

**Revista Universitaria
de la
Educación Física
y el
Deporte**

Año 10, Nº 10
Noviembre 2017

Comité Editorial Nacional e Internacional:

Ph.D. Marcio Alves de Oliveira
(University of Maryland, Estados Unidos)
Dr. Andrés González (IUACJ, UdelaR, Uruguay)
Mag. Darío Santos (UdelaR, Uruguay)
Dr. Wagner dos Santos (UFES, Brasil)
Mag. Ana Peri (UdelaR, IUACJ, Uruguay)
Dr. Domingo Blázquez Sánchez
(INEFC Catalunya, España)
Mag. Paola Dogliotti (UdelaR, Uruguay)
Mag. Alejo Levoratti (UNLP, Argentina)
Prof. Noemí Alem (Investigador independiente, Uruguay)
Prof. Esp. Jorge Botejara (IUACJ, Uruguay)
Mag. Manuel Aquino (ULBRA, Brasil)
Mag. Beatriz Medina (IUACJ, Uruguay)
Dra. Anie Coutinho de Oliveira (UFPeL, Brasil)
Mag. Fabián Boyaro (IUACJ, Uruguay)
Dr. Alejandro Maiche (UdelaR, Uruguay)
Mag. Gustavo Martínez (UCUDAL, Uruguay)
Dra. María Inés Vázquez (IUACJ, Uruguay)
Mag. Alejandro Trejo (UdelaR, Uruguay)
Mag. Wilson Espina (IUACJ, Uruguay)

Dirección Editorial:

Mag. Sofía Rubinstein
Mag. Gabriela Cabrera

Comité de Redacción Científico:

Mag. Gabriela Cabrera
Mag. Sofía Rubinstein

Edición:

A/M Laura Brause

Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte
/ Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
Año 10, nº10, (Nov. 2017). Montevideo: IUACJ, 2017.

Anual.

ISSN 1688-4949

ISSN On line 2393-6444

DOI: 10.28997/ruefd.v0i10

1. Educación física
 2. Deporte
 3. Recreación
- I. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

CDD 796

Catalogación en la fuente realizada por la Biblioteca
Dr. Claudio Williman de la Facultad de Educación Física,
Recreación y Deporte. Instituto Universitario Asociación
Cristiana de Jóvenes, Montevideo - Uruguay.

La Rev. Univ. Educ. Fís. Deport. (en línea), es una revista arbitrada de frecuencia anual del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes - Uruguay. Se publica en formato electrónico ISSN 2393-6444. La publicación se encuentra indizada en:



Bases: Fuente Academica Premier y SPORTDiscus a texto completo
<http://search.ebscohost.com/>
<http://www.ebscohost.com/title-lists>



También está incluida en:



Todo el contenido de esta publicación se encuentra en el sitio, <http://www.iuacj.edu.uy/index.php/publicaciones/revistas>.
El mismo se encuentra adherido a la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual.



La **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte** tiene distribución gratuita y con el fin de posibilitar el intercambio académico se ofrece a las instituciones interesadas en modalidad de canje. Para recibirla y establecer un acuerdo se solicita contactar:

Biblioteca "Dr. José Claudio Williman"

Mag. Gabriela Cabrera

(+598) 2408.9922 int. 129 / biuacj@iuacj.edu.uy / gcabrera@iuacj.edu.uy

Contenido

- 7 Editorial
Mag. Gabriela Cabrera
Mag. Sofía Rubinstein
- Artículos originales
- 8 Valoración de la condición física en estudiantes de secundaria de Montevideo y área metropolitana, Uruguay
Gastón Gioscia; Santiago Beretervide; Gustavo Bermúdez y Diego Quagliatta
- 16 Avaliação em diferentes tipos de prática em crianças com desenvolvimento típico e atípico
Maria Helena da Silva Ramalho y Camila Ferreira da Silva
- 24 Fundamentos de los campamentos educativos: análisis de la primer Consulta sobre Campamentos realizada por la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes (1961)
Aurelio Gómez; André Gonnet y Ricardo Lema
- 38 Perfil antropométrico y de rendimiento de corredores de fondo uruguayos de elite
Martín Mañana y Carlos Magallanes
- 48 Artículo de opinión
- Autonomía de la Educación Física como campo de saber: ¿mito o posibilidad?
Carlos Magallanes
- 54 Normas de Publicación
- 60 Directrices para autores/as

Los artículos firmados son responsabilidad del/los autor/es y se autoriza la reproducción del material publicado citando la fuente.

La Revista *Universitaria de la Educación Física y el Deporte* es editada por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). Su objetivo es constituirse en un espacio de investigación, intercambio de experiencias educativas y difusión del conocimiento entre las diversas áreas que componen la Educación Física: Ciencias Biológicas, Ciencias de la Educación y Ciencias del Movimiento.

Editorial

Nos alegra mucho saludarlos en esta edición tan especial para nosotros, con motivo de conmemorar diez años de nuestra publicación; todavía parece cercano el primer número publicado. Ya transcurrieron laboriosos años de trabajo en la edición de la publicación; donde en cada número editado hemos tenido el honor de contar con la colaboración de autores procedentes de diferentes países, que con sus contribuciones ayudan a la producción del conocimiento del área y nos dan la posibilidad de visibilizar el mismo, confirmando que la revista sigue por un excelente camino.

Con mucho orgullo hemos sido testigos del incremento cualitativo y cuantitativo de lectores que la revista ha captado en este período y que nos ha motivado a impulsar innovaciones, tanto en los aspectos formales como de contenido de la publicación. Prueba de ello ha sido el constante proceso de profesionalización de nuestra revista, donde hemos incorporado nuevas prácticas, formado recursos humanos e incorporado nuevas tecnologías para profesionalizar día a día el trabajo editorial. El objetivo perseguido ha sido facilitar la gestión, difusión, visibilidad y preservación de la producción académica como mecanismo de socialización del conocimiento a través de la única revista de estas características en el campo del Movimiento Humano.

Producto de ello, a partir de este número incorporamos el DOI (Digital Object Identifier) identificador único y permanente para las publicaciones electrónicas. También en mayo de este año, tuvimos la oportunidad de participar en calidad de expositores en la 7ª Conferencia Internacional sobre Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades (CRECS), que se llevó a cabo en Cuenca, España, teniendo la posibilidad de mantener intercambios con editores y profesionales de la información involucrados en el proceso de edición de revistas científicas. El tema central que nos convocó fue *la gestión postpublicación e impacto social y académico*.

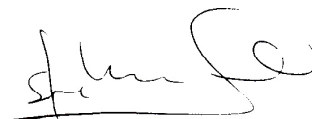
Este número tan especial para nosotros, nos encuentra con cinco artículos de excelencia: cuatro artículos originales y un artículo de opinión que recogen diferentes temáticas del campo del Movimiento Humano.

Agradecemos y saludamos a nuestros autores, evaluadores y lectores quienes han contribuido y confiado en nuestro equipo editorial, para hacer posible este logro tan importante dirigido a nuestra comunidad académica.

Les deseamos a todos que disfruten de este número.



Mag. Gabriela Cabrera
Dirección Editorial



Mag. Sofía Rubinstein
Dirección Editorial

Valoración de la condición física en estudiantes de Secundaria de Montevideo y Área Metropolitana, Uruguay

GASTÓN GIOSCIA

Doctor en Medicina, Especialista en Medicina del Deporte (UDELAR), Profesor de Educación Física (ISEF). Coordinador Académico del Área Biológica (IUACJ), Uruguay
Contacto: gioscia@gmail.com

SANTIAGO BERETERVIDE

Doctor en Medicina, Especialista en Medicina del Deporte (UDELAR). Coordinador Académico del Área Biológica (IUACJ), Docente de Fisiología del Ejercicio (IUACJ), Uruguay.
Contacto: sberetervide@yahoo.com.ar

GUSTAVO BERMÚDEZ

Licenciado en Neurofisiología Clínica (UDELAR). Docente de Biomecánica (IUACJ), Uruguay.
Contacto: gbermudez.neuro@gmail.com

DIEGO QUAGLIATTA

Profesor de Educación Física (ISEF), Posgrado en Preparación Física (ISEF). Docente de Evaluación Funcional (IUACJ), Uruguay.
Contacto: diegoquagliatta@gmail.com

Recibido: 25.04.2017
Aprobado: 22.08.2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.28997/ruefd.v0i10.107>

Resumen: **Introducción.** El propósito de este trabajo fue aplicar la batería Assessing Levels of Physical Activity (ALPHA), para valorar la condición física y analizar el riesgo cardiovascular futuro (RCVF) en adolescentes uruguayos.

Población y métodos. Se utilizó una muestra no probabilística de 504 estudiantes liceales ($14,5 \pm 1,19$ años) de 11 instituciones de la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay, durante los años 2014 y 2015. Se evaluaron las siguientes variables: antropométricas (peso, estatura y perímetro de cintura); capacidad músculo esquelética (test de salto en longitud y test de prensión manual isométrica); capacidad motora (test de velocidad/agilidad 4 x 10 m) y potencia aeróbica máxima (test Course - Navette de 20 m).

Resultados. El porcentaje de adolescentes con sobrepeso fue de 19,2% y el de obesos 7,6%. Los valores de velocidad fueron inferiores a los de referencia ($12,55 \pm 1,21$ m.s⁻¹ en varones y $13,90 \pm 1,02$ m.s⁻¹ en mujeres). En el salto horizontal a pies juntos observamos un peor desempeño tanto en varones ($168,38 \pm 28,74$ cm) como en mujeres ($135,86 \pm 20,16$ cm) comparado con los estudios europeo y argentino. La prensión manual isométrica de las mujeres de este estudio ($24,20 \pm 4,08$ kg) muestra un valor similar a la media observada en HELENA. Los varones presentaron una media menor en relación a la población europea ($31,58 \pm 8,10$ kg). El 43,9% de los adolescentes evaluados presentó un VO₂ máx. indicativo de RCVF.

Conclusión. Los resultados observados muestran que la población estudiada presenta un RCVF mayor en relación a los obtenidos en estudios europeos (40,6%) y menor en relación a estudios regionales de referencia (49,1%).

Palabras clave: Adolescentes. Condición física. Obesidad. Riesgo cardiovascular futuro.

ASSESSMENT OF PHYSICAL CONDITION OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF MONTEVIDEO AND METROPOLITAN AREA, URUGUAY

Abstract: **Introduction.** The purpose of this study was to apply the battery Assessing Levels of Physical Activity (ALPHA), to assess the physical condition and analyze future cardiovascular risk (FCVR) in uruguayan adolescents.

Population and methods. A non-probabilistic sample of 504 high school students (14.5 ± 1.19 years) from 11 institutions in the metropolitan area of Montevideo, Uruguay, was used during the years 2014 and 2015. The following variables were evaluated: anthropometric (weight, height and waist circumference); Skeletal muscle capacity (jump test in length and isometric manual grasp test); Motor ability (speed/agility test 4 x 10 m) and maximum aerobic power (test Course - Navette 20 m).

Results. The percentage of overweight adolescents was 19.2% and that of obese 7.6%. The velocity values were lower than the reference values (12.55 ± 1.21 m.s⁻¹ in males and 13.90 ± 1.02 m.s⁻¹ in females). In the horizontal jump at feet together we observed a worse performance in both males (168.38 ± 28.74 cm) and females (135.86 ± 20.16 cm) compared to the european and argentine studies. The isometric manual grasping of the women in this study (24.20 ± 4.08 kg) shows a value similar to the mean observed in HELENA. The males had a lower mean in relation to the European population (31.58 ± 8.10 kg). 43.9% of the adolescents evaluated presented a VO₂ max. Indicative of FCVR.

Conclusion. The observed results show that the population studied has a higher FCVR than those obtained in european studies (40.6%) and lower in relation to regional reference studies (49.1%).

Keywords: Adolescents. Physical condition. Obesity. Future cardiovascular risk.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la condición física (CF) en la población adolescente es trascendente para la salud pública y de interés clínico (CARRERAS-GONZÁLEZ; ORDOÑEZ-LLANOS, 2007; LANG *et al.*, 2017). En esta línea y buscando ampliar la investigación de Gioscia *et al.* (2015), es que se incorporó el liceo de Libertad, San José, perteneciente a la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay. Estudios demuestran que existen variaciones en la CF de los adolescentes según la zona donde viven (TORRE-LUQUE *et al.*,

2014; GARBER, SAJURIA Y LOBELO 2014) por lo que podrían observarse algunas diferencias según la distribución geográfica.

Además, la II Encuesta Mundial de Salud Adolescente (URUGUAY, 2012) llegó a la conclusión que en el Uruguay el 2,0% presentó bajo peso, el 26,6% algún grado de sobrepeso u obesidad y el 7,0% eran obesos, (8,1% varones y 6,0% mujeres). Además, no se observaron diferencias en los porcentajes de adolescentes con sobrepeso, obesidad o bajo peso según sexo.

En la región y en poblaciones similares, varios estudios han encontrado resultados concordantes.

Estos incorporaron evaluaciones músculo-esquelética, la capacidad motora y la potencia aeróbica máxima (PAM), variable esta última, a través de la cual se puede cuantificar el riesgo cardiovascular futuro (RCVF) (ESPAÑA-ROMERO *et al.*, 2010; ORTEGA *et al.*, 2011; SECCHI *et al.*, 2014, CASTRO-PIÑERO, 2010; GIOSCIA *et al.*, 2015).

El propósito del presente trabajo fue analizar la CF de adolescentes liceales uruguayos y describir la población con RCVF.

POBLACIÓN Y MÉTODO

Se realizó un estudio transversal entre los años 2014 y 2015 a partir de un muestreo por conveniencia. Dicha muestra fue constituida por 504 estudiantes liceales, de 12 a 16 años, 60,9% (n=307) de la ciudad de Montevideo y 39,1% (n=197) de la ciudad de Libertad. Los alumnos evaluados en Montevideo fueron captados dentro de la población que participaba en las clases de Educación Física donde se desarrolla la práctica de la asignatura Prácticum 2 del tercer año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRyD) del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y los alumnos evaluados en la zona metropolitana fuera de Montevideo, pertenecían al liceo de Libertad, departamento de San José.

Procedimiento

Se aplicó la batería de Evaluación de los Niveles de Actividad Física (ALPHA, por sus siglas en inglés) (ESPAÑA-ROMERO *et al.*, 2010) en su versión extendida siguiendo el orden y excluyendo la toma de los pliegues cutáneos.

Para el desarrollo de la investigación se contó con la aprobación del Consejo de Educación Secundaria. Se determinó como criterio de inclusión la asistencia regular de los alumnos al aula de Educación Física y como criterio de exclusión se estableció aquellos que obtuvieran al menos una respuesta positiva en la encuesta Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q) (CANADIAN SOCIETY FOR EXERCISE PHYSIOLOGY, 2002).

Todos los alumnos que participaron presentaron firmado por sus padres el Consentimiento Informado correspondiente, documento previamente aprobado por el Comité de Ética del IUACJ.

Instrumentos de recolección de datos

1- Valoración antropométrica: se realizó la medición de la talla (cm), peso (kg) y perímetro mínimo de cintura (PC) (cm). Los sujetos se pesaron de pie, descalzos y con ropa liviana. Se utilizó una balanza electrónica Ohaus Corporation SD200 con una precisión de 0,1 kg. La talla se midió con los sujetos descalzos, de pie, con los talones, glúteos y espalda en contacto con la pared, con un estadiómetro milimetrado y en inspiración. Por último, se utilizó una cinta antropométrica inextensible milimetrada marca Lufkin para hallar el PC al final de la espiración. El índice de masa corporal (IMC) se obtuvo del dividendo entre el peso en kilogramos y la talla en metros elevado al cuadrado. Las mediciones fueron llevadas a cabo por técnicos Nivel I y II de la International Society for the Advancement of Kinanthropometry (ISAK). Los puntos de corte para bajo peso, normopeso, sobrepeso y obesidad según el IMC fueron determinados de acuerdo al criterio de la O.M.S. vigente (DE ONIS, ONYANGO, *et al.*, 2007).

2- Capacidad músculo-esquelética de miembros superiores (CMMSS): se determinó mediante la medición de la fuerza de prensión manual a través del dinamómetro Lafayette Modelo 78010. Los alumnos se colocaron en posición de pie, con los miembros inferiores ligeramente separados y los brazos extendidos verticalmente a lo largo del tronco, pero sin tocar ninguna parte de éste. Desde esta posición debían presionar con la máxima fuerza sobre el dinamómetro flexionando los dedos de la mano sin flexionar el codo, manteniendo la presión por 2 segundos. Se admitieron dos intentos con cada mano y se registró la medición más elevada en cada mano en kilogramos.

3- Capacidad músculo-esquelética para miembros inferiores (CMMII): se aplicó la prueba de salto horizontal a pies juntos. Los evaluados se colocaron de pie detrás de la línea de salto (0 cm) y con una separación de pies igual a la anchura de sus hombros, flexionando las rodillas con los brazos delante del cuerpo y balanceando los brazos saltaron lo más lejos posible. Los examinadores mostraron la forma correcta de ejecución. El test se realizó dos veces y el mejor resultado fue registrado.

La distancia saltada se midió desde la línea de despegue hasta la parte posterior del talón más cercano a dicha línea. Se permitió un nuevo intento si los alumnos pisaban la línea de despegue al saltar, caían hacia atrás o hacían contacto con la superficie con otra parte del cuerpo. El mejor resultado se registró en cm.

4- Capacidad motora (CM): ésta se determinó mediante la prueba de velocidad y agilidad de 4x10 metros. Se marcaron dos líneas paralelas en el suelo separadas 10 metros de distancia. En la línea de salida había una esponja (B) y en la línea opuesta había dos esponjas (A y C) todas de diferente color. Cuando se indicó la salida, el evaluado (sin esponja) corrió lo más rápido posible a la línea opuesta y regresó a la línea de salida con la esponja A, cruzando ambas líneas con los dos pies. La esponja A se cambió por la esponja B en la línea de salida. Luego, regresó corriendo lo más rápido posible a la línea opuesta, cambió la esponja B por la esponja C y regresó corriendo a la línea de salida. Se permitió un nuevo intento si los alumnos dejaban caer la esponja en algún momento del recorrido. Los examinadores mostraron la forma correcta de ejecución. El test se realizó dos veces y el tiempo más bajo fue registrado con cronómetro y el resultado se registró en segundos.

5- PAM: como indicador de la condición aeróbica se determinó la PAM a través del test de Course-Navette (CN-20 m) con velocidad inicial de 8,5 Km/h con incremento de 0,5 Km/h cada un minuto (1 minuto es igual a 1 palier). Se registró la cantidad de vueltas y la última etapa completa. El evaluado se desplazó de una línea a otra situadas a 20 metros de distancia y haciendo el cambio de sentido al ritmo indicado por una señal sonora que fue acelerándose progresivamente.

La prueba termina cuando el alumno no es capaz de llegar por segunda vez consecutiva a una de las líneas con la señal de audio. De lo contrario, la prueba finaliza cuando el adolescente se detiene debido a la fatiga. Se registró el último palier completado. Este test se realizó luego de los mencionados más arriba de forma de reducir la interferencia con los anteriores. La PAM se obtuvo a través de la ecuación de VO₂ máx. modelo de Ruiz *et al.* (2008) y se utilizaron los puntos de

corte propuestos por Lobelo *et al.* (2009) para categorizar los grupos con y sin RCVF. La zona correspondiente a la PAM saludable sin RCVF comprende a valores de VO₂ máx. $\geq 42,0$ ml/kg/min⁻¹ en varones y en mujeres de 12 años a valores $\geq 37,0$ ml/kg/min⁻¹, de 13 años a $\geq 36,0$ ml/kg/min⁻¹ y a ≥ 14 años $\geq 35,0$ ml/kg/min⁻¹.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos fueron analizados con el software SPSS 20®, se calcularon los estadísticos descriptivos y se realizó la prueba de normalidad (Kolgomorov-Smirnov con corrección de Lilliefors) para todos los grupos. Para la comparación de los grupos en los casos que se cumplía con el supuesto de normalidad se utilizó la prueba de “t de Student” para muestras independientes y en el caso que no se cumpliera se utilizó la prueba “U de Mann-Whitney”, en todos los casos se determinó un nivel de significancia de 0,05. Las curvas de percentiles se realizaron con el software LMS Marker.

RESULTADOS

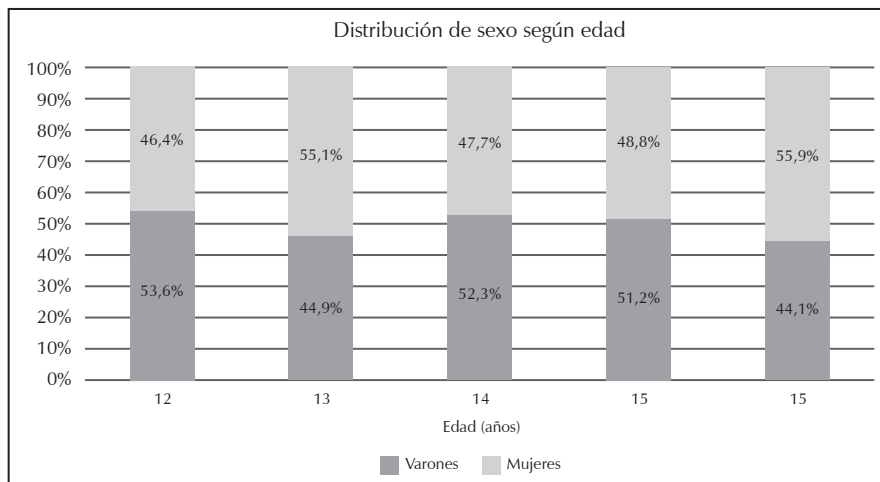
Participaron del estudio 504 estudiantes liceales con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (14,5±1,19 años) de 11 instituciones, 10 de Montevideo y la restante de la localidad de Libertad (San José). En la Tabla 1 se observa la distribución de las edades de acuerdo al sexo.

Tabla 1. Distribución de sexo para las edades de los participantes.

Edad	Sexo de los participantes		
	Varones	Mujeres	Total
12	15	13	28
13	40	49	89
14	56	51	107
15	83	79	162
16	52	66	118
Total	246	258	504

Fuente: Elaboración propia (2016).

Gráfico 1. Distribución según sexo y edad.



Fuente: Elaboración propia (2016).

En la Tabla 1 y el Gráfico 1 se observa la distribución etaria dentro de la muestra estudiada. En este aspecto destacamos que el grupo estudiado es homogéneo en relación a la distribución por sexo y que mayoritariamente estuvo constituido por liceales de 14 o más años (77% entre 14 y 16 años).

Tabla 2. Valores medios y desvío estándar (DE) de los indicadores evaluados según sexo.

Indicadores evaluados	Varones	Mujeres
IMC (kg/m ²)	21,29±3,45	21,59±3,61
PC. * (cm)	71,30±8,41	67,38±7,04
CMMSS * (kg)	31,58±8,10	24,20±4,08
CMMII * (cm)	168,38±28,74	135,86±20,16
CM * (s)	12,55±1,21	13,90±1,02
PAM * (ml/kg/min ⁻¹)	49,46±6,96	34,63±4,31

(* Diferencia significativa p<0,05)

Fuente: Elaboración propia (2016).

