

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



EDUCACIÓN
FÍSICA Y
DEPORTE

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE
VOLUMEN 34 NÚMERO 1, ENERO-JUNIO, 2015

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

INDEXADA Y HOMOLOGADA EN:

ÍNDICES BIBLIOGRÁFICOS (IB)

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

BASES BIBLIOGRÁFICAS CON COMITÉ DE SELECCIÓN (BBCS)

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

OTROS SERVICIOS DE INDEXACIÓN Y HOMOLOGACIÓN

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

Derechos de autor y acceso a contenidos

Licencia:

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



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



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

RECTOR UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Dr. Mauricio Alviar Ramírez

DIRECTORA INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Mag. Gloria María Castañeda Clavijo

JEFA DEPARTAMENTO ACADÉMICO

Dra. Margarita María Benjumea Pérez

JEFE CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL DEPORTE – CIDIDEP

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE – EFDY REVISTA

Doctorando Mag. Carlos Mauricio González Posada

EDITOR

Dr. León Urrego

COMITÉ EDITORIAL

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

COMITÉ CIENTÍFICO

- Dr. Alfredo Furlam Malamud, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
Dr. Armando Forteza de la Rosa, UCCFD Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Manuel Fajardo (Cuba)
PhD. Dann Parnell, Manchester Metropolitan University (United Kingdom)
Dr. Deibar René Hurtado, Universidad del Cauca (Colombia)
Dr. Eder Peña Quimbaya, Universidad de Caldas, Colombia
PhD. Herbert Hopf, Universidad de Göttingen (Alemania)
Dr. Javier Taborda, Universidad de Caldas (Colombia)
Dr. Jesús Roca Hernández, Instituto Andaluz del Deporte (España)
Dr. José Acero Jauregui, Instituto de Investigaciones y Soluciones Biomecánicas (Colombia)
Dr. Juan Antonio Moreno Murcia, Universidad Miguel Hernández de Elche (España)
Dr. Lino Castellani Filho, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil)

PhD. Marcos García Neira, Universidade de São Paulo (Brasil)
Dr. Miguel Vicente Pedraz, Universidad de León (España)
Dr. Nicolás Julio Bores Calle, Universidad de Valladolid (España)
Dr. Ricardo Crisorio, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Dr. Valter Bracht, Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

PRACTICANTE

Luis Felipe Chica

AUXILIARES ADMINISTRATIVOS

Elí Adonay Castaño, Juan Camilo Marulanda

BECARIOS

Anderson Correa, Deisy Orozco, Jhon Colorado

CORRECCIÓN

Luis Fernando Acevedo Ruíz - revistaviref@udea.edu.co

REVISIÓN TRADUCCIONES

Portugués: Vinicius Dos Santos Da Silva. Inglés: Kathleen Palacios Quiñones

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN

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

APOYO Y FINANCIACIÓN:

- Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia
- Fondo Revistas Indexadas, Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Antioquia

PERIODICIDAD:

Semestral: Enero-Junio

TIRAJE EN PAPEL:

250 ejemplares

VERSIÓN ELECTRÓNICA

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

CORRESPONDENCIA

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

Ciudadela de Robledo, Bloque 45-106

Medellín, Antioquia, Colombia

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

Correo Electrónico: revistaefyd@udea.edu.co

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



IMAGEN DE CUBIERTA

Nado Sincronizado

Por Camilo Díaz- camilodiaz00@hotmail.com

Espacios del imaginario real, espacios cotidianos de pensamientos inundados, fragmentos de cuentos, historias que cuestionan realidades. Un conejo, un caballo, un tigre, un charco, una piscina un bañista que me observa mientras trato de capturar una fabula que me hace olvidar el simple acto de respirar.

Camilo Díaz Artista plástico, colombiano egresado de la escuela de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios en dirección de arte, dirección de cine y televisión, fotografía, pintura e investigaciones en arte contemporáneo con varios artistas y galerías de gran trayectoria en el extranjero. Ha realizado la mayor parte de su obra en el ámbito documental, capturando historias de viaje por más de 20 países.

Actualmente vive y trabaja en Medellín, Colombia.

Puede consultar la obra de Camilo Díaz en: <http://www.camilodiaz.com.co>

ÍNDICE / SUMÁRIO / CONTENTS

11 EDITORIAL

León Urrego

17 TERRITORIO, LUGAR Y ESPACIO RECREATIVO
ESCOLAR

TERRITÓRIO, LUGAR E ESPAÇO DE RECREAÇÃO NA ESCOLA

TERRITORY, PLACE AND SCHOOL RECREATIONAL SPACE

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés

39 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA SELECCIÓN
FEMENINA DE FÚTBOL DE COLOMBIA EN LA COPA
AMÉRICA 2014

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SELEÇÃO FEMININA DE
FUTEBOL DA COLÔMBIA NA COPA AMÉRICA 2014

SOCIAL REPRESENTATIONS OF COLOMBIA WOMEN'S
NATIONAL SOCCER TEAM IN COPA AMERICA 2014

Claudia Yaneth Martínez Mina, Silvana Vilodre Goellner

73 LA PROMOCIÓN DEL DEPORTE ESCOLAR EN
BARCELONA DURANTE LA TRANSICIÓN POLÍTICA
ESPAÑOLA (1975-1982)

A PROMOÇÃO DO ESPORTE ESCOLAR EM BARCELONA
DURANTE A TRANSIÇÃO POLÍTICA ESPANHOLA (1975-1982)

THE PROMOTION OF SCHOOL SPORT IN BARCELONA
DURING SPAIN'S POLITICAL TRANSITION (1975-1982)

Sixte Abadia Naudí, Enric M^a. Sebastiani Obrador

- 103 THE CONTRIBUTION OF TEACHING PRACTICES ON CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS
 LA CONTRIBUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA
 A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DE CONTEÚDO DOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Daniel Marcon, Amandio Braga dos Santos Graça, Juarez Vieira do Nascimento, Michel Milistetd, Valmor Ramos
- 129 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL: O PDE/PR EM FOCO
 FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO, EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y CULTURA CORPORAL: EL FOCO PDE/PR/
 CONTINUOUS TEACHER TRAINING, PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS AND BODY CULTURE: FOCUS ON PDE/PR
Tania Regina Bonfim, Deiva Mara Delfini Batista, Amauri Aparecido Bássoli Oliveira
- 155 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO EM UMA CIDADE DO BRASIL
 CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ESTUDIO EN BRASIL
 CONCEPTS AND PRACTICES OF INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION SCHOOL: STUDY IN A CITY OF BRAZIL
Moisés Lopes Sanches Junior, Camila Lopes de Carvalho, Marina Brasileiro Salerno, Paulo Ferreira de Araújo
- 181 DESEMPENHO TÁTICO DE JOGADORES SUB-15 DO SÃO PAULO FUTEBOL CLUBE A PARTIR DO TESTE FUT-SAT
 RENDIMIENTO TÁCTICO DE JUGADORES SUB 15 DE SAO PAULO FÚTBOL CLUB UTILIZANDO EL FUT-SAT

TACTICAL PERFORMANCE OF U-15 PLAYERS FROM SAO PAULO FOOTBALL CLUB USING FUT-SAT TEST

Roberto Nascimento Braga da Silva, Carlos Rogerio Thiengo, Guilherme Augusto Talamoni, Marcelo Rodrigues Lima, Israel Teoldo da Costa

201 IMPORTÂNCIA E DESEMPENHO DOS SERVIÇOS PRESTADOS PELAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA: OPINIÃO DOS CLIENTES

IMPORTANCIA Y DESEMPEÑO DE LOS SERVICIOS PRESTADOS POR LOS GIMNASIOS: OPINIÓN DE LOS CLIENTES

IMPORTANTANCE AND PERFORMANCE OF THE SERVICES PROVIDED BY FITNESSCENTERS: CUSTOMERS OPINION

Vinicius Almeida Calesco, Jorge Both

221 NIVEL DE APTITUD FUNCIONAL EN MUJERES NO INSTITUCIONALIZADAS MAYORES DE 60 AÑOS DE UNA CIUDAD DE ESPAÑA

NÍVEL DE APTIDÃO FUNCIONAL EM MULHERES NÃO INSTITUCIONALIZADAS COM MAIS DE 60 ANOS DE UMA CIDADE DA ESPANHA

FUNCTIONAL FITNESS LEVEL AMONG NON-INSTITUTIONALIZED WOMEN OVER 60 YEARS OF AGE FROM A SPANISH CITY

Fredy Alonso Patiño-Villada, Santiago Adolfo Arboleda-Franco, José Antonio De Paz-Fernández

239 ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA EN EL ADULTO MAYOR

ATIVIDADE FÍSICA RECREATIVA EM ADULTOS MAIS VELHOS
RECREATION PHYSICAL ACTIVITY IN OLDER ADULTS

Lucero Alexandra Ruiz Ortega, Luis Antonio Goyes Erazo

269 RESEÑA DE LIBRO: DICCIONARIO CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ACADÉMICA DE CARLOS CARBALLO

RESENHA DO LIVRO: DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ACADÊMICA DE CARLOS CARBALLO

A BOOK REVIEW: ANALYTICAL DICTIONARY OF ACADEMIC PHYSICAL EDUCATION BY CARLOS CARBALLO

Carolina María Ojeda Rincón

277 REVISORES 2015 / PARECERISTAS 2015 /
REVIEWERS 2015

279 POLITICA EDITORIAL E INSTRUCCIONES
PARA AUTORES
POLÍTICA EDITORIAL E INSTRUÇÕES PARA AUTORES
EDITORIAL POLICY AND AUTHORS INSTRUCTIONS

EDITORIAL

León Urrego

Doctor por la Universidad de Valladolid (España). Profesor Auxiliar del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

leon.urrego@udea.edu.co

Urrego, L. (2015). Editorial. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 11-16, Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a01>

Las múltiples dimensiones académicas, sociales y de conocimiento que son abordadas y desplegadas por la Educación Física y sus áreas afines, han venido consolidando lo que podría denominarse como Campo de Conocimiento en el sentido desarrollado por la sociología del conocimiento de finales del siglo anterior. Los rastros del proceso de consolidación han estado siendo consignados en las páginas de esta revista lo que ha creado una huella histórica, como evidencia de esto se puede ver la gran diversidad de objetos de estudio, de métodos de investigación y de tratamientos académicos, y el amplio espectro de poblaciones y contextos tratados, analizados e impactados por medio de los artículos publicados. Tras 35 años de la creación de *Educación Física y Deporte*, el comité editorial actual ratifica su compromiso por hacer de esta publicación periódica un medio plural en contenidos, métodos, y abordajes múltiples de nuestro campo de conocimiento. Dando continuidad al gran

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a01

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a01>

legado construido a lo largo del tiempo y con el propósito de incrementar la calidad y aumentar el acervo, en esta edición de Educación Física y Deporte se han recopilado artículos producto de investigaciones realizadas en diversos contextos.

Inicialmente se publica un trabajo que toma como objeto de estudio la Recreación en el contexto escolar, este documento constituye un aporte importante a la consolidación de la línea de investigación que viene liderando la profesora Dra. (c) Astrid B. Rodríguez C. en la Universidad Pedagógica Nacional, línea que desde hace varios años ha venido divulgando sus desarrollos por medio de las páginas de esta revista. En esta edición, el trabajo que presenta la profesora Rodríguez busca construir modelos de intervención en la escuela, partiendo de la indagación crítica acerca de la pertinencia social de la escuela en nuestra sociedad, cuestiona la relación que tienen la institución educativa tradicional con la posibilidad de abrir el territorio, los lugares y los espacios a otras perspectivas de formación que interpelen múltiples saberes profesionales y disciplinares. El valor de este trabajo radica, principalmente, en que busca aclarar cuál es el papel de la recreación en el contexto pedagógico, sus aportes y posibilidades para la (re)configuración de espacios de formación agradables, y generadores de motivación a sus participantes; también, y no menos importante, se rastrea el proceso por el cual se realiza el despliegue de acciones simbólicas por medio de la recreación en la institución escolar.

Seguidamente en el orden del índice de esta edición, el segundo y el tercer trabajo, se focalizan en el deporte como fenómeno social y cultural, se trata de dos investigaciones cualitativas que toman dos contextos de estudio diferentes. La primera constituye un análisis sociológico de la feminidad en el contexto del fútbol, el estudio explora las interacciones sociales que se generaron en el marco de la Copa América 2014 en torno a la Selección femenina de fútbol de Colombia. Metodológicamente se implementa el análisis de discurso y se logra evidenciar como

el lenguaje muestra la tendencia a percibir a las mujeres como naturalmente incapaces para desempeñarse de manera habilidosa en este deporte, se observó que socialmente se compara el fútbol masculino con el femenino, desvalorizando este último especialmente en lo relacionado a los recursos económicos que demanda y genera. El estudio advierte de los procesos sociales y culturales que normalizan la diferencia de género y que ponen en desventaja la participación de la mujer en el deporte.

La segunda investigación que indaga por el deporte como problema de investigación cultural, aborda este objeto de estudio desde una perspectiva histórico-hermenéutica que busca los rastros patrimoniales de los procesos de consolidación del deporte y la educación física en contextos y procesos de transición política (entre una dictadura y una democracia), el contexto de análisis y estudio es de importancia relativa para la comunidad académica que lee esta revista, debido a que España (Barcelona en el caso del estudio) resulta determinante para nuestro campo profesional, toda vez que muchos lineamientos curriculares, políticas y marcos de referentes han sido extrapolados para Centro y Suramérica, desde los desarrollos y tratamiento logrados en la Península Ibérica, muchas veces incluso sin procesos reflexivos y de adecuada contextualización.

Otro núcleo de interés destacado en esta edición tiene que ver con la Formación del Profesorado de Educación Física, aspecto que ha venido siendo abordado con entusiasmo desde la década anterior en esta revista. En este sentido se presentan tres investigaciones, el primer trabajo acerca de este tópico es de Marcon y otros, desarrollan un estudio acerca de las prácticas que realizan los aspirantes a Licenciados en Educación Física en Rio Grande do Sul, provincia Brasileña. Se aplicó el estudio de casos como metodología para analizar los niveles de conocimiento de los estudiantes practicantes acerca de su conocimiento didáctico, contextual y el contenido de la enseñanza de la Educación Física. El trabajo evidenció que los estudiantes

practicantes en su formación desarrollan, en menor medida, el conocimiento pedagógico y el conocimiento contextual, mientras que el conocimiento didáctico del contenido es el que se ve más abordado en las prácticas. También la investigación mostró que los practicantes, profesores en formación, limitaron su capacidad para identificar, seleccionar y asimilar información de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Porque no dominan los contenidos didácticos de formación de su campo de conocimiento, su intervención se basó en el conocimiento tácito y el aprendizaje previo adquirido en su formación en básica primaria y secundaria. En este sentido los autores destacan la necesidad de que la formación prepare a los futuros profesores en el conocimiento de sus alumnos, el cual implicaría detectar sus intereses de aprendizaje, sus características, sus necesidades y las diferencias entre alumnos.

El segundo trabajo, que se inscribe en el núcleo de artículos dedicados a la Formación de Profesores de Educación Física, indaga acerca de la política y programas de Formación Permanente para profesores de Educación Física en Brasil, este artículo revisa en detalle el contenido de estos dos ámbitos buscando identificar la dirección y el sentido que toma la Formación Permanente para Profesores de Educación Física, revisa particularmente el trato que se da al asunto con respecto a la educación primaria. El trabajo logra identificar como núcleo de orientación que reciben los profesores los “Jogos e Brincadeiras”, este es uno de los contenidos que estructuran la especificidad de la Educación Física, también se identifica en la documentación estudiada el intento por establecer una transición entre la formación universitaria y la escuela básica.

Y por último, el tercer trabajo que completa el conjunto de contenidos publicados en este número acerca de la Formación de los Profesores, revisa de manera sistemática la acción inclusiva que se implementa en la Educación Física brasileña, el trabajo muestra que para los gestores la Educación Física contribuye a

la inclusión de personas, mientras que los profesores manifiestan incapacidad en la aplicación y realización de la iniciativa de inclusión por medio de la Educación Física. La diferencia en percepción está que para los administradores la inclusión estaría realizada a partir de garantizar el derecho a acceso a los programas, mientras que para los profesores de Educación Física la inclusión estaría mediada y afectada por asuntos más complejos como la integración o socialización, la atención a las múltiples necesidades y la diversidad de las personas en procesos de inclusión, la dignidad y el acogimiento, entre otros.

También en la edición del volumen 34, en su primer número, se incluyen dos trabajos de pesquisa que tienen como objeto de estudio el Deporte. El primero de ellos se ocupa de la Táctica, este revela que el juego ofensivo es desarrollado con más eficiencia en comparación con el juego defensivo, se tomó como población de estudio a los jugadores del Sao Paulo de categoría Sub 15. Al estudiar el desempeño táctico de estos jugadores se logró demostrar que se aplican con mayor frecuencia los principios de cobertura de espacio y de penetración, este hallazgo corrobora lo que otros trabajos previos ya han venido problematizando y demostrando. Esto significa que la formación deportiva en el apartado táctico, y específicamente con los jugadores analizados, presenta un desequilibrio entre el juego defensivo y el ofensivo.

El segundo artículo que se incluye sobre el deporte aborda la dimensión administrativa o de gestión, la investigación relaciona servicios de gimnasios de acondicionamiento físico con la percepción de los “clientes” o usuarios. Se revisan algunos aspectos que influyen en la valoración que hacen los clientes acerca de los servicios prestados por los gimnasios, como el tiempo de uso, la innovación, la variedad de servicios, la calidad, el costo, entre otros.

El número cierra con dos artículos acerca de Actividad Física y Salud, en el primero se revisa la actividad física funcional que

presentan adultos mayores en una ciudad española, el artículo muestra que la edad redonda en el desempeño de los mayores con respecto a la disminución de la fuerza, además la investigación recopila evidencias que indicaron que, los adultos mayores que presentaban obesidad vieron afectado su desempeño en agilidad, equilibrio y resistencia aeróbica. El segundo trabajo también enfocado en adultos mayores, pero esta vez tomando como población estudiada a habitantes de una ciudad colombiana, logra demostrar cómo por medio de la recreación y la actividad física se logra mejorar la calidad de vida de los adultos mayores, los avances abarcan también aspectos de confianza psicológica de estas personas. Finalmente, presentamos una reseña de un libro que busca constituirse como herramienta para la comprensión y construcción de nuevos “artefactos” para la formación de profesores e investigadores que busque desarrollar su profesión en perspectiva crítica.

Para finalizar esta nota editorial cabe recordar a los colaboradores habituales de la revista que la recepción de trabajos, para ser sometidos a evaluación, es permanente; también se advierte a los autores de materiales en lengua portuguesa que se han suspendido temporalmente las admisiones en este idioma, debido a la alta oferta que contrasta con la capacidad de edición de la revista con relación a los artículos en portugués.

