.
6. McKenzie, T. (2002). The use of direct observation to assess physical activity. In G. Welk (Ed.), *Physical Activity Assessments for Health-Related Research* (pp.179-195). Champaign, IL: Human Kinetics.
7. McKenzie, T., Baquero, B., Crespo, N., Arredondo, E., Campbell, N., & Elder, J. (2008). Environmental correlates of physical activity in Mexican American children at home. *J Phys Act Health*, 5(4), 579-591.
8. McKenzie, T., Cohen, D., Sehgal, A., Williamson, S., & Golinelli, D. (2006). System for Observing Play and Recreation in Communities (SOPARC): reliability and feasibility measures. *J Phys Act Health*, 1, S208-S222.
9. McKenzie, T., Marshall, S., Sallis, J., & Conway, T. (2000). Leisure-time physical activity in school environments: an observational study using SOPLAY. *Prev Med*, 30, 70-77.
10. McKenzie, T., Sallis, J., & Elder J. (1997). Physical activity levels and prompts in young children at recess: a two-year study of a bi-ethnic sample. *Res Q Exerc Sport*, 68(3), 195-202.
11. McKenzie, T., Sallis, J., & Patterson, T. (1991). BEACHES: an observational system for assessing children's eating and physical activity behaviors and associated events. *J Appl Behav Anal*, 24, 141-151.
12. Mota, J., Suva, P., Santos, M., Ribeiro, J., Oliverira, J., & Duarte, J. (2005). Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *J Sports Sci*, 23(3), 269-275.

13. Pangrazi, R. (2000). Promoting physical activity for youth. *J Sci Med Sport* 3(3), 280-286.
14. Pate, R., Davis, M., & Robinson, T. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools. *Circulation*, (114)11, 1214-1224.
15. Ridgers, N., Stratton, G., & McKenzie, T. (2010). Reliability and validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play (SOCARP). *J Phys Act Health*, 5, 17-25.
16. Ridgers, N., Stratton, G., Fairclough, S., & Twisk, J. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Prev Med*, 44(5), 393-397.
17. Rowlands, A. V., & Hughes, D. R. (2006). Variability of physical activity patterns by type of day and season in 8-10 y old boys. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(3), 391-395.
18. Sarkin, J., McKenzie, T., & Sallis, J. (1997). Gender differences in physical activity during fifth-grade physical education and recess periods. *J Teach Phys Educ*, (17), 99-106.
19. Springer, A., Tanguturi, Y., Ranjit, N., Skala, K., & Kelder, S. (2009). Physical Activity During Recess in Low-Income Third-Grade Texas Students. *Am J Health Behav*, 37(3), 318-324.
20. Stratton, G., & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on children's physical activity levels during recess. *Prev Med*, 41, 828-833.
21. USDHHS US Department of Health and Human Services & USDA US Department of Agriculture (2005). *Dietary Guidelines for Americans*. Washington DC: The Authors.
22. USDHHS US Department of Health and Human Services (2008). *Physical Activity Guidelines for Americans*. Washington, DC: The Department.
23. Verstraete, S., Cardon, G., DeClercq, D., & Bourdeaudhuij, I. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *Eur J Pub Health*, 16(4):415-419.
24. Vilhjalmsson, R., & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science & Medicine*, 56(2), 363-374.
25. Wechsler, H., Devereaux, R., Davis, M., & Collins, J. (2000). Using the school environment to promote physical activity and healthy eating. *Prev Med*, (31), 121-137.

Recepción: 05-05-2013

Aprobación: 05-03-2014

RESEÑA DE LIBRO:
EL OCIO EN LA CIUDAD. UNA RESEÑA
DE "LA CIUDAD CONQUISTADA" DE BORJA

RESENHA DO LIVRO:
O ÓCIO NA CIDADE. UMA RESENHA DE "A CIDADE
CONQUISTADA" DE BORJA

BOOK REVIEW:
THE LEISURE IN THE CITY. A REVIEW OF THE CITY
CONQUERED WROTE BY BORJA



Título: La Ciudad Conquistada

Autor: Jordi Borja

Editorial: Alianza

Ciudad: 2010

Edición: 1ª

ISBN: 978-84-206-4177-5

Páginas: 384

Por: Junior Vagner Pereira da Silva

Doctor por la Universidade Estadual da Bahia.

Profesor en la Universidade Estadual da Bahia y en la Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil).

jr_lazer@yahoo.com.br

Silva P., J. V.; reseña de libro: el ocio en la ciudad (2014). Una reseña de "la ciudad conquistada" de Borja. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 186-197, Ene-Jul 2014

RESEÑA EN ESPAÑOL

Este trabajo constituye una reseña crítica del libro *La Ciudad Conquistada*, de autoría de Jordi Borja, publicado por la Editorial Alianza en el año 2010. El objetivo de esta reseña es desarrollar un análisis de la obra, evaluando sus posibles contribuciones respecto al proceso de industrialización y urbanización, sus consecuencias en los espacios públicos, y la vida en la ciudad. Específicamente se busca analizar cómo el contenido del libro puede ser aplicado a cuestiones relacionadas con el ocio en la ciudad.