Índice de masa corporal (IMC), perímetro de cintura (PC), capacidad músculo-esquelética de miembros superiores (CMMSS), capacidad músculo-esquelética de miembros inferiores (CMMII), capacidad motora (CM), potencia aeróbica máxima (PAM).

En la Tabla 2 se observan los parámetros antropométricos de IMC y el PC, el VO₂ máx., la velocidad en el test de 4 x 10 m y el resultado de la CMMSS y la CMMII. En todos los test aplicados con excepción del IMC, se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres (p<0,05) siempre en favor de los varones.

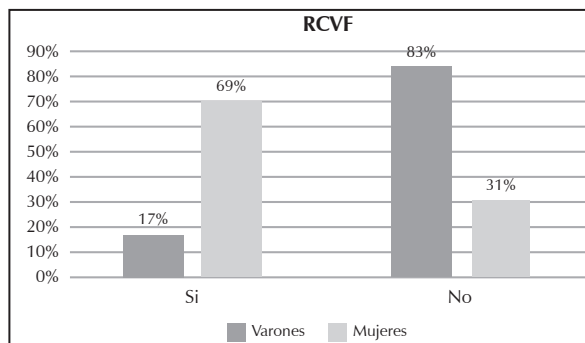
Tabla 3. Clasificación del IMC según sexo de los participantes.

	Bajo peso	Normopeso	Sobrepeso	Obesidad
Varones	3,30%	67,10%	21,50%	8,10%
Mujeres	5,50%	70,60%	16,90%	7,10%
Total	4,40%	68,90%	19,20%	7,60%

Fuente: Elaboración propia (2016).

La Tabla 3 muestra la distribución de las categorías del IMC en varones y mujeres según los criterios de la O.M.S (DE ONÍS *et al.*, 2007).

Gráfico 2: RCVF según PAM en varones y mujeres.



Fuente: Elaboración propia (2016).

En el Gráfico 2 se observa el RCVF en relación a la PAM obtenida según su VO₂ máx. aplicando el test de CN-20 m. Se observa que el 69% de las mujeres evaluadas presentan una PAM por debajo de los valores saludables y por tanto presentan RCVF.

Tabla 4. Indicadores de CF según RCVF.

	RCVF	
	Si	No
IMC * (kg/m²)	22,71± 4,21	20,43± 2,47
PC * (cm)	70,76± 9,56	68,14± 6,26
CMMSS * (kg)	25,16± 5,72	29,87± 7,84
CMMII * (cm)	133,2± 21,5	166± 27
CM * (s)	14,08± 1,12	12,60± 1,05

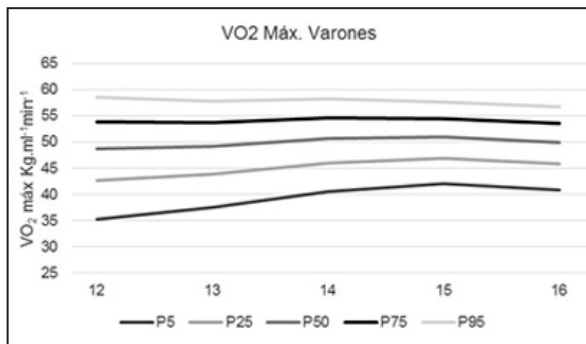
(* Diferencia significativa p<0,05)

Fuente: Elaboración propia (2016).

Índice de masa corporal (IMC), perímetro de cintura (PC), capacidad músculo-esquelética de miembros superiores (CMMSS), capacidad músculo-esquelética de miembros inferiores (CMMII), capacidad motora (CM).

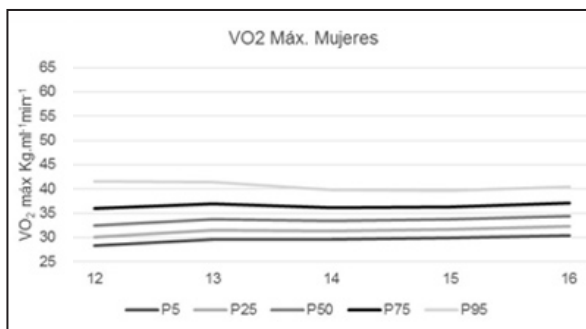
La Tabla 4 muestra la relación existente entre los diferentes indicadores de la CF estudiados y el RCVF. Se observa que existe asociación estadísticamente significativa entre una mejor CF y un menor RCVF (p<0.05).

Gráfico 3: Curvas de percentiles de PAM para varones.



Fuente: Elaboración propia (2016).

Gráfico 4: Curvas de percentiles de PAM para mujeres.



Fuente: Elaboración propia (2016).

En los Gráficos 3 y 4 se observa el comportamiento del VO₂ máx. relacionado con la edad de los adolescentes evaluados. Se observa que los valores del P50 del VO₂ máx. están por encima del punto de corte establecido para determinar el RCVF en todas las categorías de varones y que el correspondiente a las mujeres, se encuentra por debajo de los diferentes puntos de corte en todas las categorías etarias estudiadas.

Tabla 5. Valores de los indicadores evaluados en Montevideo y Libertad.

	Montevideo	Libertad
IMC (kg/m²)*	21,64±3,45	21,13±3,64
PC (cm)*	70,6±8	67,29±7,54
CMMSS (kg)*	29,06±7,62	25,89±6,51
CMMII (cm)*	156,73±30,59	144,22±26,31
CM (s)*	12,95±1,34	13,69±1,11
PAM (ml/kg/min⁻¹)	42,1±9,16	41,52±9,74

(* Diferencia significativa p<0,05)

Fuente: Elaboración propia (2016)

Índice de masa corporal (IMC), perímetro de cintura (PC), capacidad músculo-esquelética de miembros superiores (CMMSS), capacidad músculo-esquelética de miembros inferiores (CMMII), capacidad motora (CM), potencia aeróbica máxima (PAM).

En la Tabla 5 se presentan los resultados de la aplicación de la batería ALPHA comparando las medias y los DS de los liceos de Montevideo y el liceo de Libertad. Los adolescentes analizados en Montevideo presentan un mayor IMC y PC, mejores valores en relación a la CMMSS y la CMMII y la CM, sin diferencias significativas en relación a la PAM.

Tabla 6. RCVF para Montevideo y Libertad.

	RCVF		Total
	Montevideo	Libertad	
Si	42,50%	46,20%	43,90%
No	57,50%	53,80%	56,10%
	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Si bien los valores del VO₂ máx. encontrados en ambas poblaciones no suponen diferencias estadísticamente significativas, en la Tabla 6 se observa que en los adolescentes de Libertad el RCVF es mayor. Asimismo el RCVF en promedio es del 43,9%.

DISCUSIÓN

La población objeto de nuestro estudio presenta un rango etario comparable al descrito en el estudio HELENA de Ortega *et al.* (2011) en Europa y de Secchi *et al.* (2014) realizado en Argentina (media etaria en Uruguay 14,5 años, 14,9 años en Europa y 15,5 años en Argentina).

Los valores de IMC encontrados en nuestra población tanto en varones como en mujeres no muestran diferencias estadísticamente significativas y son similares a los observados en los estudios de Ortega *et al.* (2011) (IMC 21,6 en varones y 21,4 en mujeres) y de Secchi *et al.* (2014) (IMC 21,8 en ambos sexos). Además, el porcentaje de obesidad en varones es el mismo y el de las mujeres es superior, si lo comparamos con la II encuesta Mundial de Salud Adolescente (URUGUAY, 2012).

Al analizar los test motores observamos que los valores encontrados en este estudio fueron similares a los obtenidos por Ortega *et al.* (2011) en el estudio HELENA y a los presentados por Secchi *et al.* (2014) en Argentina. En ambos trabajos al igual que en este estudio, la batería aplicada para analizar la CF incluyó los test que se utilizan en el ALPHA, por lo que las dos poblaciones son comparables. Al cotejar los resultados se observó, en términos generales, la misma tendencia en las diferencias entre mujeres y varones.

Entre los test realizados se constataron las siguientes diferencias:

- los valores de velocidad fueron en este estudio inferiores a los de referencia, un segundo más lento tanto para varones como para mujeres;

- en el salto horizontal a pies juntos para valorar la CMMII, observamos un peor desempeño tanto en varones como en mujeres comparado con los estudios europeo y argentino. En este estudio, en varones $168,38 \pm 28,74$ cm y en mujeres $135,86 \pm 20,16$ cm; en el estudio HELENA $185,5 \pm 32$ cm en varones y $145,6 \pm 26,4$ en mujeres; en Argentina $189,7 \pm 29,4$ cm en varones y $141,7 \pm 20,9$ cm en mujeres.

- La CMMSS de las mujeres de este estudio muestran un valor similar a la media observada en HELENA ($24,2 \pm 4,08$ kg vs $26,1 \pm 4,8$ kg). Los varones presentaron una media menor en relación a la población europea ($31,58 \pm 8,10$ vs $36,8 \pm 9,4$ kg).

- El VO₂ máx. obtenido es comparable al estudio HELENA, dado que se utilizó en ambos trabajos un modelo de red neuronal propuesto por Ruiz *et al.* (2008). Observamos que los varones de nuestra población presentan mayores valores de VO₂ máx. ($49,46 \pm 6,96$ vs $44,3 \pm 7,5$ ml/kg/min⁻¹), mientras que las mujeres muestran un comportamiento inverso, con menores valores en relación a la referencia europea ($34,63 \pm 4,31$ vs $37,1 \pm 5,6$ ml/kg/min⁻¹).

- En relación al RCVF observamos que el valor medio obtenido en la PAM fue superior al punto de corte definido como saludable por Lobelo *et al.* (2009) en varones, mientras que en el caso de las mujeres, dicho valor resultó ser inferior a los puntos de corte determinados para todas las categorías de edad estudiadas.

El valor obtenido en el RCVF en mujeres cuadruplica al observado en varones (17%). Estas diferencias no se evidencian en los trabajos de referencia citados. En el estudio HELENA donde se utilizó el mismo modelo para la determinación del RCVF, se observaron menores diferencias entre varones y mujeres (38,6% y 42,5% respectivamente).

Los datos del presente estudio muestran que el porcentaje de la población de mujeres que presentó RCVF fue mayor al constatado en los estudios europeo y argentino. Al realizar el mismo análisis en la población de varones, se encontró que esta relación es inversa, el porcentaje de la población de varones que presentó RCVF fue menor que el constatado en los estudios europeo y argentino.

CONCLUSIÓN

En conclusión, en todas las variables analizadas a excepción del IMC se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre varones y mujeres; comportamiento esperable para la franja etaria estudiada.

Aunque la muestra del estudio realizado no permite establecer datos normativos generales para la población del Uruguay, los resultados obtenidos muestran que en relación al nivel de CF evaluada por la batería ALPHA, las adolescentes liceales presentan un RCVF superior al objetivado en los estudios de referencia, cuadruplicando al observado en la población masculina de nuestro medio.



Lo observado genera de forma indudable un estímulo para incrementar las acciones dirigidas a la población de liceales en particular a las mujeres. De esa forma se podría, en un futuro, modificar la situación constatada. Si bien no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos en Montevideo y en Libertad, el RCVF basado en el VO₂ máx. resultó ser superior en la localidad de Libertad.

BIBLIOGRAFÍA

CANADIAN SOCIETY FOR EXERCISE PHYSIOLOGY. **Physical Activity Readiness**. Ontario, 2002.

CARRERAS-GONZÁLEZ, G.; ORDOÑEZ-LLANOS, J. Adolescencia, actividad física y factores metabólicos de riesgo cardiovascular. **Revista Española de Cardiología**, v. 60, n. 06, p. 565-8, jun. 2007.

CASTRO-PIÑERO, J. *et al.* Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: a systematic review. **British Journal of Sports Medicine**, v. 44, n. 13, p. 934-943, 2010.

DE ONIS, M. *et al.* Elaboración de un patrón OMS de crecimiento de escolares y adolescentes. **Bulletin of the World Health Organization**, Ginebra, n. 85, p. 660-667, 2007.

ESPAÑA-ROMERO, V. *et al.* Assessing Health-Related Fitness Tests in the School Setting: Reliability, Feasibility and Safety; The ALPHA Study. **International Journal of Sports Medicine**, v. 31, n. 7, p. 490-497, 2010.

GARBER, D.; SAJURIA, M.; LOBELO, F. Geographical Variation in Health-Related Physical Fitness and Body Composition among Chilean 8th graders: A Nationally Representative Cross-Sectional Study. **PLoS ONE**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2014.

GIOSCIA, G. *et al.* Valoración de la condición física en los liceales de Prácticum 2 del IUACJ. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, año 8, n. 8, nov. p. 31-38, 2015.

LANG, J. *et al.* Review of criterion-referenced standards for cardiorespiratory fitness: what percentage of 1142026 international children and youth are apparently healthy? **British Journal of Sports Medicine Med Published Online**, v. 0, p. 1-7, March 2017. Disponible en: <<http://bjsm.bmj.com/content/early/2017/03/02/bjsports-2016-096955.citation-tools>> Acceso en: 25 abril 2017.

LOBELO, F. *et al.* Validity of Cardiorespiratory Fitness Criterion-Referenced Standards for Adolescents. **Medicine Science in Sports & Exercise**, v. 41, n. 6, p. 1222-1229, 2009.

ORTEGA, F. B. *et al.* Physical fitness levels among European. **British Journal of Sports Medicine**, v. 45, n. 1, p. 20-29, jan. 2011.

RUIZ, J. R. *et al.* Artificial neural network-based equation for. **Artificial Intelligence in Medicine**, n. 44, p. 233-245, 2008.

SECCHI, J. D. *et al.* Condición física y riesgo cardiovascular futuro. **Archivos Argentinos de Pediatría**, v. 112, n. 2, p. 132-140, 2014.

TORRES-LUQUE, G. *et al.* Influencia del entorno donde se habita (rural vs urbano) sobre la condición física de estudiantes de educación primaria. **Apunts Med Sport**, v. 49, n. 184, p. 1-7, 2014.

URUGUAY. **Adolescencias: un mundo de preguntas. II Encuesta mundial de salud adolescentes, GSHS**, 2012. Montevideo: GSHS; OMS, 2012. Disponible en: <<http://www.msp.gub.uy/publicacion/C3%B3n/adolescencias-un-mundo-de-preguntas-ii-encuesta-mundial-de-salud-adolescente-gshs-2012>> Acceso en: 25 abril 2017.

Avaliação em diferentes tipos de prática em crianças com desenvolvimento típico e atípico

MARIA HELENA DA SILVA RAMALHO

Doutora em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.

Contacto: mhelena.ramalho@gmail.com

CAMILA FERREIRA DA SILVA

Graduada em Educação Física, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil.

Contacto: camilaa_fs@hotmail.com

Recibido: 28.04.2017

Aprobado: 18.08.2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.28997/ruefd.v0i10.108>

Resumo:

Este estudo objetiva-se analisar o efeito da prática na aprendizagem de tarefa do X-box videogame em crianças com desenvolvimento atípico e com desenvolvimento típico. Foram escolhidas vinte e quatro crianças, sendo doze do sexo masculino e doze do sexo feminino, entre onze e doze anos de idade, estas foram pareadas por idade, sexo e com desenvolvimento atípico e típico, nos mesmos contextos escolares. Foram utilizados o Teste MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children) (HENDERSON, SUGDEN Y BARNETT, 2007 e o Videogame X-box 360, jogo “Kinect Adventures”). Primeiramente, foi aplicado o MABC-2 referente a Banda 3, para selecionar as crianças com percentil abaixo de 6 e acima de 25. Logo após foi aplicado o programa de intervenção, no grupo A e B realizando o jogo “Kinect Adventures”, Cume de Reflexos, com prática constante e o grupo C e D realizando o jogo “Kinect Adventures”, Corredeiras, Cume de Reflexos, Bolha Espacial e Salão de Ricochetes, com prática variada durante 12 sessões. A análise se deu através da transformação dos valores brutos em escore “Z” e posteriormente fez-se a soma destes escores para ter um valor de desempenho universal. Calculou-se a estatística descritiva de média, mediana, desvio padrão, valores máximos e mínimos. Os resultados apontaram que a prática constante foi mais efetiva para promover o melhor desempenho no experimento proposto neste estudo nas crianças atípicas em desenvolvimento.

Palavras-chave: Tipos de prática. Crianças com desenvolvimento típico e atípico. X-box videogame.

EVALUACIÓN EN DIFERENTES TIPOS DE PRÁCTICA EN NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO Y ATÍPICO

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo analizar el efecto de la práctica, en el aprendizaje de la tarea del X-box videojuego en niños con desarrollo atípico y desarrollo típico. Fueron seleccionados veinticuatro niños, doce de sexo masculino y doce de sexo femenino con edades comprendidas entre los once y los doce años de edad, pareadas por edad, sexo y con desarrollo típico y atípico, en los mismos contextos escolares.

Se utilizaron el Test MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children) (HENDERSON, SUGDEN Y BARNETT, 2007) y el videojuego X-box 360, juego “Kinect Adventures”. En un primer momento se aplicó el MABC-2 referente a la Banda 3, para seleccionar a los niños con percentil abajo de 6 y superior a 25. Posteriormente, se aplicó el programa de intervención en los grupos A y B realizando los juegos “Kinect Adventures”, Cumbre de reflejos, con práctica constante y los grupos C y D, realizando los juegos “Kinect Adventures”, Corredoras, Cumbre de Reflejos, Bola Espacial y Salón de Rebotes, con práctica variada durante 12 sesiones.

El análisis se hizo a través de la transformación de los valores brutos en puntuación “Z” y posteriormente se hizo la suma de los mismos para tener un desempeño universal. Se calculó la estadística descriptiva de la media, mediana, desvío padrón, valores máximos y mínimos. Los resultados muestran que la práctica constante, fue más efectiva para promover un mejor desempeño en el experimento propuesto en este estudio en los niños cuyo desarrollo es atípico.

Palabras clave: Tipos de práctica. Niños con desarrollo típico y atípico. X-box videojuego.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem motora estuda os processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que a influenciam, ou seja, como a pessoa se torna eficiente na execução de movimentos para alcançar uma meta desejada, com a prática e experiência (TANI, 1999).

Assim sendo, é de extrema importância determinar qual tipo de prática a ser utilizada para desenvolver a aprendizagem de um indivíduo, para que este possa produzir uma variedade de ações da mesma classe de movimentos (SCHMIDT; WRISBERG, 2001). Dentre as estruturas de prática mais investigadas está à prática variada. Esta é caracterizada pela execução das tarefas sem uma ordem específica ou previsibilidade de apresentação para o aprendiz. Outra maneira de se estruturar a prática de habilidades motoras é a de forma constante. A prática constante requer a execução de somente uma habilidade critério por parte dos sujeitos (SANTOS *et al.*, 2009).

Em seu estudo Corrêa *et al.* (2007) obtiveram resultados em que concluíram que a prática constante, anteriormente à prática variada, é mais benéfica para o processo adaptativo de aprendizagem motora quando conduzida até o alcance do desempenho critério. E, que esse benefício é diminuído progressivamente de acordo com o aumento na quantidade de prática.

É na infância que a criança adquire um grande número de habilidades. Entretanto, para determinadas crianças as ações não são tão simples, de maneira que receber uma bola se constitui em grandes desafios. Dificuldades no movimento podem acarretar certo conflito no desenvolvimento do indivíduo, que ultrapassam a esfera motora e influenciam o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e psicológico (SILVA *et al.*, 2006). Estas crianças possuem uma Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD) esse é o termo usado para descrever complicações motoras, ou seja, crianças com comportamentos atípicos, resultando em uma criança com extrema dificuldade em realizar tarefas da vida diária ou escolares (HENDERSON, SUGDEN Y BARNETT, 2007; MISSIUNA, 2003). Essa desordem pode se expressar de formas variadas, pois algumas crianças a apresentam em todas as habilidades motoras, outras a apresentam de modo mais específico (FERREIRA *et al.*, 2006; WRIGHT; SUGDEN, 1996).

As crianças que demonstram as características de DCD formam uma população heterogênea, podendo diferir quanto ao grau de envolvimento (do grave para leve) e na medida em que a doença afeta tarefas diárias. Podendo haver envolvimento nos aspectos motores e das funções posturais ou apenas de coordenação motora fina nas habilidades manipulativas que requerem coordenação mão-olho. Ainda diferem na medida em que elas exibem comorbidades, incluindo dificuldades de aprendizagem não-verbal, fala, dificuldades de articulação e transtorno de déficit de atenção (MISSIUNA, 2003).

Em seu estudo, Plumb *et al.* (2008) concluíram que deve-se investir e investigar crianças com DCD e verificar as dificuldades enfrentadas por estas e também sugere que algumas medidas têm o potencial para identificar as crianças que necessitam outra intervenção.

Segundo Miranda, Beltrame y Cardoso (2011) ao pesquisarem crianças em idade escolar que possuem dificuldade de movimento, verificaram que o sexo masculino foi o que mais apresentou esta dificuldade. Quando comparadas as médias, entre os sexos, de cada habilidade, verificou-se que houve diferença significativa entre meninos e meninas nas habilidades de destreza manual, nas habilidades de lançar e receber e nas habilidades de equilíbrio. Analisando a diferença entre as faixas etárias por habilidade (destreza manual, lançar e receber, equilíbrio estático e dinâmico), percebeu-se que não houve diferença significativa entre faixa etária e habilidade de destreza manual e entre a faixa etária e habilidade de lançar e receber, porém entre a faixa etária e habilidades de equilíbrio estático e dinâmico, percebeu-se diferença significativa.

Diante a incidência de crianças com DCD e a tecnologia atual, podemos aproveitar para causar maiores impactos sobre esses indivíduos, para adquirirem mais habilidades motoras, dependendo da prática utilizada. Sendo que com o grande avanço dos jogos interativos virtuais, com o lançamento de videogames como o Nintendo Wii e Xbox, pode-se proporcionar uma maior estimulação das inteligências, não só fazendo com que o jogador apenas interaja de modo virtual, mas também exigindo uma nova característica: o trabalho físico e motor.

A partir destes pressupostos surgiu o seguinte problema: **Existe diferença no efeito da prática na aprendizagem de tarefa do X-box videogame em crianças com desenvolvimento atípico e desenvolvimento típico?**

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar o efeito da prática na aprendizagem de tarefa do X-box videogame em crianças com desenvolvimento atípico e com desenvolvimento típico.

Objetivos específicos

- Verificar o efeito da prática constante na aprendizagem de tarefa do X-box videogame em crianças com desenvolvimento atípico e típico;
- Verificar o efeito da prática variada na aprendizagem de tarefa do X-box videogame em crianças com desenvolvimento atípico e típico;
- Comparar o efeito das diferentes práticas na aprendizagem de tarefa do X-box videogame em crianças com desenvolvimento atípico e típico.

MATERIAIS E MÉTODOS

Caracterização do estudo

Este é um estudo exploratório (que pode usar qualquer uma de uma variedade de técnicas, geralmente com uma pequena amostra) que permite ao investigador definir o seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão. Ele também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para a sua pesquisa e decidir sobre as questões de mais necessidade de ênfase e investigação detalhada, e pode alertá-lo dificuldades potenciais, sensibilidades e áreas de resistência.

População e amostra

A população deste estudo é composta por crianças do Ensino Fundamental dos sexos feminino e masculino, devidamente matriculadas, na rede municipal de São José, Santa Catarina.