León Urrego
Editor

TERRITORIO, LUGAR Y ESPACIO RECREATIVO ESCOLAR¹

TERRITÓRIO, LUGAR E ESPAÇO DE RECREAÇÃO
NA ESCOLA

TERRITORY, PLACE AND SCHOOL RECREATIONAL
SPACE

ASTRID BIBIANA RODRÍGUEZ CORTÉS

Doctora (c) por la Universidad Externado de Colombia, Magíster en
Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.

Profesora e Investigadora de planta de la Universidad Pedagógica
Nacional (Bogotá-Colombia).

astridbibianarc@gmail.com

Rodríguez C., A. B. (2015). Territorio, lugar y espacio recreativo escolar. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 17-37. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a02>

1 Algunas de las reflexiones que aquí se plantean hicieron parte de la Investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela, aprobada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (2011-2014. FEF-359-13). La investigadora principal fué Astrid Bibiana Rodríguez, y como co-investigadores participaron: Juan Manuel Carreño, Pompilio Gutiérrez y Jenny Johana Castro.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a02

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a02>

RESUMEN

La escuela asumida como un espacio de construcción, producción y confrontación simbólica permite la emergencia de múltiples formas en las que se presenta la recreación en ella. Por esto, interesa a este texto mostrar algunas reflexiones con relación a la categoría de espacio recreativo escolar, entendido como la exploración e intervención de la recreación en territorios físicos e interpersonales que permitan edificar y consolidar lugares y ambientes con sentido lúdico y socio-histórico.

PALABRAS CLAVES: Escuela, Recreación, Espacio

RESUMO

A escola assume-se como um espaço de construção, produção e confronto simbólico permite o surgimento de várias maneiras em que a recreação é presente. Por isso, neste texto mostram-se algumas reflexões sobre o tipo de espaço de recreação educativo, entendido como a exploração e intervenção na recreação no territórios físicos e interpessoais que permitem construir e consolidar lugares e ambientes lúdico e sócio-histórico.

PALAVRAS- CHAVE: Escola, Recreação, Espaço

SUMMARY

Taken as a space of construction, production and symbolic confrontation, school lets come out of multiple ways in which recreation is reveal. Therefore, is intended to show through this written, some considerations regarding school recreational space category, understood as exploration and recreational intervention over physical and interpersonal scopes that allow build and consolidate places and environments with ludic and socio-historical sense.

KEY WORD: School, Recreation, Space

INTRODUCCIÓN

La reflexión que a continuación se presenta se sustenta en la Investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela, realizada entre los años 2011 al 2014 en la Licenciatura en Recreación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. En la primera parte se realiza una contextualización de la investigación. La segunda parte, realiza una revisión sobre conceptos de territorio, lugar y espacio las cuales conducen a reflexionar sobre la construcción de acciones recreativas escolares como una apuesta por la formación humana y el bienestar social de la comunidad educativa. Por último, se presentan propuestas de implementación de espacios recreativos en escenarios educativos, los cuales buscan generar nuevas formas de relacionarse con el ambiente, con los otros y consigo mismo

1. Contextualización de la investigación

El problema de investigación se centro en preguntarse por la pertinencia social de la escuela en la sociedad contemporánea y su relación con la construcción de otras perspectivas de formación que interpelaran los saberes tradicionales, así mismo, se cuestionaba la manera transmisionista cómo se ha concebido el conocimiento escolar. El objetivo general de la investigación fue la construcción de modelos de intervención de la recreación en la escuela.

En tal sentido, la primera fase se centró en comprender las maneras cómo circula el saber sobre la recreación, ocio, tiempo libre y escuela, en tres instituciones educativas de básica y media de la ciudad de Bogotá (3 colegios oficiales y 2 privados), para ello se realizó una indagación sobre las representaciones sociales de los maestros y los imaginarios de los estudiantes en los grados 10 y 11. La muestra de profesores se conformó por 43 maestros, 26 de escuelas oficiales y 17 de privadas; por géne-

ro 30 mujeres y 13 hombres. La muestra total de 169 estudiantes, 136 de escuela pública y 33 de escuela privada, divididos por género en 86 mujeres y 83 hombres.

Para lograr el objetivo de ésta primera fase se construyó un instrumento a manera de cuestionario con 28 preguntas para maestros y 15 para estudiantes, con preguntas de tipo abierto y de opción múltiple, organizadas por categorías previas: escuela, recreación, ocio y tiempo libre.

La metodología para esta primera parte de la investigación fue de corte cualitativo, cuyo método fue el análisis de contenido. Como resultado de éste proceso, se produjo un meta-texto que estableció en alguna medida tanto las representaciones de los maestros como los imaginarios de los estudiantes con los siguientes referentes: La escuela como segundo hogar, la escuela es importante en la vida de los jóvenes, el tiempo en la escuela, la recreación una forma de escape, quizá sea osado, oso, como occipital, sistema ocio...todo para hablar de ocio².

La segunda fase se centró en la contrastación con las instituciones escolares y conceptualización de las cuatro categorías emergentes producto del análisis de contenido: libertad, experiencia, tiempo y territorio. Como resultados de ésta segunda fase se realizaron un conjunto de acciones en las instituciones escolares y la conceptualización de las cuatro categorías emergentes³.

La tercera y última fase se centró en la sistematización y organización de información, en tal sentido, éste texto es producto de dicha organización, por ello, se propone pensar y reflexio-

2 Para ampliar más el desarrollo metodológico y los resultados de ésta primera parte de investigación, ver el texto publicado: Carreño, J. Rodríguez, A. B. & Gutiérrez, P. (2013)

3 Ver la conceptualización de las categorías en la publicación: Rodríguez, A. B., Carreño, J.M. Gutiérrez. *Categorías claves en el diseño e implementación de programas o proyectos de la recreación en el escuela.* (2014)

nar sobre el espacio como categoría de análisis fundamental de la recreación en la escuela.

1.1. *El Espacio como categoría de análisis*

En algunos casos la enunciación de territorio, espacio y lugar pueden caer en una sinonimia, lo que pretende este apartado es mirar con cuidado algunas diferencias y similitudes que pueden darse entre éstos conceptos, para ello se revisarán algunas propuestas teóricas que permitan avanzar en la concepción del espacio como categoría de análisis y sus posibilidades para la construcción del espacio escolar recreativo.

Es importante denotar cómo los estudios sobre territorio han venido transformándose, diferentes áreas del conocimiento lo han incorporado en su saber, en esta perspectiva Restrepo (s.f.) muestra cómo en un primer momento los estudios sobre territorio lo hacen las ciencias naturales, desde una perspectiva que podemos denominar como *dominancia*, pues se concebía el territorio ligado a la especie animal (y no a los hombres, especie superior), sin embargo, con el paso del tiempo esta concepción se ha modificado incorporando el territorio a los estudios de las ciencias sociales, hablando de él como dominio y configuración social de la especie humana. Más adelante el concepto de territorio se transforma e incorpora la apreciación cultural, en el que se incluyen relaciones simbólicas y sociales (relacionales) y no sólo de pertenencia y dominio, lo que abre el espectro de estudio.

En esta perspectiva, Rogerio Haesbaert, en su texto el “Mito de la Desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad” (2007), enuncia al territorio como simbólico o espacio de referencia para la construcción de identidades. Este autor, muestra que aunque el tema no ha sido abordado de manera muy interdisciplinar, si tiene una tradición en algunas disciplinas como la geografía humana, desde la relación sociedad-naturaleza, la ciencia política, que privilegia el análisis de las relaciones de

poder, la economía que prefiere el concepto de espacio al de territorio para hablar de factor locacional o espacio de producción, en tanto la antropología destaca las relaciones simbólicas, principalmente en las sociedades llamadas tradicionales.

De otro lado la sociología, enfoca su trabajo en las relaciones sociales en un amplio sentido, mientras que la psicología enfoca el debate en la construcción de subjetividades o de la identidad personal, ampliándolo hasta la escala del individuo, por último, para mostrar cómo el término se viene estudiando en las últimas décadas de manera amplia, cita a los filósofos Guattari y Deleuze, quienes hablan de las reterritorializaciones del pensamiento, y de cómo la vida misma hace territorios, atravesados por procesos de desterritorialización y territorialización constantes.

Tanto Restrepo como Haesbaert muestran cómo el concepto de territorio, pasa de una perspectiva de estudio natural a una social, en tal sentido, proponen que se comprenda como una categoría compleja y amplia. Otro aspecto que se rescata de los dos autores es la insistencia en mostrar la tradición que tiene el territorio como categoría de estudio en diferentes disciplinas, sin embargo, destacan la falta de estudios de carácter interdisciplinar que puedan fortalecer las posibilidades investigativas de ésta categoría.

En el caso de los conceptos de espacio o lugar, uno de los autores clásicos es Henri Lefebvre, en su texto *Producción del Espacio* (1974), él hace una distinción entre la producción del espacio y la producción en el espacio, para comprender la dimensión de su trabajo muestra un acercamiento a lo que había venido definiendo por producción (desde la ideas de Hegel y Marx) donde por un lado se ubican la producción de cosas y por otro la producción de ideas, conocimientos e ideologías.

Lefebvre expone cómo los arquitectos son productores de espacio, los cuales crean condiciones de relación (condiciones para relacionarse) y formas de leer las ciudades. Esta manera

de comprender la producción de los espacios modifica las relaciones con el cuerpo, con los otros y con el medio, por esto la planificación espacial es un campo en crecimiento y es, a su vez, determinante para construir ese nuevo espacio, el de los flujos.

Para Lefebvre uno de los aspectos relevantes en la producción del espacio consiste en evidenciar cómo ésta crea espacios sociales donde “es posible percibir el vínculo entre un lugar elaborado por una voluntad y por un pensamiento colectivos, de un lado, y por las fuerzas productivas de la época, de otro” (1974/2013, p. 133), advirtiendo entonces que quien dispone y crea los lugares tiene una intencionalidad sobre los sujetos que consumen el lugar. Es decir, crea una forma de socialización y disposición de las subjetividades relacionales.

Desde otra perspectiva, Gastón Bachelard, en *La Poética del Espacio*, hace un acercamiento desde la fenomenología y habla de los espacios que como la casa, la habitación, la concha, el nido, son producto de una relación de intersubjetividades, que hacen que surja la imagen poética de una conciencia individual en un entramado de innumerables experiencias. Esa imagen poética alude a la capacidad creativa, pues “la poesía es, más que una fenomenología del espíritu, una fenomenología del alma. Se deberían entonces acumular documentos sobre la conciencia soñadora” (1957/2000, p.10).

En esta búsqueda de imágenes el autor aborda los espacios de intimidad, espacios que se caracterizan por tener una relación de cercanía, de pasión, de amor, generando imágenes de un espacio feliz, que pueden, como él lo dice, denominarse *Topofilia*. Lo que interesa aquí es captar todas aquellas imágenes que son vividas como espacios vividos, así se plantea el problema de la casa, como espacio que se concentra, donde se imagina y se anidan ideas, vivencias que no se olvidan. Estos espacios de intimidad que hacen parte de los estudios de la psicología, del psicoanálisis, crean una nueva categoría, que es precisamen-

te la del topoanálisis, se trata entonces de tomar a la casa como un análisis del alma de los sujetos.

Esta perspectiva que presenta Bachelard permite comprender que la relación que ejercen los sujetos con sus territorios y espacios tiene que ver precisamente con su vínculo emocional e íntimo, por ello, la mirada que hace este autor sobre la concha y el nido consagran ideas de cuidado y agazapamiento, desde ese primer vínculo con el vientre de la madre, que permite tener una relación de hábitat con el mundo. Este autor desde sus descripciones logra invitar a pensar lo impensable y su relación que pueda tener con el cuerpo, esa relación de los sujetos que se ejerce mediada por su subjetividad, reconocida en este trabajo y que permite comprender formas de estudiar el espacio desde la connotación del topo.

Pero es precisamente la palabra y los espacios lo que va configurando los lugares, las sensaciones que quedan en los recuerdos; al igual que Bachelard, Marc Augé retoma esta perspectiva en su texto *los "no lugares" espacios del anonimato una antropología sobremodernidad* (1992/2000). Este autor muestra cómo la palabra, el lenguaje, construye lugares, componiendo así el territorio retórico que se alimenta de todos aquellos que son capaces de decir algo sobre ese lugar. Desarrollando estas ideas, Augé plantea la existencia de lugares y de "no lugares":

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de "lugares de memoria", ocupan allí un lugar circunscripto y específico (1992/2000, p.83)

Un lugar como un no lugar se constituyen mutuamente, en una movilidad tal que no es posible distinguir sus fronteras; los dos son lugares habitados, que son construidos por sujetos en movimiento, constitutivos de individualidades que se mezclan con otras que se encuentran igual que ellas, así los lugares como los no lugares son espacios que se construyen y se alimentan de la palabra del sujeto, pero también de su imaginación y sus deseos.

Para Augé, existen distinciones entre lugares⁴ y espacios, para él existe una relación pero su diferencia es sustancial, los lugares son concretos mientras que el espacio es una construcción abstracta, es usado frecuentemente para hablar del espacio aéreo, o del espacio que existe entre una cosa u otra, así como el espacio de ocio, o el espacio ocupado para hablar (como salas de encuentro o de espectáculo), o de los espacios de publicidad:

Nosotros incluimos en la noción de lugar antropológico la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza. Y la noción de espacio, tal como es utilizada hoy (para hablar de la conquista espacial, en términos por lo demás más funcionales que líricos, o para designar de la mejor manera o al menos lo menos mal posible, en el lenguaje reciente pero ya estereotipado de las instituciones de viaje, de la hotelería o del ocio, los lugares descalificados o poco calificables: “espacios de ocio”, “espacios de juego”, para aproximarlos a “punto de encuentro”), parece poder aplicarse útilmente, por el hecho mismo de su falta de caracterización, a las superficies no simbolizadas del planeta (Augé, 2000, p. 87)

Las distinciones elaboradas por Augé, permiten comprender cómo la sociedad contemporánea se empieza a construir desde los no lugares que constituye a individuos móviles, con oscila-

4 Augé se refiere al lugar antropológico como una construcción simbólica y concreta, relacional, identitario e histórico.

ciones amplias y en constante tránsito con una particular forma de relacionarse con el espacio. Un ejemplo de este proceso se refiere a lo que sucede con los viajeros como espectadores que se relacionan con los espacios de manera muy particular, quienes no se percatan del sentido del lugar, y aun así su mirada puede convertir en un espectáculo algo muy sencillo, un show de lo que pasa y no resuena, no queda en su memoria.

El autor deja entrever su preocupación por una sociedad saturada por la sobremodernidad, donde los espacios están colmados de individuos cada vez más solos. Las concepciones temporales se han modificado, los lugares tienen menos historias, relaciones e identidad. Su análisis permite comprender nuevas formas en que se mueven los sujetos y la construcción del mundo que habitan, como desapropiado y despojado de sentido.

Una forma distinta de hacer la distinción entre espacio y lugar, lo plantea Michel De Certeau, en *La Invención de lo Cotidiano*. Para este autor, el lugar se refiere a relaciones de coexistencia, dos objetos no se encuentran en el mismo sitio, por ello existe la ley de lo “propio”: los elementos están unos al lado del otro, cada elemento tiene un sitio propio, el lugar es “una configuración instantánea de posiciones. Implica una posición de estabilidad” (1990/2000, pág. 129), mientras que el espacio es considerado como un cruzamiento de velocidades, se diferencia del lugar precisamente porque no tiene la estabilidad de un sitio propio, en suma, dice De Certeau, “*espacio como un lugar practicado*” (las cursivas son del autor).

Estas definiciones van por vías distintas a las propuestas por Augé, en tal sentido, De Certeau hace una crítica a Augé, planteando que la distinción que hace entre espacio y lugar, puede ser insuficiente para comprender el acto simbólico que propone y de esta manera sus conceptos podrían ser mucho más amplios⁵.

5 No es este el lugar para profundizar en esta crítica, baste con mencionar la tensión entre el habitar, el cruzar y el coexistir.

Las referencias que hace De Certeau al espacio como geográfico y como cruzamiento de movibilidades pueden dejar por fuera una serie de aspectos que se han venido construyendo con relación a habitar el espacio, sin embargo, sostiene, que pueden existir prácticas cotidianas que articulan, la oposición “espacio-lugar”, tanto así que puedan llevar en transformar lo uno en lo otro, lo cual lleva al autor a relatos sobre viajes para poder comprender en qué situaciones se puede transformar estas diferencias.

Se puede decir que desde la referencia realizada por los autores, el territorio se entiende como construido, no dado. La historia del concepto territorio se ha estado estudiado desde la etología, biología, geografía e historia, recientemente se ha consolidado desde perspectivas antropológicas, sociológicas, filosóficas, psicológicas con perspectivas de construcción social, afectiva y cultural.

Para el caso de este trabajo se considera algunas diferencias importantes en los tres conceptos, por un lado la categoría de territorio⁶, como fue enunciado es una categoría emergente del proceso de investigación, está tiene como propósito fundamental hacer una afianzamiento de la relación que tiene el estudiante y maestro con el territorio de la escuela, es decir, con el reconocimiento del contexto socio-geográfico donde está ubicada la institución escolar, el barrio, la comunidad, su ambiente.

En este caso, el lugar, se comprende como los espacios físicos al interior de la escuela, se encuentra la estructura arquitectónica, las disposiciones y organización física de la escuela, la ambientación de los salones, baños, cafeterías y demás estructuras física de encuentro. El espacio será concebido como las relaciones simbólicas, sociales y afectivas que se ejercen entre

6 Veáse: Rodríguez, A. B (2013). *El tiempo y el territorio, categorías de intervención de la recreación en la Escuela*. Revista Educación Física y Deporte. No. 32.1.

los sujetos y su entorno, así como las relaciones que se tienen con el lugar y el territorio.

Las distinciones que aquí se hacen buscan comprender las diferencias más conceptuales, porque es claro que en las prácticas sociales estos conceptos se traslapan, se sinónimizan o se comprenden en un sentido similar.

2. Espacios y Lugares de la Recreación en la Escuela

El diseño y la arquitectura de la escuela, parece ser una estructura inamovible, por hace ya muchos años se conoce la forma en que se ha producido como un cajón cerrado, con cubículos internos y una zona de oxigenación; esta estructura gris y pesada de la escuela, es la que nos recuerda Michel Foucault, cuando en su libro *Vigilar y Castigar* (1976), devela los dispositivos sobre los que se estructura el control social de la escuela. Su diseño jerárquico, silencioso, homogenizador y normalizador, genera imágenes y comparaciones con una cárcel o una fábrica.

Todos los que han sido educados de manera tradicional tienen recuerdos de su escuela de manera general, particularmente de su estructura física, pues los lugares posibilitan relaciones sociales, encuentros, deseos, pero también acogen ideas y disponen a los sujetos a apropiarse de ellas. Por ello, para algunos, aunque pueda resultar un tanto atrevido y poco cortés, el rayar los baños y escribir corazones y demás pensamientos, se constituyen en formas de marcar y de apropiarse de un territorio, por supuesto allí entran en conflicto algunas valoraciones sociales que en éste texto no se discutirán, pero vale la pena destacar que en una estructura tan rígida como la escuela, desde los intersticios que en ella aparecen se puede expresar esa relación con el lugar.