Nacido en 1941, geógrafo y urbanista, Jordi Borja es natural de Barcelona, con desempeño en diversas universidades (Barcelona, Autónoma de Barcelona, Abierta de Cataluña y Técnica de Cataluña), como también ocupó cargos de dirección en el ayuntamiento de Barcelona y prestó asesorías en Europa y América Latina.

La ciudad conquistada se encuentra estructurada en siete capítulos, que abordan a "La ciudad, aventura de libertad", "La ciudad en sus tres dimensiones o la nueva revolución urbana", "La ciudad como oferta y la innovación urbanística", "La ciudad es el espacio público", "De la urbanización a la ciudad", "Espacio público y espacio político" y "Las ciudades en la globalización. La cuestión de la ciudadanía".

Caracterizándola como hija del proceso de la Revolución Industrial, Borja expone que la ciudad moderna, marcada por

la ocupación poblacional y la metropolización, después de la reforma urbana emprendida por Haussmann en París en 1853 (demolición de viviendas y expulsión de la clase obrera de la región central, e incluso de la ciudad), acción que sirvió de modelo y posteriormente fue adoptada en diversos países, el centro urbano se constituyó en espacio reservado prioritariamente a la clase media y alta, dejando a la clase socioeconómicamente baja, la periferia.

Esto porque, durante la ocupación de París, cada vez más por campesinos, que se alojaban en tugurios y casas de alquiler, la clase burguesa, percibiendo la amenaza que la democracia urbana había traído a sus privilegios, por intermedio de Haussmann, Barón de París, inauguró la política urbana en el siglo XIX, con la sustitución de calles por largas avenidas, la disolución de barrios mixtos por barrios aburguesados y la creación del suburbio desurbanizado, para que operarios lo habitasen, expulsando al proletariado del centro e incluso de la ciudad, haciendo que ocurriese la primera expansión de construcción de bienes inmobiliarios, como casas sofisticadas destinadas a la clase burguesa en la región central (Hobsbawm, 2011).

Para Borja, una iniciativa como esta trajo diversos problemas, como la disolución del tejido urbano (crecimiento irregular, sin planeación y desestructurado), fragmentación (utilización funcionalista del tejido urbano) y privatización (utilización del espacio público para fines económicos privados y especulación inmobiliaria), haciendo que la ciudad, sobre todo la metropolitana, perdiese su característica de comunidad y asumiese como función principal el consumo, corroborando la exclusión social y cultural, la marginalización y la discriminación, negando a la mayoría de la población el ejercicio de la ciudadanía y, consecuentemente, el uso del espacio público en sus diferentes dimensiones.

Tal como ocurrió en París, en Brasil, tomando a Sao Paulo como ejemplo, la situación no fue diferente, pues el proceso de urbanización también siguió los mismos estereotipos y la se-

gregación social, como el embellecimiento de la región central destinada a las élites y la expulsión de la clase popular a la periferia, desprovista de cualquier infraestructura. Si en París tal investidura se produjo con la expulsión de los campesinos, en Brasil, al final del siglo XIX, ocurrió mediante la creación de leyes prohibiendo la instalación de viviendas en el centro de la ciudad (Rolnik, 2007).

Por medio de tales iniciativas se diseñó un tipo de geografía social de la ciudad la cual presenciamos hasta los días de hoy, con la centralidad elitizada de la ciudad, compuesta por inmobiliario de alto valor, comercios elegantes, casa ricas, consumo cultural de la moda y mayor inversión pública, creando, por un lado, territorios a la riqueza y delimitando, por otro, territorios a la pobreza (Rolnik, 2007).

Esto, según Borja, ha contribuido a que la ciudad venga perdiendo su carácter de espacio público y sus funciones fundamentales, como las dimensiones socioculturales de contacto entre las personas, animación urbana y de expresión comunitaria, mostrándose inhóspita para la convivencia social. Sobre esta cuestión, el autor advierte acerca de los impactos negativos que ella ha traído a las oportunidades socioculturales, consecuentemente disminuyendo las posibilidades de ocio, sobre todo de la población de menor nivel socioeconómico.

Las advertencias del autor coinciden con la literatura, que apunta a los significativos prejuicios ocasionados por la industrialización y urbanización de la vida cotidiana, entre ellos las oportunidades de ocio, ya que en la calle, lugar que por mucho tiempo fue escenario de juegos y de actividades recreativas (Ariès, 1981) y de encuentro para el diálogo y la ocurrencia de la lúdica, fue transformada en camino o lugar específico para el tráfico de automóviles (Magnani, 1984); lo mismo ocurrió con las plazas, que hoy figuran como espacios de paso (Marcellino, 2003), haciendo que el espacio público vaya desapareciendo como lugar de encuentro, de placer, de ocio, de fiesta, de circo

y de espectáculo, perdiendo con ello su carácter multifuncional (Marcellino, Sampaio, Barbosa & Mariano, 2007).