A amostra deste estudo foi escolhida de forma intencional, constituída por vinte e quatro crianças, sendo doze do sexo masculino e doze do sexo feminino, que tenham entre onze e doze anos de idade, e estejam devidamente matriculadas, na rede municipal de São José, Santa Catarina. Estas crianças serão pareadas por idade, sexo, crianças com desenvolvimento atípico e crianças com desenvolvimento típico, nos mesmos contextos escolares.

Instrumentos de coleta de dados

Na coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Teste MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children) criado por Henderson,

Sugden y Barnett (2007). Trata-se de um teste composto por uma bateria de testes motores envolvendo habilidades manuais, de equilíbrio e de arremessar e segurar, abrange indivíduos de 3 a 16 anos de idade sendo: Banda 1 – 3 a 6 anos; Banda 2 – 7 a 10 anos; Banda 3 – 11 a 16 anos. Para atender os objetivos desse estudo foi utilizada somente a Banda 3, referente às idades entre 11 e 16 anos, considerando que os participantes têm idades entre 11 e 12 anos de idade.

b) Videogame X-box 360, Jogos *Kinect Adventure*: criado pela Microsoft, "*Kinect Adventures*". Trata-se de uma pequena coletânea de cinco jogos que fazem os jogadores pularem e mexerem braços e pernas. O videogame X-box 360 é acompanhado de um kinect, este é um sensor de movimento para rastrear seu corpo inteiro. Enquanto o jogador está em ação, não são apenas suas mãos e dedos, é você por completo que participa do jogo. Para a pesquisa serão utilizados quatro dos cinco jogos disponíveis em kinect adventures, que serão jogados no modo "free play", e nível intermediário.

b.1) Cume dos Reflexos (Reflex Ridge): um dos jogos utilizado para a pesquisa será o Cume dos Reflexos (Reflex Ridge), no qual o jogador é colocado em uma plataforma e deve coletar o maior número de pontos saltando e estendendo os braços, esquivando e se agachando. Também é possível aumentar a velocidade saltando.

b.2) Jogo Corredeiras (River Rush): o jogador estará dentro de um bote e deve descer os riachos abaixo. Os jogadores devem se deslocar de um lado para o outro para fazer os movimentos que guiam o bote e em alguns momentos, deve saltar, alcançando pontos ou locais de difícil acesso.

b.3) Bolha Espacial (Space Pop): uma série de bolhas começa a aparecer na tela. O jogador deve voar batendo os braços como um pássaro, e ir estourando as bolhas. Ele pode ir pra frente e pra trás também mostrando muito da capacidade de profundidade.

b.4) Salão dos Ricochetes (Rallyball): o jogador deverá fazer uma função de goleiro, não deixando as bolas passarem por ele e rebatendo-

as para alvos e caixas e destruí-las para ganhar pontos. Algumas vezes chega a aparecer 5 bolas ao mesmo tempo exigindo vários movimentos a fim de evitar não deixar as bolas passarem pelo jogador.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na coleta de dados foram adotados os seguintes procedimentos:

Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e aprovada sob o protocolo n. 185/2011. Após sua aprovação, foi realizado contato com os estabelecimentos de ensino e com os pais das crianças, ocasião em que os objetivos do estudo e os procedimentos de coleta de dados foram devidamente explicados. Aos pais ou responsáveis legais pelas crianças foi solicitada a autorização para a participação no estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados na escola por profissionais de Educação Física, no qual os alunos selecionados foram encaminhados à sala onde ocorreram as coletas.

O Teste MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children) foi aplicado individualmente utilizando as tarefas propostas pelos autores da bateria envolvendo as tarefas de habilidades manuais, de equilíbrio e de arremessar e segurar, referente a Banda 3.

Após a seleção dos participantes do estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos pais ou representantes legais foi realizado o Programa de Intervenção com o jogo "*Kinect Adventures*", em uma sala na escola que foi destinada ao teste.

Os alunos foram distribuídos em quatro grupos:

Grupo A: 3 alunos atípicos e 3 alunos típicos do sexo feminino –prática constante.

Grupo B: 3 alunos atípicos e 3 alunos típicos do sexo masculino –prática constante.

Grupo C: 3 alunos atípicos e 3 alunos típicos do sexo feminino –prática variada.

Grupo D: 3 alunos atípicos e 3 alunos típicos do sexo masculino –prática variada.

Os Grupos "A" e "B" foram submetidos à prática constante e os Grupos "C" e "D" submetidos à prática variada durante o processo de pesquisa.

Sempre teve juntamente a eles um adulto, no caso o pesquisador durante 12 sessões, sendo três vezes por semana, em uma sala na escola.

Os Grupos "A" e "B" realizaram o jogo Cume de Reflexos durante as 12 sessões de coleta, realizando assim sempre o mesmo jogo do começo da coleta ao fim.

Os grupos "C" e "D" realizaram o jogo Cume de Reflexos, porém realizaram mais três jogos durante a coleta. A cada dia de coleta os alunos deste grupo jogaram um jogo diferente: 1º Corredeiras; 2º Cume de Reflexos; 3º Bolha Espacial; 4º Salão de Ricochetes. Assim sendo, no primeiro dia de coleta jogaram o jogo Corredeiras, no segundo dia Cume de Reflexos, no terceiro dia Bolha Espacial, no quarto dia Salão de Ricochetes, no quinto dia Corredeiras e assim sucessivamente. Fechando as 12 sessões.

Sendo os riscos mínimos, a realização do teste do MABC2 e a realização das tarefas no jogo "Kinect Adventures", podendo ser interrompido caso os respondentes se sintam psiquicamente desconfortáveis.

O desconforto mínimo pode ser gerado pelo fato de realizar as tarefas solicitadas que serão amenizadas pelo diálogo e aproximação da pessoa que aplicará os testes. Para minimizar o desconforto e distresse dos escolares, sujeitos do estudo, o pesquisador orientando realizou a inserção no campo de investigação.

Os benefícios da investigação se justificam tanto para contribuir na área de conhecimentos subsidiando o anseio dos profissionais e familiares para buscar respostas aos questionamentos que surgem no cotidiano das suas aulas e no contexto familiar, auxiliando o entendimento das dificuldades motoras na rotina de vida dos escolares. Justifica-se também, para subsidiar o alinhamento do Programa de Intervenção proposto nas escolas para atender às necessidades dos escolares com desenvolvimento atípico.

Análise dos dados e tratamento estadístico

Primeiramente foi aplicado o teste do MABC-2, para selecionarmos as crianças que participaram da pesquisa. Foram selecionadas vinte e quatro crianças, sendo seis crianças do sexo feminino com desenvolvimento típico e

seis com desenvolvimento atípico, seis crianças do sexo masculino com desenvolvimento típico e seis com desenvolvimento atípico obtido através da soma da pontuação dos resultados do desempenho das tarefas motoras relacionados ao protocolo de percentis transformado nas classificações: esperado (acima do percentil 16), em alerta (entre os percentis 6 e 15) e problema definido de movimento (entre os percentis 0 e 5).

A análise do tipo de prática, constante e variada foi através dos resultados obtidos pelos grupos A, B, C e D pelo sistema de pontuação do jogo "Kinect Adventures", no qual funciona da seguinte maneira:

Através do Tempo: o jogador deverá coletar os ponteiros de relógio, para ganhar mais tempo.

Adventures points: o contador começa em zero, o jogador deve coletar bastante *Adventure points* para ganhar medalhas.

As Medalhas: o jogador começa sem medalhas e ao decorrer do percurso de cada jogo deverá ir coletando as adventures points, quando o jogador alcançar 50 adventures points atinge a medalha de bronze, 100 adventures points medalha de prata, 200 adventures points medalha de ouro e 300 ou mais adventures points a medalha de platina que é o máximo na classificação que se pode atingir.

Os dados foram manuseados somente pelo pesquisador responsável do estudo. É importante salientar também, que todos os participantes do estudo, tiveram acesso imediato aos seus dados, não sendo feita nenhuma referência a respeito de nomes. Para a identificação do sujeito participante foi utilizada um código.

Neste estudo foram transformados os valores brutos dos resultados das 12 sessões de prática em escore "Z" e posteriormente fez-se a soma destes escores para ter um valor de desempenho universal. Posteriormente calculou-se a estatística descritiva de média, mediana, desvio padrão, valores máximos e mínimos. Para verificar possíveis diferenças entre o desempenho das crianças atípicas ou típicas e os tipos de prática (constante e variada) foi utilizado o teste de "u" de Mann Whitney e o teste de comparação de mediana para amostras independentes. O nível de significância adotado foi de 0,05.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Côrrea *et al.* (2007), a prática constante é mais benéfica que a prática variada, para a aquisição de uma habilidade, porém esse benefício é diminuído ao longo do tempo de acordo com o número de prática. Podemos verificar este fato na Tabela 1, no qual ao comparar os resultados

dos grupos entre os tipos de prática (ver Figura 1) foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de crianças atípicas que fizeram o experimento de prática (constante X variado), com o melhor desempenho sendo apontado para a prática constante quando comparadas a prática variada (meninos atípicos; $p < 0,014$; meninas atípicas; $p < 0,014$).

Tabela 1. Descrição do desempenho (Score Z) dos participantes de acordo com o tipo de prática, sexo e grupos (típicos e atípicos).

Prática	Sexo	Grupos	N	Mínimo	Máximo	\bar{x}	\bar{s}	σ^2
Constante	Feminino	Atípicos	3	5,87	15,24	10,0013	8,89	4,78211
		Típicos	3	3,07	18,26	8,9190	5,42	8,17515
	Masculino	Atípicos	3	4,54	7,55	6,0940	6,19	1,50714
		Típicos	3	7,84	15,32	10,8637	9,42	3,94037
Variada	Feminino	Atípicos	3	-13,39	-9,26	-11,4263	-11,62	2,07643
		Típicos	3	-11,24	-9,31	-10,2990	-10,35	,96759
	Masculino	Atípicos	3	-15,59	-4,04	-8,9737	-7,29	5,95823
		Típicos	3	-11,56	1,78	-5,1787	-5,75	6,69027

Fonte: Elaboração própria.

Estudos realizados anteriormente sobre práticas adaptativas (Corrêa *et al.*, 2003, 2006, 2007; Corrêa, Benda y Tani, 2001) indicaram que a prática que combina menos variação no início da aprendizagem e mais variação em um segundo momento, favoreceria mais a aprendizagem do que as práticas isoladas com bastante variação (prática variada) ou com pouca variação (prática constante). Portanto, ao analisar os resultados pode-se observar que a prática constante, ou seja, com pouca variação funciona melhor aplicada primeiramente, do que a prática variada.

No grupo de crianças típicas, também foi possível observar resultados similares (meninos atípicos; $p < 0,014$; meninas atípicas; $p < 0,01$). Ou seja, após 12 sessões de prática observou-se desempenho significativamente mais elevado para o grupo de prática constante, independente do desenvolvimento típico ou atípico e do sexo.

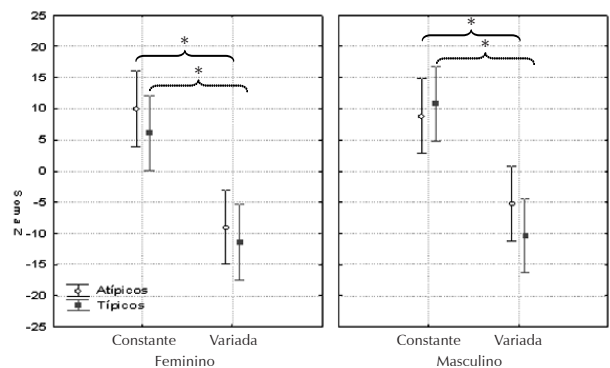


Figura 1. Desempenho dos grupos atípicos e típicos de acordo com o tipo de prática e sexo.

* Diferenças estatisticamente significativas a $p < 0,050$

Fonte: Elaboração própria.

Portanto como visto acima, não houve diferenças significativas em relação ao desenvolvimento típico ou atípico dos sujeitos, diferente do que afirmam alguns autores (MISSIUNA

et al., 2003; Plumb et al. 2008) em seus estudos sobre crianças com desenvolvimento atípico, no qual afirmam que os indivíduos atípicos, necessitam de uma intervenção diferente dos indivíduos com desenvolvimento típico, pois possuem maiores dificuldades nos âmbitos psicológico, social e motor. E ainda pode-se verificar que não houve diferenças em relação ao sexo dos sujeitos, sendo que Miranda, Beltrame, Cardoso (2011) em seu estudo verificaram que os indivíduos do sexo masculino são os que mais apresentam dificuldade de aprendizagem, ao possuírem desenvolvimento atípico de coordenação.

CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo foi analisar o efeito da prática na aprendizagem de tarefa do Xbox videogame em crianças com desenvolvimento atípico e com desenvolvimento típico. Com isso, de acordo com os resultados apresentados, observa-se que a prática constante foi à prática que se demonstrou adequada para a aprendizagem desta tarefa.

Verificando o efeito da prática constante na aprendizagem de tarefa do Xbox videogame em crianças com desenvolvimento atípico e típico, pode-se concluir que esta prática aplicada isoladamente é eficaz. Em contrapartida a prática variada fica abaixo da constante, evidenciando assim que se deve aplicar uma prática com pouca variação para a aprendizagem de uma tarefa. Portanto, comparando o efeito das duas práticas houve uma diferença significativa na aprendizagem dos sujeitos do sexo feminino típicos e atípicos e dos sujeitos do sexo masculino típicos e atípicos.

Conclui-se que organização de prática constante neste estudo com este experimento (jogo Kinect Adventures) foi mais efetiva para promover o melhor desempenho nas crianças com desenvolvimento atípico.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, U.C.; BENDA, R.N.; TANI, G. Estrutura de prática e processo adaptativo na aprendizagem do arremesso de dardo de salão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.22, n.2, p.69-84, 2001.
- CORRÊA, U.C. et al. A prática constante-aleatória e o processo adaptativo de aprendizagem motora: efeitos da quantidade de prática constante. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.21, n.4, p.301-14, out./dez. 2007.
- CORRÊA, U.C. et al. Prática constante-aleatória e aprendizagem motora: efeitos da quantidade de prática constante e da manipulação de exigências motoras da tarefa. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, Rio Claro, v.1, p.41-52, 2006.
- CORRÊA, U.C. et al. Practice schedule and adaptive process in the acquisition of a manual force control task. **Journal of Human Movement Studies**, London, v.44, p.121-38, 2003.
- FERREIRA, L.F. et al. Desordem da Coordenação do Desenvolvimento. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 283-292, set/dez, 2006.
- HENDERSON, S.E.; SUGDEN, D.A.; BARNETT, A. **Movement assessment battery for children: movement ABC-2**. 2.ed., 2007.
- MIRANDA, T.B.; BELTRAME, T.S.; CARDOSO, F.L. Desempenho motor e estado nutricional de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Revista Brasileira Cineantropometria e Desempenho Humano**. v. 13, n. 1, p. 59-66, 2011.
- MISSIUNA, C. **Children with Developmental Coordination Disorder: at home and in the Classroom**. Ontário, Canadá: CanChild, Centre for Childhood Disability Research, 2003. Disponível em: <<http://dcd.canchild.ca/en/DCDFAQs/resources/dcdrevised.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2009
- PAROLI, R.; TANI, G. Efeitos das combinações da prática constante e variada na aquisição de uma habilidade motora. **Revista brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.23, n.3, p.221-34, jul./set, 2009.
- PLUMB, M. et al. Assessing Process and Outcomes: Evaluating Community-Based Participatory Research. **Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action**, v.2, n.2, p. 87-97, 2008.



SANTOS, R.C.O. *et al.* Efeitos de diferentes proporções de prática constante e aleatória na aquisição de habilidades motoras. **Revista brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.23, n.1, p.5-14, jan./mar. 2009.

SCHMIDT, R.A.; WRISBERG, C.A. **Aprendizagem e Performance motora**: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, E.V.A. *et al.* Programa de intervenção motora para escolares com indicativo de Transtorno do desenvolvimento da coordenação – TDC. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v.17, n.1, p.137-150, jan.-abr. 2011.

SILVA, J. A.O. *et al.* **Teste MABC**: aplicabilidade da lista de checagem na região sudeste do Brasil. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v.7, n.3, p. 356-361, 2006.

SUGDEN, D.A.; WRIGHT, H.C. The nature of developmental coordination disorder: inter and intra group differences. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.13, p. 358-374, 1996.

TANI, G. **Variabilidade de resposta e processo adaptativo em aprendizagem motora**. São Paulo. 1989. Tesis (Libre docencia). Escola de educação física e Esporte, Universidade de São Paulo, 1989.

Fundamentos de los campamentos educativos Análisis de la primer Consulta sobre Campamentos realizada por la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes (1961)

AURELIO GÓMEZ

Licenciado en Antropología Social (FHCE - UDELAR).
Coordinador Grupo de Investigación en Recreación, Ocio
y Tiempo Libre (Facultad de Educación Física, IUACJ).
Contacto: agomez@iuacj.edu.uy

ANDRÉ GONNET

Profesor de Educación Física (ISEF) y Técnico en
Recreación (UCU). Coordinador del Trayecto en
Recreación y Tiempo Libre (IUACJ). Docente en IUACJ,
UCU y Consejo de Educación Secundaria.
Contacto: recreacion@iuacj.edu.uy

RICARDO LEMA

Doctor en Ocio y Desarrollo Humano (Universidad de
Deusto, España). Coordinador de la Licenciatura en
Recreación Educativa (Universidad Católica del Uruguay
/ UCU). Docente e investigador en la UCU y el IUACJ.
Contacto: rlema@ucu.edu.uy

Recibido: 10.05.2017

Aprobado: 19.09.2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.28997/ruefd.v0i10.109>

Resumen: El presente estudio es un avance de la investigación sobre la influencia de los discursos de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) y de la Asociación de Scouts Católicos del Uruguay (ASCU) en el desarrollo de campamentos en instituciones educativas (1975-1990). El artículo pone foco en el documento que resume los aportes y acuerdos que se dieron en el marco de la Primer Consulta sobre Campamento, evento que en 1961 reunió a varios de los referentes latinoamericanos en esta temática y sentó las bases de una nueva mirada sobre el papel educativo de estas prácticas. A través del análisis documental y aplicando las variables estratégicas de la recreación educativa (LEMA; MACHADO, 2013), se identifican los fundamentos, competencias a desarrollar, contenidos, metodología y perfil del educador para un nuevo enfoque de campamento, que tendrá una influencia relevante en el posterior desarrollo de los campamentos en instituciones educativas formales.

Palabras clave: Campamento. Educación. Recreación educativa. Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ).



BASES OF EDUCATIONAL CAMPS

ANALYSIS OF THE FIRST INQUIRY ON CAMPS REALIZED BY THE SOUTH AMERICAN FEDERATION OF YOUTH MEN CHRISTIAN ASSOCIATIONS (1961)

Abstract:

The article is a research advance about the influence of YMCA and the Association of Catholic Scouts of Uruguay in the development of camps in educational institutes, during 1975 and 1990. The main goal of the article is to collect the contributions of the First Camp Inquiry, celebrated in 1961 with Latin American mentors which settle the bases of a new approach to educational camps and practices. Through documental analysis and applying the concept of educational recreation (LEMA; MACHADO, 2013) the article identify bases, contents and methodology for a new concept of educational camps, that influenced the development of formal educational institutes.

Keywords: Camp. Education. Educational recreation. YMCA.

INTRODUCCIÓN

El campamento educativo es una práctica que se ha instaurado como una experiencia habitual en muchos centros educativos de nuestro país. Son muchas las instituciones de enseñanza primaria y secundaria, tanto en el ámbito público como privado, que desarrollan actividades recreativas y específicamente campamentiles, con el objetivo de ampliar el impacto educativo de dichos centros.

El grupo de investigación en Recreación, Ocio y Tiempo Libre del IUACJ, se ha propuesto investigar este fenómeno y particularmente la incidencia de algunas instituciones sociales (como la ACJ) en la configuración de estas prácticas de recreación educativa. El presente estudio es un avance de la investigación sobre la influencia de los discursos de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) y de la Asociación de Scouts Católicos del Uruguay (ASCU) en el desarrollo de campamentos en instituciones educativas (1975-1990).

El artículo pone foco en el documento que resume los aportes y acuerdos que se dieron en el marco de la Primer Consulta sobre Campamento, evento que en 1961 reunió a varios de los referentes latinoamericanos en esta temática y sentó las bases de una nueva mirada sobre el papel educativo de estas prácticas. La elección de este documento radica en la importancia del evento como sistematización de los conocimientos

y creencias sobre el campamento hasta esa fecha y por la posible influencia de este nuevo paradigma en el posterior desarrollo de los campamentos en las instituciones escolares de nuestro país.

La Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo ha sido a lo largo del siglo XX una de las instituciones referentes de la Federación Sudamericana de ACJ (hoy *Latin America & Caribbean Young Men Christian Association*), al punto que durante varias décadas fue sede el Instituto Sudamericano donde se formaban los Directores Profesionales del Continente.

A su vez, la ACJ fue un actor protagónico del desarrollo de la educación física y la recreación en el Uruguay (DOGLIOTTI, 2012), incidiendo directamente en las políticas públicas desde los orígenes de la Comisión Nacional de Educación Física (hoy Secretaría Nacional de Deporte). Esta influencia se extiende al desarrollo de los campamentos en nuestro país siendo la primer institución que realiza estas actividades (CONARD, 1959) y teniendo una gran influencia en la popularización de esta actividad tanto en el ámbito público como el privado. Tal es así que se reconoce en la ACJ a una de las grandes influencias para el crecimiento de los campamentos en instituciones educativas, una actividad que comienza a popularizarse en los años '80 del siglo pasado en el caso de instituciones de gestión privada y que a partir del 2009 se masifica en las instituciones de educación pública (ANEP, 2013).



En el marco de la celebración del Cincuentenario del Primer Campamento Internacional Universitario (realizado en Piriápolis, en 1911) se organizó un encuentro regional de referentes de campamento. La Primer Consulta sobre Campamento se realizó en el Campamento Internacional de Piriápolis, entre febrero y marzo de 1961, y contó con la participación de 45 delegados de asociaciones pertenecientes a la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes.

En la época en que se realiza la primer Consulta de Campamento, Uruguay estaba viviendo un proceso de cambios profundos producto del deterioro económico que inicia un repliegue del Estado en diferentes ámbitos, y especialmente por una crisis social y política que comienza a instalarse en el país a inicios de la década del '60 y que tendrá como corolario la ruptura democrática en 1973. La crisis económica que se inicia en 1955, repercute negativamente en el bienestar de la población a través de la suba de precios, la inflación de la economía y la pérdida del salario real (NAHUM, 1997), generando nuevas situaciones de inequidad y conflicto social que ponen en crisis el modelo batllista de país.

Este es el contexto local donde se plantea una profunda revisión del sentido y enfoque del campamento en la ACJ. El documento donde se registran las diferentes exposiciones realizadas por expertos, y las conclusiones alcanzadas por los grupos de estudio y la asamblea, es un buen testimonio de una época de transición en cuanto a la forma de entender al campamento y su valor educativo, y que va a inspirar las formas de entender esta actividad en las décadas siguientes, no sólo en la ACJ de Montevideo, sino también en numerosas instituciones educativas y sociales que serán influenciadas por ella.