Agustín Escolano Benito, es uno de los investigadores que desde la línea de historia de la educación ha centrado su interés en la historia de los espacios escolares, desde allí hace reflexiones interesantes sobre lo que ésta ha implicado en la

socialización de la infancia y sobre el tipo de orden social que se aprende a partir del movimiento en este tipo de estructura. Para él la arquitectura escolar, además de diseñar espacios se:

[...] constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. En cuanto forma de escritura, la arquitectura puede ser examinada, a este respecto, como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura. (Escolano, 2000, p. 5)

Siguiendo a Escolano, la arquitectura de los lugares denota historia, textualidad y semiótica, de modo que su estructuración señala en los sujetos materialidades culturales que dejan huella y emocionalidad. Por tanto, los objetos materiales de la institución escolar resultan vitales en la relación con el medio, la enseñanza y el aprendizaje.

En la perspectiva de los objetos y la materialidad de la escuela, es importante reconocer la propuesta realizada por María Montessori quien desde 1907 en Roma empieza a trabajar por un método de educación activo. Su trabajo se centró en el desarrollo del pensamiento desde actividades motrices y sensoriales, en tal sentido, para ella era importante el ambiente escolar y su mobiliario. Creando mucho de éste de acuerdo al tamaño y estructura de los niños, este principio de trabajo pedagógico le permitió promover la espontaneidad en el trabajo infantil y el desarrollo de la exploración y la creatividad.

La experiencia que deja el trabajo de María Montessori aún queda como legado sobretudo en los maestros de educación infantil, quienes saben que como principio pedagógico, el espacio físico es esencial para el desarrollo social, emocional y cultural de los estudiantes.

En la disposición emocional de estudiantes y maestros, el espacio físico juega un papel fundamental, ya que desde cómo

se dispone el espacio, hasta el encuentro personal, cuentan para que las relaciones interpersonales lleguen a un buen desenvolvimiento, en tal sentido, la recreación puede aportar en varios sentidos:

- La recreación con intencionalidad pedagógica, al interior de la escuela puede propiciar, intervenir y diseñar lugares que propendan por el desarrollo creativo de los estudiantes. El lugar es primordial en los objetivos pedagógicos del recreador. Un lugar que se dispone con intencionalidad para cada encuentro conduce a experiencias significativas.
- Los espacios de encuentro, diseñados por el recreador, deben promover el agrado y la motivación de sus participantes, en este aspecto es importante proponer diferentes proyectos, acciones y actividades en distintos lugares y tiempos que de forma concertada den opción a la participación de la comunidad educativa en su totalidad.
- Generar lugares y acciones simbólicas al interior de la institución escolar, es un propósito de la recreación. Por tanto, el trabajo de forjar ambientes de rito y ceremonias en tiempos y lugares precisos permiten tener otras relaciones socio-culturales con la escuela.

A partir de estos conceptos, de estas propuestas y de las actividades desarrolladas a través del proceso de investigación, se construyó una estrategia de recreación en la escuela. El siguiente cuadro relaciona las acciones y proyectos que responden a esta estrategia y que se están trabajando en las instituciones escolares donde se desarrolló la investigación:

Estos lugares y espacios identificados en el desarrollo de la investigación que propenden por la recreación en la escuela, se encuentran institucionalizados, sin embargo, en algunos casos, desafortunadamente, no se ejercen estas acciones con conciencia pedagógica. Esta es una problemática que enfrenta la recrea-

Categoría	Concepto	Acciones	Proyectos Identificados
Territorio	Son las relaciones que se ejercen con la ubicación geográfica en donde se ubica la escuela y su fortalecimiento con las tradiciones culturales y sociales de su ambiente.	Ubicar la escuela en un punto geográfico, relacionarla con el desarrollo de la ciudad, su localidad y comunidad. Ejercer vínculos de apropiación por su territorio y exploración social de sus necesidades y sus posibles soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Turismo en la escuela • Proyecto transversal de tiempo libre y recreación.
Lugar	Se comprende como los ambientes físicos al interior de la escuela, lugares y objetos materiales.	Identificar los lugares de encuentro de estudiantes y maestros. Valorar su estado y determinar qué los hace llamativo para sus asistentes. Determinar cuáles son los lugares menos concurridos, qué causas producen está sensación y su posible solución.	<ul style="list-style-type: none"> • Ludotecas • Zonas de esparcimiento y juego • Patio • Plazas • Parques • Sala de profesores
Espacio	Se puede definir como la relaciones entre los actores sociales de la escuela y su vínculo afectivo con el lugar, entre los sujetos o el conocimiento.	Revisar los momentos en los cuales los actores escolares presentan características de alegría, placer, distracción y motivación.	<ul style="list-style-type: none"> • Recreo • Jornadas de celebración institucional. • Hora de café para los maestros • Jornadas pedagógicas de maestros. • Acciones lúdicas para el desarrollo del aprendizaje.

Tabla 1. Acciones y proyectos que propenden por la recreación en la escuela

ción, por ello, sus acciones parecen no tener relevancia en la formación de estudiantes y en la vida laboral de los maestros.

Sin embargo, cuándo en los talleres se indagaba a los maestros por la posibilidad de quitar algunos momentos de descanso o de diversión, o reducir las actividades institucionales, se mencionaba la importancia de dichos espacios y actividades en el desarrollo emocional de los estudiantes y maestros. Se pronunciaban de manera eufórica sobre las implicaciones que ello tendría en la carga laboral, el estrés que podría generar tanto en maestros como estudiantes con los cambios en la cotidianidad. En los diálogos y talleres se evidenció también que la recreación es fundamental para el desarrollo escolar, pero que aún no se tiene claro cómo darle un lugar que permita evidenciar su aporte al ambiente escolar.

La recreación con intencionalidad pedagógica contribuye a hacer un espacio escolar recreativo, para ello, se proponen tres ejes de trabajo, los cuales fortalecen y promueven espacios y lugares amables donde la relación enseñanza-aprendizaje puedan ser amplios y motiven al desarrollo cognoscitivo, emocional y social de maestros y estudiantes.



Ilustración 1. Propuestas para trabajar un espacio escolar recreativo

El propósito fundamental de la recreación en la escuela, es entre otras brindar mediaciones, puentes, diversas maneras de asumir el conocimiento, las relaciones con el entorno de tal modo que sea un espacio agradable y más aún propositivo para el pensamiento creativo.

En tal sentido, se plantean en este texto tres aspectos que pueden incidir en la relación con el territorio, el espacio y el lugar en este caso particular la escuela. Hacer, diseñar y pensar un espacio escolar recreativo, es permitir a la recreación usar sus múltiples posibilidades para llevar a cabo el objetivo propuesto, aquí se sugieren:

a. Generar espacios de construcción colectiva:

La pedagogía de la recreación propende por la acción colectiva, lo que implica contar con los actores sociales de la escuela, para proponer y hacer, en tal sentido, uno de principios pedagógicos es partir del sujeto con quien se trabaja, escuchar, discutir y más aún construir con él acciones que busquen el bien común. Las instituciones escolares generalmente convocan para que estudiantes y padres de familia propongan actividades de integración, sin embargo en muchas ocasiones los maestros quedan como parte de la organización pero no de la construcción. Importante allí que el recreador ejerza un liderazgo, donde pueda distribuir, asignar tareas y en definitiva hacer sentir que son acciones de carácter colectivo, que intentan integrar a todos los miembros de la comunidad.

b. Ritualización de lugares y prácticas

La recreación trabaja con prácticas, símbolos y representaciones, que permiten a una cultura fortalecer sus arraigos, creencias e idiosincrasia. La escuela por ser un lugar histórico y social, conserva una serie de prácticas que se van constituyendo en memoria colectiva. Por ello, reconocer al interior de la institución escolar los lugares que

convocan, las prácticas, los deseos y anhelos de maestros y estudiantes, es una de las tareas de los recreadores. Es importante comprender que los ritos y lugares de los cuales se habla aquí no nacen necesariamente de la institucionalidad, tienen que partir de la comunidad que convive allí diariamente, que siente el lugar de manera particular y comunica la importancia de éste en el desarrollo de su vida cotidiana.

c. Creación de mediaciones recreativas

Si comprendemos que la recreación con intencionalidad pedagógica es una mediación para cumplir los fines de la educación, los cuales contribuyen a la formación de seres humanos autónomos con actitudes y aptitudes para enfrentar los nuevos retos sociales, con capacidades de interacción y trabajo social, entonces se tiene un punto de partida esencial para el desarrollo de la recreación en la escuela. Así que la creación de mediaciones recreativas, busca el desarrollo de estudiantes y maestros, el fortalecimiento de sus procesos de comunicación e interacción social, generando acciones y actividades que estimulen los potenciales de los participantes. En tal sentido, los recursos, lúdicos, festivos y recreativos, permitirán a la comunidad educativa comprender el papel de la recreación como una mediación que permite la reflexión-acción sobre situaciones, procesos y escenarios que se presentan en la cotidianidad escolar.

Este eje de trabajo también permite pensar en opciones de largo aliento, por ejemplo, instituciones que toman la opción de asumir la recreación como parte de su plan de estudio, en tal sentido, el maestro de recreación debe crear tanto ambientes de aprendizaje como mediaciones recreativas que propendan unidos por lo que aquí se ha expuesto: la recreación como mediación educativa.

A continuación se expone algunas opciones de proyectos o actividades que pueden ser trabajados por estos tres ejes:

Acciones	PROPÓSITO	ACCIONES
Generar espacios de construcción colectiva	Diseño de acciones que trabajen por la integración social, participativa y cultural de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Comparsas • Ferias • Carnavales • Círculos de palabra
Ritualización de lugares y prácticas	Generar espacios que fortalezcan la identidad colectiva con la institución y desarrollen emociones y afectos por la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Muros de Expresión • Cofres de propuestas para seleccionar el lugar más acogedor de la institución • Decoración, muestras artísticas o expresiones de emoción o vínculo con el lugar. • Generar el personaje emblemático del lugar, fecha de celebración. • Construir o recuperar símbolos de la institución
Creación de mediaciones recreativas	Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la afianzar conceptos recreativos, pero así mismo la expresión de emociones y sentimientos sobre éste mismo proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Exploraciones y viajes al interior de la escuela, la comunidad y el entorno escolar • Trabajos sobre roles sociales • Haciendo exploradores del pensamiento • Creación de diferentes contextos de imaginación, fantasía y simulación.

Tabla 2. Acciones para hacer espacios recreativos escolares

En la tabla No. 2 se citan a manera de ejemplo algunas acciones, para nada pretende agotar el amplio campo de las construcciones recreativas, sin embargo, permite presentar de forma sistemática cómo gestar distintas maneras de trabajar por el desarrollo de actividades que modifiquen no solo la rutina escolar sino también generen diversas formas de encuentro y socialización en un espacio tan particular como es la escuela.

En general, estos tres ejes no trabajan de forma separada, al contrario su accionar en la práctica es generalmente articulada, lo que se quiere aquí reforzar, es que debe existir una intencio-

nalidad formativa que permita a la comunidad educativa identificar los beneficios de éste proceso pedagógico en la construcción de espacios recreativos escolares.

A MODO DE CIERRE

El espacio escolar es un elemento determinante en los procesos de socialización, compenetración cultural e institucional y más aún en la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, construir un ambiente donde esté presente explícitamente la recreación es una tarea y reto permanente. El aporte que la recreación hace al espacio escolar no solo tiene que ver con romper la rutina, manejar el estrés cotidiano o alterar las actividades diarias. La recreación con intencionalidad pedagógica busca que estos ejercicios de modificación de lugares, reconocimiento de espacios y trabajos comunitarios fortalezcan las relaciones con el entorno de manera constante y sostenible.

Todas las actividades son válidas, la dificultad está en que ellas logren trascender del entretenimiento y el disfrute momentáneo para hacer de la recreación una opción permanente de formación.

Los investigadores siempre reconocieron la presencia de la recreación en la escuela, en tal sentido, no se trata en algunos casos de inventar, se trata de visibilizar, recuperar, crear o hacer explícitos, los argumentos para que la recreación ocupe un lugar determinante en la formación de los seres humanos que se encuentran en la escuela, que su saber se reconozca con validez social y pertinencia cultural, que en la cotidianidad escolar se propenda por su desarrollo y permita en la formación de los estudiantes interpelar discursos del entretenimiento, diversión y disfrute del tiempo, como acciones naturalizadas, conduciendo a reflexionar sobre su afectación social, en tanto que pueda construir otro tipo de subjetividades contemporáneas, menos solitarias y encerradas en pequeños mundos.

Transcender en la formación de los estudiantes debe ser un trabajo constante de la recreación en la escuela, por ello su compromiso no debe atender a una sola área debe intentar llevar su espíritu formativo a varios espacios y lugares en la institución escolar, reto complejo pero altamente Re-Creativo, acción importante y necesaria para la educación actual.

REFERENCIAS

1. Augé M. (1992/2000) *"No lugares" espacios del anonimato una antropología sobremodernidad*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
2. Bachelard G. (1957/2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
3. Carreño, J. Rodríguez, A. B. & Gutierrez, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 6 (13), 83-97
4. De Certeau. (1990/2000). *La Invención de lo Cotidiano*. Vol 1. El arte de hacer. México: Universidad Iberoamericana
5. Escolano A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva
6. Foucault M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
7. Haesbaert, R. (2007). *Mito de la Desterritorialización: "del fin de los territorios a la multiterritorialidad"* En: <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/vinculacion/instituciones-sociales-y-salud/acciones-realizadas/2010/seminario-extensionista-aportes-de-la-epidemiologia-comunitaria/unc-seumito-desterritorializacion.pdf>. Recuperado 23 de abril de 2014.
8. Lefebvre H. (1974/2013). *La Producción del Espacio*. Madrid: Capitán Swing.
9. Restrepo G, (s.f.). *Aproximación Cultural al Concepto de Territorio*. En: Biblioteca Virtual Luis Angé Arango. Índice de artículos sobre geografía. Banco de la República. En: <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/geografia/aprox.htm>. Recuperado 14 de Septiembre de 2013.
10. Rodríguez, A. B. (2013). *El tiempo y el territorio, categorías de intervención de la Recreación en la Escuela*. *Revista Educación Física y Deporte*. No. 32. (1). 1241-1251.
11. Rodríguez, A. Carreño, J. & Gutierrez, P. (2013). *Categorías claves en el diseño de programas o proyectos de la recreación en la escuela*. *Lúdica Pedagógica*. Vol. 2 No. 18. 65-77

Recepción: 06-02-2015

Aprobación: 04-04-2015

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA SELECCIÓN FEMENINA DE FÚTBOL DE COLOMBIA EN LA COPA AMÉRICA 2014

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SELEÇÃO FEMININA
DE FUTEBOL DA COLÔMBIA NA COPA AMÉRICA
2014

SOCIAL REPRESENTATIONS OF COLOMBIA
WOMEN'S NATIONAL SOCCER TEAM IN COPA
AMERICA 2014

CLAUDIA YANETH MARTÍNEZ MINA

Maestranda en Ciencias del Movimiento Humano. Línea de investigación representaciones sociales del movimiento humano por la Universidade Federal de Rio Grande del Sul (UFRGS) (Brasil). Trabajadora Social, Universidad Industrial de Santander (Colombia).

Integrante del Centro de Memoria del Deporte (CEME) y del Grupo de Estudios Deporte, Cultura e Historia (GRECCO) (Bucaramanga, Colombia).

cwa0708@hotmail.com

Martínez M., C. Y. & Goellner S. V. (2015). Representaciones sociales de la selección femenina de fútbol de Colombia en la Copa América 2014. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 39-72. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a03>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a03

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a03>

SILVANA VILODRE GOELLNER

Posdoctora en la Facultad del Deporte de la Universidade do Porto (Portugal).

Profesora Escuela Superior de Educación Física, Universidad Federal de Rio Grande del Sul (UFRGS). Coordinadora del Centro de Memoria del Deporte (CEME), Coordinadora del Grupo de Estudios Deporte, Cultura e Historia (GRECCO), integra la coordinación del núcleo de la red CEDES en la Universidad Federal de Rio Grande del Sul (UFRGS) (Porto Alegre, Brasil).

vilodre@gmail.com

RESUMEN

En Colombia, el fútbol practicado por mujeres genera una serie de reacciones sociales, influenciadas, la mayoría de las veces, por la representación normatizada de feminidad. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales sobre el fútbol femenino y las jugadoras, teniendo como fuente los comentarios realizados por los seguidores de la página oficial de Facebook del periódico *El Tiempo*, durante su participación en la Copa América Ecuador 2014. Los resultados permitieron identificar que las jugadoras son cuestionadas respecto a su feminidad y sexualidad. Pudo observarse una visión universalista y biologicista, respecto a sus capacidades y habilidades para desempeñarse en esta práctica considerada socialmente masculina. Finalmente, los medios de comunicación fueron identificados como productores y reproductores de representaciones sociales respecto al fútbol, así como agentes de discriminación de género, al no ofrecer la suficiente visibilidad a las jugadoras en los campeonatos internacionales como normalmente sucede con el fútbol masculino.

PALABRAS CLAVES: Feminidad; Fútbol; Mujeres; Deporte; Medios de Comunicación.

RESUMO

Na Colômbia, o futebol praticado por mulheres gera uma série de reações sociais, influenciadas, na maioria das vezes, pela representação normatizada de feminilidade. Esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações sociais sobre o futebol feminino e as atletas, tendo como fonte os comentários realizados pelos seguidores da página oficial de Facebook do jornal *El Tiempo*, durante sua participação na Copa América Equador 2014. Os resultados permitiram identificar que as atletas são questionadas a respeito da sua feminilidade e sexualidade. Observou-se uma visão universalista e biologicista, relacionada com as suas capacidades e habilidades para desempenhar essa prática considerada socialmente masculina. Finalmente, a mídia foi identificada como produtora e reprodutora de representações sociais sobre o futebol, bem como agente de discriminação de gênero quando não oferece a suficiente visibilidade às atletas nos torneios internacionais, como normalmente acontece com o futebol masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Feminilidade; Futebol; Mulheres; Esporte; Mídia.

ABSTRACT

In Colombia, soccer played by women causes a number of social reactions, often influenced by a representation of femininity that is in accordance to the norm. This research aimed to analyze the social representations of

female soccer and athletes, by using the comments made by followers of the official Facebook page of *El Tiempo* newspaper as a source during the participation of the team in Copa America 2014 in Ecuador. The results enabled us to identify that the athletes are questioned in terms of their femininity and sexuality. We noticed a universalist, biologicist view concerning the athletes' capacities and skills to perform a practice that has been socially regarded as masculine. Finally, the media were identified as both producer and reproducer of social representations of soccer, as well as agents of gender discrimination by not providing enough visibility to the athletes in international tournaments, as they usually do when men's soccer is involved.