Sin embargo, al criticar la forma en que la ciudad se encuentra, Borja no adopta una perspectiva pesimista, en la que todo está perdido; mas bien, sabiamente, es guiado por la comprensión de que la ciudad actual, tal como sus predecesoras, se constituye en escenario de conflicto social, siendo esta condición inherente a la ciudad, ya que ella se hace proyecto de humanidad y todo proyecto humano por sí es contradictorio. Considera que por constituirse en espacio de lo contradictorio, en el que acciones segregadoras y excluyentes se renuevan permanentemente, la ciudad contemporánea no está dada, no tiene punto final, pero sí constituye otro tipo de ciudad, de entre las que ya existieron, pues ella renace en cada tipo de sociedad que se instala.

Tal interpretación se muestra pertinente y da cuenta del proceso dialéctico en el que estamos insertos, porque la realidad social se basa en conflictos, no exclusivamente los de clases sociales, pues éste constituye un contenido inventado del capitalismo (Demo, 2010).

La perspectiva defendida por Borja se identifica con el pensamiento dialéctico de Demo (2010), cuando éste expone que la sociedad perfecta es obra de la búsqueda constante, más nunca punto final, pues el conflicto social siempre ha estado presente en la historia humana y por la propiedad inherente a la dialéctica, la unidad de los contrarios, no hay ciudad que se constituya en punto final.

Por lo tanto, Borja la caracteriza como espacio de confrontación permanente y de hegemonías, como también de conflictos de valores, de proyectos colectivos y de reivindicaciones frente al poder público. Guiándose en la perspectiva de políticas públicas participativas, el autor afirma que se hace necesario que las cuestiones referidas al espacio público sean foco de debate y participación colectiva en sus diversas etapas (planeación, implantación y gestión), porque este no se configura en un asunto

que concierne sólo a los técnicos que se ocupan de la urbanización, sino también es un debate que envuelve valores culturales (justicia social, igualdad y desigualdad).

Además, el autor expone cuales estrategias de regeneración (recuperación de los espacios existentes y que no presentan condiciones de uso debido a la falta de conservación, desarrollo de animación lúdica y comercio en espacios abiertos, mejoramiento de calles y plazas -iluminación, construcción de equipamientos), readecuación de espacios (conversión de espacios privados/públicos hasta ahora usados para otros fines, pero que se convirtieron en obsoletos o se encuentran desactivados, en espacios públicos de uso común), y creación de nuevos espacios públicos (utilización de espacios vacíos para construcción de parques, creación de nuevos para que se estos se configuren en espacios públicos), sean desarrollados a fin de recuperar el carácter de representación colectiva, de vida comunitaria, de encuentro de formación sociocultural del espacio público.

En relación con el ocio, la obra contribuye a tratar la ciudad en sus dimensiones profesional, cultural y social, sin limitar el espacio público al uso funcionalista (vivienda, equipamientos básicos y administrativos), valorando así los equipamientos públicos como espacio sociocultural, como potencialidad de promoción e integración sociocultural, ejercicio de la ciudadanía y construcción de identidades.

A modo de conclusión, Borja nos presenta dos perspectivas fundamentales para una lectura actualizada de la ciudad, pasando de las críticas ácidas a la situación segregadora en la cual se encuentra, a una construcción de posibilidades a través de la participación en la constitución de la ciudad, sin contaminarse por una perspectiva de desilusión, pero presentando opciones que permitan llegar a provocar la democratización de la ciudad, esencial para el ejercicio de la ciudadanía. El autor conduce sus reflexiones sin dejarse llevar por una perspectiva

de ciudad ideal, es decir, su obra es foco de reflexiones lúcidas que impregnan la ciudad real, la ciudad ideal y la ciudad posible.

REVISÃO EM PORTUGUÊS

Este trabalho se constitui em resenha crítica do livro *La Ciudad conquistada*, de autoria de Jordi Borja, publicado pela Alianza Editorial em 2010. Nosso objetivo é desenvolver a análise da obra, avaliando as possíveis contribuições que a mesma traz a respeito do processo de industrialização e urbanização, suas consequências aos espaços públicos e à vida na cidade. Especificamente buscamos analisar como o conteúdo do livro pode ser aplicado as questões relacionadas ao lazer na cidade.

Nascido em 1941, geógrafo e urbanista, Jordi Borja é natural de Barcelona, com atuação em diversas Universidades (Barcelona, Autônoma de Barcelona, Aberta da Catalunha e Técnica da Catalunha), como também já ocupou cargos de direção na Prefeitura de Barcelona e prestou assessorias na Europa e América Latina.

La Ciudad conquistada se encontra estruturada em sete capítulos, que abordam a “La ciudad, aventura de libertad”, “La ciudad en sus tres dimensiones o la nueva revolución urbana”, “La ciudad como oferta y la innovación urbanística”, “La ciudad es el espacio público”, “De la urbanización a la ciudad”, “Espacio público y espacio político” e “Las ciudades en la globalización. La cuestión de la ciudadanía”.