ENCUADRE TEÓRICO

El campamento es una experiencia recreativa al aire libre, que proporciona oportunidades especiales para la intervención educativa en un grupo de individuos (VIGO, 2005), a partir de la convivencia de más de un día, en un tiempo y espacio diferentes a los cotidianos. En el marco de una institucionalidad educativa los campamentos se han destacado

como una estrategia privilegiada de intervención en el tiempo libre de niños y jóvenes, donde se generan procesos transformadores de convivencia con otros compañeros, con el entorno (ambiental y cultural) y con uno mismo. Se la considera una herramienta fundamental en el desarrollo integral de la persona, ya que promueve el desarrollo de la afectividad, la creatividad, la sociabilidad, la espontaneidad, la autonomía personal y de habilidades sociales y éticas.

Distintos autores coinciden en definir esta actividad teniendo en cuenta 3 aspectos fundamentales que la distinguen de otras similares. Estos aspectos son los siguientes:

1. El campamento es una actividad “con un propósito educacional” (VIGO, 2005, p. 4), “un proceso educativo especial” (ZIPITRÍA, 2016, p. 19), que lo convierte en una herramienta muy efectiva para la enseñanza. Esto determina que exista un agente de la educación, quien enseña, transmite los conocimientos y que tiene una formación específica. A su vez existe una institución que establece los objetivos y respalda al equipo de trabajo con su filosofía y su organización.
2. Es una experiencia que se realiza al aire libre, es decir, en lugares donde la naturaleza prevalece sobre la urbanización. Esto es, todo lo que esté dispuesto y que haya sido elaborado por el hombre, debe interferir lo menos posible y asegurar que las personas tengan un acercamiento íntimo con la naturaleza. “Lo que se busca es un reencuentro de lo humano con el medio natural por medio de una experiencia de vida rústica, pero nunca primitiva” (VIGO, 2005, p. 214).
3. Es una experiencia que se realiza en grupo, considerando como fundamental, la oportunidad de aprendizaje que le brinda a las personas, el hecho de tener que resolver situaciones con otros.

Otro aspecto a destacar es que el campamento es una actividad que implica el desplazamiento y la instalación de un grupo de personas, en un lugar diferente al que está habituado, “un núcleo humano, bastante homogéneo [...] trasplantado voluntariamente a un medio extraño” (SARAVÍ RIVIÈRE, 1966, p. 7) y que conforma una “sociedad transitoria que se va constituyendo en el transcurso del campamento” (GRINBERG, 2012, p. 61). Ese desplazamiento genera situaciones que provocan un efecto en las



personas, ya sea por el contacto con un medio con el cual no están familiarizadas, un ambiente nuevo y enriquecido (SARAVÍ RIVIÈRE, 1966) que les demanda nuevas formas de actuar, o por las nuevas y diferentes relaciones con el resto de las personas con las que conviven.

Por otro lado se plantea como una experiencia diferente (VIGO, 2005) de educación, ya sea porque el entorno natural es diferente al habitual, por el tipo de vínculo con ese entorno, por la disponibilidad de tiempo y por cómo se vive ese tiempo.

El campamento es una actividad educativa que se ha desarrollado paralelamente con la escuela moderna, a veces en forma autónoma y otras veces complementando a la enseñanza escolarizada. En el contexto y metodologías que permiten desarrollar los campamentos, se han reconocido diversas oportunidades educativas como la convivencia, el contacto con la naturaleza, el trabajo sobre lo cotidiano pero también sobre las situaciones extraordinarias, la asunción de roles y responsabilidades, la experiencia de comunidad, la resolución creativa de diversos desafíos y el desarrollo de la capacidad lúdica, entre otras.

El campamento se ha incorporado desde su nacimiento a las actividades de la educación escolar (IRWIN, 1950), pero su mayor desarrollo se ha dado en el ámbito de las organizaciones sociales y comunitarias. En nuestro país los campamentos escolares surgen muy temprano, pero su masificación se dará a partir del último cuarto del siglo XX. En el caso de la educación pública el primer campamento que se registra es de 1927 (MENDEZ, 2015), sin embargo no será hasta 2009 que esta práctica alcance a todas las instituciones públicas. Y en el caso de la educación privada, si bien los primeros registros de campamentos en escuelas católicas se darán a partir de 1936, estas prácticas se harán más habituales a partir de la década del '80, manteniendo su crecimiento constante hasta hoy (LEMA, 2016).

A partir de los años '90, el campamento se generaliza en las instituciones educativas privadas. Si bien no se cuenta con registros que permitan dar cifras confiables, se puede estimar como muy extendido el porcentaje de colegios que cuentan con este tipo de experiencias a lo largo del trayecto escolar. Por otra parte, la educación pública también se ha incorporado a esta tendencia, y desarrolla desde el 2009 un

proyecto de Campamentos Educativos-ANEP, con el objetivo de universalizar los campamentos en las escuelas públicas de todo el país.

Esta investigación se sitúa desde un enfoque de recreación educativa, entendida como

[...] una práctica pedagógica que interviene en las posibilidades de disfrute del tiempo libre en un grupo o comunidad, movilizando la capacidad lúdica del sujeto para recrear su entorno, creando así mejores condiciones para la participación de la comunidad en su propio desarrollo humano, en un paulatino proceso hacia la construcción de la autonomía de todos los sujetos implicados (LEMA, 2016, p. 79).

La recreación educativa es una práctica muy extendida –aunque no solamente– en instituciones escolares del Uruguay. En este contexto particular, es concebida como:

[...] una forma de intervención en el tiempo libre escolar que permite constituir trayectos formativos complementarios al académico, a partir de una oferta de actividades voluntarias que posibilitan experiencias significativas que impactan integralmente en el desarrollo humano de la comunidad educativa y en la formación de sujetos autónomos (LEMA, 2016, p. 79).

Entre estas actividades, los campamentos reciben un destaque especial por ser actividades que amplifican la experiencia formativa y ofician de anclajes para los aprendizajes ya alcanzados. Su presencia constante a lo largo del ciclo escolar permite articularlos en la lógica de trayecto, definiendo competencias a desarrollar gradualmente a lo largo del proceso (LEMA, 2016).

METODOLOGÍA

El presente es un trabajo de corte exploratorio y de tipo cualitativo, que pretende conocer aspectos de un fenómeno poco estudiado pero de impacto significativo en el Uruguay. En este caso se optó por una metodología de análisis documental, aunque considerando que el documento de la Consulta reúne diversas voces de referentes regionales en la temática estudiada. Se toma este documento por el valor de la instancia sistematizada y por ser uno de los pocos documentos conocidos que registran el pensamiento de la época sobre el fenómeno estudiado.

Para el procesamiento se definieron cuatro de las variables que hacen a la acción didáctica de la recreación (LEMA; MACHADO, 2013): los fundamentos éticos y pedagógicos, las competencias a desarrollar, los contenidos de formación y la metodología. Además se agrega una variable vinculada al rol del educador de campamentos. A los efectos del análisis, se optó por procesar la voz de cada uno de los expertos como una fuente específica y las conclusiones de cada tema se identifica como "Plenario", ya que es la síntesis de la discusión posterior a las intervenciones individuales y por lo tanto forman parte de una voz colectiva.

DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Durante las primeras décadas del siglo XX, el modelo de campamento estuvo fuertemente influenciado por la tradición anglosajona. Por el contrario, la Consulta de Campamento que se registra en el documento fue una búsqueda por consensuar un enfoque regional propio, adaptado a las particularidades del contexto histórico y social de la región.

Los campamentos organizados de la A. C. de J. provienen esencialmente de experiencias foráneas. Si bien en la aplicación de organizaciones, métodos, técnicas, administración y programa, se han creado diversas formas autóctonas al medio, todavía prevalecen aspectos que nos son propios a la idiosincrasia latinoamericana. Por ello se considera necesario continuar la búsqueda de un sentido y orientación de programación autóctono al medio (PLENARIO, 1961, p. 34).

Este impulso renovador se hace evidente en las diferentes dimensiones que se analizarán a continuación. Pero especialmente es reconocido por las conclusiones de los mismos participantes. "Creemos que hemos dado un firme paso adelante en la consolidación de conceptos, en el análisis de nuevas posibilidades, en la medición de nuestras realidades locales" (PLENARIO, 1961, p. 63).

La aspiración de los participantes estuvo en buena medida en los aspectos pedagógicos, buscando alcanzar con mayor claridad la función educativa del campamento. Por eso, hemos optado por un análisis de las dimensiones del campamento como acción didáctica.

1. Discusión de los fundamentos de la actividad campamental

El enfoque de campamentos que se deriva de la Consulta da cuenta de algunos principios éticos (en tanto valores fundamentales a preservar) y un conjunto de principios pedagógicos (en cuanto a formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje).

Como principio ético fundamental se reconoce el valor de la dignidad de la persona humana, en un marco de fe cristiana: "Toda esta filosofía está basada en la realidad de Dios como creador de los cielos y de la tierra, del hombre como criatura suya y de la relación consiguiente entre ambos y de los hombres entre sí" (VIGO, 1961, p. 38). Desde esta visión cristiana se apunta a "[...] afirmar las doctrinas de vida edificadas sobre el respeto a la persona humana [...]" (VIGO, 1961, p. 38). El marco ético, por lo tanto, se define a partir de los valores cristianos: "[...] lo cristiano y lo educativo" (VARESINI, 1961, p. 12).

Pero más allá de un sistema de valores esenciales que dan fundamento ético a la propuesta campamental, ésta se fundamenta en ciertas concepciones que hacen a la forma de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Poseiro (1961, p.17) define al campamento organizado como "[...] las experiencias educativas que se dan al aire libre con el propósito de proveer a los participantes de recreación, trabajo comunal y vida social." De esta definición se desprenden varios principios pedagógicos esenciales para entender el valor educativo que se le asigna a los campamentos: experiencia educativa, aire libre, recreación, trabajo comunal, vida social.

De estos, dos son los principios pedagógicos centrales para varios de los expertos que hicieron su intervención en la Consulta: Vida comunal + naturaleza. El aire libre permite extender la labor educativa de la ACJ y potenciar las oportunidades de aprendizaje en un contexto que permite la experiencia de vivir con otros, de experimentar la posibilidad educativa de la cotidianidad compartida.

Un campamento de la Asociación Cristiana de Jóvenes no es más ni menos que la misma Asociación funcionando al aire libre, por medio de un método de acción o programa especial, cuyo énfasis se pone en el aprovechamiento de las posibilidades formativas de una experiencia de vida comunal en contacto con la naturaleza (VIGO, 1961, p.37).



Vida comunal - Los autores del documento entienden el campamento como una oportunidad para modificar la conducta de los acampantes mediante la relación con los otros. Las situaciones que enfrenta con el grupo, alejado de su hogar (VARESINI, 1961), ofrece un campo apropiado para el aprendizaje de habilidades sociales, propias de la vida democrática, a través de la “práctica de hábitos adecuados de participación social” (POSEIRO, 1961, p. 22). El pequeño grupo es el escenario donde se experimenta la vida social, se ejercen derechos y se asumen responsabilidades. En este espacio de intimidad que ofrece el grupo, donde se lo respeta, “señalándole sinceramente sus defectos y apreciando sus virtudes” (VARESINI, 1961, p. 13), el acampante va configurando su personalidad y entiende la importancia de sus intervenciones.

Naturaleza - Sobre naturaleza, dos aspectos importantes resaltan los autores de la consulta: por un lado el contacto íntimo con la naturaleza, no solo para comprender, sino también para disfrutar, sentir y aprender a amarla, entender y comprender, emocionarse y vibrar. Por otro, aprender a dominar las técnicas que permitan una experiencia verdadera en la naturaleza. Es por eso que se plantea la necesidad de eliminar en lo posible lo artificial, para que exista una adaptación del niño al medio, para que pueda disfrutarlo y apreciar su belleza.

Además de estos fundamentos, otros principios pedagógicos son destacados por los participantes de la Consulta:

Recreación - el campamento es un momento de sana diversión, una oportunidad de utilizar racionalmente el tiempo libre de niños y jóvenes. La recreación y la educación confluyen en el campamento: “Bien sabemos hasta qué punto nuestra institución ha logrado entremezclar estos dos elementos (los aspectos recreativo y educativo), facilitando como algo natural el ‘aprender divirtiéndose’” (VARESINI, 1961, p. 13). Consigna del Humanismo renacentista (Erasmus de Rotterdam), recuperada por las nuevas prácticas pedagógicas. Pero en el contexto del campamento educativo el juego se resignifica. No es juego motor o higiénico (como era asumido en los campamentos de las décadas anteriores), sino

juego educativo, como medio de experimentación de aprendizajes.

Formación integral - que va más allá de lo físico. Se concibe al campamento como un “[...] un centro educativo de ayuda en el crecimiento individual considerado en su integralidad.” (VARESINI, 1961, p.12). Del mismo modo, Oppliger Pinto (1961, p. 31) plantea: “la vida en sí del campamento, ofrece circunstancias favorables para la formación integral de la personalidad de los acampantes, sean menores, jóvenes o adultos.”¹

Este abordaje de la integralidad supone tomar distancia de la fragmentación educativa que supone el binomio educación escolar (a cargo de la ANEP) y educación física (a cargo de la CNEF): “el hombre considerado como una unidad”, dando oportunidades para que “intensifiquen la formación de su personalidad” (POSEIRO, 1961, p. 17).

Educación activa y experiencial – “En el campamento se confirma la consigna de que se aprende haciendo. No es una preparación para la vida, sino una experiencia de vida plena” (VIGO, 1961, p. 39).

Intencionalidad educativa - El campamento tiene una explícita intención de educar y todo lo que sucede en el campamento debe orientarse en función de esta intencionalidad. Tanto las actividades programadas, como las rutinas cotidianas e incluso las experiencias no siempre planificadas y las relaciones que se generan en este marco, son un aspecto esencial en la formación del acampante.

La intencionalidad educativa de los campamentos genera algunas tensiones, que se manifiestan en la Consulta y que se mantienen hoy día. En primer lugar podemos encontrar una diferenciación entre actividades de mero entretenimiento y actividades propiamente educativas; el campamento “es una buena oportunidad para que se presenten diversos temas a manera de fogones o charlas informales, sobre diversos tópicos de interés general (política, enseñanza, temas sociales)” (POSEIRO, 1961, p. 24), un ámbito fundamental para la participación política y el compromiso con las causas. Un campamento educativo no puede agotarse en la mera diversión.

1 “A vida em si do acampamento, oferece circunstâncias favoráveis para a formação integral da personalidade dos acampantes, sejam eles menores, jovens ou adultos” (OPPLIGER PINTO, 1961, p. 31). (Traducción propia).



Otra tensión derivada de la anterior está entre lo didáctico escolar y lo propiamente educativo del campamento. Quienes consideran que un campamento, para ser educativo, debe vincularse a los objetivos y contenidos escolares, plantean la “debilidad en los programas de carácter cultural, entendidos como complemento de la labor de la escuela, liceo, universidad (y la pobreza en la ejecución de actividades de contacto con la naturaleza y que tiendan a un más amplio conocimiento de la misma” (PLENARIO, 1961, p. 16). Estas tensiones se mantienen en buena medida hasta hoy.

2. Discusión de las competencias a desarrollar en los campamentos

En cuanto a las competencias que se espera desarrollar en los campamentos, estas varían según el tipo de población, pero algunas constantes pueden permitir identificar ciertas categorías: personales, sociales, culturales y ambientales.

Hay un conjunto diverso de **competencias personales**, desde el desarrollo corporal y las habilidades físicas y manuales, hasta destrezas para la vida cotidiana. Aunque en su mayoría, las competencias aluden a componentes actitudinales como comprensión y aceptación de sí mismo, autoconfianza y seguridad en sí mismo, responsabilidad, disciplina, iniciativa, capacidad para resolver situaciones y superar dificultades, liderazgo, cooperación, creatividad, alegría y goce, también se explicitan competencias de autonomía (independencia, bastarse a sí mismo, emancipación de la familia y otras de carácter espiritual).

Otro conjunto de **competencias apuntan el desarrollo de la dimensión social**: sociabilidad, interrelación, compañerismo y amistad, respeto al prójimo, convivencia, aceptación y reconocimiento social, ajuste social, hábitos adecuados de participación, situarse mejor con quienes le rodean, de responsabilidad cívica y especialmente de vida comunitaria y servicio. En el caso de los campamentos familiares se destacan también competencias que apuntan a los vínculos familiares, el valor de la familia y el contacto con los hijos. Y en el caso de los campamentos mixtos (coeducacionales), una novedad de la época, se plantean competencias de comprensión y respeto por el otro sexo, y conocimiento de su subjetividad.

Un tercer conjunto es el de **competencias referidas al desarrollo cultural**, apuntando a la adquisición de nuevos conocimientos, la cultura y la educación artística, a la comprensión del mundo y de la realidad. En esta categoría ubicaríamos un subconjunto de competencias laborales (intereses vocacionales y destrezas laborales, manejo de equipos y herramientas) y otro de competencias para el ocio (desarrollar intereses de ocio, conocer nuevos deportes, conocimientos para el aprovechamiento del ocio).

Por último, se mencionan un conjunto más acotado de **competencias ambientales**, que apuntan al contacto íntimo con la naturaleza, a la apreciación y conocimiento de la misma.

3. Discusión sobre los contenidos a trabajar en los campamentos

Tal cual como plantean Lema y Machado (2013), entre los aspectos que determina la selección de los contenidos en la intervención recreativa están las necesidades de los participantes y las necesidades que surgen del contexto histórico y social. En cuanto a las primeras, los expertos coinciden en que “el programa debe ser siempre planeado de acuerdo a la edad y características del grupo que llevamos” (POSEIRO, 1961, p. 21). En este sentido, plantean diversos contenidos según la edad al cual se dirijan los campamentos (niños, jóvenes, familiares), incluso contenidos específicos para aquellos campamentos coeducacionales donde comienza a darse como hecho novedoso la participación de jóvenes de ambos sexos.

La selección de los contenidos en función de las necesidades del grupo es un elemento innovador frente a la homogeneización de la enseñanza escolar. En este sentido el Plenario (1961) advierte sobre el riesgo de estandarización del programa campamental, detectan en algunos casos un “exceso de planificación y desarrollo de programas predeterminados, en detrimento de las posibilidades creativas de los acampantes y asimismo impidiendo el desarrollo de un programa que responda a las necesidades e intereses de los acampantes” (PLENARIO, 1961, p. 16). Esta crítica a los programas estandarizados mantiene absoluta vigencia en la actualidad, dada la masificación de los campamentos en las instituciones educativas. Se reivindica la singularidad de contenidos, adaptados a necesidades e intereses específicos.



Respecto al otro factor que determina la selección de los contenidos, Vigo (1961, p. 39) hace mención a las necesidades que surgen de la realidad social en un contexto de expansión de la sociedad de masas:

La vida ciudadana implica cada vez más una actitud eminentemente pasiva, por los adelantos técnicos que exigen cada vez menos al físico humano –excepto en lo nervioso–, por las formas de educación formal en boga, pese a las nuevas teorías pedagógicas y por las formas de recreación en que el ser humano actúa, la mayor parte de las veces, como espectador.

Del mismo modo, el Plenario (1961, p. 35) alerta respecto a la deshumanización que conlleva la sociedad tecnológica:

Muchas de las características de la vida moderna llevan a la anulación parcial o total de la persona, en razón de la complejidad de los factores sociales. Es preciso que el programa de los campamentos provea experiencias de tal tipo y calidad que conduzcan a un encuentro del hombre consigo mismo, con su medio y con los valores supremos de la vida.

Más allá de algunos intentos de vincular los campamentos con contenidos escolares, en general los expertos plantean la especificidad de los contenidos en este tipo de acciones educativas en la naturaleza: “[...] espíritu de aventura, de creación, despertando su imaginación, [...] el contacto con la naturaleza.” (POSEIRO, 1961, p. 21). Se destaca la combinación de actividades recreativas (juegos, coleccionismo) con otras aparentemente más serias (investigación, charlas). Pero en todos los casos llama la atención la ausencia de actividad física, como juegos motores o ejercicios calisténicos, que caracterizaban a los campamentos de la primera mitad del siglo XX. La actividad física en el campamento pierde terreno, en detrimento de otros intereses del ocio como son el social, el intelectual, y especialmente el práctico y el artístico²:

Dado que en esta edad surgen los intereses artísticos y manuales, en los campamentos de jóvenes se deben incluir dibujo y pintura, música y canto, teatro y derivados, modelado, grabado, etc. (POSEIRO, 1961).

2 Para Dumazedier (1980) los intereses en el ocio pueden clasificarse en cinco tipos: físicos, prácticos o manuales, artísticos, intelectuales y sociales.

El programa tiene que orientarse a los acampantes, tomando en cuenta la diversidad de públicos e intereses presentes. “Fundamentalmente (el programa) deberá ser especialmente flexible y variado. Tener en cuenta las edades, clases sociales, intereses, etc. del grupo heterogéneo de acampantes” (POSEIRO, 1961, p. 26). Por otra parte el principal interés del sujeto es recreativo y esto no debe ser descuidado en el marco de una intervención educativa a la cual el niño y el adolescente se entregan voluntariamente: “[...] reconocer que si bien los propósitos educativos son principales, el acampante tiene un básico interés recreativo y que dicho interés debe ser ampliamente satisfecho” (CASELLI, 1961, p. 55-56).

Además de las actividades que conforman el programa, es fundamental el papel que cumplen las rutinas. “Es preciso destacar los valores e importancia de los trabajos campamentiles, sumamente descuidados a veces, cumplidos sin la necesaria motivación e integración de los mismos a las necesidades comunales del campamento” (PLENARIO, 1961, p. 35).

Por último, se destaca el papel del tiempo libre en el programa de campamento:

El concepto amplio de programa señala la importancia del descanso, el uso individual del tiempo libre, la contemplación estética, los períodos para la meditación, el ambiente general, las conversaciones casuales y tantos otros aspectos informales y sin embargo, típicos y genuinos de la vida campamental. Prestando excesiva atención a la organización de actividades, se suelen dejar de lado estos otros elementos, para los cuales no se propician las condiciones adecuadas de tiempo y ambiente (PLENARIO, 1961, p. 35).

El programa está en función de una metodología que destaca la experiencia de vida comunitaria en un contexto de naturaleza.

4. Discusión de los aspectos metodológicos de los campamentos

En cuanto a los **principios metodológicos** y en coherencia con los principios pedagógicos, la metodología del campamento se sustenta en dos pilares que son la experiencia de vida comunitaria en un contexto de contacto con la naturaleza. Así lo destaca Caselli (1961, p. 55): “1) la vida en grupos;

2) el contacto íntimo con los medios naturales. Por ello el programa se planea y desarrolla en función principal de estos elementos”.

La propuesta metodológica se estructura poniendo el foco en el proceso grupal de la comunidad que convive y comparte no sólo las actividades, sino también las rutinas y tareas que demanda el día a día. Lo comunitario se prioriza frente a lo individual, al punto que el sujeto se pone al servicio de los demás en el campamento: “[...] proveer múltiples oportunidades en que se presenten situaciones en las que cada niño o joven brinde sus servicios a otros, posponiendo sus intereses personales a los del grupo” (CASELLI, 1961, p. 55).