KEY-WORDS: Femininity; Soccer; Women; Sport; Mass Media.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la consolidación del fútbol femenino en Colombia está en proceso de construcción, todavía es incierta la creación de una liga profesional femenina lo que demuestra un atraso respecto al crecimiento del fútbol practicado por mujeres en el país. Este deporte es considerado en este contexto, como socialmente masculino, lo que significa que es parte de “aquellas prácticas deportivas que, en determinada sociedad, son reservadas a los hombres, o sea, no son deportes que las mujeres no practican, o no están adecuados para ellas, sino que son reconocidos en la sociedad como masculinos” (Silveira, 2008, p.35, traducido). Relacionar al fútbol con masculinidad, como lo indican algunos autores (Hall, 1996; Hargreaves 1990; Lenskij 1994; McKay 1997), implica asociarlo con atributos requeridos para lograr una carrera exitosa en el deporte como agresividad, fuerza, competición y determinación (Shaw, 2007, p. 78).

Tales atributos pueden oponerse a lo que históricamente se estipuló para las mujeres y su feminidad, por lo que la práctica futbolística tiende a ser considerada como una contradicción a lo establecido culturalmente para este sexo¹. Pensar en el fútbol como un deporte considerado socialmente masculino, implica suponer que existen ciertas prácticas, comportamientos, roles y actividades que bajo unas “complejas redes de poder (...) constituyen jerarquías entre los géneros” (Louro, 1997, p.24), siendo el deporte una de estas prácticas sociales claramente generificadas y generificadoras (Goellner; Silva & Botelho-Gomes, 2013).

1 Para este texto, el término sexo hace referencia a “las características anatómicas que diferencia los hombres de las mujeres y viceversa” (Goellner, 2010, p. 75, traducido).

Con base en los estudios de género postestructuralistas y en los estudios culturales, esta investigación analiza las representaciones sociales sobre el fútbol femenino y las jugadoras, teniendo como fuente las opiniones realizadas por los seguidores de la página oficial de Facebook del periódico El Tiempo, en cada noticia relacionada con la selección Colombia femenina durante su participación en la Copa América llevada a cabo del 11 al 28 de septiembre del 2014 en Ecuador.

Para efectos del presente estudio, el género hace referencia a la construcción social que distingue lo masculino y lo femenino e incluso separa cuerpos “femeninos” de cuerpos “masculinos” (Nicholson, 2000, p.9). El género se produce según esta distinción, dando énfasis principalmente en la biología de ambos sexos, de esa forma podría definirse como una “construcción social e histórica producida sobre las características biológicas” (Louro, 1997, p. 22, traducido).

Por otra parte, a través de los argumentos de los Estudios Culturales es posible identificar que los medios de comunicación son productores y reproductores de representaciones de género con relación al fútbol. Esto implica pensar, que mediante un proceso de significación se refuerza este deporte como una práctica exclusiva para hombres a través de diversas estrategias. Así por ejemplo, se visibilizan a los jugadores y a los partidos masculinos de forma exclusiva y protagónica.

De igual modo, el fútbol es promovido de forma espectacularizada a través de diversos artefactos culturales, entre ellos comerciales y música que en la mayoría de las veces despiertan a través de sus mensajes, sentido patrio y lazos de identidad nacional, pero solo en la modalidad masculina. Es así como los medios determinan quien pertenece y quien no, quien está incluido y quien está excluido de dicha representación (Silva, 2000). Este proceso de diferenciación reafirma la jerarquía social de los hombres como seres legítimos en esta práctica deportiva.

Selección Colombia Femenina de Fútbol en la Copa América

La Copa América es la competición de fútbol más importante de Sudamérica, tuvo su origen en la rama femenina a partir del año 1991, con la participación de tres selecciones: Brasil, Chile y Venezuela. Desde entonces se celebra cada cuatro años², con la presencia de las diez selecciones integrantes de la Confederación Sudamericana de Fútbol (CONMEBOL): Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Brasil, Chile y Argentina.

Hasta la fecha, se han realizado siete ediciones de esta Copa América: 1991; 1995; 1998; 2003; 2006; 2010 y 2014, siendo Brasil la selección que más veces ha conquistado el primer lugar al coronarse campeona en seis oportunidades, siguiéndole Argentina quien ocupó el primer puesto en el año 2006. Actualmente este campeonato entrega a las dos primeras selecciones el cupo de clasificación a la Copa del Mundo Femenina de Fútbol y a la campeona, el paso para los Juegos Olímpicos.

Después de la participación de la selección Colombia en el campeonato sudamericano sub-17 realizado en Chile en el año 2008, en el cual Colombia se coronó campeona por primera vez en un torneo internacional, estas futbolistas se dieron a conocer; al mismo tiempo que la sociedad percibía que las mujeres también jugaban fútbol y representaban al país, pese a la hegemonía masculina en esta práctica deportiva. A partir de ahí, la selección de mujeres aumentó su protagonismo tanto a nivel nacional como en Suramérica.

Existen pocos registros sobre los inicios del fútbol practicado por mujeres en Colombia. Sin embargo, analizando los contenidos del periódico El Tiempo durante el siglo XX, aparece el

2 La Copa América Femenina realizadas en el año 1998, 2003 y 2006, han sido excepciones respecto al periodo de 4 años establecido para la celebración de este campeonato, las cuales fueron realizadas tres y cinco años después.

siguiente relato sobre fútbol en general, indicando la existencia de algunos campeonatos para mujeres: “Hay muchas evidencias que señalan que el fútbol aumenta en el sentido de que hay mucha gente que lo practica. Sorprendentemente, también muchas mujeres han comenzado a jugar al fútbol en forma de competiciones serias así como para su distracción” (Jaimes, 1977, p. 1C).

De igual forma, a inicios de los años 1970, ya habían mujeres que participaban en campeonatos de microfútbol, como lo narra entre sus páginas este mismo periódico: “Para hoy, aparte de la continuación del campeonato de microfútbol en la rama de mayores, se realizará un encuentro que servirá de apertura para una serie de partidos de microfútbol femenino entre Las indias y Las Maestras” (Santamaría, 1971, p. 18). Esos episodios narrados por la prensa nacional permiten deducir que las mujeres en la segunda mitad del siglo XX ya habían comenzado a interesarse por este deporte, promovido, consolidado e institucionalizado en aquella época solo en la rama masculina.

El primer campeonato para mujeres organizado por la Federación Colombiana fue en el año 1991 en la rama aficionada, misma fecha en la que se realizó la primera Copa América Femenina y la primera Copa Mundial Femenina de Fútbol FIFA con sede en China, en la que Colombia no participó.

La selección Colombia comenzó su participación internacional en el sudamericano de 1998, siendo eliminada en la primera ronda. En el año 2003 participó nuevamente en este torneo, ubicándose tercera después de Brasil y Argentina. En los años posteriores y después de situarse en la primera posición en la categoría sub-17 del sudamericano realizado en Chile, Colombia se posicionó y actualmente a nivel de Suramérica, es una de las mejores selecciones de fútbol practicado por mujeres junto a Brasil.

En la Copa América Ecuador 2010, ocupó el segundo lugar y por primera vez se clasificó a la Copa Mundo Femenina, la cual fue realizada en el año 2011 en Alemania. En esta ocasión, la selección femenina tuvo una buena presentación pese a no ocupar

una posición destacada (Pino, 2015). Finalmente en el año 2014, se realizó nuevamente en Ecuador la Copa América Femenina en la que participaron las selecciones pertenecientes a la CONMEBOL.

La actuación de la Selección Colombia en esta Copa América fue la más destacada de la historia al quedar invicta³ y ocupar el segundo lugar; situación que le permitió clasificarse a la Copa Mundo Femenina de Fútbol Canadá 2015, a los Juegos Panamericanos 2015 y a los Juegos Olímpicos Río de Janeiro 2016.⁴

En Colombia, el fútbol practicado por mujeres en todas sus facetas, brilla por su ausencia en los medios de comunicación. El escaso protagonismo y el cubrimiento incipiente que estos realizan a los diferentes campeonatos nacionales o internacionales, demuestran la asimetría que existe dentro del mismo deporte cuando este es desempeñado por diferentes protagonistas. Siendo así, la práctica de fútbol en las mujeres genera diversas opiniones sobre la legitimidad de ellas para adentrarse en este espacio social; pues así como es apoyado e incentivado, también es blanco de críticas y cuestionamientos, todo acontece en medio de disputas y negociaciones en donde las maniobras de poder de un sexo sobre el otro son resistidas, aceptadas, contestadas o transformadas (Louro, 1997).

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo, pues siendo el conocimiento una producción social, esta metodología sugiere

-
- 3 Resultados obtenidos en la Copa América Ecuador 2014: Colombia Vs. Uruguay 4-0; Colombia Vs. Venezuela 4-1; Colombia Vs. Ecuador 1-0; Colombia Vs. Perú 1-0; Colombia Vs. Argentina 0-0; Colombia Vs. Ecuador 2-0 y Colombia Vs. Brasil 0-0.
 - 4 Sólo la selección campeona clasifica a los Juegos Olímpicos, sin embargo, Brasil por ser sede en esta competición y equipo anfitrión, ya tenía el cupo garantizado, en ese caso, Colombia al ocupar el segundo lugar obtuvo la clasificación.

un proceso colectivo que “está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (Galeano, 2003, p. 18). Este estudio tiene como fuente primaria de información los comentarios escritos en las publicaciones sobre la selección Colombia Femenina de Fútbol en la página oficial de Facebook El Tiempo, a partir del 23 de agosto hasta el 28 de septiembre de 2014.

La recolección de las fuentes empíricas inició en la fecha próxima al comienzo de la Copa América Femenina, en la que fue publicada una noticia sobre la capitana Yoreli Rincón quien junto a sus compañeras de la selección promovían una campaña vía redes sociales exigiendo la transmisión de los partidos y terminó en la fecha en la que fue publicado el último artículo relacionado con el torneo.

Durante ese periodo fueron publicadas en El Tiempo a través de Facebook, diez noticias relacionadas con la selección Colombia femenina de fútbol. El número de comentarios realizados en las publicaciones giró en torno de 39 hasta 983, siendo analizados en total más de 2890 comentarios. Se destacaron dos de esas publicaciones las cuales superaron los 500 comentarios: “La capitana de la Selección Colombia pide la transmisión de televisión de la Copa América femenina de Ecuador. Lean sus declaraciones. ¿Creen que existe desigualdad de género en deportes como el fútbol?” (El Tiempo, 2014a). Y “Yoreli Rincón, la mejor jugadora de fútbol de Colombia, afirmó a pocos días de la Copa América femenina. “No nos gusta que nos vean como ‘Marimachas’” (El Tiempo, 2014b).

El periódico El Tiempo, con más de 100 años desde su fundación (Madrigal, 2011), es considerado uno de los más importantes periódicos a nivel nacional y el principal de Bogotá la capital de Colombia, y además cuenta con 1.959.227 seguidores en la red social Facebook.⁵ Al mismo tiempo, Facebook es una de las

5 Disponible en: <https://www.facebook.com/eltiempo> Recuperado el 30 de enero de 2015.

más populares redes sociales en Colombia, actualmente hay en el país más 17 millones de usuarios activos en la plataforma (Botero, 2014). La interacción virtual y la comunicación instantánea la convierten en una valiosa fuente de información, sobre esta idea el sociólogo Watts afirma que “las redes sociales son cibermundos que merecen la pena analizar” (Flores, 2009, p. 76).

Las personas que siguen la página oficial El Tiempo en Facebook, poseen características heterogéneas respecto al sexo, edad, clase social, entre otras; es decir, son personas con diversas identidades. Sobre este tema Kellner (2001) enfatiza que “muchas personas que participan de grupos de conversa y juegos por computador asumen identidades diferentes de las suyas en términos de sexo, raza, clase, profesión, etcétera. Algunas llegan a asumir varias personalidades e identidades y a desempeñar diferentes roles en esas interacciones” (p. 334, traducido). Las publicaciones de esta página son de carácter público, cuyos comentarios también están disponibles sin restricción para cualquier persona posibilitando diversas interpretaciones.

El análisis de contenido fue la técnica empleada que permitió la descripción, inferencia e interpretación de los mensajes emitidos en las fuentes primarias. Se realizó el proceso analítico a partir de tres polos cronológicos (Bardin, 1986, p.71): el preanálisis, caracterizado por la lectura superficial y la selección de los comentarios teniendo en cuenta los criterios de exhaustividad y de pertinencia, así como la preparación del material. Posteriormente, el aprovechamiento del material, en el cual se realizó la codificación, que dio como resultado la emergencia de las categorías de análisis y, por último, el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Partiendo de este procedimiento metodológico, fueron identificados en los comentarios dos categorías principales: visibilidad de los partidos de la selección Colombia Femenina de Fútbol en los medios de comunicación y las representaciones sociales sobre la selección Colombia femenina de fútbol y sus jugadoras.

Visibilidad de los partidos de la selección colombiana femenina de fútbol en los medios de comunicación

En la primera publicación analizada sobre la selección femenina de fútbol realizada por *El Tiempo* en su página de Facebook, la capitana Yoreli Rincón lideraba una campaña vía redes sociales exigiendo la transmisión de los partidos “lo que exigimos es igualdad de género (...) cualquier entrenamiento o compromiso de la Selección masculina tiene el despliegue de los medios y nosotras lo que queremos es tener ese mismo respaldo” (Arana, 2014). A partir del momento en que *El Tiempo* realiza esa publicación, se inició el debate y la controversia que continuó hasta el final de la Copa América y es referida en todas las publicaciones posteriores sobre la selección femenina de fútbol.

En Colombia, los canales de televisión abierta no transmitieron los partidos de la Copa América Femenina 2014, esta tarea fue asumida por el canal de televisión privado Win Sports. No obstante, siendo este un canal exclusivo para operadores de televisión por cable, limita el acceso al público en general. Caso contrario a lo que sucede con los torneos de fútbol masculino, los cuales son televisados por los canales privados abiertos como Caracol y RCN de acceso libre para toda la población colombiana.

En los canales nacionales abiertos se transmiten algunos partidos masculinos del fútbol profesional colombiano; todos los partidos de la selección Colombia masculina de mayores incluso los amistosos y los partidos internacionales de las selecciones masculinas sub 17 y sub 20. Estos canales realizan cubrimiento exclusivo de los torneos internacionales de fútbol practicado por hombres como aconteció en la última Copa Mundo Brasil 2014.

Los noticieros centraron su interés en los partidos a disputarse durante ese torneo. En las victorias de la selección fue mayor el tiempo de dedicación a este evento y en ocasiones fueron entrevistados algunos familiares de los jugadores más destacados. Los medios de comunicación promovieron la alegría y el orgullo de ser colombianos a través de publicidad emotiva que genera

ba sentimiento patrio y afianzaba lazos de identidad nacional.⁶ La selección masculina fue presentada como la representante de todo el país, la que demuestra al mundo entero los valores como colombianos. En los comerciales los patrocinadores apuntaron al sentimiento patrio e hicieron alusión a la selección masculina como “Colombia”, “vamos Colombia”, “todos somos Colombia”.⁷

Caso contrario sucede con la selección femenina de fútbol y con los otros deportes que gozan de menor hegemonía, pues el proceso y la forma como se visibilizan son totalmente diferentes. Aquí, la participación de los y las atletas adquiere relevancia según los resultados obtenidos en las competiciones, que en caso de ser destacados, despiertan el interés de los medios de comunicación y un repentino sentimiento patrio de orgullo nacional.

De esta forma, los medios de comunicación se tornan productores de significado que refuerzan a través de su posición subyacente de poder, representaciones de identidad nacional, de género, de sexo, entre otros marcadores. Estas maniobras de poder constituyen lo no hegemónico como *el otro* (Louro, 1997), el otro fútbol, los otros deportes, las otras delegaciones deportivas. De esa manera, la selección Colombia masculina de fútbol es símbolo de identidad nacional, los hombres serían los principales representantes del fútbol y el fútbol se constituiría en el deporte más importante en esta sociedad.

Analizando los comentarios fue posible identificar que quienes apoyan la transmisión por televisión abierta de los partidos de la selección Colombia femenina, perciben a los medios de comunicación como agentes de discriminación de género en lo que respecta al fútbol practicado por mujeres, como lo destaca Missy Simpson, María Josefa Quintero Marín y Hernando López:

6 Véase comercial Adidas 2014 disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fE-e8oLbZxY> Recuperado el 24 de abril de 2015.

7 Véase comercial Futbolmanía RCN “Yo creo”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=naBh67Ukzwl> Recuperado el 24 de abril de 2015.

Se nota la discriminación con las mujeres en estos canales nacionales. ¿Por qué no pasan el partido femenino en uno de esos dos privados al que tenemos acceso la mayoría? (*El Tiempo*, 2014c).

Que discriminación con el sexo opuesto muchos colombianos también queríamos ver a nuestras mujeres jugando. Señoritas; FELICITACIONESSSSSSSS!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! (*El Tiempo*, 2014d).

Porque El Canal Garracol no transmite los partidos y no le da la misma importancia que a la selección de hombres..... eso se llama discriminación..... y no me parece..... que rosca..... (*El Tiempo*, 2014e).

El desinterés de los medios de comunicación en hacer cubrimiento periodístico a los campeonatos de fútbol practicado por mujeres, permite pensar en las representaciones que estos producen respecto a este deporte, pues “al promover diferenciaciones en los modos por los cuales noticia, informa y confiere visibilidad a las atletas, competiciones y acontecimiento deportivos, ejerce el poder de definir quien está incluido y quien está excluido de aquello que es narrado” (Goellner et al., 2013, p. 173, traducido). Y en ese proceso de inclusión/exclusión los medios establecen jerarquías de género, produciendo y reproduciendo representaciones sobre el fútbol (Saldanha & Goellner, 2013).

En consecuencia, los medios fueron definidos como excluyentes y oportunistas, que solo visibilizan a la selección femenina cuando obtiene victorias, siendo el fútbol masculino protagonista independientemente de los resultados, como lo comenta Guillermo Rodríguez Pérez, Angiie Díaz y Diana Liceth Martínez Vanegas:

Mediocres canales nacionales solo hablan cuando ganan y nunca transmiten nada. (*El Tiempo*, 2014c).

“Por qué a la selección de las mujeres no la transmiten en canales nacionales como RCN y Caracol .. pero el de los hombres lo colocan enseguida ... ya ni me acordaba que existía la selección de mujeres. (*El Tiempo*, 2014e).

Lástima q en deportes no les den la misma importancia como a los partidos masculinos, solo dan un pinche titular y no muestran los goles. (*El Tiempo*, 2014f).

Los medios de comunicación aparecen como agentes pedagógicos que refuerzan esa diferencia social e reafirman la hegemonía de los hombres en el fútbol a través del poder sobre el que actúan; haciendo uso del lenguaje como productor de identidades, de tal forma que cuando se habla de fútbol practicado por hombres solo es necesario mencionar la palabra “fútbol”, pero cuando este es practicado por mujeres se requiere especificar que es “fútbol femenino”. Sobre este proceso de producción de identidades Silva (2000) argumenta que “la fuerza de la identidad normal es tal, que ella ni siquiera es vista como *una* identidad, sino simplemente como *la* identidad” (p. 83, traducido).