Caracterizando-a como filha do processo da Revolução Industrial, Borja expõe que a cidade moderna, marcada pela ocupação populacional e metropolização, após a reforma urbana empreendida por Haussmann em Paris em 1853 (demolição das casas e expulsão da classe operária da região central e até mesmo da cidade), ação esta que serviu de modelo e posteriormente foi adotada em diversos países, o centro urbano se constituiu em

espaço reservado prioritariamente à classe média e alta, restando às de classe socioeconômica baixa, a periferia.

Isto porque, diante da ocupação de Paris cada vez mais por camponeses, que se alojavam em pardieiros e casas alugadas, a classe burguesa, percebendo a ameaça que a democracia urbana trazia a seus privilégios, por intermédio de Haussmann, Barão de Paris, inaugurou a política urbana no século XIX, com a substituição de ruas por longas avenidas e a dissolução de bairros mistos em aburguesados e a criação de subúrbio desurbanizado para que operários habitassem, expulsando o proletariado do centro e até mesmo da cidade, fazendo com que ocorresse a primeira expansão de construção de bens imobiliários, como casas sofisticadas destinadas à classe burguesa na região central (Hobsbawm, 2011).

Para Borja, iniciativa como esta, trouxe diversos problemas, como a dissolução do tecido urbano (crescimento irregular, sem planejamento e desestruturado), fragmentado (utilização funcionalista do tecido urbano) e privatização (utilização do espaço público para fins econômicos privados e especulação imobiliária), fazendo com que a cidade, sobretudo a metropolitana, perdesse sua característica de comunidade e assumisse como função principal o consumo, corroborando com a exclusão social e cultural, marginalização e discriminação, negando à maioria da população o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o uso do espaço público em suas diferentes dimensões.

A exemplo do que ocorrera em Paris, no Brasil, tomando São Paulo como exemplo, a situação não foi diferente, pois o processo de urbanização também seguiu os mesmos estereótipos e segregação social, com o embelezamento da região central destinada às elites e expulsão da classe popular para periferia, desprovida de quaisquer infraestruturas. Se em Paris tal investidora se deu com a expulsão dos camponeses, no Brasil, no final do Século XIX, ocorreu pela criação de leis proibindo a instalação de cortiços no centro da cidade (Rolnik, 2007)

Por meio de tais iniciativas se desenhou um tipo de geografia social da cidade a qual presenciamos até os dias de hoje, com centralidade elitizada da cidade, composta por imobiliários de alto valor, comércios elegantes, casas ricas, consumo cultural da moda e maior investimento público, criando, por um lado, territórios à riqueza, e delimitando, por outro, territórios à pobreza (Rolnik, 2007)

Isto, segundo Borja, tem contribuído com que a cidade venha perdendo seu caráter de espaço público e suas funções fundamentais, como as dimensões socioculturais de contato entre as pessoas, animação urbana e de expressão comunitária, se mostrando inóspita ao convívio social. Sobre esta questão, autor adverte sobre os impactos negativos que ela tem trazido às oportunidades socioculturais, conseqüentemente diminuindo as possibilidades de lazer, sobretudo da população de menor nível socioeconômico.

As advertências do autor corroboram com a literatura, que aponta os significativos prejuízos trazidos pela industrialização e urbanização à vida cotidiana, dentre elas as oportunidades de lazer, visto que a rua, local que por muito tempo foi palco de jogos e de atividades recreativas (Ariès, 1981) e de encontro para o bate papo e ocorrência do lúdico, foi transformada em trajeto, local específico para o tráfego de automóveis (Magnani, 1984), o mesmo ocorrendo com as praças, que hoje figuram como espaços de passagem (Marcellino, 2003), fazendo com que o espaço público venha deixando de figurar como um local de encontro, de prazer, de lazer, de festa, de circo e de espetáculo, perdendo com isso seu caráter multifuncional (Marcellino, Sampaio, Barbosa & Mariano, 2007).

Porém, ao criticar a forma que a cidade se encontra, Borja não adota uma perspectiva pessimista, de que tudo esteja perdido, mas sim, sabiamente, se pauta no entendimento de que a cidade atual, a exemplo das que a antecederam se constitui palco de conflito social, sendo esta condição inerente a cidade, visto

que ela se faz projeto da humanidade e todo projeto humano por si é contraditório. Considera que, por se constituir espaço do contraditório, em que ações segregadoras e excludentes se renovam permanentemente, a cidade contemporânea não está dada, não se faz ponto final, mas sim se constitui mais um tipo de cidade, dentre várias que já existiram, pois ela renasce a cada tipo de sociedade que se instala.

Tal interpretação se mostra pertinente e dá conta do processo dialético em que estamos inseridos, pois a realidade social se pauta em conflitos, não exclusivamente os de classes sociais, pois este se faz conteúdo inventivo do capitalismo (Demo, 2010).