La experiencia de vida comunitaria en contacto con la naturaleza, dispara otros elementos también importantes a la hora de reconocer los fundamentos metodológicos del campamento. En este sentido, Poseiro (1961) destaca el sentido educativo de la cotidianidad y de las experiencias extraordinarias que movilizan el componente emocional del aprendizaje:

[...] pero hay otro aspecto que sólo se alcanza cuando el hombre se descubre a sí mismo, cuando se enfrenta en la vida diaria con otros seres con quienes debe compartir todos los momentos en un justo equilibrio de dar y recibir, cuando puede emocionarse en un fogón rodeado de amigos, teniendo como único techo un cielo estrellado. (POSEIRO, 1961, p. 17).

El campamento permite desarrollar una labor educativa tanto desde lo extraordinario, como desde lo más cotidiano. El desarrollo de experiencias extraordinarias y el impacto emocional que provocan estas experiencias es una buena oportunidad educativa. Pero también lo son los momentos más cotidianos, asociados a las rutinas de campamento y las tareas cotidianas, como cocinarse, lavarse la ropa, etc.

Un elemento esencial que le da sentido a la metodología campamental está en el rol del educador, el líder de campamento, que se redefine como un guía personal.

Esa labor del liderato alcanza su culminación y ahí la etapa fundamental del campamento, mediante la **Guía Personal**. El propósito de la Guía Personal es el de ayuda al individuo, mediante el método de aconsejamiento,

a hacer buenos ajustes, elección e interpretación de los distintos problemas que se le presenten en su vida en relación. [...]. Siempre la técnica de aconsejamiento, será más que nada, mediante la conversación casual (POSEIRO, 1961, p. 20).

Entendemos a este rol de guía personal como un principio metodológico, que se materializa a su vez en el método de aconsejamiento, el cual desarrollaremos en el siguiente apartado mediante la conversación casual.

Otro aspecto que surge en este período, asociado al componente educativo y a una nueva mirada desde lo pedagógico, es el valor de la participación del joven en su propio proceso educativo. “Debe tener el joven un rol preponderante en las etapas iniciales del programa.” (POSEIRO, 1961, p. 25). “[...] la necesaria participación del niño o joven en la planificación o desarrollo de las actividades [...]” (CASELLI, 1961, p. 55). Esto supone involucrarlo en el diseño del programa, de modo que participe en la selección de los contenidos y actividades a desarrollar durante el campamento. El hecho de que este nivel de participación se reserve para los jóvenes, da cuenta de un sentido de progresión en la participación de los campamentos: el niño participa como consumidor de contenidos seleccionados por los educadores, pero en la medida que crece comienza a apropiarse de algunos aspectos de su diseño y realización. La participación es un componente clave de la metodología, en un proceso que apunta al desarrollo de la autonomía del adolescente:

El programa de cualquier grupo debe contemplar oportunidades para la planificación cooperativa a cargo de los acampantes, para la libre elección de actividades en ciertas circunstancias favorables, para actividades individuales y en pequeños grupos y para un libre uso de los ratos de ocio (CASELLI, 1961, p. 51).

Y un último aspecto que podríamos destacar en cuanto a los fundamentos de la metodología campamental es el sentido procesual de la intervención educativa. No se puede concebir al campamento como experiencia educativa aislada, sino en el marco de un proceso educativo más amplio, que se desarrolla a lo largo del año: “[...] que el campamento se constituya en la culminación de un programa educativo progresivo” (PLENARIO, 1961, p. 16).



En cuanto a la dimensión estratégica de la metodología, el **método campamental**, encontramos varios aspectos a resaltar, algunos de los cuales ya han sido desarrollados:

- Estructurado en pequeños grupos
- Organizado en base a un programa de actividades y rutinas
- Infraestructura por unidades, organización estándar a la cual cada grupo debe adaptarse
- Contexto natural
- Liderazgo de estilo democrático
- Rusticidad

Un primer aspecto a destacar del método es que se estructura a través de **pequeños grupos**. El grupo pequeño es asumido como la unidad básica de formación: “[...] la carpa es la célula central del campamento, el elemento de mayor importancia que tiene la vida comunitaria campamental, donde las experiencias del grupo, son el campo propicio para la labor individual del líder o el consejero” (POSEIRO, 1961, p. 20). La organización por carpas –y más adelante en cabañas de 8 o 10 personas- permite la acción educativa desde la cercanía del educador y un mayor conocimiento de los integrantes del grupo. El grupo pequeño se mantiene en el trabajo de todo el año (no es algo que se forma para el campamento), destacando el sentido de proceso:

[...] concurren al campamento con la integración que les corresponde dentro de la labor de tribus o grupos específicos diversos que ya tienen durante el año de labor en la Asociación, de tal manera que la vida campamental se constituye en la culminación del programa de todo el año (POSEIRO, 1961, p. 21).

Un segundo aspecto del método es que se organiza en base a un **programa de actividades y rutinas** que organiza la vida del campamento. “Ya dijimos que el programa de campamento es todo. No es la realización de tal o cual actividad, sino la vida total que se desarrolla en el campamento de la mañana a la noche (la hora de descanso, la comida, el paseo informal, etc.)” (POSEIRO, 1961, p. 24). El programa como currículo total, lo que incluye tanto a lo explícito como a lo oculto.

Un aspecto fundamental del método campamental que distingue a la ACJ es la organización interna por unidades. Lo que permite

desarrollar una infraestructura adaptada para el trabajo en pequeños grupos:

[...] la tendencia actual, en su etapa educativa habiendo dejado la etapa recreativa como única finalidad del campamento, es hacia el campamento centralizado, pero dividido en unidades menores [...] permite un más adecuado desarrollo de la labor del grupo (POSEIRO, 1961, p. 20-21).

Caselli (1961, p. 54) describe esta forma de organización, que permite atender a varios campamentos en forma simultánea:

Los campamentos que responden a esta organización se estructuran alrededor de un núcleo básico, constituido por los servicios comunes. Alrededor de tales, se sitúan las unidades, de vida independiente o semi-independiente, integradas cada una por sus carpas o cabañas, servicios higiénicos y algunos elementos de programa (fogones, canchas, etc.). [...] Este sistema permite, entre otros aspectos, una mejor disposición urbanística en campamentos estables, una posible atención a grupos de diversas edades en forma simultánea, una aplicación lógica y adecuada del trabajo por medio de grupos y, consiguientemente, una mejor labor personal.

Esta forma de organización, su vez, está orientada al trabajo en pequeños grupos, lo que se busca fundamentar con un sentido pedagógico:

No obstante, sabemos y sentimos que el campamento centralizado como tal, ya pertenece al pasado. Ha cumplido su misión pero ha sido inevitablemente desplazado por la aplicación de nuevos métodos pedagógicos en la actividad campamental. En este sentido, el trabajo en grupos tuvo una influencia decisiva. Desu aplicación surgió una nueva concepción campamental: el campamento por unidades [...]. Por lo tanto no decimos nada nuevo cuando enfatizamos que el CAMPAMENTO POR UNIDADES es el mejor tipo de organización interna de un campamento para niños y jóvenes, principalmente para los grandes campamentos estables (CASELLI, 1961, p. 54)

El Campamento Artigas en el departamento de Colonia (Uruguay) se constituye en el modelo paradigmático de campamento por unidades, un modelo de organización estándar a la cual deben adaptarse los diversos grupos: es el grupo quien debe adecuarse al lugar, entiende Varesini (1961). El método es así impuesto a los diversos grupos que asisten al campamento, homogeneizándolo.



Otro componente del método es la **rusticidad** de la vivencia campamental, al punto que se destina una ponencia a los beneficios de los campamentos experimentales o rústicos:

[...] empleándose un mínimo de útiles al eliminarse en lo posible lo artificial. Esta ocasión en la que el participante se tendrá que resolver su alimentación y habitación, alcanza un verdadero confrontamiento con la naturaleza, revestido del mecanismo campamental. [...].

Los preparativos y las acciones campamentales que se realicen por resolver los aspectos de alimentación y habitación, así en una forma primaria, rústica y directa, le significarán al acampante una mayor penetración con la naturaleza y una experiencia en grupo diferente: aquí la acción apunta hacia un fin práctico: subsistir (GIANO, 1961, p. 60).

Si bien lo rústico se propone como parte del programa campamental, y no como método en sí mismo, consideramos que define un rasgo esencial de la estrategia metodológica. “Es fácil pues, justificar su inclusión en un lugar preponderante del programa campamental” (GIANO, 1961, p. 61).

Pese a lo innovador de muchas de las ideas explicitadas en la Consulta, esta valoración de la rusticidad es justificada a través de fundamentos biologicistas que no se condicen con los avances pedagógicos alcanzados hasta ese momento. Es así que la motivación por este tipo de experiencias se fundamenta en buena medida como una motivación instintiva, que aluden a las teorías de la recapitulación biogenética (HALL, 1904) y del pre-ejercicio instintivo (GROSS, 1901)³:

Los niños particularmente, demuestran un genuino interés por armar una carpa, encender un fuego sobre el que se deposita una olla, o pelar una papa. Refinamiento del primitivo interés lúdico de refugiarse en alguna caverna o hueco natural, protegerse en la copa de un árbol o imitar la tarea materna de la cocina. El deseo de aventuras y el anhelo de crecer, encuentran un excelente camino de satisfacción (GIANO, 1961, p. 61).

3 Para Hall (1904), el niño reproduce en el juego las costumbres ancestrales que representan anteriores etapas del hombre y de este modo se prepara para la vida adulta contemporánea. A su vez, Gross (1901) entiende que el juego es una preparación para la vida que se basa en los instintos.

La rusticidad del campamento es un elemento que plantea una tensión con las nuevas exigencias del entorno social, ya enunciadas en la consulta y que hoy están más presentes que nunca, interpelando a la metodología campamental. En general, los participantes en la consulta consideran que no se debe ceder a las exigencias de mayor confort: “[...] las comodidades en un campamento deben reducirse a lo estrictamente necesario” (OPPLIGER PINTO, 1961, p. 33)⁴.

Sin embargo, con el desarrollo de la sociedad de bienestar y un mayor acceso a los bienes de ocio, los requisitos de confort cambian y afectan el habitus del campamento: “Encontrar el equilibrio adecuado para que el campamento sea lo suficientemente rústico como para que el ambiente de vida campamental no se pierda y al mismo tiempo ofrezca las comodidades mínimas necesarias a un grupo familiar, que generalmente son más elevadas que en los demás campamentos” (POSEIRO, 1961, p. 26).

Las afirmaciones en contra de las demandas de un mayor confort, son probablemente una defensa metodológica, aunque posiblemente también manifiesten una mirada conservadora y de resistencia al cambio: “Se estima prudente que en los grandes campamentos organizados estables, se resista la presión familiar de ir aumentando cada vez más las comodidades particularmente cuando estas son superfluas; esta tendencia puede desvirtuar los valores estrictamente campamentales.” (PLENARIO, 1961, p. 29). Esta tensión anuncia una posible crisis del paradigma tradicional de campamentos que nos llega hasta hoy, cuando las posibilidades de confort se vuelven en una mayor exigencia por parte de los acampantes.

En este sentido, el Plenario plantea otras preocupaciones críticas que evidencian cierta resistencia al cambio que imponen las nuevas tendencias sociales. Esto queda de manifiesto ante el surgimiento de los llamados campamentos coeducacionales, que introducen la novedad de la convivencia entre chicos y chicas, algo que el Plenario entendía que había que resistir. “La experiencia de las asociaciones Sudamericanas tiende a comprobar que tales campamentos de jóvenes de un solo sexo resultan cada vez más difíciles de realizar, no encontrándose una respuesta de genuino

4 “[...] comodidades num acampamento devem ser reduzidas ao estrictamente necessário” (OPPLIGER PINTO, 1961, p. 33).



interés por parte de la juventud. Para superar esa tendencia, se acotan las siguientes sugerencias:....” (PLENARIO, 1961, p. 28). En la valoración crítica de los campamentos coeducacionales se evidencia una resistencia al cambio que la nueva realidad está imponiendo, al punto que se propone estrategias para contrarrestar esa tendencia.

Otras críticas del Plenario apuntan, en cambio, a una preocupación pedagógico-didáctica que se anticipa al ingreso de los campamentos a las instituciones escolares. Se plantea una preocupación de corte didáctico, en cuanto a buscar los métodos y recursos adecuados para la concreción de los objetivos campamentiles: mencionan así la “ausencia de métodos y recursos que pudieran tornar los objetivos formulados para cada campamento y cada grupo en logros posibles, al alcance real de la realización campamental” (PLENARIO, 1961, p. 15). Al mismo tiempo evidencian una preocupación de corte más pedagógico, en cuanto a “la falta de énfasis en la importancia del ejemplo personal que deben brindar directores, consejeros y líderes” (PLENARIO, 1961, p. 15). El líder como modelo de referencia demanda una preocupación pedagógica.

5. Discusión sobre el rol del educador de campamentos

De la tradición de la YMCA norteamericana, la ACJ local heredó la figura del líder, quien también asume la tarea educativa en los campamentos. En un principio, el líder estaba orientado a cumplir funciones de educación física, siendo un complemento del Director Físico. Pero con el desarrollo de la formación de maestros y profesores de Educación Física, la figura del líder se corre a otro perfil. “[...] la palabra líder ya no goza de un prestigio indudable per se [...]” (VIGO, 1961, p. 37). La Consulta da cuenta del surgimiento de un nuevo perfil del líder, más cercano a un enfoque de animación:

[...] el campamento considera que la filosofía educativa de liderato democrático es esencial y que si bien el líder-consejero es el o los individuos de mayor importancia por el papel educativo que juegan, dicho papel será siempre mejor ejecutado en la medida que reconozcan y brinden oportunidades a los propios acampantes para el surgimiento (desarrollo) de sus cualidades naturales para ocupar posiciones de liderato también (CASELLI, 1961, p. 55-56).

El estilo democrático de liderazgo es el adecuado para llevar adelante el método de aconsejamiento antes mencionado. El líder de campamento es un consejero, que mediante la conversación casual, acompaña el desarrollo de los sujetos a su cargo.

El término consejero parece indicar una mayor amplitud en conocimiento, estabilidad emocional y concordancia con los postulados de la pedagogía moderna, que prefiere una labor de guía desde dentro del grupo mismo, brindando orientación y estímulo a los componentes, antes que el concepto de líder como el que va a delante para que los demás lo sigan. [...] Consejero es el líder que ha madurado emocionalmente, que ha incorporado a su vida personal las convicciones espirituales afirmadas por la experiencia, y que por medio de la preparación y práctica adecuada ha llegado a dominar las técnicas básicas correspondientes a su función (VIGO, 1961, p. 39).

El rol del líder / consejero es esencialmente una tarea educativa: “la función más importante correspondiente a un líder o consejero de campamento –desde el punto de vista actual sobre liderato–, es la de presidir y orientar un proceso educativo que se lleva a cabo por medio de la interacción de los acampantes entre sí, y de estos con su consejero” (VIGO, 1961, p. 39). Sin embargo, este rol educativo demanda una capacitación técnica y una madurez psicológica que, según el Plenario no siempre está presente y esto debilita el trabajo de guía personal (PLENARIO, 1961, p. 15). La nueva realidad campamental demanda nuevas competencias a los profesionales. Es necesario el “[...] conocimiento de las nuevas técnicas, conceptos pedagógicos y orientaciones de psicología aplicada” (PLENARIO, 1961, p. 15).

A pesar de este estilo democrático que se promulga, persiste una mirada jerárquica del líder, al que se le demanda influencia por sobre el grupo y la responsabilidad de la conducción:

Siempre hemos de encontrar líderes cuya elocuencia y habilidad para interpretar los estados de ansiedad de la multitud ejerzan una influencia considerable en grandes grupos de personas, [...] ellos son los responsables de conducir a la comunidad hacia el logro de los propósitos enunciados en sus principios fundamentales (VIGO, 1961, p. 37).



Esta idea de líder/conductor parece contradecir a la idea de líder/guía que ya no se sitúa delante del grupo para que los demás lo sigan.

CONCLUSIONES

La Consulta fue una instancia clave para configurar un nuevo enfoque de campamento, donde se realza el valor educativo de estas prácticas y que tendrá una influencia en el desarrollo de este tipo de prácticas en colegios de Montevideo a partir de la década siguiente. Más allá de las tensiones que evidencian en varios de los temas, reflejo del momento de crisis y transición de modelos, la Consulta da cuenta de algunas de las pautas que configuran la forma en que hoy muchas instituciones educativas entienden al campamento en tanto actividad educativa.

La investigación, de la cual este artículo es un avance, indaga sobre la presencia de estos aspectos en el enfoque de campamentos que a partir de las décadas siguientes se desarrollará en diversas instituciones escolares. Sin duda que esta primer Consulta sobre Campamento es una referencia que, aunque poco conocida, tiene una importancia significativa en el enfoque de campamento educativo que se mantiene en nuestro país en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP. **Campamentos educativos**. Montevideo: ANEP, 2013.
- CASELLI, H. Requerimientos mínimos para los campamentos organizados de la A. C. de J. y Campamentos centralizados, por unidades y descentralizados. In: FSACJ. **Consulta sobre campamento**. Piriápolis: FSACJ, 1961.
- CONARD, F. A. **Memorias de la fundación de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo**. Montevideo: Chiese Hnos, 1959.
- DOGLIOTTI, P. **Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)**. Tesis inédita de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay. 2012. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf> Acceso en: 15 mar. 2015.
- DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- GRINBERG, A. **Campamentos Escolares: la escuela al aire libre**. Buenos Aires: La Crujía, 2012.
- GROSS, K. **The play of man**. New York: Appleton, 1901.
- HALL, G.S. **Adolescence**. v. I. New York: Appleton, 1904.
- IRWIN, F.L. **The Theory of Camping: an Introduction to Camping in Education**. New York: A.S. Barnes and Company, 1950.
- LEMA, R.; MACHADO, L. **La recreación y el juego como intervención educativa**. Montevideo: IUACJ, 2013.
- LEMA, R. Las instituciones de educación formal de Montevideo como espacios de recreación para la construcción de autonomía. In: Lema, R.; Monteagudo, M.J. **Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía**. Bilbao: U. De Deusto, 2016.
- MÉNDEZ, G. Los campamentos escolares del ayer. Desde el encuadre pedagógico de la Educación Pública. In: **Cátedra libre de Historia de la Educación y del Juego**. [Mensaje en un blog, 8 de noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://catedralibreuruguay.blogspot.com.uy/2015/11/ponencia-de-gladys-mendez-de-rojas-los.html>> Acceso en: 24 ago. 2017.
- NAHUM, B. et al. **El fin del Uruguay liberal (1958-1973)**. Montevideo: Banda Oriental, 1997.
- OPPLIGER PINTO, M. Sentido integral del programa en los campamentos organizados. In: FSACJ. **Consulta sobre campamento**. Piriápolis: FSACJ, 1961.
- PLENARIO. Conclusiones y opiniones de los grupos de estudio y la asamblea. En In: FSACJ. **Consulta sobre campamento**. Piriápolis: FSACJ, 1961.



POSEIRO, I. Características y propósitos de los campamentos para menores, jóvenes, coeducacionales y familiares. In: FSACJ. **Consulta sobre campamento**. Piriápolis: FSACJ, 1961.

SARAVÍ RIVIÈRE, J. **Campamentos juveniles**. Buenos Aires: Eudeba, 1966.

VARESINI, J.P. Objetivos de los campamentos organizados. In: FSACJ. **Consulta sobre campamento**. Piriápolis: FSACJ, 1961.

VIGO, M. Líderes: selección, preparación y funciones. In: FSACJ. **Consulta sobre campamento**. Piriápolis: FSACJ, 1961.

VIGO, M. **Manual para dirigentes de campamentos organizados**. Buenos Aires: Stadium, 2005.

ZIPITRÍA, G. **Teoría y Organización del Campamento Educativo**: apuntes del curso de campamento dictado en el IUACJ. Montevideo: IUACJ, 2016.

Perfil antropométrico y de rendimiento de corredores de Fondo uruguayos de elite

MARTÍN MAÑANA

Licenciado en Educación Física y Técnico Deportivo de Atletismo.

Contacto: entrenamientodefondo@gmail.com

CARLOS MAGALLANES

Prof. Agdo. Departamento Educación Física y Salud, ISEF – UdeLaR

Contacto: camagallanes@gmail.com

Recibido: 29.05.2017

Aprobado: 28.08.2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.28997/ruefd.v0i10.110>

Resumen: El propósito de este trabajo fue registrar características antropométricas y de rendimiento de los corredores de fondo uruguayos y compararlas con referencias internacionales. A los diez mejores corredores de fondo varones (ranking Confederación Atlética del Uruguay - CAU) se les midió la fuerza máxima de miembros inferiores y superiores, la flexibilidad de la cadera, la frecuencia cardíaca basal (FCB), el tiempo en 100, 300 y 2000 m, la composición corporal y el somatotipo. Los tests de fuerza máxima, flexibilidad, FCB, composición corporal y somatotipo arrojaron valores similares a los de atletas de nivel internacional. Los test de carrera evidencian que los fondistas uruguayos resultan más competitivos en distancias cortas.

Palabras clave: Atletas de resistencia. Corredores de fondo. Evaluación del rendimiento. Medidas antropométricas.

ANTHROPOMETRIC AND PERFORMANCE PROFILE OF ELITE URUGUAYAN ENDURANCE RUNNERS

Abstract: The purpose of this study was to record anthropometric and performance characteristics of the elite uruguayan runners and to compare them with international references. The top ten endurance runners (ranking CAU) were the subjects of our study. We measure maximal strength in squat and bench press, hip flexibility, basal hearth rate (BHR), and performance (time) in 100, 300 and 2000 m, body composition and somatotype. The results show that Uruguayan elite endurance runners have similar strength, flexibility, body composition, RHR, body composition and somatotype to international elite runners. The uruguayan endurance runners are comparatively better in short distances than in long ones.

Keywords: Endurance athletes. Long distance runners. Performance assessment. Anthropometric measures.

INTRODUCCIÓN

Las carreras de medio fondo y fondo se encuentran dentro de las pruebas atléticas más exigentes para entrenar y competir, ya que tanto las capacidades físicas como las psíquicas son particularmente solicitadas. Debido a la necesidad constante que se le presenta al deportista de sobreponerse a la fatiga, su capacidad volitiva juega un papel fundamental (WILBER; PITSILADIS, 2012).

Las distancias oficiales establecidas internacionalmente son: a) en pista: 3000m, 3000m obstáculos, 5000m. y 10.000m; b) en carretera: 10km, 15km, 20km, ½ Maratón (21.097m), 25km, 30km, y Maratón.¹

Habiendo detectado la ausencia de datos nacionales que pudieran servir de referencia para análisis comparativos y/o para procesos de selección y control del entrenamiento, nos trazamos el objetivo general de registrar el perfil antropométrico y de rendimiento de los corredores de fondo de elite de nuestro país. Como objetivo específico nos propusimos medir las siguientes características: fuerza máxima de miembros superiores e inferiores, flexibilidad de cadera, frecuencia cardíaca basal (FCB), tiempo (velocidad máxima) en diferentes distancias de carrera, composición corporal y somatotipo.

Estos indicadores fueron elegidos, en primer lugar, en función de la importancia que poseen como factores determinantes del rendimiento en las modalidades de resistencia y, en segundo lugar, por ser indicadores de fácil empleo y mínimo costo. Comentarios sobre cada una de las variables medidas serán realizados en la discusión.