Asimismo, se hizo evidente que ni siquiera en el país anfitrión fue hecho un cubrimiento periodístico significativo a este campeonato internacional, como fue manifiesto por Andrés Cazador y Bibiana Toro Parra:

Lastimosamente ningún medio se preocupó por transmitir dicha copa américa, ni en Ecuador hay medios televisivos que estén en los partidos difundiénolo... todo es por radio o fotos. (*El Tiempo*, 2014f).

Si yo vivo acá en Ecuador pero no transmiten los partidos que falta de interés con todas las chicas es un campeonato y todos deberían de haber hecho propaganda porque yo recién me di cuenta que le habían ganado a Ecuador bravo chicas sigan adelante y haciendo bien las cosas. (*El Tiempo*, 2014e).

En nuestra sociedad contemporánea es preciso cuestionarnos sobre el papel de los medios de comunicación y su responsabilidad social, ya que la cultura de los medios viene siendo “una forma de cultura comercial y sus productos son mercancías que intentan atraer el lucro privado producido por empresas gigantescas que están interesadas en las acumulación de capital”

(Kellner, 2001, p. 9). Los medios de comunicación promueven la cultura de consumo y del entretenimiento, siendo el deporte desde hace tiempo una “de las áreas que hacen parte del espectáculo” (Kellner, 2003, p. 7). De este modo, es poco probable que los medios transmitan un evento solo por transmitirlo sin razonar en las utilidades económicas que este pueda generar, pues “para la televisión y los medios de comunicación en general, el deporte es una fuente inagotable de noticias, de público y de lucro” (Kenski, 1995, p. 131).

Esta lógica de mercado vista como el interés primario de los medios de comunicación fue usada como justificación de la no transmisión en algunos de los comentarios analizados, entendiendo que los medios son empresas que requieren vender sus *productos*, y el deporte, en este caso el fútbol, es uno de los más lucrativos. La transmisión de fútbol femenino sería una pérdida económica para los canales que se arriesguen a televisarlo, ya que se considera este espectáculo deportivo poco atractivo para quienes gustan presenciar este deporte, así fue comentado por Fabián Enrique Torres, Jairo Andrés Cárdenas Almeida y César Aguirre:

La televisión es un negocio lo que no genera rating no se trasmite esto no es por desigualdad o falta de apoyo es negocio (*El Tiempo*, 2014a).

Es un tema de rating. Si ponen el partido pierden dinero porque nadie lo ve. Lo mismo pasa con los equipos menores de la selección Colombia masculina. Nada tiene que ver el sexo (*El Tiempo*, 2014a).

Por si no lo sabía, el fútbol es un producto y la televisión transmite lo que tenga rating, porque vive de sus auspiciantes. Si el producto no es de calidad y no tiene mucha audiencia, no tendrá quien compre la pauta y por lo tanto no valdrá la pena su transmisión. Veo deportes en los que participan mujeres, como patinaje, gimnasia olímpica, voley entre otros, pero el fútbol de mujeres no es atractivo a la retina (*El Tiempo*, 2014a).

La disposición para mencionar el papel de los medios de comunicación en la divulgación y promoción del fútbol practicado por mujeres fue la tendencia principal en la mayoría de los comentarios. Los usuarios cuestionaron la calidad de la información ofrecida respecto a los partidos de fútbol de esta Copa América, por ejemplo, el hecho de usar la misma foto para exponer varias noticias sobre la selección. De las diez publicaciones realizadas por *El Tiempo* en la página de Facebook, en cuatro de ellas fue usada la misma fotografía. Las imágenes usadas para difundir la noticia no tenían relación con el partido del que se hablaba, lo que podría interpretarse como la ausencia total de los medios de comunicación en el lugar donde eran realizados los partidos.

Por otro lado, es importante considerar la diferenciación en las formas como el mismo deporte está estructurado, pues para Cagigal (1985), solo el deporte como espectáculo se canaliza mayormente al aspecto competitivo y a la profesionalización (González, 2003 p. 79). Este último involucra factores políticos, comerciales, económicos y financieros, y es precisamente el fútbol como espectáculo el que tiene mayor visibilidad en los medios de comunicación masivos.

Asimismo, se pudo apreciar en los comentarios una percepción de desvalorización respecto al fútbol cuando este es practicado por mujeres. En estas afirmaciones es posible identificar una construcción de significado que involucra a todas las mujeres como ineptas para desempeñarse en esta práctica deportiva. Generalmente, cuando se realiza una crítica relacionada con el nivel deportivo en el fútbol masculino, esta va dirigida hacia jugadores, equipos o ligas en particular. Por otro lado, y como se hizo evidente en los comentarios analizados, cuando las mujeres ofrecen un espectáculo considerado *de poca calidad* se hace énfasis de forma generalizada a todas las mujeres o a todo el fútbol femenino. Veamos los comentarios de Ybettet Patricia Mosquera Benítez Juan David Solano Acosta:

Soy mujer, pero el fútbol jugado por mujeres, es horrible, nada que ver (*El Tiempo*, 2014a).

(...) desafortunadamente el fútbol es un deporte donde los que más brillan son los hombres no se sí es por su fuerza o gambetas o por algo genético, pero sinceramente yo no vería otra vez un partido femenino me aburrí... (*El Tiempo*, 2014a).

Aquí podríamos pensar en la importancia del lenguaje para fijar las identidades y su significado y en como este construye lo que menciona, siendo no sólo un reflejo de la realidad, sino constituyéndonos como sujetos (Zambrini y Ladevito, 2009, p. 6). El lenguaje no solo hace referencia a las palabras de forma semántica, sino a la forma como estas producen sentido (Hall, 1997). En este caso, todas las mujeres están siendo percibidas como incapaces para desempeñarse como futbolistas, dándosele un carácter universalista y biológico a sus habilidades físicas. De este modo, se naturalizan algunas características construidas socialmente respecto a las mujeres y sus habilidades deportivas.

Por lo tanto, los medios de comunicación junto a otras instancias pedagógicas, ejercen procesos educativos al producir reiteradamente representaciones sobre lo que es verdadero o no, normal o anormal, lo que es aceptable o inaceptable, “reiterando identidades y prácticas hegemónicas, mientras subordina, niega o rechaza otras identidades y prácticas” (Louro, 2000, p. 25, traducido). De esa forma, en la medida en que los medios no le dan la suficiente visibilidad e importancia a la selección Colombia de fútbol practicada por mujeres⁸ y a los campeonatos en los que

8 Generalmente, cuando los medios de comunicación visibilizan a las jugadoras de fútbol, hacen énfasis a su belleza y sensualidad, minimizando la importancia de las capacidades y habilidades físicas como deportistas. Goellner (2005) afirma que “no es raro también la espectacularización y exposición del cuerpo de la atleta como una forma de erotización, de exaltación de la belleza y de sensualidad” (p.96, traducido). Esta afirmación puede ser ajustada en el contexto deportivo colombiano, ya que los medios, especialmente a través de internet,

participa, están posicionando como más importante y superior el fútbol que si es visibilizado, en este caso, el practicado por hombres, señalando “lo que es importante y lo que es trivial mediante lo que hacen notar y lo que ignoran, mediante lo que amplían y lo que silencian u omiten” (Masterman, 1993, p. 19).

De esta manera, es posible que el fútbol al ser reforzado como un deporte de y para hombres, sea representado como una práctica que se aleja de las expectativas sociales atribuidas a las mujeres, lo que a su vez, podría estar asociado con la subrepresentación futbolística de ellas a nivel nacional.

Representaciones sociales sobre la selección colombia femenina de fútbol y sus jugadoras

Los comentarios analizados permitieron identificar las siguientes subcategorías relacionadas con la selección Colombia femenina de fútbol: Adjetivos y calificativos para referirse a las jugadoras; género y sexualidad de las jugadoras; percepción sobre el fútbol practicado por mujeres y las características del fútbol practicado por hombres y el fútbol practicado por mujeres.

Los adjetivos para referirse a las jugadoras se relacionaron con características de carácter, personalidad y belleza: Orgullo, ejemplo, guerreras, campeonas, verracas, duras, grandes, valientes, bravas, talentosas; hermosas, preciosas, reinas, lindas, divinas, guapas. De la misma manera, fueron usados sinónimos de mujer: chicas, damas, muñecas, niñas. El sobrenombre: super-

enfatan sus reportajes en los atributos físicos y belleza de las jugadoras. Un ejemplo sobre esta exaltación de la belleza para nominar a las jugadoras es el post de la página de Facebook de Gol Caracol titulado: “Las mejores fotos de Nicole, ¡Hermosa delantera!” disponible en: <https://www.facebook.com/GolCaracol/posts/773278306090343> Recuperado el 29 de abril de 2015. De igual forma, puede consultarse el post: “Anouk Hoogendijk, la holandesa que arrancará suspiros en el Mundial femenino” disponible en: <https://www.facebook.com/GolCaracol/posts/810766379008202> Recuperado el 29 de abril de 2015.

poderosas, atribuido por la prensa fue mencionado en diversas ocasiones, así como nombres y comparaciones con futbolistas de la selección masculina: Jamesinas, James, Yepes; siendo posible observar que “los hombres son los referentes del deporte y las mujeres, cuando se muestran buenas atletas se parecen a ellos” (Votre et al., 2009, p. 33, traducido).

La ambivalencia expuesta para referirse a las jugadoras, caracterizó la forma como ellas son vistas por los/as usuarios/as. Por un lado, fueron usados adjetivos que podrían definirse como los estipulados socialmente para los hombres, pero también se observó la tendencia de referirse a las jugadoras de forma tierna y cariñosa. Asimismo, a medida que las jugadoras iban obteniendo victorias los comentarios se tornaban más positivos y motivadores. Por ejemplo, Luis Enrique Ruiz, Julián Medina Vargas, Hernando García y Jean Pablo Duarte, expresaron:

¡Felicitaciones a Nuestras Niñas! (*El Tiempo*, 2014e).

Que bueno por Las chicas Superpoderosas. A ver si por fin las directivas del fútbol les prestarán atención (*El Tiempo*, 2014d).

La jamecita Rodrigues en acción (*El Tiempo*, 2014g).

Excelente mujeres valientes, dignas y muy talentosas como la gran mayoría de las de mi tierra (*El Tiempo*, 2014c).

Los atributos físicos de las jugadoras fueron mencionados pocas veces, así como la tendencia a erotizarlas, como se manifiesta en los comentarios de Omar Benavides Fuentes, Juan David Castiblanco Barragán y Andrés Duran Gonzales:

Si son todas unas mamamamamsitas y con las mejores piernas del mundo (*El Tiempo*, 2014b).

Una de ellas esta sexy (*El Tiempo*, 2014e).

Mamasitas Ajjajaja ojalá sigan ganando (...) mi selección (*El Tiempo*, 2014h).

De la misma forma, en la publicación número seis (6) relacionada con la jugadora Melissa Ortiz (*El Tiempo*, 2014c), Juan

Camilo Montaña, Andrés Huertas y Cesar Iván Moreno Moreno, opinan sobre ella:

Está buena (*El Tiempo*, 2014g).

Hermosa... Y talentosa... (*El Tiempo*, 2014g).

Aparte de figura es muy bella (*El Tiempo*, 2014g).

Las jugadoras de la selección Colombia no poseen el protagonismo de los medios de comunicación, por lo que el anonimato caracteriza su carrera deportiva. En este sentido, las personas que opinaron sobre la jugadora se basaron especialmente en la foto, destacando sus atributos físicos. Sin embargo, es importante mencionar que la erotización no fue una característica sobresaliente en las opiniones realizadas sobre las jugadoras.

Ahora bien, se pudo observar una percepción contradictoria respecto a las capacidades y habilidades deportivas de la selección tanto a nivel grupal como individual. Los comentarios negativos relacionados con el nivel futbolístico del equipo, expresaron poca credibilidad respecto a su actuación en campeonatos internacionales, por ejemplo, Gregorio Marín Uribe, Giovanni Larrahondo, Yair Robayo Moreno, Hernán Paniagua y Maribel Betancur M, escribieron:

Y en el último partido pierden... ya hemos visto esa historia va-aarias veces (*El Tiempo*, 2014h).

Ojala hagan goles en el mundial y olímpicos, porque en el mundial 2011 y olímpicos 2012 no metieron ninguno (*El Tiempo*, 2014d).

Igual saldrán goleadas como siempre y si ganan no es relevante (*El Tiempo*, 2014c).

Cuales chicas superpoderosas, juegan una recocha de eliminatoria y apenas clasifican a un mundial solo hacen el ridículo (*El Tiempo*, 2014e).

Si estas son malas y ganaron no me imagino el otro equipo. He ave María... (*El Tiempo*, 2014h).

El desempeño de las jugadoras solo es visto a raíz de los resultados obtenidos, omitiéndose los otros factores tanto sociales

como económicos que son relevantes a la hora de competir. Por ejemplo, Yoreli Rincón expresó en una entrevista, algunas de las dificultades que atraviesan las mujeres dentro de este espacio⁹: el fútbol femenino en Colombia no cuenta con ligas profesionales, el dinero que se invierte para esta categoría es mínimo, la mayoría de las practicantes aprenden a jugar en equipos populares o en ligas departamentales que no les ofrecen ningún incentivo económico ni siquiera un auxilio de transporte, la Federación Colombiana de Fútbol no les paga ni el 1% de lo que ganan los hombres, algunas deben combinar los entrenamientos con sus actividades cotidianas, empleos y estudios, entre muchos otros aspectos de índole cultural que demuestran que el fútbol cuando es practicado por mujeres es una modalidad subvalorada, en la que se deben superar diversas barreras sociales y culturales.

Por otro lado, en las niñas la práctica futbolística no es tan incentivada desde la infancia como sucede con los niños; ya se ha estudiado sobre el hecho de que existe la tendencia en las instituciones educativas de diferenciar los deportes entre niños y niñas (Saravi, 1995; González, 2005; García, 2003; Scharagrodsky, 2004; Berdula, 2012; Dornelles, 2007; Sampaio et al, 2014). Asimismo, los niños y jóvenes disponen de más escuelas de formación deportiva, ligas y clubes de fútbol, así como de campeonatos en diversas categorías.

Estos y otros aspectos socioculturales de cierta forma facilitan la inclusión, la promoción y la profesionalización de este deporte en la población masculina, así como el perfeccionamiento de sus habilidades físicas desde temprana edad, ya que “el desarrollo de las habilidades motoras es influenciado por diversos factores, entre ellos, los ambientales y culturales, caracterizados por las oportunidades de vivencias de movimientos en lo co-

9 Documental “Las dueñas del balón. Disponible en: <http://losinformantes.noticiasaracol.com/%E2%80%9Cser-mujer-y-jugar-f%C3%BAtbol-es-un-pecado-en-este-1454-historia> Recuperado el 01 de mayo de 2015.

tidiano” (Sampaio et al., 2014, p. 83, traducido), siendo estos factores diferentes en las mujeres.

En contraste, se encontraron comentarios positivos sobre su nivel como deportistas y la capacidad para desempeñarse de manera destacable en los torneos internacionales, como se observó en los comentarios de Ángela María López Patiño, Narda Cristina Roa, Julio Robinson Santana, Andrés Fernández Jaut y Yardley Herrera:

Estoy muy de acuerdo debe existir una igualdad. Las mujeres deportistas también. Son parte de nuestro orgullo y de nuestra raza tienen mucho poder y potencial.. Y a veces solos nos enteramos x redes sociales o una que otra noticia ... Valoremos el poder de la mujer en el deporte nacional y de le la importancia que merecen... (El Tiempo, 2014a).

A veces es mejor no estar tan contaminadas por los medios de comunicación, puede ser que esto haya ayudado a su triunfo, claro, fuera de su gran potencial como deportistas (El Tiempo, 2014d).

Son muy buenas esas chicas, jugaron muy bien contra Brasil (El Tiempo, 2014d).

Además de buenas jugadoras y excelentes deportistas, son guapísimas. Fuerza Colombia (El Tiempo, 2014f).

Es el vivo reflejo del gran nivel que hay (El Tiempo, 2014h).

El talento de las deportistas es resaltado en los comentarios, pues los resultados obtenidos en los últimos años demuestran que a pesar de los obstáculos sociales, económicos y culturales, el fútbol femenino en Colombia mejora considerablemente posibilitando, inclusive, la contratación de algunas jugadoras para hacer parte de ligas profesionales en el exterior.¹⁰

10 Como es el caso de Katerin Castro quien juega actualmente en el Montabaur de Frankfurt en Alemania; de Yoreli Rincón jugadora del Avaldsnes de Noruega; de Melissa Ortiz quien pertenece al Boston Breakers en la Liga Nacional de Fútbol femenino de USA; de Paula Forero jugadora de The University of Miami; de Nicole Regnier quien juega en el

Otro aspecto enfatizado con relevancia en los comentarios, estaba relacionado con el género y la sexualidad de las jugadoras. En la sociedad, según los estudios de Butler (2001) existe una tendencia a normatizar la heterosexualidad como obligatoria y natural (Zambrini & Ladevito, 2009), omitiéndose el papel de la cultura en el establecimiento de normas relacionadas con la sexualidad que varían en cada momento histórico pues, según Foucault (1987) cada época produce sus propias verdades sobre el sexo. A partir de esa visión, la sexualidad es una construcción social, plural, no existiendo un único modo correcto, estable, deseable y sano de vivenciarse (Goellner, 2010, p. 76).

Las identidades de género y sexualidad fueron mencionadas con base en argumentos que tienden a fijarlas, destacándose la imposición de una representación de feminidad normatizada la cual expresa un único modo, como deben ser las mujeres y su comportamiento. Asimismo se destacó la inclinación para referirse a la heterosexualidad compulsoria,¹¹ reflejada claramente en las acusaciones hechas a la mayoría de las jugadoras sobre su orientación sexual, como fue expuesto por Jhosep Marín, Juan Manuel Gallego Quinchia, Camilo Romero, María B Blass y Sandra David:

La verdad es que ustedes son un poco de lesbianas marimachas (*El Tiempo*, 2014b).

Hay que aceptar la verdad es que la mayoría son lesbianas! (*El Tiempo*, 2014b).

Las chicas super machorraspoderosas (*El Tiempo*, 2014e).

Eso es de marimachos" (*El Tiempo*, 2014a).

Rayo Vallecano de España; de Tatiana Ariza delantera del Austin Peay Governors de Clarksville, en Tennessee y de Lady Andrade jugadora del The Western New York Flash. Información obtenida hasta el 03 de agosto de 2015.

- 11 Según la Teoría Queer, "la heterosexualidad compulsoria es la imposición como modelo de las relaciones amorosas o sexuales entre personas del sexo opuesto" (Miskolci, 2012 p.43, traducido).

Dejame en paz maricon son machonas y bolleras y punto (*El Tiempo*, 2014i).