A perspectiva defendida por Borja identifica-se ao pensamento dialético de Demo (2010), quando este expõe que a sociedade perfeita se faz obra de constante busca, mas nunca ponto final, pois o conflito social sempre esteve presente na história humana e pela propriedade inerente a dialética, a unidade de contrários, não há cidade que se constitua ponto final.

Assim, Borja a caracteriza como espaço de confrontos permanentes e de hegemonias, mas também de conflitos de valores, de projetos coletivos e de reivindicações frente ao poder público. Pautando-se na perspectiva de políticas públicas participativas, o autor expõe que se faz necessário que as questões afetas ao espaço público sejam foco de debate e participação coletiva, em suas diversas etapas (planejamento, implantação e gestão), pois este não se configura em uma questão que diz respeito apenas a técnicos que lidam com a urbanização, mas também um debate que envolve valores culturais (justiça social, igualdade e desigualdade).

Além disso, o autor expõe que estratégias de regeneração (recuperação dos espaços existentes e que não apresentam condições de uso devido a falta de conservação, desenvolvimento de animação lúdica e comerciais em espaços abertos; melhoramento das ruas e praças - iluminação, construção de

equipamentos), readequação de espaços (conversão de espaços privados/públicos até então usados para outros fins, mas que se tornaram obsoletos ou se encontram desativados, em espaços públicos de uso comum) e produção de novos espaços públicos (utilizar espaços vazios para constituição de parques, criação de novos para que estes se configurem em espaços públicos), sejam desenvolvidas a fim de recuperar o caráter de representação coletiva, de vida comunitária, de encontro e de formação sociocultural do espaço público.

Em relação ao lazer, a obra contribui ao tratar a cidade em suas dimensões profissional, cultural e social, não limitando o espaço público ao uso funcionalista (moradia, equipamentos básicos e administrativos), valorizando assim os equipamentos públicos como espaço sociocultural, como potencialidade de promoção e integração sociocultural, exercício da cidadania e construção de identidades.

A guisa da conclusão, Borja nos brinda com duas perspectivas fundamentais a uma leitura atualizada da cidade, indo de críticas ácidas a situação segregadora a qual ela se encontra, a uma construção de possibilidades através da participação na construção da cidade, não se contaminando assim por uma perspectiva de desilusão; mas sim apresentando possibilidades que possam vir a provocar a democratização da cidade, essenciais ao exercício da cidadania. O autor conduz suas reflexões sem deixar se levar por uma perspectiva de cidade ideal, ou seja, sua obra é foco de reflexões lúcidas, que perpassam a cidade real, a cidade ideal e a cidade possível.

REFERENCIAS

1. Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
2. Demo, P. (2010). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.
3. Hobsbawm, E. (2011). *A era do capital*. São Paulo: Paz e Terra.

4. Magnani, J. G. C. (1984). *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec.
5. MARCELLINO, N. C. (2003). *Lazer e educação*. Campinas – SP: Papirus.
6. Marcellino, N. C., Sampaio, T. M. V., Barbosa, F. S., & Mariano, S. (2007). *Lazer, cultura e patrimônio ambiental urbano: políticas públicas - os casos de Campinas e Piracicaba-SP*. Curitiba: Opus.
7. Rolnik, R. (2007). *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP

Recepción: 16-11-2013
Aprobación: 05-03-2014



Educación Física y Deporte (EFYD)

Revista editada por el Instituto de Educación Física
de la Universidad de Antioquia

Política Editorial

Alcance

La Revista Educación Física y Deporte (EFYD) publica artículos de investigación e innovación producto de trabajos originales e inéditos de carácter científico, tecnológico o académico, generados en procesos de investigación, reflexión o revisión que hayan sido objeto de evaluación por pares. El público al que se dirige la revista está constituido por profesores, investigadores, estudiantes y profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

Los idiomas oficiales de la revista son: español, portugués e inglés.

Secciones Temáticas

Educación Física

El interés de esta sesión editorial es la publicación de trabajos sobre la educación del cuerpo en perspectiva pedagógica, educativa, curricular y didáctica.

Actividad Física y Salud

La revista cuenta con una sección dedicada a la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, el tratamiento y la rehabilitación.

Lúdica y Ocio:

Espacio de acogida a trabajos académicos y de investigación acerca de los intereses por la diversión, el esparcimiento y el empleo del tiempo libre desde diversas perspectivas.

Deporte, rendimiento, competición y gestión:

Involucra temáticas que proceden de una amplia gama de disciplinas, ciencias o saberes. Como ejemplos podrían ser la medicina, los estudios científicos de tipo clínico-terapéutico, las técnicas dietéticas (de alimentación, ejercitación e hidratación), los conocimientos farmacológicos, las disposiciones jurídicas y las doctrinas filosóficas y psicológicas. Enfocadas a los intereses en el rendimiento deportivo, la competición y los altos logros.