MÉTODOS

Sujetos

Los 10 primeros atletas fondistas varones (según el ranking nacional uruguayo de 5000m y 10.000m)² fueron los sujetos de nuestro estudio. Todos ellos entrenan 6 ± 1 días por semana y dedican en promedio $16,2 \pm 3,5$ horas a la semana a dicho entrenamiento (distribuidas en sesiones simples o dobles).

Los procedimientos experimentales fueron explicados verbalmente y por escrito, y cada sujeto dio su consentimiento.

En la Tabla 1 se resumen las características de nuestros sujetos de estudio: edad, peso, altura, IMC (Índice de Masa Corporal), años de entrenamiento y sus marcas personales en 3000m, 5000m y 10.000m, con sus respectivas medias y desvíos standard.³

Tabla 1. Resumen de características de los sujetos de estudio.

Atleta	Edad (años)	Peso (kg)	Altura (cm)	IMC (kg/m ²)	Tiempo entrenando (años)	Marca en 3000m	Marca en 5000m	Marca en 10.000m
1	29	73	177,2	23,2	15	8'19"	14'36"	*
2	28	60	174,2	19,8	12	8'28"	14'46"	30'40"
3	29	67	174,5	21,8	14	8'24"	14'04"	29'59"
4	24	65	178,4	20,4	12	8'19"	14'35"	30'19"
5	35	64	176,6	20,5	14	8'42"	15'07"	31'00"
6	25	63	175,5	20,5	05	8'45"	15'11"	31'50"
7	19	56	174,7	18,3	08	8'30"	14'54"	*
8	22	62,5	174,7	20,5	08	8'19"	14'24"	30'28"
9	21	62	179	19,4	07	8'38"	14'53"	*
10	21	65	179,8	20,1	07	8'38"	*	30'40"
Media y D/S	25 ± 5	63,8 $\pm 4,2$	176,5 $\pm 1,9$	20,5 $\pm 1,3$	10 ± 3	8'30" $\pm 9"4$	14'43" $\pm 19"9$	30'42" $\pm 32"$
Mediana	25	63,5	176,1	20,5	10	8'29"	14'49"	30'40"

* No se posee marca oficial en la distancia.

Fuente: Elaboración propia.

1 Reglas de Competición 2006-2007 IAAF, Art. 163 al 165 en pista y Art. 240 en carreras de carretera.

2 Confederación Atlética del Uruguay (CAU), 2007.

3 Como la media es un valor influido por resultados extremos, en la Tabla 1 también se presenta la mediana, puesto que en algunos casos posibilita una descripción más representativa de la población estudiada.

Protocolos y tests

Entrada en calor:

Antes de la realización de los tests se efectuó una entrada en calor estandarizada. Por motivo de espacio, la misma no se describe aquí.

Descripción de los tests

1) Tests de Carrera:

Materiales: pista de atletismo de 400 metros (Pista Oficial de Montevideo), largador de entrenamiento ("plap") y cronómetros manuales (ProCoach RS-013) para registrar los tiempos de llegada en los test de 100m, 300m y 2000m.

Descripción: los sujetos fueron instruidos para que completaran las distancias (100m, 300m y 2000m) lo más rápido posible a partir de la señal sonora del "plap". Se comenzó con el test de 100m y después de 20 minutos de pausa completa, se efectuó el test de 300m. Ambos tests se realizaron en turno matutino (08:45 hs). Al día siguiente en horario vespertino (20:00 hs) se efectuó el test de 2000m.

2) Tests de Fuerza:

Materiales: gimnasio del Complejo Deportivo del Ejercito Nacional, barra de 10kg, cargas libres y camilla para Press de Banca.

Descripción: por la escasa experiencia de los sujetos en el trabajo con pesas, en lugar de realizar el tradicional test de Fuerza Máxima de 1RM se utilizó un test máximo de varias RMs (máximo número de repeticiones posibles de ser realizadas con una carga submáxima). Luego de algunas sesiones de práctica para que los sujetos consiguieran efectuar los ejercicios de forma correcta, se escogió el peso de manera que el número máximo de repeticiones oscilase entre 4 y 8, como suele ser sugerido para los tests de estas características (ACSM, 2013). Posteriormente se aplicó la ecuación de Epley de 1985 (apud DALE et al., 1997) para estimar la Fuerza Máxima (1RM). Los ejercicios seleccionados fueron la Media Sentadilla y el Press de Banca.

Ecuación de Epley (1985)

$$1RM = (0.033 * \text{Peso Utilizado}) * \text{Repeticiones} + \text{Peso Utilizado}$$

3) Evaluación de Flexibilidad:

Materiales: Flexímetro Sanny (FL6010, Brasil), colchoneta y camilla.

Descripción: la medición angular (en grados) y el uso del Flexímetro se realizaron siguiendo la técnica y el protocolo propuesto por Monteiro (1998). Se midió la flexibilidad a nivel de la cadera (articulación coxofemoral) en movimientos de flexión-extensión y abducción-aducción.

4) Evaluación Antropométrica:

Materiales: Kit Antropométrico Faga SRL (calibres deslizantes grande y chico, plicómetro, segmentómetro), cinta antropométrica Saín, estadiómetro móvil Saín, balanza mecánica Camry profesional y Software "Equanthropos" versión oro.

Descripción: la evaluación antropométrica de los atletas se efectuó de acuerdo al protocolo de medición de la ISAK (Sociedad Internacional de Avances en Cineantropometría) actualmente vigente (ISAK, 2001). Las evaluaciones fueron realizadas por un antropometrista con experiencia (acreditación ISAK nivel 3). Para el fraccionamiento de la composición corporal se siguió el modelo tetracompartimental de Drinkwater y Ross: masa adiposa (tejido formado principalmente por el depósito de grasa y lípidos), masa muscular (tejido integrado por los músculos estriados del cuerpo), masa ósea (tejido compuesto por los huesos y cartílagos) y masa residual (tejido correspondiente a los órganos y líquidos corporales). Todos los atletas fueron evaluados en un período de 4 días, en el horario de 20 a 23 hs. La temperatura ambiente del lugar de evaluación osciló entre 20 y 23°C. Los atletas no realizaron actividad física en las 24 hs anteriores a la evaluación antropométrica. Ningún atleta se encontraba tomando medicación en dicho momento ni presentaba indisposición física de cualquier tipo.

5) Frecuencia Cardíaca Basal (FCB):

Materiales: Monitor de frecuencia cardíaca Polar Sport Tester (Polar, Kempele, Finland).

Descripción: los atletas midieron su FCB a la mañana inmediatamente después de despertarse, en posición horizontal y luego de 8 horas de sueño. El procedimiento se repitió durante tres días consecutivos y se consideró la mediana para posterior análisis estadístico.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la FCB ⁴, los tests de pista y de fuerza máxima de cada atleta, junto con sus medias y desvíos standard.

Tabla 2. Resultados de FCB, tests de pista y tests de fuerza.

Atleta	FCB latidos/minuto	100m (tiempo)	300m (tiempo)	2000m (tiempo)	Press de Banca (kg)	Media Sentadilla (kg)
1	37	12"4	40"0	5'34"8	87,9	139,0
2	38	13"3	42"0	5'32"1	52,8	113,8
3	41	13"4	42"1	5'36"8	52,8	101,1
4	39	13"2	40"6	5'24"6	58,3	106,4
5	46	13"2	42"0	5'43"0	55,9	88,5
6	40	12"9	40"5	5'47"0	39,6	75,8
7	41	12"2	39"6	5'28"1	40,8	56,6
8	39	11"8	38"8	5'29"8	57,1	101,1
9	46	12"4	39"3	5'32"4	39,6	70,8
10	40	12"6	39"6	5'38"6	39,6	58,3
Medias y Desvíos Standard	41 ± 3 *Mediana = 40	12"7 ± 0"5	40"5 ± 1"2	5'34"7 ± 6"5	52,4 ± 14,0	91,1 ± 24,8

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 presenta los resultados por atleta de la evaluación de la flexibilidad.

Tabla 3. Resultados de la evaluación de la flexibilidad.

ATLETA	CADERA (Articulación Coxo-femoral)				F L E X + E X T	A B D U + A D U	REFERENCIA	
	F L E X I Ó N	E X T E N S I Ó N	A B D U C C I Ó N	A D U C C I Ó N			Fle + Ext	Abd + Ad
	1	105°	42°	40°			24°	147°
2	112°	62°	50°	15°	174°	65°		
3	95°	45°	50°	25°	140°	75°		
4	80°	45°	40°	24°	125°	64°	Mod. Baja: 50-67	Mod. Baja: 41-50
5	96°	53°	58°	30°	149°	88°		
6	100°	50°	45°	34°	150°	79°	Media: 68-88	Media: 51-61
7	85°	50°	50°	30°	135°	80°		
8	95°	40°	43°	35°	135°	78°		
9	70°	45°	42°	35°	115°	77°	Mod. Alta: 88-109	Mod. Alta: 61-71
10	75°	55°	45°	30°	130°	75°	Alta: >110	Alta: >71

Fuente: Elaboración propia.

⁴ En la FCB se tomó en cuenta la mediana.



En el siguiente cuadro se muestra la media de Fle + Ext y Abd + Ad.

Media de Flexión + Extensión = 140° (Alta)
Media de Abducción + Aducción = 74,5°(Alta)

Resultados de la antropometría

El estudio antropométrico arrojó los siguientes resultados: masa corporal 63,8kg + 4,2kg, IMC 20,5kg/m² + 1,3 kg/m², porcentaje grasa 7,4 + 1,3 y somatotipo (1,1-3,7-3,8). A continuación se presenta el Gráfico 1 que muestra estos y otros datos obtenidos, en comparación con el modelo argentino que utiliza como referencia el software.

Apellido y Nombre: **CORREDORES DE FONDO URUGUAY** Sexo: **MASCULINO** Fecha de Observación: **08/12/2007**
 Actividad Física: **ATLETISMO RESISTENCIA - A** Talla (cm): **176,5** Fecha de Nacimiento: **01/02/1983**
 Nivel: **PROFESIONAL** Peso (kg): **63,80** Edad (años): **24,8**

VALORACION ANTROPOMETRICA - RESUMEN GRAFICO

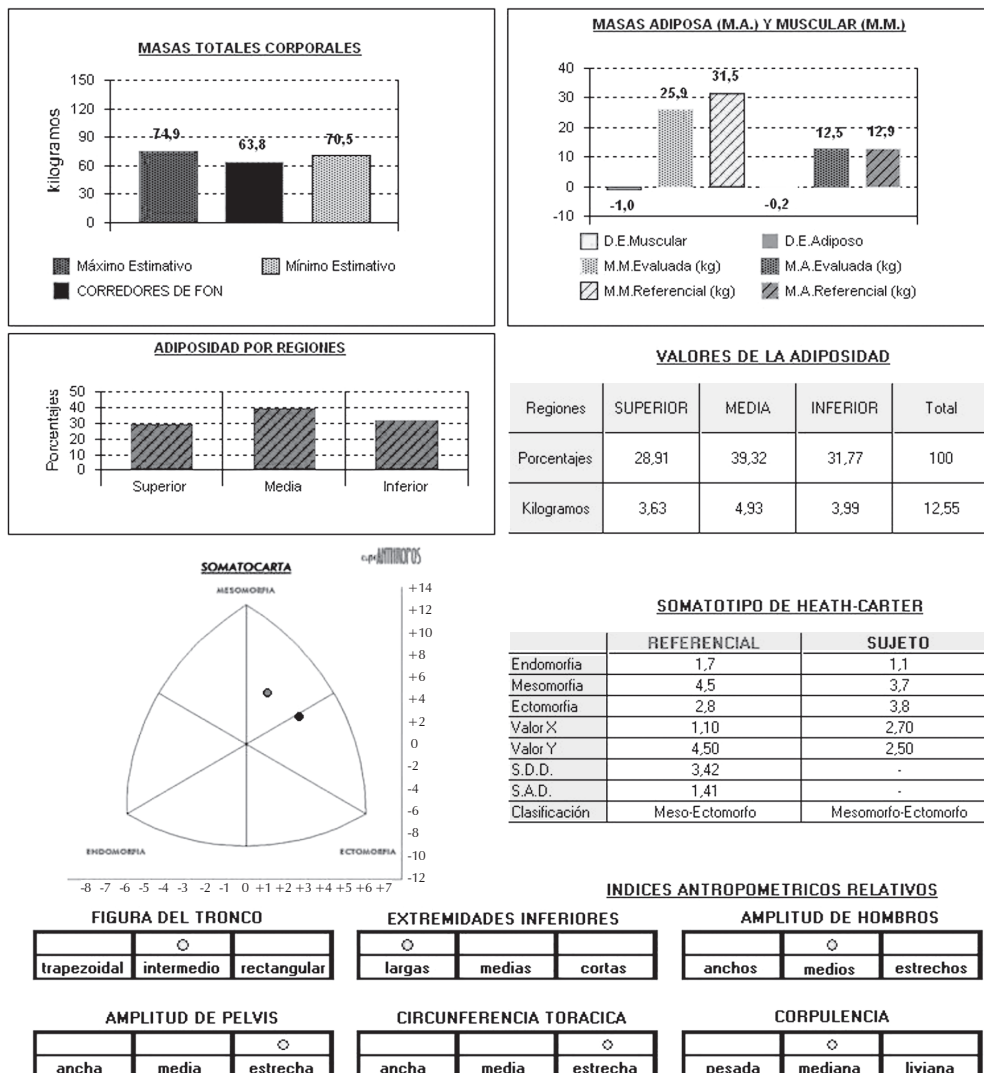


Gráfico 1. Resultados de la evaluación antropométrica.
 Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue conocer y registrar, a través de una batería de tests y mediciones, características antropométricas y de rendimiento de los corredores de fondo uruguayos de elite, y compararlas con referencias internacionales. Como fuera mencionado en la introducción, los indicadores se escogieron en función de la importancia que los mismos poseen como factores determinantes del rendimiento en las modalidades de resistencia, y por ser indicadores de fácil empleo y mínimo costo. A continuación se discute brevemente cada uno de ellos.

Frecuencia Cardíaca Basal (FCB)

La FCB es un parámetro fisiológico de referencia para valorar el nivel de entrenamiento aeróbico. En tal sentido, Wilmore y Costill (2007) reportan que los deportistas de resistencia muy entrenados a menudo manifiestan registros cardíacos basales inferiores a 40 latidos/min e incluso, en casos excepcionales, inferiores a 30 latidos/min. Los sujetos de nuestro estudio se encuentran dentro de estos parámetros, ya que la media de los mismos es de 40 latidos/min.

Fuerza

Con respecto a la capacidad de fuerza, diversas razones justifican la necesidad de que un corredor de resistencia supere cierto nivel mínimo de esta capacidad, especialmente en miembros inferiores. Taipale *et al.* (2010) brindan los siguientes argumentos para enfatizar la importancia de desarrollar la fuerza en deportistas de resistencia: 1) las cargas de trabajo de elevada intensidad inferiores al máximo se pueden soportar más fácilmente; 2) una mayor fuerza muscular disminuye el riesgo de lesiones y la sobrecarga a nivel articular, lo que reduce la tensión que se acumula en los tejidos del aparato locomotor (ligamentos, tendones y cartílagos) responsables de mantener la integridad de las articulaciones; 3) el trabajo sistemático de fuerza contribuye en una más rápida recuperación luego de los esfuerzos propios del entrenamiento y la competencia.

Los valores medios de fuerza manifestados por nuestros fondistas fueron de 52,4kg \pm 14,0kg para el Press de Banca y de 91,1kg \pm 24,8kg para la Media Sentadilla. En la literatura

revisada no encontramos datos de referencia para realizar una comparación, pero en función de la consulta realizada a entrenadores experimentados y de nuestra propia experiencia (como atletas y entrenadores), creemos posible afirmar que dichos valores medios son adecuados para corredores de fondo. No obstante, es preciso destacar que los sujetos de nuestro estudio presentaron resultados muy dispares, con registros que variaron de 39,6kg a 87,9kg para el Press de Banca y de 56,6kg a 139,0kg para la Media Sentadilla. Los corredores más jóvenes fueron los que presentaron un déficit mayor en esta capacidad, tanto en miembros inferiores como en miembros superiores. Al respecto se consultó a los propios atletas y a sus entrenadores, quienes confirmaron el escaso trabajo que hasta el momento había sido dedicado al desarrollo de esta capacidad.

Flexibilidad

Poseer una flexibilidad adecuada (no deficitaria pero tampoco en exceso) es un requisito importante para los corredores de resistencia, puesto que contribuye en la amplitud y facilidad de los pasos en la carrera (eficiencia mecánica, menor gasto energético), así como también en la disminución del riesgo de lesiones (WEINECK, 2005; MARTIN; COE, 1995, entre otros). Complementariamente, el trabajo sistemático de esta capacidad también puede contribuir en la coordinación armónica de las sucesivas contracciones – relajaciones que exige el movimiento cíclico de la carrera.

En el test de flexibilidad los resultados de nuestros atletas fueron buenos (Media de Flexión + Extensión = 140° y Media de Abducción + Aducción = 74,5°), lo que sugiere que los fondistas uruguayos de elite cuentan con una adecuada flexibilidad.

Carrera

Las velocidades (o tiempos) en diferentes distancias de carrera (100m, 300m y 2000m en el caso del presente estudio) constituyen indicadores del rendimiento anaeróbico y aeróbico de los atletas. Como señala Valdivieso (1998) y también González *et al.* (2016), un sistema práctico para valorar el rendimiento anaeróbico es medir la capacidad máxima de trabajo en duraciones de pocos segundos hasta 90 segundos (en nuestro caso 100m y 300m). Mientras



los 100m constituye una prueba en la que predomina el Metabolismo Anaeróbico Aláctico de producción de energía, en la prueba de 300m predomina el Metabolismo Anaeróbico Láctico (Tabla 4). De manera análoga, los tests máximos en distancias que oscilan entre los 3 y 10 minutos (test de 2000m en nuestro estudio) son representativos de la Potencia Aeróbica Máxima (VO₂máx) y de la Velocidad Aeróbica Máxima⁵(GARCÍA MANSO; NAVARRO VALDIVIESO; RUIZ CABALLERO, 1997; GONZÁLEZ *et al.*, 2016).

Tabla 4. Combustible, potencia y capacidad de los sistemas metabólicos de producción de energía.

Sistema N°1 Anaeróbico Aláctico	Sistema N°2 Anaeróbico Láctico	Sistema N°3 Aeróbico
Combustible PC	Combustible Glucógeno	Combustible Glucógeno, AGL y Aminoácidos
Potencia 3" – 4"	Potencia 30" – 40" (300m aprox.)	Potencia 3' – 10' (2000m aprox.)
Capacidad 10" – 12" (100m aprox.)	Capacidad 60"- 90"	Capacidad Muy Larga

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se comparan los tiempos (promedios) de pruebas oficiales de pista entre los 10 mejores atletas del ranking permanente sudamericano y los sujetos de nuestro estudio.

Tabla 5. Comparación de los tiempos de pruebas oficiales de pista entre los 10 primeros atletas del ranking sudamericano y los sujetos del presente estudio.

Prueba	Media de los 10 mejores tiempos de Sudamérica	Diferencia en segundos y porcentajes de los tiempos en cada distancia	Media de los 10 corredores uruguayos del estudio
3000m	7'50"0	40"7 – 8,7%	8'30"2
5000m	13'27"6	75"7 – 9,4%	14'43"3
10000m	27'53"5	166"5 – 9,9%	30'40"0

Fuente: Elaboración propia.

5 Durante un test escalonado de esfuerzo, el consumo de oxígeno se incrementa a medida que la velocidad aumenta. La velocidad mínima a la cual se alcanza el máximo consumo de oxígeno se denomina Velocidad Aeróbica Máxima (vVO₂max). Para una discusión sobre la relevancia de determinar la vVO₂max, ver Billat y Koralsztien (1996).

Podemos observar que en las tres distancias los tiempos medios de los corredores uruguayos están por encima de los tiempos medios del ranking sudamericano: 8,7% en los 3000m, 9,4% en los 5000m y 9,9% en los 10000m. También se constata que nuestros atletas se encuentran más cerca de la media sudamericana en las distancias más cortas.

Analizando los desvíos standard de las medias obtenidas en cada uno de los tests (Tabla 2) observamos que a mayor distancia recorrida existe porcentualmente una menor dispersión; es decir, que a mayor distancia los sujetos del presente estudio tienen rendimientos más parejos. Expresado de otra manera, mientras que el desvío standard del test de 100m representa un 3,9% de la media, el desvío standard del test de 300m representa un 3,0% de la media y el desvío standard del test de 2000m representa tan sólo un 1,9% de la media.

A continuación se muestra la Tabla 6, en la que se compara el tiempo medio del test de 2000m entre los 10 mejores (en 2000m) del ranking argentino 2008 y los sujetos de nuestro estudio.

Tabla 6. Comparación de los tiempos del test de 2000m entre los 10 mejores atletas del ranking argentino 2008 y los sujetos del presente estudio.

Corredores ARG.	Diferencia en segundos y porcentajes de los tiempos en cada distancia	Sujetos del estudio, Corredores URU.
5'25"1	9"6 - 3%	5'34"7

Fuente: Elaboración propia.

El tiempo medio de los corredores uruguayos en el test de 2000m está por encima (más lento) en un 3%.

En la Tabla 7 se comparan los resultados de 100m y 300m entre los fondistas de elite uruguayos y los fondistas de elite cubanos. Importa destacar que si bien los fondistas cubanos realizaron el test de 40 segundos (test de Matsudo) en lugar del de 300m, la diferencia de tiempo de esfuerzo entre ambos tests es mínima (para el caso particular de los atletas aquí considerados).

Por esta razón y con la finalidad de contrastar el rendimiento de nuestros atletas con referencias internacionales, nos pareció pertinente realizar esta comparación.

Tabla 7. Comparación de los tiempos en 100m y 300m (o test de Matsudo) entre atletas fondistas cubanos y los sujetos del presente estudio.

Tests	Fondistas Cubanos	Fondistas Uruguayos
100m	12"1	12"7
Matsudo 40"/ 300m	305,8m	40"5

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en los tiempos medios, ambos grupos de corredores poseen un rendimiento similar en estas distancias.

Cabe destacar que el test de 300m de nuestros atletas fue mejor que lo considerado satisfactorio para atletas de resistencia (295,9m en 40"; MATSUDO, 1998), aspecto que refleja una buena capacidad anaeróbica en nuestros corredores.

Perfil antropométrico

El estudio antropométrico provee datos valiosos sobre los requerimientos estructurales necesarios en las diferentes disciplinas, ya que existen características somáticas que son selectivas en el mundo del deporte. En tal sentido, Norton y Olds (2000) señalan que los mejores atletas de las diferentes especialidades son de gran interés pues constituyen una referencia morfológica; es decir, estos atletas presentarían y representarían las características constitucionales adecuadas para el éxito deportivo en la respectiva especialidad. En tal sentido, y a los fines del presente estudio, es de interés conocer la morfología corporal de los corredores de fondo uruguayos.

Del estudio antropométrico se desprende que tanto la masa corporal promedio (63,8kg + 4,2kg) como la masa muscular son inferiores a los valores de referencia según sexo y nivel de actividad física (ver Gráfico 1). El porcentaje grasa ($7,4 \pm 1,3$) también fue levemente inferior al sujeto promedio ($8,1 \pm 1,2$), evidenciándose además un pequeño desequilibrio en su distribución (mayor acumulación de grasa en la zona media).