Aun siendo la orientación sexual, independientemente de cual sea, un asunto privado e irrelevante para el aspecto deportivo y el rendimiento de las jugadoras, esta ha sido mencionada con base en criterios prejuiciosos, que de una u otra forma demuestran la intolerancia social hacia las identidades sexuales que están por fuera de la norma social, es decir, de la heterosexualidad. En ese sentido, en cualquier espacio social además del deportivo, existen personas que viven su sexualidad de diversas maneras por lo que no se debe encasillar un tipo de identidad sexual al fútbol femenino y mucho menos, usarse como causal de prejuicio y rechazo. Según Knijnik & Souza (2004) esta percepción está relacionada con las destrezas físicas que presentan las jugadoras como la fuerza física, la agresividad, la rudeza, etcétera. características atribuidas socialmente a los hombres que no serían apropiadas para una mujer heterosexual, y que al hacerse uso de ellas en la práctica deportiva permite una deducción errónea respecto a su sexualidad. Errónea, no porque se considere una orientación sexual específica como natural o sana en detrimento de las otras, sino porque se hace una clasificación prejuiciosa y sin fundamentos confiables, que en últimos términos, no debería tener relevancia en el espacio deportivo.

Por otro lado, cuando los/as usuarios/usuarioas enfatizaron en la feminidad de las jugadoras, se observó una representación de feminidad normatizada, única y fija atribuida socialmente a las mujeres a lo largo de la historia. Sobre este tema se destacan los comentarios de Edo Saenz, Martha Lucía Peláez y Félix Antonio Muñoz Llanos:

Es simple, si no les gusta que las vean como Marimachas, simplemente NO Actúen y se comporten como Marimachas!!!! No por ser futbolistas deben de perder su feminidad... (*El Tiempo*, 2014b).

Así es y de eso de trata. De no perder su espacio dentro de su feminidad. Ánimo niñas pero cambien la actitud, la aptitud y la apariencia (*El Tiempo*, 2014b).

No me parece bien que mujeres jueguen fútbol, deben demostrar siempre esa delicadeza femenina,,,,, sensual,, frágil, tierna y dulce..... (*El Tiempo*, 2014a).

A través de esa representación se estipula y naturaliza un único modo de ser mujer, ignorando las múltiples formas que pueden asumir las feminidades. Sobre este asunto Goellner (2005) argumenta que feminizar a las mujeres tiene relación con el uso y la apariencia de sus cuerpos, así como la construcción de narrativas que destacan la belleza, la gracia y la sensualidad, reforzando una representación hegemónica de feminidad. Esta representación se establece a través de las instituciones, los discursos, las prácticas, los códigos, los símbolos (Louro, 1997), y también incluye los comportamientos y actividades que se supone deben asumir las mujeres, como resultado de las relaciones de poder.

Finalmente, siendo el género plural, el cual puede adquirir múltiples manifestaciones, no existe una única forma de una mujer ser mujer y de expresarlo, pues las feminidades son diversas, están en continua construcción, y asumen múltiples formas (Louro, 1997).

La influencia biologicista¹² referida para justificar las diferencias sociales entre los sexos, permite la construcción de representaciones de fragilidad y delicadeza en todas las mujeres; bajo esta lógica, solo bastaría nacer mujer para ser débil y delicada. Esta representación dentro de la práctica futbolística, confirma la creencia de que todas las mujeres tienen un juego lento, abu-

12 Determinismo biológico es la perspectiva teórica que sustenta a idea de que las “normas de comportamiento compartidas así como las diferencias sociales y económicas existentes entre los grupos humanos – principalmente de raza, clase y sexo – derivan de distinciones heredadas e innatas” (Gould, 1999, p. 4, citador por Goellner, 2007, p. 184).

rrido, sin técnica, como fue expresado por algunos/as usuarios/as. No obstante, la cuestión no radica en comparar y crear diferencias exclusivamente entre hombres y mujeres debido a que estas son más que todo construidas socialmente e independientes del sexo. Como afirma Nicholson (2000) “no hay aspectos comunes emanando de la biología” (p. 14, traducido).

Hay hombres y mujeres que difieren entre sí; puesto que son más fuertes, más rápidos/as y más técnicos/as que otros/as, eso significa que nacer con características sexuales similares no hace a las personas idénticas respecto a sus habilidades y capacidades. Aquí es necesario preguntarnos, ¿por qué la diferencia se establece generalmente entre hombres y mujeres, no entre los mismos sexos?

El lenguaje usado para hacer referencia al fútbol femenino, muestra la tendencia a percibir a las mujeres como naturalmente incapaces para desempeñarse de manera habilidosa en este deporte y para hacer que la dinámica del juego sea tan llamativa, según las afirmaciones hechas, como el fútbol masculino. En consecuencia, fue usado un lenguaje con tendencia a fijar y universalizar a todas las mujeres: Cesar Aguirre y RaffaeLe Turizo comentaron al respecto:

Es porque el fútbol de mujeres es lento, técnicamente no muy depurado y en líneas generales es aburridor. (Lo que exigimos es igualdad de género..., *El Tiempo*, 2014a).

Este deporte es de mucha velocidad, fuerza y técnica para que se vea hermoso... por ende es un deporte de hombres sin desmeritar a ninguna (*El Tiempo*, 2014a).

Se percibe la generalización no solo del fútbol femenino, sino de todas las mujeres practicantes. Aquí el lenguaje actúa como productor de significado, pues a través de él se asumen como dadas, naturales e innatas las capacidades físicas de las mujeres para jugar fútbol, esencialismo que socialmente las coloca en situación de inferioridad, en este caso física, frente a

los hombres. Sobre este tema es necesario pensar que basar la inferioridad de las mujeres en una característica biológica es un error científico y una forma de imponer cultural y silenciosamente una naturaleza sobre otra (Silva, 2000, p. 86).

En Colombia el fútbol practicado por hombres, es una de las modalidades deportivas con mayor hegemonía, este deporte se masificó a nivel nacional a partir de 1924 como parte complementaria de los procesos de modernización del país y se consolidó a partir de 1948 periodo en el que fue fundado el Torneo Profesional de Fútbol (Roldán, 2013, p.31). Por otro lado, las mujeres comenzaron su participación de forma institucionalizada a finales de los años 1990, casi 70 años después de afianzado el fútbol masculino.

Dentro del análisis realizado, fue posible observar la tendencia a comparar el fútbol masculino con el femenino, desvalorizando este último especialmente en lo relacionado a los recursos económicos que demanda y genera. Esta percepción no está apartada de la realidad, pues en términos económicos y de marketing, en Colombia, el fútbol femenino se enfrenta a una clara y contundente desventaja frente al masculino. No obstante, esta comparación omite las circunstancias históricas, culturales y sociales diferenciadas para las mujeres, en especial durante los primeros años del siglo XX cuando el deporte comenzó a consolidarse en Colombia, así como el hecho de no contar en la actualidad con una liga profesional de fútbol para mujeres, lo cual permitiría la profesionalización de las jugadoras, así como marketing y por ende, mayor visibilidad y prestigio. Veamos los comentarios de César Aguirre y Carlos Daniel Vanezas Escudero:

Cómo Ud va a comparar el fútbol masculino que mueve billones de dólares alrededor del mundo, de uno de los jugadores más destacados en la última Copa del Mundo, del goleador de dicho torneo y su traspaso al mejor club del mundo del siglo pasado

según la FIFA, con un fútbol de nenas que nadie ve y que todos sabemos que no es nada atractivo (*El Tiempo*, 2014a).

Trasmiten el de hombres porque es lo más importante, fútbol de élite. Colombia rumbo a la Copa América de Chile 2015 y Copa Bicentenario 2016 (*El Tiempo*, 2014f).

Las representaciones sociales manifiestas en los comentarios respecto a la selección Colombia de fútbol femenina y a sus jugadoras son determinadas por los discursos que permean en la sociedad, relacionados al género, al sexo y a la sexualidad, siendo estas representaciones diversas en cada momento histórico. Considerando que “las palabras, como las ideas y las cosas que significan, tienen una historia” (Scott, 2008, p. 48), las circunstancias históricas que enfrentaron las mujeres en Colombia, todavía inciden en el pensamiento que actualmente predomina en algunos sectores de la sociedad sobre su protagonismo en los espacios públicos, entre ellos el deportivo.

Ver a las mujeres como parte del espectáculo deportivo en una práctica generificada y generificadora de masculinidad, posiblemente y de alguna manera, desafía las normas establecidas socialmente sobre su feminidad, pues estas opiniones no están aisladas de la historia y de la cultura “porque nunca se dice nada por decir, porque el simple hecho de decir ya incluye lo dicho en el flujo de la historia y de los poderes” (Gregolin, 2007, pp. 22-23, traducido). De esta forma, es posible observar cómo el espacio deportivo visto como uno de los terrenos que las mujeres conquistaron en el siglo XX, todavía refleja las desigualdades vividas en otros espacios sociales.

CONCLUSIONES

Como cualquier otra práctica deportiva el fútbol es un espacio generificado y generificador. Su presencia en la sociedad colom-

biana expresa esa afirmación en la medida en que impulsa representaciones sociales que colocan en tensión algunos discursos y prácticas que lo asocian eminentemente con los hombres. La participación de la selección nacional en la Copa América Ecuador 2014 fue blanco de comentarios que así como apoyaban, también denigrarían la presencia de las mujeres en este deporte colocando en circulación argumentos pautados no apenas en aspectos técnicos, sino también en cuestiones relacionadas con la apariencia de sus cuerpos, su comportamiento y sexualidad.

La poca visibilidad que la competición tuvo en términos de aparición en los medios de comunicación evidenció la subvaloración de las jugadoras como representantes de país y, simultáneamente, la necesidad de otorgarles mayor representatividad y reconocimiento. Si por un lado los comentarios publicados en la página oficial de Facebook del periódico El Tiempo hicieron referencia a algunas ausencias que constituyen el universo cultural del fútbol practicado por mujeres, tales como la falta de estructura, campeonatos y profesionalización, por el otro, divulgaron informaciones que no fueron exhibidas en otros medios, inclusive, deportivos. O sea, fueron productivos al visibilizar la existencia del fútbol practicado por mujeres en Colombia, aún recayendo sobre esa práctica algunos prejuicios y discriminaciones.

REFERENCIAS

1. Arana, J. (2014, agosto 22). *La capitana de la selección Colombia exige igualdad de género. La santandereana pide la transmisión de televisión de la Copa América femenina de Ecuador*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/deportes/futbol/yoreli-rincon-lidera-campana-en-twitter/14423076>
2. Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
3. Botero, N. E. (2014, febrero 03). *Facebook sigue muy activo y crece en Colombia*. Recuperado de http://www.elcolombiano.com/facebook_sigue_muy_activo_y_crece_en_colombia-KWEC_280486

4. El Tiempo. (2014, septiembre 20). *Colombia logró contra Perú su cuarto triunfo en la Copa América femenina y clasificó con 12 puntos a la fase final del torneo* <http://ow.ly/BI6Yt> [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152275059657805>.
5. El Tiempo. (2014a, agosto 23). *La capitana de la Selección Colombia pide la transmisión de televisión de la Copa América femenina de Ecuador. Lean sus declaraciones* <http://ow.ly/ADtbd> *¿Creen que existe desigualdad de género en deportes como el fútbol?* [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152210887687805/>.
6. El Tiempo. (2014b, septiembre 09). *Yoreli Rincón, la mejor jugadora de fútbol de Colombia, habló claro a pocos días de la Copa América femenina. Lean la #Entrevista completa* [#YoApoyoElFútbolFemenino](http://ow.ly/BhQzK) [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/pb.148349507804.-2207520000.1410830192./10152254685512805/>.
7. El Tiempo. (2014c, septiembre 28). *¿Colombia ya está clasificada al Mundial Femenino! A las 12:00 del mediodía comienza el partido ante Brasil con el que cierra su participación en la Copa América. Lean lo que nos contó Yoreli Rincón, referente de la selección, sobre el presente del equipo* <http://ow.ly/C2xtl> *¡Vamos, guerreras!* [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152290044097805/>.
8. El Tiempo. (2014d, septiembre 28). *¡Invictas! Aunque empataron contra Brasil en el cierre de la Copa América, las colombianas aseguraron su participación en los Olímpicos y en el Mundial, y, además, se fueron sin perder ningún partido* <http://ow.ly/C2Hoy> *¡Felicidades!* [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152290264327805/>.
9. El Tiempo. (2014e, septiembre 18). *Las jugadoras de la Selección Colombia Femenina registran en fotografías cada momento que viven en la Copa América, certamen en el que están imparables. Vean las imágenes que ellas han publicado en sus redes sociales* <http://ow.ly/BEusF> *¡Nos alegran sus triunfos! #OrgulloColombiano* [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152272059527805>.
10. El Tiempo. (2014f, septiembre 15). *La Selección Colombia femenina de fútbol volvió a golear en la #CopaAmérica femenina: 4-1 a Venezuela* [#YoApoyoElFútbolFemenino](http://ow.ly/BxnLM) [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152266897807805>.

11. El Tiempo. (2014g, septiembre 22). *Con 24 años, esta jugadora demuestra que nació para el fútbol y las canchas son su segundo hogar. Lean la #entrevista que le hicimos* <http://ow.ly/BKovo> [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152278278047805>
12. El Tiempo. (2014h, septiembre 26). *Las 'superpoderosas' ganaron 2-1 a Ecuador y se acercan al sueño mundialista. Conozcan cuándo será su próximo partido* <http://ow.ly/C0vRv> [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/photos/a.499499267804.277272.148349507804/10152286984022805>
13. El Tiempo. (2014i, septiembre 24). *Conozcan cómo queda el panorama para las colombianas y descubran cuándo tendrán el próximo partido* <http://ow.ly/BSXfI> [Publicación en Facebook]. Recuperado 29 enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo/posts/10152283226297805>
14. El Tiempo. (s.f). En Facebook [página de Facebook]. Recuperado 29 de enero, 2015 de <https://www.facebook.com/eltiempo>
15. Flores, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33(17), 73-81. doi: 10.3916/c33-2009-02-007
16. Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
17. Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT.
18. Goellner, S. V. (2005). Mulher e esporte no Brasil: entre incentivo e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, 8(1), 85-100.
19. Goellner, S. V. (2007). Feminismos, mulheres e esportes: Questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, 13(2), 174-196.
20. Goellner, S. V. (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 71-83.
21. Goellner, S. V., Silva P., & Botelho-Gomes, P. (2013). A sub-representação do futebol praticado por mulheres no jornalismo esportivo de Portugal: Um estudo sobre a Algarve Women's Football Cup. *Movimento*, 19(3), 171-189.
22. González, M. E. (2003). *Sociedad y deporte: Análisis del deporte en la sociedad y su reflejo en los medios de comunicación en España*. (Tesis de doctorado inédita). Universidade da Coruña, La Coruña.
23. Gregolin, M. (2007). Análise do discurso e mídia: A (re)produção de identidades. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 4(11), 11-25.
24. Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En S. Hall, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-54). London: Sage Publications.

25. Jaimes, H. C. (1977, agosto 10). El futuro del fútbol: En manos de los entrenadores. *El Tiempo*. Recuperado de <https://news.google.com/newspapers?id=pEwqAAAAIbAJ&sjid=r1AEAAAAIbAJ&hl=es&pg=3619%2C1303177>
26. Kellner, D. (2001). *A cultura da Mídia. Estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC.
27. Kellner, D. (2003). A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. *Libero*, 6(11), 4-15.
28. Kenski, V. M. (1995). O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. *Motriz*, 1(2), 129-133.
29. Knijnik, J. D., & Souza, J. S. (2004). Diferentes e desiguais: Relações de gênero na mídia esportiva brasileira. En: A. C. Simões., & J. D. Knijnik (Orgs.), *O mundo psicossocial da mulher no esporte: Comportamento, gênero, desempenho* (pp. 191-212). São Paulo: Aleph.
30. Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.
31. Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. En: G. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.
32. Madrigal, L. (2011, enero 16). *La historia del tiempo*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/historia-del-tiempo>
33. Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
34. Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
35. Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2), 9-42.
36. Pino, A. (04 enero, 2015). *Breve historia del futbol femenino en Colombia: Cuando ellas nos llevan a la gloria*. Recuperado de <http://www.golcaracol.com/seleccion-colombia/femenino/articulo-225476-breve-historia-del-futbol-femenino-colombia-cuando-ellas-nos-llevan-a-la-gloria>.
37. Roldán, D. L. Q. (2013). Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 19-42.
38. Saldanha, M., & Goellner, S. V. (2013). Futebol, sexo e rock and roll: o futebol moderno na revista Placar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(2), 281-296.
39. Sampaio, T. M., Silva, P. J., Sousa, C. L., Xavier, S. W., Melo, F. G. (2014). O debate – ainda pertinente – sobre as relações de gênero na educação física. *Educación Física y Deporte*, 33(1), 73-91.
40. Santamaría, C. M. (1971, enero 23). Resultados atléticos en el torneo del Polo. *El tiempo*. Recuperado de <https://news.google.com/newsp>

apers?id=UT0gAAAAIBAJ&sjid=s2YEAAAAIBAJ&hl=es&pg=5475%2C3636934

41. Scott, J. W. (2008). *Género e história*. México D.F: FCE/UACM.
42. Shaw, S. (2007). Gender in sport management: A contemporary Picture and alternatives futures. In C. C. Aitchison, *Sport and gender identities: Masculinities, femininities and sexualities* (pp. 74-89). London and New York: Routledge, Taylor and Francis group.
43. Silva, T. T. da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. En T. T. da Silva (Org.), S. Stuart, & K. Woodward, *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
44. Silveira, R. da. (2008). *Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino*. (Dissertação mestrado em ciências do movimento humano). Porto Alegre: UFRGS, Escola de Educação Física, Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano.
45. Votre, S., Mourão, L., Goellner, S. V., & Figueira, M. (2009). Gênero, raça, idade e deficiência: Integração em projetos sociais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FAPERJ/Dublegraf.
46. Zambrini, L., & Ladevito, P. (2009). Feminismo filosófico y pensamiento post-estructuralista: Teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, 2, 162-180.

Recepción 04-04-2015

Aprobación: 30-05-2015

LA PROMOCIÓN DEL DEPORTE ESCOLAR EN BARCELONA DURANTE LA TRANSICIÓN POLÍTICA ESPAÑOLA (1975-1982)

A PROMOÇÃO DO ESPORTE ESCOLAR
EM BARCELONA DURANTE A TRANSIÇÃO POLÍTICA
ESPANHOLA (1975-1982)

THE PROMOTION OF SCHOOL SPORT
IN BARCELONA DURING SPAIN'S POLITICAL
TRANSITION (1975-1982)

SIXTE ABADIA NAUDÍ

Doctor por la Universidad de Barcelona.

Profesor de la Universitat Ramon Llull – FPCEE Blanquerna, Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Grupo de Investigación e Innovación en Deporte y Sociedad (GRIES), Coordinador del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la FPCEE Blanquerna (Barcelona-España).

sixtoan@blanquerna.url.edu

Abadía N., A. & Sebastiani O., E. M. (2015). La promoción del deporte escolar en Barcelona durante la transición política española (1975-1982). *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 73-101. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a04>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a04

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a04>

ENRIC M^a SEBASTIANI OBRADOR

Doctor por la Universidad Ramón Llull.