Con respecto a la gestión, la administración y la gerencia de las organizaciones del campo de la educación física, el deporte, la recreación y áreas afines; se pretende hacer una contribución a la divulgación del conocimiento en torno a la Administración, la Gestión y la Gerencia de las organizaciones del campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación y Áreas afines, con el fin de conocer, analizar y revisar diversas formas y metodologías de abordar, desde una perspectiva holística e integradora. En este sentido, se reconoce la complementariedad de paradigmas y enfoques, admitiendo trabajos con rigurosidad académica y metodológica en temáticas como la legislación deportiva, la organización deportiva, el mercadeo, la gestión del talento humano, la gestión del conocimiento, las estructuras organizacionales, la gestión en el escenario escolar, entre otras posibles temáticas que se relacionan con la gestión de las organizaciones del campo.

Tipologías de escritos

Artículo de investigación e innovación (Indexado).

Documento que presenta la producción original e inédita, cuyo contenido es de carácter científico, tecnológico o académico, y esta basado en los resultados de procesos de investigación, reflexión o revisión, y es sometido a evaluación por pares. En ningún caso se aceptará como «artículo de investigación e innovación» contribuciones como publicaciones no derivadas de investigación, resúmenes, comunicaciones a congresos, cartas al editor, reseñas de libros, bibliografías, boletines institucionales, notas editoriales, necrologías, noticias o traducciones de artículos ya publicados en otro medio, columnas de opinión o coyuntura, y similares (esto aplica aun en los casos en que se documente que los mencionados tipos de contribución han sido objeto de evaluación por pares).

- Editorial (No Indexado)
- Reseñas de tesis y libros (No Indexado)
- Cartas al editor (No Indexado)
- Información institucional y publicidad (No Indexado)

Revisión por pares

Los artículos serán reenviados por el Editor y/o los Editores de Secciones Temáticas a dos evaluadores (anónimos: peer review double blind) externos a la Universidad de Antioquia, con titulación mínima de posgrado en Maestría, con publicaciones en los dos años anteriores a la evaluación, y expertos en las temáticas de la sección editorial a la que aplica el artículo. A continuación se describen las fases del proceso de revisión:

1. Elección de revisores, su identidad solo será conocida por el comité editorial.
2. Envío de artículos a editores garantizando anonimato de autores.
3. Respuesta al autor con resultados del proceso garantizando anonimato de los revisores, esta respuesta podrá ser de aceptación directa, de aceptación condicionada a modificaciones, o de rechazo directo.

Los Editores comunicaran al autor los resultados del proceso y los pasos a seguir. Los autores al final del proceso tendrán acceso a los resultados de las evaluaciones anónimas.

Aspectos éticos de la evaluación por pares

Anonimato pleno para garantizar la imparcialidad, el proceso de revisión en EFYD es doble ciego (los autores no conocen la identidad de los evaluadores y viceversa). Todas las etapas del proceso son independientes; los evaluadores no se consultan entre sí, pues tampoco conocen la identidad de él (los) otro(s) evaluador(es).

Aspectos éticos de los autores y sus artículos

- Declarar cualquier conflicto de interés.
- Cuidar la integridad académica (el trabajo enviado debe cumplir con principios éticos internacionales).
- Erradicar posibles malas prácticas (plagio, creación de falsos datos, temas de autoría).

Aspectos éticos relacionados con los editores

- Promover y garantizar la integridad académica.
- Detectar las malas prácticas.
- Manifestar sus propios conflictos de interés.

Aspectos relacionados con los evaluadores

- Comunicar al editor cualquier tipo de conflicto de interés con respecto al trabajo evaluar.

- Respetar y mantener la confidencialidad sobre los contenidos de los trabajos y no romperla sin el consentimiento del editor.
- No hacer uso de los trabajos ni comentarios sobre los artículos hasta que no hayan sido publicados.
- Obtener por escrito el consentimiento del editor, en caso de querer comentar el artículo con otro colega.
- No contactar con el autor sobre tema relacionado de trabajo sin consultar previamente con el editor.

Frecuencia de Publicación

- Se publicará un número semestralmente, el producto de un año (dos números) compondrá un volumen.
- Eventualmente la publicación buscará cualificar las temáticas que componen el campo de la Educación Física y el Deporte por medio de la edición y publicación de números monográficos (números especializados que cumplirán a plenitud la política editorial y la política nacional Publindex de Colciencias).
- La revista se publicará el primer mes anunciado en su frecuencia, es decir que el número correspondiente al período Enero-Junio se publicará en Enero; y el número correspondiente a Julio-Diciembre saldrá en Julio.
- En cuanto se completen el proceso de evaluación, los trabajos que cumplan afirmativamente los requisitos y que sean avalados por los Editores ingresarán en un índice que será publicado bajo el rótulo de Artículos en Impresión (Papers in press).