En cuanto al somatotipo (1,1-3,7-3,8), el mismo pertenece a la categoría Mesomorfo-Ectomorfo y estuvo cercano a los valores de referencia (1,7-4,5-2,8). La media positiva de los desvíos standard en la proporcionalidad corporal es de 0,94, asociándose con una valoración muy semejante al referencial físico "Atletismo de Resistencia Argentino" incluido en el Software Equanthropos. Se comparó el índice adiposo-muscular y el índice músculo-óseo con valores referenciales según actividad física, sexo y edad, siendo el primero de 0,48 (superior al promedio de 0,42) y el segundo de 3,31 (inferior a la media de 4,08), lo que revela que existen déficits a nivel muscular. De los datos anteriores y con el propósito de optimizar el componente mesomórfico, se podría sugerir realizar un plan de fortalecimiento muscular y quizás también aumentar el aporte calórico.

Dentro de las características morfológicas registradas consideramos interesante destacar el IMC y el perímetro de pantorrilla. Lucia *et al.* (2006) presentan los valores medios de IMC y perímetro de pantorrilla de una muestra de 9 corredores españoles blancos y 7 corredores eritreos negros (todos ellos corredores de elite de larga distancia), y muestran que un bajo IMC y un pequeño perímetro de pantorrilla están relacionados con una mayor economía de la carrera.

En la Tabla 8 reportamos los IMC y perímetros de pantorrilla de los atletas españoles, de los atletas eritreos y de los atletas uruguayos de nuestro estudio.

Tabla 8. Valores medios de IMC y perímetros de pantorrilla de atletas fondistas españoles, eritreos y uruguayos.

IMC		
ESPAÑÓLES	ERITREOS	URUGUAYOS
20,5 ± 1,7	18,9 ± 1,5	20,5 ± 1,3
PERÍMETRO DE PANTORRILLA (cm)		
N	ERITREOS	URUGUAYOS
33,9 ± 2	30,9 ± 1,5	35,7 ± 1,4

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, prácticamente no hubo diferencias en el IMC de los atletas españoles y uruguayos, pero sí en comparación con los eritreos; estos últimos poseen un IMC menor, lo que sería una característica ventajosa para las carreras de

fondo. No obstante, la diferencia más pronunciada estuvo en el perímetro de pantorrilla. Los fondistas uruguayos poseen un perímetro de pantorrilla considerablemente más grande no apenas que el de los corredores eritreos sino también que el de los corredores españoles. Los miembros inferiores actúan como péndulos, y cuanto mayor es el peso hacia la parte final del mismo, mayor energía se requiere para moverlo. Este aspecto de la física clásica ha sido probado en estudios experimentales con corredores (SALTIN, 2003; LARSEN, 2003). Es decir, interpretando este aspecto como un indicador del gasto energético, se podría afirmar que al correr, los fondistas uruguayos son menos “económicos” que sus pares españoles y eritreos.

CONCLUSIONES

Los corredores de fondo uruguayos de elite poseen valores de fuerza máxima, flexibilidad, FCB, composición corporal y somatotipo similares a los corredores de resistencia de nivel internacional. El perímetro de pantorrilla es significativamente más grande que el de sus pares internacionales, lo que sugiere una menor economía de carrera. Los tests de carrera muestran que los fondistas uruguayos son comparativamente mejores en distancias cortas (en las que el aporte energético anaeróbico es considerable) que en distancias largas (en las que predomina el aporte energético aeróbico).

Esperamos que las informaciones presentadas sean de utilidad para la comunidad atlética nacional (entrenadores y atletas, especialmente), ya sea como punto de referencia para análisis comparativos, como criterio para selección/orientación de deportistas en edades formativas, o como datos que puedan facilitar ajustes en programas de entrenamiento. Cerramos nuestro trabajo manifestando el deseo de que, en un futuro próximo, otros colegas nos acompañen en la realización de estudios similares – con mayor número de sujetos y de indicadores de rendimiento – no apenas en corredores de resistencia sino también en otras modalidades del atletismo y en otros deportes en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORT MEDICINE. **ACSM’s Guidelines for Exercise Testing and Prescription**. 9. ed. Philadelphia: LWW, 2013.

BILLAT, V.; KORALSZTEIN, J. Significance of the velocity at VO₂max and time to exhaustion at this velocity. **Sports Med**, v. 22, n. 2, aug. p. 90-108, 1996.

CARTER, J.; HEATH, B. **The Heath - Carter somatotype method**. San Diego: State University Syllabus Service, 1980.

DALE, A. et al. The accuracy of prediction equations for estimating 1-RM performance in the bench press, squat, and deadlift. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 11, n. 4, p. 211 – 213, 1997.

FERNÁNDEZ, A.; QUINTANA, D. **Valoración Morfo Fisiológica Y Rendimiento Deportivo En Fondistas Masculinos**. Disponible en: <www.portaldeportivo.cl> Acceso en: 10 ene. 2008.

GARCÍA MANSO, J. **Alto rendimiento**. Madrid: Gymnos, 1999.

GARCÍA MANSO, J.; NAVARRO VALDIVIESO, M.; RUIZ CABALLERO, J. **Bases teóricas del entrenamiento deportivo**. Madrid: Gymnos, 1997.

GONZÁLEZ RAVÉ, J. et al. **Fundamentos del entrenamiento deportivo**. Sevilla: Wanceulen, 2016.

HEGEDUS, J. **Estudio de las capacidades físicas: la resistencia**. Disponible en: <www.altorendimiento.info> Acceso en: 05 ene. 2008.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT OF KINEANTHROPOMETRY. **International Standards for Anthropometric Assessment**. ISAK, 2001.

LARSEN, H. Kenyan dominance in distance running. **Molecular & Integrative Physiology**, v. 136, n. 1, p. 161-170, 2003.

LÓPEZ CHICHARRO, J.; FERNÁNDEZ, V. **Fisiología del Ejercicio**. 2. ed. Madrid: Panamericana, 2001.

LUCIA, A.; ESTEVE – LANA O, J. et al. Physiological characteristic of eritrean runners, exceptional running economy. **Appl Physiol Nutr Metab**, v. 31, n. 5, p. 530 - 540, Oct. 2006.



MARTIN, D.; CARL, K.; LEHNERTZ, K. **Manual de metodología del entrenamiento deportivo**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

MARTIN, D.; COE, P. **Entrenamiento para corredores de medio fondo y fondo**. Barcelona: Paidotribo, 2005.

MATSUDO V. Teste de corrida de 40 segundos: perspectivas de uma década. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 2, n. 2, p. 24 - 38, 1988.

MONTEIRO, W. **Personal training: manual para avaliação e prescrição de condicionamento físico**. Rio de Janeiro. 1998.

NORTON, K.; OLDS, T. **Antropométrica**. Argentina: Biosystem, 2000.

SALTIN, B. The Kenya Project (Final Report). **New Studies in Athletics**, v. 18, n. 2, p. 15 – 24, 2003.

TAIPALE, R. *et al.* Strength training in endurance runners. **Int J Sports Med**, v. 31, n. 7, p. 468 - 476, jul. 2010.

THOMAS, R. **Musculación**. Barcelona: Hispano Europea, 1974.

VALDIVIESO, F. **La Resistencia**. Madrid: Gymnos, 1998.

WEINECK, J. **Entrenamiento total**. Barcelona: Paidotribo, 2005.

WILBER, R.; PITSILADIS, Y. Kenyan and Ethiopian distance runners: what makes them so good? **Int J Sports Physiol Perform**, v. 7, n. 2, p. 92 - 102, jun. 2012.

WILMORE, J.; COSTILL, D. **Fisiología del Esfuerzo y del Deporte**. 6. ed. Barcelona: Paidotribo, 2007.

Autonomía de la Educación Física como campo de saber: ¿mito o posibilidad?

CARLOS MAGALLANES

Prof. Agdo. Departamento Educación Física y Salud, ISEF – UdelaR

Contacto: camagallanes@gmail.com

Recibido: 08.07.2017

Aprobado: 05.09.2017

Resumen: Varios autores afirman que en los últimos años se ha ido conformando un campo de saber específico de la Educación Física (EF). Mi percepción es la contraria. Considero que la EF se aleja cada vez más de la anhelada unidad y autonomía; y no apenas en el campo teórico, sino también en el de la intervención y formación profesional. Sostengo que esto no representa ningún desmérito ni problema. Partiendo de la convicción que la EF es un área profesional orientada a la intervención, sugiero dejar de “inventar” objetos teóricos y esforzarnos por realizar contribuciones valiosas, para el conocimiento y la intervención. Con tal propósito, levanto cuestionamientos sobre los que invito a reflexionar.

Palabras clave: Epistemología de la Educación Física. Identidad de la Educación Física. Objeto de estudio de la Educación Física.

AUTONOMY OF PHYSICAL EDUCATION AS FIELD OF KNOWLEDGE: MYTH OR POSSIBILITY?

Abstract: Several authors argue that in recent years Physical Education (PE) has become a specific field of knowledge. I do not agree. I hold that PE is moving away from the desired unity and theoretical autonomy. This situation, however, does not imply any discredit or even problem. Based on the conviction that PE is an intervention-oriented profession, I suggest to stop “inventing” theoretical objects, and to focus our effort in making valuable contributions. I finish the article by sharing some concerns and inviting the PE community to reflect on them.

Keywords: Epistemology of Physical Education. Identity of Physical Education. Object of knowledge of Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Hace varios años, pocos meses antes de irme del país, escribí un artículo sobre las discusiones relacionadas al problema de identidad de la Educación Física (MAGALLANES, 2009). En dicho texto planteaba mis dudas respecto a la posibilidad de llegar a alcanzar la unidad conceptual y metodológica necesaria para definir un área específica de la Educación Física; ya sea

en el campo del saber, de la formación profesional o de la intervención. Luego de estos últimos años viviendo y trabajando en el exterior, mi percepción es que la Educación Física camina hacia una mayor diversificación, alejándose cada vez más de la anhelada unidad, autonomía teórica e identidad.

Sin embargo, al llegar al país me encuentro con opiniones y textos de colegas manifestando exactamente lo contrario; es decir, que en los últimos años se ha ido conformando un campo



de saber específico que da forma y contenido a la Educación Física como área de conocimiento. La sorpresa de esta diferencia de percepción fue lo que motivó las siguientes reflexiones.

Una aclaración. Mis opiniones en torno a esta temática han sido fuertemente influenciadas por los textos de, y conversaciones con, Hugo Lovisoló, con quien tuve el placer de compartir varios años de interacción como alumno de maestría y doctorado, y posteriormente como colega. En ciertos pasajes mis palabras meramente expresan el punto de vista de Lovisoló; o quizás sea más correcto decir, mi punto de vista del punto de vista de Lovisoló. Al lector interesado le sugiero enfáticamente leer sus textos (LOVISOLÓ, 1995; 1997; 1998).

EL INGRESO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA UNIVERSIDAD Y LA BÚSQUEDA DE SU LEGITIMIDAD ACADÉMICA

La Educación Física, el Trabajo Social, el Periodismo – para nombrar tan sólo algunos ejemplos – son áreas de intervención profesional que hace relativamente poco tiempo ingresaron a la Universidad. Este ingreso resulta del reconocimiento de parte de la comunidad universitaria de que la profesión en cuestión ha alcanzado la madurez académica necesaria para ocupar un espacio propio dentro de la Universidad. Para las jóvenes áreas esto representa un compromiso y un desafío que deben mostrar estar en condiciones de poder asumir. Se inicia así una especie de fase de prueba en la que los docentes y estudiantes de estos cursos – tomando como modelo a seguir las áreas disciplinares tradicionales, y en función de la cultura universitaria que valoriza especialmente la investigación – comienzan a preguntarse sobre el objeto de estudio propio, la metodología particular, el saber específico que les pertenece. En otras palabras, comienzan a querer constituirse como campo de saber autónomo; intentan construir una identidad académica.

Diversas elaboraciones conceptuales y metodológicas han sido desarrolladas con tal propósito: cinesiología, ciencia de la motricidad humana, ciencia del movimiento humano, ciencias del deporte, cultura corporal del movimiento, apenas para mencionar algunos de esos intentos.

No obstante, proponer una ciencia o campo de saber y reclamar un objeto de conocimiento no son condiciones suficientes para constituirlos. Y agrupar disciplinas en un mismo espacio académico y plantear cuestiones particulares, tampoco alcanza para construir nuevos y específicos puntos de vista. Como intenté mostrar en el artículo previamente citado, considero que ninguna de esas propuestas ha tenido éxito. Es decir, ninguna ha conseguido integrar en una misma matriz teórica y metodológica suficientemente coherente y unificada los saberes procedentes de la tan variada gama de disciplinas que se agrupan dentro de la Educación Física. Más aún, pienso que los cambios culturales que están sucediendo confluyen para alejarnos cada vez más de la posibilidad de alcanzar esa pretendida unidad, identidad, autonomía. Y no apenas en el campo epistemológico sino también en el de la formación profesional y en el de la intervención. En la parte final realizaré algunos comentarios al respecto.

No reiteraré aquí los argumentos en torno a esta discusión. De todos modos, la misma no es relevante para lo que me interesa destacar aquí, que es lo siguiente: Para que un área profesional alcance reconocimiento académico y legitime su lugar dentro de la Universidad no es necesario, y tampoco suficiente, que posea un objeto teórico propio y constituya un saber específico. El reconocimiento académico, y también social, de la Educación Física y de cualquier campo profesional depende de las contribuciones específicas que pueda realizar; tanto en el campo del conocimiento como en el de la intervención. Clara constatación de esto lo vemos en la Medicina, la Ingeniería Industrial, las Telecomunicaciones, la Arquitectura, áreas profesionales consolidadas y de indiscutible reconocimiento académico y social, que notoriamente constituyen campos de saberes no específicos ni claramente delimitados. Pensemos en la Medicina con disciplinas que van desde la Psiquiatría a la Traumatología y periódicamente incorpora nuevas especialidades; o pensemos en la Arquitectura con sus áreas compartidas con la Ingeniería Civil o con el Diseño de Interiores.

En suma, considero que en lugar de buscar la legitimidad académica a través de la “invención” de objetos teóricos y saberes específicos, debemos focalizar nuestros esfuerzos en el trabajo de calidad. El trabajo de calidad me parece el más eficiente camino para mostrar que somos capaces

de aportar contribuciones específicas y valiosas, y la manera más noble de conquistar el reconocimiento académico y social que la Educación Física añora.

Con la intención de avanzar en esa dirección, realizo cuatro sugerencias:

1.- Renunciar al santo grial de la unificación teórica y valorar la diversidad de enfoques como una fortaleza

La sugerencia es invitar a pensar que tal vez no exista ningún problema epistemológico particular de la Educación Física. Que para construir un espacio académico propio no es necesario alcanzar la autonomía teórica ni ser dueños de un saber específico. Que es posible agrupar en un mismo espacio académico toda la variadísima gama de cuestiones de estudio y pluralidad de enfoques que permiten las prácticas corporales, a pesar de la imposibilidad de llegar a una integración teórica. Sin necesidad de inventar nuevos marcos conceptuales ni abordajes metodológicos – es decir, manteniendo las matrices teóricas de las respectivas disciplinas de origen – podemos lograr que convivan en armonía las preguntas que van desde la influencia genética de la obesidad a las cuestiones de género en el deporte. O sea, sugiero renunciar al santo grial de la unificación y concebir la diversidad de enfoques como una fortaleza, un valor en sí.

2.- Dejar de decir qué es o debería ser la Educación Física y aceptarla como campo heterogéneo y no claramente delimitado de saber, investigación, formación e intervención

La tendencia a querer definir las cosas está generalmente basada en la tranquilidad y seguridad que nos aporta. Saber exactamente de qué estamos hablando resulta tranquilizador. No obstante, como no recuerdo quien lo afirmaba, “sólo es posible definir lo que no posee historia”¹. Y la Educación Física tiene ya una larga historia. Como también lo tiene la Física, la Química, la Astronomía, la Odontología y la gran mayoría de áreas de conocimiento e intervención. Lo que identifica actualmente a cualquiera de estas disciplinas poco se asemeja a lo que las caracterizaba algunos siglos

atrás, y seguramente poco en común va a tener con lo que las caracterizará en siglos posteriores. Podemos cuestionar, por ejemplo, si algunos de los actuales emprendimientos de la Astrofísica (energía oscura, universos múltiples) o de la Biología Molecular (ADN sintético, vida artificial) no están más cerca de la especulación filosófica o de la ciencia ficción que de la ciencia propiamente dicha. No obstante, pienso que sería absurdo pretender decirle a estos Físicos o Biólogos que su trabajo está fuera de sus disciplinas. En mi opinión – y admito ser pragmático en este punto – Física es lo que hacen los Físicos, Ciencia lo que hacen los Científicos y Música lo que hacen los Músicos; y Educación Física lo que hacen los Educadores Físicos.

O sea, sugiero entender la Educación Física como un campo heterogéneo y no claramente delimitado de saber, investigación, intervención y formación profesional, que no para de modificarse. La Educación Física no ES, pues no deja de ESTAR SIENDO.

3.- Construir la identidad en función de una historia compartida de intereses, valores y objetivos orientadores ligados a la intervención profesional

A pesar de la imposibilidad de definir, de una vez para siempre, lo qué es o debería ser la Educación Física, sí considero posible afirmar que su característica central ha sido y continúa siendo la intervención; es decir, la elaboración y ejecución de programas de actividades corporales a través de los cuales se pretende alcanzar valores y objetivos sociales (vinculados a la educación, salud, cultura corporal de movimiento, etc.). Es en torno a esa intervención mediada por prácticas corporales (gimnásticas, deportivas, lúdicas) que la Educación Física posee una rica tradición y ha cosechado un saber-hacer de no escaso valor. Y es en torno a esta intervención que sugiero enfocar nuestros mejores esfuerzos en construir y afirmar su identidad.

Más arriba afirmamos que para ganar un espacio legítimo dentro de la Universidad, un área profesional no requiere poseer un saber específico. Y tampoco depende de un saber específico para construir su identidad. Lo que construye la identidad de un campo académico o profesional son aspectos relacionados a tradiciones, valores y objetivos compartidos entre personas y entre instituciones, y a las interacciones que se generan entre los mismos.

1 Busqué la frase en internet pero no la encontré como citación. Posiblemente sea de Theodor Adorno, uno de los fundadores de dicha Escuela de Frankfurt, quien la haya enunciado.

Estos son los factores que conducen a formar grupos, acuerdos, convenios, encuentros científicos, investigaciones, publicaciones, todo lo cual acaba, con el transcurso del tiempo, construyendo un sentimiento de pertenecer a una comunidad; es decir, una identidad.

Cabe destacar que, especialmente en el caso de la Educación Física por la heterogeneidad que la caracteriza, dicha identidad será siempre una identidad difusa, flexible, movediza, sin límites definidos; una precaria unidad en la diversidad, sin perder la rica diversidad dentro de la unidad.

4.- Asumir que las diferencias de opiniones y los conflictos son condiciones saludables para el desarrollo de cualquier campo profesional

Hay discusiones que nunca se terminan: libertad vs. igualdad, público vs. privado, éticas deontológicas vs. consecuencialistas – apenas a modo de ejemplos – son temas que han suscitado polémicas desde la antigua Grecia hasta los días actuales. Dos lecturas son posibles de esta situación: la primera es que dada la imposibilidad de alcanzar acuerdos sobre estos temas, resulta inútil continuar discutiendo sobre los mismos; la segunda es que dada la importancia que estos temas tienen en nuestras vidas y sociedades, es imperativo abordarlos aunque nunca vayamos a alcanzar un completo acuerdo. Opino que la segunda posición es no apenas la acertada sino también la más constructiva. De forma análoga, sugiero que ésta es la manera que debemos abordar el tema del ser y deber ser de la Educación Física, ya sea nos situemos en el campo teórico, en el de la intervención o formación profesional.

Quiero ser bien claro, mismo con el riesgo de resultar reiterativo. Si bien afirmo que resulta imposible definir de una vez por todas lo que es o debería ser la Educación Física, y considero que la búsqueda de la autonomía teórica es un mito, también pienso que las discusiones en torno a estas cuestiones son inevitables e importantes, a pesar que nunca vayamos a llegar al paraíso (¿totalitario?) de la unanimidad.

La diversidad de opiniones, los debates, mismo los conflictos en torno a valores son características saludables para cualquier sociedad, y también lo son para la construcción de la identidad de cualquier campo profesional; y todas

esas diferencias pueden coexistir con el requisito – importantísimo – que se mantenga el diálogo, la tolerancia y el respeto. Es decir, sin abandonar nuestros valores ni objetivos orientadores, no hay otro camino que continuar promoviendo el diálogo entre las diferentes posiciones y proyectos. Los acuerdos posiblemente serán tan sólo provisorios, parciales, coyunturales, pragmáticos, sin jamás alcanzar acuerdos ni soluciones definitivas. Pero no hay otro camino que el de la cuerda floja del diálogo, y habrá que ir ajustando cooperativamente los movimientos si pretendemos permanecer sobre la cuerda.

CONSIDERACIONES FINALES

Partiendo de la convicción que la Educación Física es un campo profesional fundamentalmente orientado a la intervención (que se efectúa a través de programas de prácticas corporales), considero fundamental reflexionar sobre las prácticas de enseñanza; pues son dichas prácticas las que nos guiarán en la determinación del tipo de conocimientos, metodologías, técnicas, etc. necesarios a ser estudiados, producidos, sintetizados. A su vez, dado que la práctica de enseñanza – y cualquier intervención en general – implica tomar decisiones en cuestiones relacionadas a valores y objetivos orientadores que la guían y fundamentan, resulta también esencial reflexionar sobre los mismos. Con tal propósito, quisiera finalizar compartiendo algunas inquietudes vinculadas al campo de la intervención, al campo de la investigación y al campo de la formación profesional.

Campo de la intervención

De la mano de la proliferación de prácticas corporales que está ocurriendo y de la ampliación del campo laboral que eso conlleva, se constata una diversificación de los valores orientadores, objetivos y significados sociales que asumen dichas prácticas.

Dos grandes maneras de responder a esta situación: 1) aceptar acríticamente los objetivos y valores que esas prácticas corporales representan, y dirigir nuestros esfuerzos a satisfacer la demanda; 2) reflexionar críticamente sobre los

valores y objetivos orientadores de esas prácticas, contrastarlos con nuestros valores y objetivos orientadores, y tomar las decisiones y acciones que consideremos más apropiadas. De más está decir, que es la segunda alternativa la que sugiero.

Esta discusión tendrá que considerar, por supuesto, las necesidades de cada contexto social, pero implicará, también, posicionarnos frente a las mismas; es decir, si deseamos aceptarlas o permanecer en la dirección de nuestros principios y objetivos orientadores.

Campo de la investigación

Enseñanza, investigación y extensión son pilares constitutivos de nuestra Universidad, que todo programa universitario debe comprometerse a cumplir. Conuerdo con dichos pilares constitutivos. No obstante, considero que el énfasis que cada programa debe colocar en cada uno de estos pilares no puede ser para todos los programas el mismo. Basta pensar en cursos (licenciaturas) como Bioquímica, Educación, Trabajo social para darse cuenta que el lugar que la investigación, enseñanza y extensión debe desempeñar en los currículos respectivos no puede ser para los tres cursos el mismo.