Profesor de la Universitat Ramon Llull – FPCEE Blanquerna, Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Grupo de Investigación e Innovación en Deporte y Sociedad (GRIES) (Barcelona-España).
enriquemariaso@blanquerna.url.edu

RESUMEN

En paralelo al proceso de democratización del Estado español acontecido durante la transición política (1975-1982) se produjeron importantes cambios en la realidad deportiva del país, tanto en el posicionamiento de las diferentes administraciones como en la realidad de este fenómeno. Esta investigación se centra en el análisis de algunas de las iniciativas más destacadas de los movimientos vecinal y educativo en la promoción del deporte escolar en la ciudad de Barcelona durante el citado periodo, así como en el papel que desempeñaron las administraciones, especialmente a partir de 1979. A nivel metodológico esta investigación ha adoptado un enfoque hermenéutico, a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias. La acción de los citados agentes permitió disminuir el déficit deportivo existente tras la dictadura franquista (1939-1975), mediante iniciativas como la creación de clubes deportivos en centros educativos, del Consejo del Deporte Escolar de Barcelona o de las escuelas de iniciación deportiva.

PALABRAS CLAVE: Deporte escolar, Asociacionismo, Barcelona, Transición Política

RESUMO

Em paralelo ao processo de democratização do estado espanhol ocorrido durante a transição política (1975-1982) foram produzidas importantes mudanças na realidade esportiva do país, tanto na posição das diferentes administrações como na realidade deste fenômeno. Esta investigação se concentra na análise de algumas iniciativas mais destacadas dos movimentos de vizinhos e educativos na promoção do esporte escolar na cidade de Barcelona durante o período mencionado, bem como no papel que desempenharam nas administrações, especialmente a partir de 1979. Metodologicamente esta pesquisa adotou uma abordagem hermenêutica, a partir da análise de fontes primárias e secundárias. A ação dos agentes mencionados permitiu diminuir o déficit esportivo existente depois da ditadura franquista (1939-1975), através de iniciativas como a criação de clubes esportivos em centros de educação, do Conselho do Esporte Escolar de Barcelona ou das escolas de iniciação esportiva.

PALAVRAS CHAVE: Esporte Escolar, Associações, Barcelona, Transição Política.

ABSTRACT

Parallel to the democratisation process of Spain which took place during the political transition (1975-1982), there were major changes in the status of sports in the country, in both the different administrations' positions and

in the reality of this phenomenon. This study focuses on analysing some of the most noteworthy initiatives in the neighbourhood and educational movements to promote school sports in the city of Barcelona during this period, as well as the role played by the administrations, particularly after 1979. Methodologically, this study has taken a hermeneutic approach via the analysis of primary and secondary sources. The actions of these agents helped to diminish the sport deficit which existed after the Franco dictatorship (1939-1975) through initiatives such as creating sports clubs at schools, the School Sports Council of Barcelona and sports introduction schools.

KEYWORDS: School Sports, Civic Society, Barcelona, Political Transition

INTRODUCCIÓN

Como manifestación de las sociedades modernas, la investigación histórica sobre deporte es muy importante para la comprensión del contexto social, político y cultural en el cual ambos fenómenos se desarrollan. En el caso español, el análisis de la transición política (1975-1982) como un período caracterizado por la inestabilidad política y social resulta especialmente interesante de cara a interpretar la evolución y estado actual del deporte en España, siendo aún un objeto de estudio poco abordado, a excepción de las aportaciones de autores como Puig (1993, 1995), Pujadas y Santacana (1995, 1999), Vilanou (1994) o Abadía (2011). El presente artículo busca corregir la carencia de estudios centrados en el deporte durante un periodo de cambio como el de la transición política española.

En consecuencia, el objetivo fundamental de este trabajo ha sido analizar las transformaciones producidas en el ámbito del deporte escolar a partir del proceso de democratización política característico de la transición española (1975-1982). De este modo, se pretende entender mejor la influencia de un periodo de cambio como el citado en la democratización del deporte y de la educación física en la ciudad de Barcelona. En este sentido, se analiza tanto la evolución en el posicionamiento de las instancias gubernamentales y en regulación de ambos ámbitos en España, así como el papel determinante que tuvieron tanto el ámbito educativo como el movimiento vecinal en el favorecimiento del acceso al deporte por parte de la población en edad escolar de Barcelona, en un período caracterizado inicialmente por la inhibición de los poderes públicos y por las continuas reivindicaciones a favor de un mejor acceso a la práctica deportiva.

Para abordar dicho objeto de estudio, la presente investigación ha seguido un enfoque metodológico hermenéutico a partir del análisis interpretativo de fuentes primarias y secundarias. Tal y como constata Almeida (2004, p.41) la historiografía

moderna del deporte aborda “el fenómeno deportivo como un producto social y cultural del mundo contemporáneo, necesariamente contextualizado y analizado en el marco de la sociedad moderna”. De este modo, el estudio de un periodo como el correspondiente a la transición política española, que supuso el fin de un régimen dictatorial, se presenta como especialmente interesante de cara a observar la estrecha relación entre los cambios políticos, económicos y sociales del periodo 1975-1982 y las transformaciones de la educación física y el deporte.

En cuanto a las fuentes primarias cabe destacar el análisis de fuentes oficiales públicas -en concreto de textos jurídicos y de publicaciones periódicas-, las publicaciones periódicas -revistas y boletines- de entidades vecinales y deportivas, y el vaciado sistemático de prensa deportiva de Barcelona -*El Mundo Deportivo*, *Dicen...* o *Don Balón*-. Las fuentes secundarias examinadas han sido la literatura principal correspondiente a la transición política española y a la realidad deportiva del periodo, así como las publicaciones conmemorativas de entidades deportivas o vecinales, y las memorias de diversas instituciones educativas de la ciudad de Barcelona.

El tratamiento de datos se ha realizado mediante análisis de contenido (Tojar, 2006), complementado con estrategias de triangulación.

El cuerpo de este artículo se ha dividido en tres partes. La primera se acerca a la situación del deporte en España durante el periodo estudiado. La segunda aborda a los principales cambios ocurridos en materia deportiva a partir del posicionamiento de los representantes políticos y de la consiguiente regulación del sector. La tercera se centra en el análisis de las actuaciones de los movimientos educativos y vecinales hacia una reivindicación y promoción del deporte escolar en Barcelona.

Una aproximación a la realidad deportiva española en el periodo de la transición política (1975-1982)

La adopción del modelo de Estado de bienestar en la mayor parte de países europeos supuso la adquisición de responsabilidades en materia deportiva por parte de los Estados y su concepción como un derecho ciudadano, algo que facilitó la incorporación del deporte como hábito ciudadano (Pujadas, 2003). Esta progresiva generalización de la práctica deportiva, iniciada después de la Segunda Guerra Mundial, comportó la aparición de nuevas manifestaciones alejadas del deporte competitivo que, como en el caso del deporte para todos, incidieron en amplios sectores de población (Puig y Heinemann, 1991). Pese a qué el régimen dictatorial del general Franco (1939-1975) garantizó ciertos servicios sociales, la definitiva modernización del país y la aparición de un marco idóneo para la adopción del Estado del bienestar en todo el territorio español no se dio hasta la transición política (1975-1982) (García, 1997; Montagut, 2000).

A diferencia de otros países europeos pues, no fue hasta el fin de la dictadura franquista cuando empezó a adoptarse este nuevo modelo social, político y económico (García, 1997; Montagut, 2000), siendo las elecciones generales del 15 de junio de 1977 –que permitieron la recuperación de un marco democrático institucional- y los Pactos de la Moncloa -firmados el 25 de octubre de aquel mismo año- hitos muy importantes para la definitiva democratización del país (Mestre, 1997). De este modo, España tuvo que esperar a la finalización de la dictadura para recobrar el protagonismo social y la normalización del asociacionismo deportivo (Puig y Heinemann, 1991), algo que posibilitó la masiva y definitiva incorporación de la práctica deportiva entre los nuevos estilos de vida de la población española. En este desarrollo del deporte español cabe también resaltar el incremento de iniciativas de las administraciones públicas, como consecuencia del mencionado desarrollo del Estado del bienestar (García, 1997 y 2006).

La garantía en la promoción y el fomento del deporte entre la ciudadanía por parte del Estado se aseguró mediante la aprobación de la Constitución Española, a finales de 1978 (Puig y Heinemann, 1991), concretamente a través del artículo 43.3. Desde entonces, la incorporación de competencias en materia deportiva por parte del Estado ha contribuido a una mayor sensibilización ciudadana hacia la práctica deportiva como actividad de ocio saludable. El deporte dejaba así de ser un patrimonio casi exclusivo y minoritario “de los practicantes privilegiados”, superando “el casi monopolio mediático, del espectáculo futbolístico, y pasa a convertirse en una actividad social de masas, en un hábito cotidiano de millones de españoles, y en una oferta privilegiada, sobre todo por parte de los Ayuntamientos democráticos a partir de la transición democrática, del Estado del Bienestar” (García, 2006, p.18).

El proceso de masificación deportiva producido “hacia los años setenta y, sobretudo, durante la década de los ochenta” (Puig, 1995, p.257) se refleja claramente al observar como el 78% de la población española afirmaba en 1975 que no practicaba ningún deporte, pasándose al 63% del año 2000 (García, 2001). Este aumento se produjo, en buena medida, como consecuencia de la configuración de un sector público fuerte que se responsabilizó, a partir de la transición política, de los asuntos de la vida colectiva (Puig y Heinemann, 1991). De este modo, el decenio 1975-1985 se convirtió en una etapa en la cual “se produce un fuerte incremento de la práctica deportiva, del 22% al 34% de practicantes, siguiendo el impulso de la transición y de la democratización de los ayuntamientos, auténticos motores de esta mejora” (García, 2006, p.25).

La implementación de una serie de medidas favorecedoras de la generalización de la práctica deportiva –construcción de equipamientos, ayudas a entidades deportivas, potenciación y regulación de la educación física o campañas de promoción deportiva, entre otras-, fueron determinantes para el acceso

masivo al deporte por parte de la ciudadanía (Soria y Cañellas, 1991). A su vez, la dimensión competitiva del deporte fue cediendo protagonismo a favor de las dimensiones lúdica y formativa –ejemplificadas en el deporte para todos o en la promoción del deporte entre sectores específicos como la gente mayor, los colectivos con riesgo de exclusión social o las mujeres (Santacana, 2003).

La progresiva reestructuración gubernamental y sus efectos en el deporte y la educación física

La muerte del dictador Franco supuso el fin del régimen dictatorial impuesto tras la Guerra Civil española (1936-1939) y el comienzo de un nuevo período caracterizado por la incertidumbre y por las profundas transformaciones sociales, económicas y políticas. Al inicio de este periodo, la transición política, la realidad deportiva de este país era muy deficitaria, tal y como se recogía en 1975 el estudio realizado por ICSA-Gallup, en el sentido de que si bien el deporte era ya considerado una necesidad social por parte de la población, se evidenciaban importantes dificultades en el acceso al deporte y un muy poco interés de los órganos responsables (ICSA-Gallup, 1975). En efecto, el cambio de mentalidad y de valores básicos de la sociedad española hacia la modernidad y democracia, y el crecimiento económico permitió que la población española se acercara al deporte pese al posicionamiento franquista. Este régimen seguía destinando muy pocos recursos al deporte -y mayoritariamente con un carácter competitivo- hasta el punto de hacerse inevitable el colapso del sistema deportivo franquista ya en los últimos tiempos del régimen franquista (Pujadas y Santacana, 1995).

Esta situación paradójica fue también característica durante los primeros años de la transición política, con graves carencias en cuanto a las políticas destinadas a favorecer el acceso al deporte y a la educación física. Así, ya a finales de 1975 las críticas a los planteamientos gubernamentales a nivel deportivo no sólo

se ocupaban de la falta de equipamientos deportivos, sino también del escaso número de profesorado, de equipamientos y de la no aplicación de la Ley de Educación Física de 1961 (Se hace camino al andar, 1974).

En el transcurso de este periodo ocurrieron una serie de cambios, inicialmente de la mano de un posicionamiento de los representantes políticos más favorable a las políticas de expansión de ambos ámbitos y, posteriormente, con la aprobación de una regulación que permitió establecer las bases para el definitivo impulso del deporte y de la educación física.

La aparición de un nuevo discurso sobre la educación física y el deporte, en el comienzo de la transición política (1975-1978)

Pese al aumento del presupuesto destinado al deporte español en el año 1976, 5.238 millones de pesetas, lo más significativo de esta nueva etapa fue la aparición de un discurso en torno al deporte y a la educación física que apostaba por su reestructuración y democratización de la mano de Tomás Pelayo, máximo responsable de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (DNEFyD) desde mediados de 1975 hasta septiembre de 1976. Esta perspectiva de reestructuración estaba influenciada por algunas iniciativas -seminarios, grupos de trabajo...- iniciados en 1974 y por el posicionamiento internacional en materia deportiva, explicitado por ejemplo en la Primera Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios responsables de la educación física y el deporte, que organizó UNESCO el abril de 1976, o en la Carta Europea del Deporte para Todos aprobada por el Consejo de Europa en 1976.

Este cambio de posicionamiento se acentuó a partir de septiembre de 1976 con la sustitución de Pelayo Ros por Benito Castejón, el gran responsable de la reestructuración del deporte español durante el bienio 1977-1978. Entre los puntos programáticos que mencionó en el acto de toma de posesión destaca-

ron la unidad y la trascendencia social y política del deporte, la necesidad de efectuar una planificación del deporte español y de favorecer su extensión como derecho de toda la ciudadanía o la convocatoria de una asamblea del deporte para establecer las líneas de la reestructuración.

El mismo Castejón, aún como responsable de la DNEFyD, manifestaba que «ya desde este momento, que la educación física y la extensión del deporte para todos, son objetivos fundamentales de acuerdo con la carta del deporte del Consejo de Europa» (Declaración programática de la DND, 1976, p.3). Poco más tarde, ya como director del Consejo Superior de Deportes (CSD) -organismo creado en agosto de 1977 después de la desaparición de la DNEFyD- Castejón planteó tres líneas de actuación correspondientes a «un área de educación física y promoción, una segunda de tecnificación y una última competitiva» (Astruells, 1977, p.32) y que se vieron condicionadas por el contexto de inestabilidad económica existente a nivel mundial desde 1973, que agravó la situación de incertidumbre sociopolítica del país. Algunos ejemplos del cambio de rumbo iniciado con la desaparecida DNEFyD y potenciado con la creación del CSD fueron la celebración en la ciudad de Barcelona de tres cursos durante los meses de diciembre de 1978 y enero de 1979 centrados en el ámbito de la deporte escolar -»Curso de dirigentes deportivos escolares» y «Curso de actualización de educación física escolar»- y del deporte para todos -»Curso monográfico 'Deporte para Todos'» (Cursos del CSD en Barcelona, 1978).

Este modelo defendido por Castejón y centrado en dar más importancia al acceso masivo al deporte por parte de la ciudadanía se tradujo en el caso de la educación física en la voluntad de que «la educación física y deportiva sea materia de especialización en todos los efectos legales, como las demás áreas que comprende la educación general básica» (La educación física debería ser materia de especialización a todos los Efectos legales, 1977, p.30).

Desgraciadamente estos planteamientos no parecieron satisfacer el colectivo de estudiantes y el profesorado de los Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid y Barcelona, que decidieron detener sus actividades para intentar solucionar el principal problema del sector: el reconocimiento de la titulación y su equiparación con respecto a las demás titulaciones del campo de la enseñanza (Massó, 1977). Las desavenencias en las negociaciones con la administración y la imposibilidad de llegar a un entendimiento condujeron al establecimiento de una huelga total e indefinida iniciada a finales de 1977 por el profesorado de educación física de la provincia de Barcelona. Su propósito de homologación de su situación profesional recibió el apoyo y solidaridad del alumnado del INEF de Barcelona, que se encerró 24 horas en las instalaciones del mismo centro educativo.

La educación física fue uno de los ámbitos del deporte que ya desde comienzos de 1977 reflejó y explicitó ciertas carencias. El hecho de que la educación deportiva de la infancia «quedaba coja» como consecuencia de que «en los colegios y escuelas de Enseñanza General Básica, no sólo existe un profesor para todas las clases -y por lo tanto dedica escaso tiempo a cada una de ellas- sino que, además, carece de titulaciones» (Tarín, 1977, p.2), evidenciaba la necesidad de plantearse el establecimiento de la titulación correspondiente que equiparara la situación de estos profesionales a la de sus homólogos de otras disciplinas.

Efectivamente, durante el bienio 1977-1978 el ámbito de la educación física se caracterizó por las crecientes reivindicaciones de los profesionales hacia una mayor regulación del sector y por los acuerdos que en este sentido se establecieron con la Administración. Así, en marzo de 1977 se creó una asociación de profesionales de la educación física que, sin ser contraria al Colegio Nacional de Profesores de la Educación Física, también reivindicaba que esta materia dependiera del Ministerio de Educación y Ciencia y no de la Secretaría General del Movimiento, como sucedía entonces, así como el reconocimiento de la titu-

lación por dicho Ministerio y la equiparación salarial respecto al resto de profesorado. La aprobación de sus estatutos se hizo en el Consejo de Ministros del 3 de noviembre de 1978 bajo la denominación de Colegio Oficial de Profesores de Educación Física.

Como se verá a continuación, con ocasión de la redacción y aprobación de Ley 13/1980 General de la Cultura Física y del Deporte, nuevamente el colectivo de profesorado y alumnado de los INEF de Madrid y Barcelona volvieron a reivindicar mejoras en la situación laboral de los profesionales de la educación física.

Así pues, la ciudadanía española comprobó como en el transcurso de los primeros años de la transición no se experimentaron muchos cambios ni las transformaciones necesarias para afrontar las carencias que posibilitaban la práctica masiva del deporte y las condiciones idóneas para una educación física de calidad. Si bien hubo cambios con respecto a los discursos y el posicionamiento político en torno a estas materias, se tuvo que esperar a la segunda mitad de la transición para el inicio de una política deportiva decidida y, por lo tanto, de carácter rupturista respecto a planteamientos anteriores.

La regulación de la educación física y el deporte español, un lento camino hacia normalización (1978-1982)

Dos de los hitos más importantes de cara a impulsar y regular el deporte y la educación física fueron la aprobación de la Constitución Española y de la Ley 13/1980 General de la Cultura Física y del Deporte. Con anterioridad, cabe destacar dos iniciativas que, con un carácter participativo característico del periodo, también fueron importantes para el proceso democratizador del país y que condicionaron el posicionamiento gubernamental entorno al deporte y la educación física a nivel regional –Cataluña– y estatal, respectivamente: el Congreso de Cultura Catalana y la Asamblea General del Deporte.

La ponencia de Deporte y Ocio del Congreso de Cultura Catalana finalizó el 9 de octubre de 1977 con el establecimiento

de una serie de conclusiones en cuanto a las realidades del deporte escolar, social y de competición de esta región española. Estas denotaban la necesidad de considerar el deporte como un derecho ciudadano que, desde las vertientes educativa y recreativa, podía incidir en el bienestar físico y psicológico de la ciudadanía (Congrés de Cultura Catalana, 1978). Asimismo, en relación a la educación física y al deporte escolar estas conclusiones apuntaban hacia una práctica deportiva casi inexistente en las escuelas, con una gran dificultad para la consecución de profesores de educación física y, por lo tanto, se convenía la necesidad de intensificar en los centros educativos una educación física realizada por especialistas.