Derechos de autor y acceso a contenidos

Licencia:

Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0- Internacional



El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos la referencia a la publicación original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

Normas para autores

Preparación y presentación del artículo:

- Todos los envíos se procesan en la página web de la revista (<http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>) que funciona con la plataforma Open Journal System (OJS). No se tendrán en consideración los trabajos enviados por otros medios.
- Se aceptarán trabajos en los siguientes idiomas: español, portugués e inglés.
- El artículo deberá ser presentado en archivo digital elaborado en procesador de textos con el formato RTF o DOC.
- La extensión de cada artículo no deberá ser superior a 20 páginas.
- La configuración de la página deberá estar en tamaño carta y con márgenes de 2,5 cm en cada lado, el tipo de letra será Arial con un tamaño de 12 puntos, el espaciado entre líneas deberá ser sencillo.
- Evite el uso excesivo de notas al pie de página.
- En caso de presentar tablas y figuras en el artículo, deberán ir debajo numeradas y tituladas cada una, preferiblemente deben ser elaboradas en el mismo procesador de texto, sí en cambio se agregan como imágenes deberán cumplir el siguiente requerimiento técnico.
- Las imágenes (fotografías o gráficos producidos en formatos digitales como JPG, PNG, GIF, TIFF y otros) que eventualmente se incluyan deberán ser insertadas en el archivo RTF/DOC, y además adjuntadas al envío en formato JPG o TIFF con una resolución no inferior a 300 dpi. Igualmente llevarán numeración y título.
- Las normas de presentación de las referencias de textos en el interior del manuscrito y al final del mismo, estarán en el formato del Estilo A.P.A.® (<http://www.apastyle.org>) en su versión más actualizada (al 2014 es la edición 6.0) a continuación se resume el formato de citación obligatorio:
 - Para **referencias en el interior del texto** se encerrará entre comillas el fragmento citado, sí el fragmento tiene más de 40 palabras deberá ir en un bloque una línea abajo de la redacción regular con sangría que permita su diferenciación y sin comillas. Al finalizar la citación se incluye entre paréntesis el primer apellido del autor, el año y la(s) página(s), por ejemplo: (Pérez, 2012, p. 133).
 - Cada referencia citada en el texto deberá aparecer en el listado final de referencias.
 - El **listado de referencias aparecerá al final del artículo** bajo el subtítulo de Referencias, y sólo citará las fuentes de los textos que se utilizaron en la elaboración del artículo. Este listado irá ordenado alfabéticamente y numerado. El estilo que se empleará en caso de

referenciar libros: El primer apellido del autor, seguido de la inicial del nombre. Entre paréntesis va el año de publicación. Luego en letra cursiva o itálica irá el *título de la obra*. La ciudad de publicación, el país: la editorial. Por ejemplo:

Pérez D., L. (2014). *Estudio de los niveles de rendimiento de deportistas élite en Colombia*. Medellín, Colombia: Edukart

- En caso de referenciar un artículo de revista, El primer apellido del autor y la inicial del segundo apellido (sí lo tiene). Y la inicial del nombre. Entre paréntesis va el año de publicación. Luego el título del artículo. En cursiva (itálica) el nombre de la revista, el volumen y entre paréntesis el número, luego las páginas. En caso de reseñar una revista electrónica seguirá la Fecha de consulta día y mes, año, URL de consulta. Ver el siguiente ejemplo:

Pérez D., L. (2012). Un análisis parcial a los niveles de rendimiento de deportistas élite en Colombia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 77(1), 127-148. Recuperado en 29 de abril, 2014, desde <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/555002>.

- Podrá consultar una guía más amplia de A.P.A 6.0 en la dirección: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012A-PA6taEd.pdf>

La primera página deberá contener:

- Título: deberá ser corto y claro (máximo 15 palabras), alineado en el centro y en negrita, deberá estar en español, portugués e inglés.
- Resumen: será solo un párrafo **estructurado** con máximo 150 palabras que sintetiza el problema tratado, el objetivo, los métodos, los resultados y conclusiones. No cite referencias y evite abreviaturas en el resumen. Debe presentarse en español, portugués, e inglés.
- Palabras claves: serán mínimo tres y máximo 6 palabras claves que deberán presentarse en español, portugués, e inglés. No deben repetir el título. Deberán estar basadas en los descriptores y calificadores de las ciencias de la salud (DeCS) de la Biblioteca Virtual en Salud (BIREME-OPAS-OMS) que se pueden consultar en la siguiente dirección http://decs.bvs.br/E/DeCS2014_Alfab.htm
- Las traducciones (en título, resúmenes, y palabras claves) deberán ser profesionales y no se aceptarán elaboraciones de sistemas de traducción automáticos o de software (por ejemplo google translate, bing translate, babylon y demás).
- El artículo enviado a EFYD no deberá contener los nombres y datos profesionales y laborales de los autores y de la institución financiadora

(esta información irá en otro archivo que más adelante será suministrado), ni en su primera página, ni en ningún otro espacio del manuscrito como notas al pie de páginas o similares. Este es un requisito fundamental para que el proceso editorial garantice la política de evaluación anónima (peer review double blind).