Si concordamos con que la Educación Física es un campo profesional fundamentalmente orientado a la intervención, en lugar de seguir apenas por inercia la tradición universitaria que valoriza especialmente la investigación², me parece que deberíamos reflexionar en cuanto a qué lugar atribuirle a la misma dentro del campo de la Educación Física. Admito que me preocupa ver alumnos y colegas cada vez más interesados en el factor de impacto que posee la revista en que publicarán su artículo y cada vez menos comprometidos con la actividad de enseñanza y/o con la necesidad de abordar en sus asignaturas contenidos de índole técnico-metodológico esenciales para un buen desempeño profesional.

Concretamente sugiero reflexionar sobre: (a) el peso que debe poseer la investigación dentro del currículo, considerando pautas diferenciadas para cursos de grado y posgrado (en términos de cargas horarias, asignaturas, modalidad de proyectos

para los trabajos finales, etc.); (b) qué tipo de investigación priorizar (¿será que la investigación disciplinar – en fisiología del ejercicio, por ejemplo – debe tener el mismo grado de incentivo y apoyo que la investigación en el ámbito de las prácticas de enseñanza?); (c) el valor a atribuirle, dentro de la carrera académica docente, a la investigación y a las publicaciones en revistas extranjeras (por ejemplo, si uno de los objetivos centrales de la Educación Física del país es contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza, especialmente locales, ¿tiene sentido atribuir tanto mayor valor a divulgar los resultados de una investigación en revistas extranjeras que en revistas nacionales, apenas porque las primeras poseen mayor factor de impacto que las segundas?³); (d) los criterios utilizados por la Universidad para evaluar y calificar programas académicos (¿será que resulta coherente utilizar los mismos criterios para evaluar programas académicos profesionalizantes orientados a la intervención y programas académicos disciplinares orientados a la investigación?)

Campo de la formación profesional

La Universidad tiene la tarea de brindar a los estudiantes cultura general, conocimiento especializado y formación ética. En un mundo cada vez más complejo y plural, y en el que la cantidad de información aumenta vertiginosamente, es un desafío para los programas académicos conseguir mantener año a año el equilibrio entre esas tres áreas de formación. En el caso de cursos profesionalizantes como la Educación Física, cuyos currículos integran una gran cantidad y variedad de asignaturas, ese desafío resulta particularmente difícil.

Si las observaciones arriba realizadas fueran aproximadas – en cuanto a los distanciamientos y diversificaciones que están ocurriendo en el campo del conocimiento y de la intervención – pienso que deberíamos preguntarnos si la estructura de la formación profesional en Educación Física no

3 Críticas irónicas a esta sobrevaloración del productivismo académico se encuentran en expresiones como “Paperización” o “ISI-dificación” de la Educación Física. La presión por publicar y los incentivos ofrecidos por publicar (“Publish or Perish”) lleva a que se publiquen trabajos de escasa relevancia y a todo un “submundo” en la dinámica de publicar y citar. La presión por publicar también ha jugado un importante rol en la actual “crisis e reproductibilidad” por la que está atravesando la ciencia.

2 Me parece interesante señalar que si bien el cultivo del saber sí ha sido la tarea tradicional de la universidad, el destaque particular que actualmente posee la investigación (y publicaciones) es un fenómeno relativamente reciente.



necesita ser modificada. Expresado en forma de pregunta, ¿es razonable continuar integrando en un mismo currículo, las herramientas teóricas y metodológicas para desempeñar actividades que poseen valores y objetivos tan diferentes, como los son la Educación Física Escolar, el Deporte Competitivo, la Salud, la Estética Corporal y las Prácticas Corporales Recreativas? ¿Conseguirá la Educación Física mantenerse unida o caminará hacia una diversificación que acabará inevitablemente separándose en distintos cursos; los que incluso lleguen a integrar diferentes facultades, existentes o nuevas? ¿Será la Educación Física a modo de la Medicina, que a pesar de la ampliación y diversificación que ha venido experimentando desde su origen, aún continúa manteniéndose unida, o la Educación Física seguirá el destino de la Ingeniería, cuyos cursos, a la manera del proceso de especialización en biología, se ramifican dando origen a otros nuevos; algunos de los cuales acaban emigrando hacia otras facultades?

Independientemente de cuál sea el futuro de la Educación Física, una cosa sí me parece posible afirmar desde ahora. No existen ni van a existir jamás criterios definidos para conformar los currículos en términos de asignaturas, contenidos de las mismas, distribución de cargas horarias, etc. Por lo tanto, cada institución debe confeccionar sus programas de estudio en función de los valores y objetivos (de salud, pedagógicos, etc.) que decida priorizar. Y esto requiere diálogo y merece discusión.

Como lo hice en el artículo anterior sobre esta temática, finalizo expresando que si estas líneas fueron capaces de estimular la crítica y la reflexión, el objetivo fue cumplido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOVISOLO, H. A paisagem das tribos na Educação Física. **Revista Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 3, n. 12, dic. 1998. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd12/hlov.htm>> Acceso en: 23 jun. 2017.

LOVISOLO, H. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

LOVISOLO, H. **A Arte da Mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MAGALLANES, C. Crisis de identidad en la Educación Física. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, Montevideo, año 2, n. 2, p. 55-60, oct. 2009.

Normas de Publicación

La “Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte” del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes - IUACJ, está destinada a divulgar temas de interés nacional e internacional (no publicados en Uruguay), que contribuyan al desarrollo de la Educación Física, el Deporte y la Recreación y áreas vinculadas al Movimiento Humano. Constituyen materias de publicación en esta Revista:

- a) informes de investigaciones;
- b) ensayos teóricos;
- c) revisión crítica sobre publicaciones en el área;
- d) relatos de experiencias profesionales;
- e) análisis de temas de interés de la comunidad;
- f) reseñas de libros y novedades editoriales publicadas.

1. Estructura formal del documento

Para la redacción se utilizará interlineado 1,5, de una sola carilla, margen justificado, letra tipo Arial, tamaño 11 o Times New Roman, tamaño 12, no debiendo exceder los 30.000 caracteres (con espacios).

Los títulos del artículo deberán estar con mayúscula con el mismo tamaño de letra que el resto del texto. Títulos principales del documento, letra minúscula y negrita y títulos secundarios, letra minúscula y subrayados.

Las *ilustraciones* (fotografías, diseños, gráficos) deberán numerarse consecutivamente con números arábigos y citarse como figura, incluyendo debajo de las mismas la leyenda correspondiente. Además deberán elaborarse en blanco y negro para permitir una perfecta reproducción.

Las *tablas* deberán numerarse consecutivamente con números arábigos y la leyenda deberá encabezar las mismas. Tanto en las ilustraciones como en las tablas, se citará la fuente y el año en caso que corresponda debajo de la misma.

En el caso de que el artículo resultara aprobado, se le solicitará al(los) autor(es) enviar las ilustraciones y tablas en archivos separados del artículo original.

1. Los trabajos podrán estar escritos en español, portugués o inglés y deberán contener: *Título* que identifique el contenido (No

más de doce palabras). Para evitar errores recordamos que títulos y subtítulos no deben finalizar con punto final.

2. *Nombre* completo del(los) autor(es) (datos de filiación e identificatorios: *título académico del autor/es*, universidad a la que pertenecen, direcciones de correo electrónico y dirección de uno de los responsables al finalizar el artículo). (No más de 230 caracteres con espacios).
3. *Resumen*: en el idioma en el que está escrito el artículo. (No más de 700 caracteres con espacios). En caso de que el artículo no se encuentre en idioma español se solicita incluir el resumen en el idioma del artículo y en español. Para los casos en que el artículo esté escrito en idioma español, además se deberá incluir el resumen en inglés.
4. *Palabras clave*: relación de palabras que identifiquen las temáticas del artículo. El autor deberá definir entre 3 a 6 palabras clave que ayuden a identificar el contenido del artículo.
5. Las palabras clave deberán representarse en mayúsculas y minúsculas, separadas por un punto y coma (p.e: Actividad motriz; Motricidad.).
6. Citas y Referencias: documentos utilizados para la producción del texto. Las citas y referencias completas deberán ser redactadas de acuerdo a las normas APA 6ª.ed. (American Psychological Association). Por más información se recomienda consultar el tutorial de APA disponible en: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

Se destaca que es de carácter obligatorio que figuren en el trabajo: el título, resumen y palabras clave en el idioma que fue escrito el artículo e inglés. Para el caso de artículos en inglés el segundo idioma será español.

2. Citaciones

El formato a utilizar para la construcción de citas en el texto será el formato APA 6ª.ed. (American Psychological Association).

Utiliza un sistema de cita autor-fecha, es decir, el apellido del autor y el año de publicación de la obra citada. Por más información se recomienda consultar el sitio de APA: <http://www.apastyle.org>

Citaciones en el texto

Un autor

Si se opta por realizar la citación al inicio del párrafo, formando parte de la narrativa el apellido del autor, se incluye solamente el año de publicación entre paréntesis.

Ejemplos: Rodríguez (2011) en un estudio reciente sobre la educación física...

En caso de optar por realizar la citación al final se representa de la siguiente forma:

En un estudio reciente sobre la educación física.... (Rodríguez, 2011).

Cuando el apellido del autor y fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, se incluyen entre paréntesis ambos elementos, separados por una coma.

Ejemplo: En un estudio reciente sobre alto rendimiento en deportistas.... (Ruiz, 2013)

Puede suceder, aunque no es frecuente, que tanto la fecha como el apellido formen parte de la oración, en cuyo caso no llevan paréntesis.

Ejemplo: En 2013, Ruiz realizó un estudio comparativo sobre la eficacia....

Dos autores

Cuando un trabajo tiene dos autores, siempre se citan ambos apellidos cada vez que la referencia ocurre en el texto. En este caso los apellidos se unen por medio de la conjunción "y". En caso de tratarse de un material redactado en inglés se sustituirá la conjunción "y" por "&".

Ejemplo: Thomas y Nelson (2007) establecen que la investigación en educación física....

Tres a cinco autores

Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores, la primera vez que se realiza la cita en el texto se deben citar todos los autores separados por "," utilizando la conjunción "y" o "&" antes del último autor, dependiendo del idioma en que se encuentre escrito el texto. Luego en las citas subsiguientes del mismo trabajo, se citará solamente el apellido del primer autor seguido de la expresión et al. (del latín "y otros") y a continuación el año de publicación. Cuando el nombre del autor es parte del texto no es necesario incluir el año en citas subsecuentes.

Ejemplo:

Cita textual: Castiblanco, Gutierrez y Rojas (2013). (...) Castiblanco et al. (2013).

Cita parafraseada: (Castiblanco, Gutierrez y Rojas, 2013). (...) (Castiblanco et al., 2013)

Seis o más autores

Cuando un trabajo incluye seis o más autores, se cita solamente el apellido del primer autor seguido de la expresión et al. y el año de publicación, desde la primera vez que aparece en el texto.

Ejemplos:

Cita textual: Rojas et al. (2013).

Cita parafraseada: (Rojas et al., 2013).

Rodríguez et al. (2014), define como....



En el caso que citemos dos o más obras de diferentes autores en una misma cita, se debe escribir los apellidos en orden alfabético y los respectivos años de publicación separados por un punto y coma (;) dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo: De acuerdo a lo investigado en varios trabajos al respecto (Alonso, 2011; Correa, 2012 y Muñoz, 2015) concluyen que...

En cualquiera de las citas puede ser necesario indicar la página de donde se extrajo de la siguiente forma:

Cita textual con 40 o menos palabras “se encierra entre comillas la cita que se inserta en el texto” (Ruiz, 2012, p. 12)

Cita textual mayor a 40 palabras se debe desarrollar en un párrafo independiente del texto, omitiendo las comillas, la misma se comienza en un renglón nuevo, con una sangría francesa. Si hay párrafos adicionales dentro de la cita agregue al inicio de cada uno una segunda sangría de medio centímetro.

Igualmente en las citas donde se parafrasea al autor si se cree pertinente introducir el número de página del texto original, debe seguirse este esquema para hacerlo.

Es posible que el autor de un trabajo requiera en una cita directa tomar solo partes de la misma, debiendo poner puntos suspensivos en el lugar donde debería ir el texto que no utilizó.

Ejemplo: Según Blázquez (2013) “el modelo de plan de clase... es siempre interpretado en clave de secuenciación” (p. 17).

En caso de requerir insertar texto que no fue escrito por el autor original dentro de una cita directa se debe hacer entre corchetes [].

Ejemplo: Para el autor “el modelo de plan de clase [evoluciona] siempre interpretado en clave de secuenciación” (Blázquez, 2013, p. 17)

Anónimo

Cuando el autor es anónimo se debe colocar Anónimo seguido de “,” y el año.

Cita textual: Anónimo (2013).

Cita parafraseada: (Anónimo, 2013).

Autor corporativo

La primera vez que se cita se debe poner el nombre completo de la institución o corporación seguido de su sigla, en las siguientes referencias basta con citar las siglas.

Ejemplos:

Cita textual: International Business Machines [IBM] (2016). (...) IBM (2016).

Cita parafraseada: (International Business Machines [IBM], 2016). (...) (IBM, 2016).

Uso de citas de citas

Se recomienda emplear este tipo de citas con moderación como por ejemplo cuando el trabajo original ya no se imprime o no es posible acceder a él a través de las fuentes habituales.

En estos casos se debe proceder a indicar el nombre del trabajo original y citar la fuente de la cual se extrae la información.

Ejemplo: Si el trabajo de Bermúdez se cita en la publicación de Domínguez y no se tuvo acceso al trabajo de Bermúdez, debe construirse la referencia de Domínguez en la lista de referencias; mientras que el texto de la cita se construirá de la siguiente forma:

Según expresa Bermúdez (tal como se cita en Domínguez, 2010) seguido del texto que se desea incluir.

3. Referencias

Se deben adoptar las normas de la APA 6^a.ed (American Psychological Association) que utiliza el sistema de cita de autor-fecha, es decir, el apellido del autor y el año de publicación de la obra citada.

La lista de referencias de la APA debe ir a doble espacio y con sangría colgante en las entradas, esto es la primera línea de cada referencia totalmente volcada a la izquierda y las líneas subsiguientes con sangría francesa.

• Libros de un sólo autor

Pérez, E. C. (2015). *Metodología para la evaluación del rendimiento competitivo de los jugadores del baloncesto élite Cubano*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.

• Libros de dos autores

Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Badalona, España: Paidotribo.

• Libros de tres autores

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

• Libros con hasta siete autores

Scilia Camacho, A., Fernández-Balboa, J-M., Fraile Aranda, A., Hickey, C., Martínez Álvarez, L., Muros Ruíz, B. y Baños, C. P. (2005). *La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, España: INDE.

• Libro ocho o más autores

Escriba los primeros seis autores, tres puntos suspensivos ... y el último autor.

Angulo, J. J., Cartón, J., Cuadrillero, F., Fernández, Rubio, F., Fernández Palenzuela, R., Garnacho, A., ... Vaquero, P. (2010). *Educación física en primaria a través del juego*. Barcelona, España: INDE.

• Libro con editor

Snyder, C. R. (Ed.). (1999). *Coping: The psychology of what works*. New York, NY: Oxford University Press.

• Capítulo de libro

Morales, M. (2012). Campamento y vida cotidiana. En: Gonnet, A.; Pérez, A. *Campamento y educación*. (pp. 81-88) Montevideo, Uruguay: IUACJ.

• Disertaciones, tesis, monografías de conclusión de curso

Sacco, M. (2012). *El proceso de inclusión de dos niños con discapacidad motriz en las clases de educación física: un estudio centrado en dos escuelas públicas de la ciudad de Montevideo* (Tesis de grado). IUACJ, Montevideo.

• Trabajos en eventos

Vasalli, C., Alebizakis, J., y Campiglia, G. (2003). *Ansiedades y tensiones en un equipo de basketball de adolescentes*. En VI Jornadas de Psicología Universitaria: La psicología en la realidad actual (pp. 436-440). Montevideo, Uruguay: Psicolibros.

• Evento como un todo

Actas. (setiembre, 2013). En: *10º Congreso Argentino, 5º Latinoamericano en Educación Física y Ciencias*. [online]. La Plata, Argentina: UNLP. Recuperado de: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc>>

• Artículos de revistas

Botejara, J.; Puñales, L.; González, A.; Ruy López, E. y Trejo, A. (2012). Análisis de la finalización de la posesión del balón en handball. Estudio del campeonato del mundo masculino 2011. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 5(5), 6-13.



- Artículo de revista con DOI

Loland, S. (2013). Las ciencias del deporte y el ECSS: enfoques y retos. *Apunts: educación física y deportes*, 111, 7-14. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/1).111.00

- Tesis extraída de una base de datos

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother* (Tesis de maestría). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 14347278)

- Documentos electrónicos online

Pérez Tejero, J. La Investigación en Actividades Físicas y Deportes Adaptados: un camino aun por recorrer. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5(16), 1-3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71014352001>

Nielsen, M. E. (s.f.). *Notable people in psychology of religion*. Recuperado de <http://www.psywww.com/psyrelig/psyrelpr.htm>

Importante: Si el documento no tiene fecha se incluye la expresión (s.f.)

En resumen

- Para el elemento de autor(es), se escriben los apellidos del autor, seguido de las iniciales del nombre.
- Ordenar alfabéticamente la lista completa por los apellidos de los autores.
- En caso de no tener autor, entonces se considera el título para el orden alfabético.
- Se excluyen los artículos Un [Una] o El [La].
- Solamente si el trabajo aparece en la publicación como "Anónimo", la entrada comenzará así. Esa entrada se alfabetiza como si Anónimo fuera un nombre verdadero.
- Comience la lista de referencias en una nueva página.

- Utilice la palabra Referencia (si es una sola), Referencias o Lista de Referencias (si se trata de varias referencias).

- El título debe estar centralizado en la parte superior de la página.

- Generalmente en las publicaciones aparece solo la ciudad de edición, el país lo debe agregar el autor del trabajo. Si en la publicación aparece el país en lugar de la ciudad, se incluye el país y entre corchetes [] la ciudad.

4. Evaluación

Los artículos enviados a la Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, serán evaluados por dos miembros del Consejo Editorial, a través de un sistema ciego, que podrá hacer uso de Consultores a su criterio durante el proceso de arbitraje de los materiales aportados. Los autores serán notificados de la aceptación, aceptación con correcciones y no aceptación de sus trabajos; los trabajos no aceptados no serán devueltos. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir pequeñas modificaciones en los originales, respetando el estilo y opinión del(los) autor(es). Cuando el Consejo considere que se deban realizar modificaciones substanciales en el trabajo, el(los) autor(es) serán notificados y encargados de hacerlas, devolviendo el trabajo reformulado en un plazo máximo de 15 días.

5. Envío del documento

Los artículos deberán ser enviados en formato Word por correo electrónico a revista@iuacj.edu.uy, según se indica.

- Primer envío, indicando en el asunto: envío de artículo para evaluación, más el nombre del primer autor y adjunto el correspondiente artículo.
- Segundo envío, indicando en el asunto: copia de artículo para evaluación, excluyendo datos relacionados con los autores.
- El editor confirmará a la brevedad la recepción del mismo.
- La Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte recibe artículos durante todo el año.

6. De la accesibilidad y visibilidad

La Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte se encuentra disponible en acceso abierto una vez culminada su edición. El URL para su acceso es: <http://www.iuacj.edu.uy/index.php/publicaciones/revistas>.

La emisión del trabajo por parte del autor y su aceptación por el Comité Editorial genera una responsabilidad basada en la política de licenciamiento de Creative Commons. Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Unported. Permite Compartir-copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, Adaptar – remezclar, transformar y crear a partir del material, reconociendo siempre la autoría del material.

Directrices para autores/as

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Este documento debe ser completado por todos los autores.

Título completo del artículo:

Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, y que se han cumplido los requisitos de control ético, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él y acepto que mi nombre figure en la lista de autores.

En la columna “Códigos de Participación” anoto personalmente todas las letras de códigos que designan/identifican mi participación en este trabajo, según la siguiente referencia:

- a Concepción y diseño del trabajo
- b Análisis e interpretación de datos
- c Redacción del manuscrito
- d Revisión crítica del manuscrito
- e Aprobación de su versión final

NOMBRE DE CADA AUTOR

CÓDIGOS DE PARTICIPACIÓN

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Aviso de derechos de autor/a

Se ceden los derechos de reproducción del artículo según la licencia Creative Commons BY, sistema de acceso abierto.



El **Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes** (IUACJ) es una institución educativa de nivel universitario, reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura desde el año 2000.

Constituye un aporte novedoso en la formación y el perfeccionamiento de todos aquellos que desarrollan actividad profesional y laboral en el ámbito de las Ciencias del Movimiento y áreas conexas (medicina deportiva, fisiatría, nutrición, recreación, etc.).

Las funciones de docencia -grado y posgrado-, investigación y extensión se desarrollan a través de la **Facultad de Educación Física** y sus distintas Áreas y Departamentos.

Proyectos Educativos

- Nivel de Maestría:
 - Master en Educación Física y Deporte
Duración: 2 años
 - Master en Alto Rendimiento en Deportes de Equipo
Duración: 2 años
- Nivel de Posgrado:
 - Especialización en Educación Física y Deporte
Duración: 1.5 años
 - Especialización en Nutrición para el Ejercicio y el Deporte
Duración: 1.5 años
 - Especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad
Duración: 1.5 años
- Nivel de Grado:
 - Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte
Duración: 4 años
- Nivel Terciario no universitario:
 - Técnico en Fitness, 2 orientaciones:
 - Modalidades de Gimnasia
 - Entrenamiento personalizado
- Nivel Técnico:
 - Instructor en Fitness, 2 orientaciones:
 - Modalidades de Gimnasia
 - Entrenamiento personalizado
 - Entrenador Deportivo en
 - Atletismo
 - Basketball
 - Boxeo
 - Fútbol de salón
 - Gimnasia Artística
 - Handball
 - Hockey s/césped
 - Karate
 - Lucha
 - Natación
 - Pelota
 - Rugby
 - Tenis de mesa
 - Volleyball
 - Entrenador de Fútbol. Programa de Licencias FIFA
 - Licencia C (Fútbol base)
 - Licencia B (Ligas Amateur)
 - Licencia A (Divisiones formativas de clubes profesionales)
 - Licencia PRO (Fútbol profesional)
 - Diploma en Gerencia Deportiva en Fútbol
Duración: 1 año

Comisión Directiva, período 2017-2018

Presidente: Sr. Jorge W. Azzi
Vice-Presidente: Arq. Rafael Monteverde
Secretario: Ing. Julio Raszap
Tesorero: Sr. Raúl Erosa
Vocales: Dr. Amílcar Cagnoli, Ps. Guido Campiglia,
Cra. Susana Ramos

Comisión Fiscal, período 2017-2018

Cr. Jorge Liberman
Dra. Cristina Hernández
Sr. Alejandro Huertas
Dr. Pablo Landoni Couture (MPA): **Decano**

Tirada 200 ejemplares

Noviembre 2017

Impresión: **LA IMPRENTA**

Rafael M^a Carrocio

Maldonado 1830 - 11200, Montevideo - Tel.: 2419 6955

Dep. Legal N^o 365-767