Sugerencia para el cuerpo del artículo de investigación e innovación

- Parte introductoria: presenta el problema de conocimiento, los objetivos, los antecedentes y los referentes que fundamentan y contextualizan el estudio. Estará ordenada por subtítulos de primer orden que irán en cursiva (no use negrita), en caso de requerir subtítulos de segundo orden irán en cursiva (no use negrita) y con un punto mayor de sangría.
- Parte metodológica: presenta el paradigma, enfoque o tipo de estudio desarrollado, el método, las técnicas, los instrumentos aplicados, los procedimientos de análisis y el tratamiento de la información (modelos de análisis, herramientas y apoyos de software o herramientas investigativas); también indica el universo de datos y la muestra utilizada y analizada. Se deben explicitar las consideraciones éticas que se aplicaron al estudio.
- Resultados: presenta los hallazgos del estudio, los análisis y los avances desarrollados en el artículo; en caso de dividir este apartado con subtítulos, se debe conservar la lógica anteriormente descrita acerca de subtítulos.
- Conclusiones y discusión: presenta la interpretación de los resultados en contraste con datos relevantes de literatura especializada.
- Referencias: deben ir numeradas, organizadas alfabéticamente y ajustarse rigurosamente a los parámetros A.P.A. 6.0 anteriormente descritos.

Lista de comprobación de envíos

Antes de realizar su envío verifique el cumplimiento total de los requisitos de EFYD, no ajustarse a los mismos implicará la devolución del trabajo. Sugerimos el siguiente listado como base de comprobación:

1. Verifique que el artículo y los archivos enviados a EFYD cumplen con los parámetros indicados en su política editorial, enfatizar esta revisión en los requisitos señalados en las Instrucciones para autores.
2. Verifique que ha realizado adecuadamente las traducciones profesionales del título, el resumen y las palabras claves en los idiomas español, portugués e inglés. La ausencia de estos elementos o su baja calidad, implica que el manuscrito no inicie el proceso editorial.
3. Verificar que en el cuerpo del texto o en las notas del pie de página no exista información o identificación referente al autor(es) y a las instituciones financiadores del trabajo.

4. Diligencie completamente el archivo “Derechos intelectuales y créditos de autores”.
5. En el envío que procesará en la plataforma OJS, que gestiona la el proceso editorial de EFYD, indique la Sección Temática en la que aspira sea revisado su manuscrito.

Documento anexo

Derechos intelectuales y créditos de autores

Declaración de autoría y derechos de propiedad intelectual:

- a. Manifiesto (manifestamos) que el presente manuscrito cumple las políticas de la Revista Educación Física y Deporte (EFYD) de la Universidad de Antioquia, y que el artículo es original de mí (nuestra) autoría, acepto (aceptamos) que he (hemos) contribuido a su producción por lo cual me hago (nos hacemos) responsable(s) de su contenido, en caso de su aceptación y apruebo (aprobamos) su publicación en dicha revista. Además acepto (aceptamos) que la EFYD no tiene derecho a juzgar o a resolver los posibles conflictos o desacuerdos entre los autores con respecto a la autoría del documento. La Universidad de Antioquia, el Instituto de Educación Física y EFYD no se hacen responsables de exactitud de los resultados.
- b. Que cada autor reportado en el artículo ha contribuido sustancialmente a su elaboración.
- c. El artículo no ha sido sometido a evaluación por otra revista, en su totalidad o en parte.
- d. Que debo (debemos) tomar en consideración las observaciones y sugerencias de los revisores antes de su publicación.
- e. Que en caso la aceptación del artículo para su publicación los derechos de reproducción y divulgación, en medio electrónico y en papel serán propiedad exclusiva de la Revista Educación Física y Deporte. El manuscrito no contiene material protegido por derechos de reproducción, ni genera conflicto de intereses.
- f. Que la inclusión en el proceso de revisión editorial y el tiempo que este demande, no implica la aceptación del artículo para su publicación.
- g. El autor principal (o el delegado por los demás autores) del artículo asume la responsabilidad de mantener a los coautores informados del proceso de revisión, el contenido de los comentarios y cualquier revisión correspondiente al manuscrito.

Firmado el día ____ del mes de ____ en el año ____ y en la ciudad de _____

Autor (nombre) _____ Firma: _____

Autor (nombre) _____ Firma: _____

Autor (nombre) _____ Firma: _____

Hoja de créditos

Datos de los autores

Por cada autor se debe diligenciar **completamente** la siguiente información:

- Apellidos completos
- Nombres completos
- En caso de haber normalizado o estandarizado un modo de ordenamiento de apellidos y el nombre, indicar como deberán aparecer
- Cargo e institución dónde labora, en el siguiente orden de afiliación: a) Universidad y b) Facultad o dependencia.
- Afiliación a grupos y líneas de investigación
- Titulación profesional e institución que la expidió
- Mayor Titulación de posgrado e institución que la expidió
- Dirección institucional de correo electrónico

Datos de instituciones financiadoras

- En caso de que el artículo sea producto de un proyecto de investigación con financiación, debe informar lo siguiente:
- Nombre de la Institución (obligatorio)
- Nombre del proyecto (obligatorio)
- Código del proyecto (opcional)



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en septiembre de 2014