En líneas generales, las conclusiones de esta ponencia de Deporte y Ocio comulgaban con el posicionamiento de las instancias oficiales. La necesidad de potenciar, desde las vertientes educativa y recreativa, la extensión de la práctica deportiva y de dejar de sobredimensionar el deporte profesional -hasta entonces casi el único foco de atención de las políticas públicas- eran postulados característicos de los discursos de la mayor parte de los agentes deportivos del país durante los primeros años de la transición democrática.

A nivel estatal, también a finales de 1977, destacó la celebración en Madrid de la I Asamblea General del Deporte organizada en siete ponencias (Alfil, 1977a), clausurada por Benito Castejón el 17 de diciembre de ese mismo año. En este encuentro, impugnado por siete partidos políticos por falta de representatividad y manipulación interna (Alfil, 1977b), se concluyó, entre otros, la necesidad de contar con una ley del deporte ajustada a las necesidades del momento o la regulación y ordenación de la educación física en el sistema educativo. También fueron notables las contribuciones en cuanto a la necesidad de una mayor implicación del Estado hacia el fenómeno deportivo, ya que “la aportación no sólo debería ser moral y jurídica sino también económica” (Esto es una apertura al futuro del deporte,

1997, p.14), así como en torno al carácter independiente que debía regirlo o a la urgencia de “instalaciones para el ‘deporte para todos’, en el que debe supeditarse el deporte espectáculo y el deporte de alto rendimiento” (Alfil, 1977c, p.20).

En definitiva, posicionamientos como el del Congreso de Cultura Catalana o de la Asamblea General del Deporte eran coincidentes con los de los representantes del deporte estatal, en el sentido de evidenciar las carencias casi endémicas del deporte y la educación física en España. Más allá pues del cambio de discurso y de posicionamiento hacia esta materia, era necesario que las instancias gubernamentales tomaran una mayor responsabilidad, contribuyendo así al definitivo proceso de expansión deportiva y de la educación física que hasta entonces había corrido a cargo, principalmente, del movimiento asociativo. Y en esta dirección la aprobación de la Constitución Española y de la Ley 13/1980 General de la Cultura Física y del Deporte fueron el fundamento de las posteriores políticas deportivas y de educación física en España.

Concretamente, la Constitución Española se aprobó el 31 de octubre de 1978 y poco después -6 de diciembre- fue refrendada por la ciudadanía con un 87,9% de los votos favorables (Segura, 2000). El sufragio de este texto, fundamentado en cinco principios como el Estado democrático, el Estado de derecho, el Estado social, la monarquía parlamentaria y el Estado autonómico -este último el más polémico-, coincidió con la aprobación de la anteproyecto de Estatuto de Autonomía en el Parlamento de Cataluña el 29 de diciembre de 1978 y condujo a la generalización del proceso autonómico. En cuanto al deporte, este texto constitucional fue fundamental al reconocer el derecho de la ciudadanía al deporte mediante el artículo 43.3, que explicitaba que “los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la utilización adecuada del ocio” (Martín, 1996, p.107). Su aprobación, el 6 de diciembre de 1978, llegó en un momento de gran sensibilidad hacia los déficits colectivos (Puig y Heinemann, 1995).

Tras la aprobación de la Constitución Española, cabe destacar la importancia de la Ley 13/1980 General de la Cultura Física y del Deporte. Esta ley, que tenía como embrión la citada Asamblea General del Deporte (1977) y que sustituía la Ley de Educación Física (1961), tenía como objeto “el impulso, orientación y coordinación de la educación física y del deporte como factores imprescindibles en la formación y en el desarrollo integral de la persona” (Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte), al mismo tiempo que situaba al deporte para todos como preferente en la política deportiva general.

Este texto representó “el primer intento de cambiar las estructuras del deporte español” (Puig, 1993, p.98) y tuvo entre sus principales puntos la obligatoriedad de la educación física en los diferentes niveles educativos, la organización y competencias del CSD y del Comité Olímpico Español (COE), la asignación al CSD de un porcentaje no inferior al 22% de la recaudación íntegra de las Apuestas Mutuas Deportivo-benéficas, el rango universitario de los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) o la concreción del principio de descentralización de la organización administrativa para la promoción del deporte. En este principio se sustentaba la acción de las comunidades autónomas, de las diputaciones provinciales y cabildos insulares y los municipios (Pastor, 2000).

En cuanto a la situación de la educación física, los meses previos a la aprobación de la Ley estuvieron teñidos de cierta polémica ya que colectivos como los profesores y el alumnado de los INEF de Madrid (1967) y Barcelona (1975) consideraban que no se concretaba la situación laboral de los profesionales de este ámbito y no se especificaban las posibilidades de acceso y conversión de titulaciones (Calatayud, 2002). Más allá de la citada Ley, durante la transición se produjeron algunos avances en relación con la educación física y la situación de los profesionales de este sector, como la creación del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física (RD 2957/1978) o con la aprobación

del Real Decreto 790/1981, sobre los Institutos Nacionales de Educación Física y las Enseñanzas.

Así, los últimos años de la transición política fueron importantes de cara a la regulación de la educación física y del deporte español, siendo este el punto culminante de una democratización deportiva que estuvo acompañada por un proceso de descentralización y de asunción de responsabilidades en materia deportiva por parte de las comunidades autónomas, provincias y municipios del Estado español.

La promoción del deporte escolar en Barcelona durante la transición democrática

Sobre todo durante la primera mitad de la transición política, y a la espera de los efectos de la mencionada reestructuración del deporte español, buena parte de la responsabilidad en la promoción del deporte escolar de Barcelona recayó en la misma ciudadanía y en sus iniciativas asociativas. Buen ejemplo de ello lo encontramos tanto en las iniciativas del movimiento educativo como del vecinal, que encabezaron la oferta de actividades deportivas dirigidas a la población escolar de la ciudad, tal y como se muestra a continuación.

La acción del movimiento educativo y la creación de organizaciones deportivas

Durante los años setenta, varios centros educativos de la ciudad se constituyeron entidades deportivas que tuvieron una notable relevancia en la promoción del deporte escolar. Dos de estos casos fueron los del Club Escolapios Sarrià (CES) y de la Agrupación Deportiva Sarrià (AES, en su acrónimo en catalán).

El primero de ellos, el CES, se constituyó en 1970 a raíz de la inauguración de un pabellón polideportivo, en el marco del 75 aniversario de la Escuela Pía de Sarrià celebrado el año anterior, con la intención de promocionar las actividades deportivas fuera del horario escolar. A la oferta inicial de modalidades como

la natación y el hockey patines, se añadió la del balonmano, el tenis de mesa, el baloncesto, el voleibol, el ajedrez, el judo, el fútbol, el waterpolo o las salidas a la nieve, mediante la participación “en las competiciones escolares que organizaba la Delegación Provincial de Juventud, y más adelante, de acuerdo con la transformación política del país, el Consejo Catalán del Deporte Escolar” (Puig, 1998, p.537).

En consonancia con el impulso que fue tomando esta entidad, en 1977 se decidió hacer un replanteamiento de la actividad deportiva de la escuela, “con la voluntad de que todo lo que tuviera que ver con la educación física cristalizara en verdaderas escuelas deportivas, potenciando no la competitividad, sino la educación de la actividad psicomotriz de los alumnos y el espíritu de equipo” (Puig, 1998, p.537). De este modo, a la intensa actividad de este club en cuanto a las competiciones extraescolares ya mencionadas, se añadieron las escuelas deportivas de atletismo, de fútbol, de baloncesto, de balonmano y posteriormente de voleibol y de gimnasia deportiva.

El resultado fue muy positivo, como evidenciaron los 18 equipos escolares inscritos el curso 1977-1978 o los 24 equipos participantes, apenas dos años más tarde. Esta dualidad de competiciones y de estructura -por un lado el club y por la otra la propia escuela- se recondujo a partir del curso 1981-82 mediante una única gestión que aglutinó la actividad deportiva escolar y extraescolar.

Precisamente poco antes de la constitución del Club Escolapios Sarrià surgió la Agrupación Deportiva Sarrià (AES) con el fin de abrir su oferta deportiva al barrio de Sarrià y facilitar a los antiguos alumnos la práctica del deporte (Vila, 1995). La actividad de este club, integrado en el Colegio San Ignacio, se fue intensificando progresivamente mediante la adscripción federativa de las diferentes secciones de la entidad -hockey, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, natación...-. Así se consiguió que la práctica deportiva fuera “masiva” (Vila, 1995, p.243), tal

como se observó con los 780 alumnos de cursos comprendidos entre el 5º curso de Educación General Básica y el 6º de Bachillerato federados durante el curso 1974-75 -cifra que resultaba ser más de la mitad del alumnado de estos cursos- o con el millar de asociados a finales de los setenta.

Como se observa pues, la tarea de algunos centros educativos, en este caso de carácter privado, en la promoción del deporte fue notoria durante aquellos años. Ahora bien, posiblemente el ejemplo más patente de su importancia lo representó el Consejo del Deporte Escolar de Barcelona (CEEB, en su acrónimo en catalán). El origen de este organismo fue el Instituto Catalán del Deporte Escolar (Truñó, 1987), creado en 1977 y que fue la semilla de lo que unos años más tarde sería el CEEB. Concretamente, el Instituto se constituyó a raíz de la omisión en el impulso del deporte escolar por parte del recién creado Consejo Superior de Deportes (CSD), lo que supuso que varias asociaciones de padres y alumnos, profesores de educación física y centros de enseñanza se reunieran en septiembre de 1977 “acordando promover un organismo unitario que se encargase de la elecciones, organización y planificación del deporte escolar en los centros de enseñanza” (Deporte Escolar, 1979, p.17).

El objetivo era conseguir que la educación física se convirtiera en un medio más para la formación integral de la infancia. De este modo, el Instituto Catalán consiguió ser un verdadero instrumento de “masificación entre todos los escolares de las diversas especialidades deportivas” (Deporte Escolar, 1979, p.17), y a que tres años después de su inicio, ya durante el curso 1979-1980, tan solo en la ciudad de Barcelona tramitó cerca de 20.000 licencias.

Esta institución, como se ha mencionado, fue el origen del Consejo del Deporte Escolar de Barcelona (CEEB), organismo creado a finales de 1981 y que fue muy importante en el desarrollo del deporte escolar en la ciudad de Barcelona, ya en las postrimerías de la transición política. El CEEB apareció a raíz de

ciertos desajustes durante el curso 1980-1981, cuando el Instituto tomó el nombre de Delegación del Deporte Escolar de Barcelona (Casasa y Dura, 1984).

Durante el curso siguiente, ya con 21.590 inscritos (Memòria curs 1981-1982, 1982), se decidió iniciar este nuevo proyecto con el apoyo de la Dirección General del Deporte de la Generalitat de Cataluña y de común acuerdo de las escuelas que en Barcelona participaban en la competición escolar. El planteamiento existente y la autonomía del CEEB en cuanto a la promoción del deporte entre la población infantil de Barcelona, queda reflejado en el siguiente fragmento correspondiente a la memoria del primer curso de este organismo:

La competición que organiza el Consejo cada curso escolar está pensada por las mismas escuelas, porque el Consejo del Deporte Escolar de Barcelona es, como todos saben, un organismo formado por las escuelas que practican deporte escolar. Quiero decir con ello que estas escuelas son las que, reunidas en asamblea aprueban las fechas del juego, las normas organizativas y alguna vez técnicas, cuando éstas hacen mejorar el aspecto pedagógico; en resumen, aprueban el proyecto del curso. Por tanto, el Consejo hace lo que las escuelas quieren (Just, 1982, p.7).

Asimismo, con la constitución del CEEB se establecieron puentes de entendimiento y de colaboración con las escuelas de iniciación deportiva y con las federaciones deportivas, y a su vez se firmó un importante convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Barcelona que, entre otros, permitió el acceso a “el esquí, tanto nórdico como alpino a los escolares de Barcelona” (Ajuntament de Barcelona, s.d.). En esta misma línea, otra iniciativa municipal fue el inicio, en el año 1982, de la campaña “El deporte de verano en Barcelona” que durante tres quincenas -julio y 1ª primera de septiembre- ofreció actividades polideportivas, juegos recreativos y un taller de aventuras a niños y niñas de 8 a 14 años. Aquel año la propuesta contó con 2.500 partici-

pantes distribuidos en cinco centros de toda la ciudad (Ajuntament de Barcelona, s.d.).

En buena medida, estas iniciativas ejemplificaban la estrecha colaboración existente al inicio de los ochentas para incrementar las facilidades en el acceso al deporte en todas sus vertientes, al aglutinar bajo un mismo proyecto entidades vecinales, escolares, deportivas y las administraciones.

El movimiento vecinal y las escuelas de iniciación deportiva

El movimiento vecinal desarrolló también una importante labor en la potenciación del deporte escolar, a partir de su papel en la creación de las escuelas de iniciación deportiva en colaboración con los consejos de los diferentes distritos de la ciudad de Barcelona. Estas escuelas, la primera de las cuales fue posible gracias a la iniciativa de la Asociación de Vecinos Poble Sec, permitieron atenuar las carencias en el terreno de la educación física y, por tanto, posibilitar que la población infantil de la ciudad tuviese acceso a la práctica deportiva desde el contexto escolar. Concretamente las escuelas de iniciación deportiva nacieron, a partir de 1979, a raíz de las inquietudes de asociaciones de padres, de vecinos y entidades deportivas de los diferentes barrios de Barcelona, para suplir el déficit de educación física y de práctica deportiva existente en la ciudad, y así favorecer su acceso por parte de toda la ciudadanía, tal y como se refleja en el siguiente fragmento:

Los padres y maestros y la gente amante del deporte debemos unirnos y empezar a trabajar para conseguir que nuestros hijos tengan la enseñanza deportiva que nosotros no tuvimos. Debemos comunicar nuestro entusiasmo al resto de la gente, tenemos que conseguir instalaciones deportivas nuevas y suficientes, debemos reclamar la Educación Física y Deportiva como asignatura obligada en todos los centros escolares y debemos hacer comprender la necesidad pública del deporte si queremos una sociedad más sana" (Ajuntament de Barcelona y Consell Municipal del Districte VIII, 1982, p.2).

Con su proliferación y extensión al resto de distritos de la ciudad se consiguió disminuir las consecuencias de una falta de instalaciones deportivas y de posibilidades de impartir la materia de educación física en algunos centros educativos. Precisamente la dificultad a la hora de “disponer de unos centros con instalaciones deportivas donde pudieran ir los alumnos de las escuelas vecinas que no tenían ni espacio ni medios para la práctica del deporte” (Sadurní, 1981, p.27) fue una de las principales dificultades encontradas por la Escuela de Iniciación Deportiva de Gracia, que en 1981 movilizó a unos seiscientos niños, “lo cual no deja de ser un número apreciable para una primera experiencia de este tipo” (Sadurní, 1981, p.27).

La posibilidad de practicar varias modalidades deportivas por un módico precio en instalaciones deportivas o centros educativos cercanos a la ciudadanía se erigió como una propuesta de gran importancia para atenuar las carencias en cuanto a la educación física, aún existentes en algunos centros docentes de la ciudad condal. A modo de ejemplo, en 1980 para poder participar en la Escuela de Iniciación Deportiva del Distrito II se tenía que abonar una cuota mensual de cien pesetas. Aquel curso, el 1980-1981, esta escuela de iniciación contaba con la participación de mil seiscientos alumnos en todo el distrito” (Associació de Veïns Poble Sec, 1980a).

A su vez, más allá de limitarse a posibilitar la práctica deportiva de la infancia, las escuelas de iniciación deportiva ampliaron su oferta a la población adulta, sector que hasta entonces se encontraba con pocas posibilidades de realizar una práctica deportiva alejada de la meramente competitiva. Este ofrecimiento dirigido a los adultos cubría una notable carencia en toda la ciudad. Nuevamente, el éxito de esta propuesta constataba un interés ciudadano hacia el fenómeno deportivo que desembocó en un acceso masivo hacia su práctica. Para el movimiento vecinal esta mayor sensibilidad no pasó desapercibida, creciendo la duda en torno a “qué posibilidades tienen las instalaciones para

el deporte de ocio, y más teniendo en cuenta que quién desea practicarlo normalmente sólo lo puede hacer fuera de horas de trabajo o de estudio, más allá del ‘footing’, donde sólo hace falta una instalación primaria o simplemente señalar un recorrido apropiado” (Serra, 1980, p.14).

De este modo, las diversas actividades deportivas propuestas desde las escuelas de iniciación deportiva orientaron y se organizaron en base a las vertientes del deporte escolar, de las escuelas de deporte y del deporte para adultos. La constatación de la importancia que fue adquiriendo esta última dimensión y por lo tanto de la progresiva concienciación de que el deporte “no puede ser sólo un privilegio para los jóvenes o los bien dotados físicamente”, se observó en las diversas propuestas realizadas al respecto, algunas de ellas gracias “al apoyo del Consejo de Dto”. Concretamente, la Asociación de Vecinos Poble Sec “sólo por 100 ptas al mes” posibilitaba el acceso a “un magnífico gimnasio cubierto, un perfecto polideportivo, unas duchas de agua caliente, un monitor que controla nuestros esfuerzos y toda la montaña de Montjuïc para nosotros”, dos días a la semana (Associació de Veïns Poble Sec, 1980b).

La relación entre las diferentes entidades y colectivos que participaban en la organización de las escuelas de iniciación deportiva tuvo que superar ciertas discrepancias y dificultades. A menudo las asociaciones de vecinos, producto de su larga trayectoria reivindicativa, asumieron “con dificultad iniciativas constructivas que representan un importante salto cualitativo en su actividad” (Associació de Veïns, 1980b), al tiempo que las asociaciones de padres de alumnos, “preocupados por dinamizar sus respectivas escuelas, han visto la Escuela de iniciación deportiva como un posible rival con sus propias iniciativas en el terreno deportivo (competiciones escolares, equipos de escuela, etcétera)” (Associació de Veïns Poble Sec, 1980b).

De este modo, la mayoría de escuelas de iniciación se centraron en la promoción deportiva pese a encontrarse con una

serie de condicionantes a nivel de infraestructuras, privilegios y privatización, favoreciendo y acelerando el proceso de establecimiento de una política deportiva municipal centrada en el acceso la práctica deportiva y en la participación de los cada vez más diversos agentes deportivos presentes en Barcelona.

Con el deseo de conseguir una mayor difusión, mejora y consolidación, del 28 al 30 de abril de 1983 se organizaron las “Jornadas de las escuelas de iniciación deportiva”. En aquel momento éstas ya se habían configurado como una herramienta de trabajo indiscutible y reconocida por todos los estamentos oficiales en el favorecimiento de la participación deportiva de la población y en el aumento de la cantidad y calidad de la práctica deportiva escolar. Igualmente, al año siguiente, se firmó un convenio entre el Área de Juventud y Deportes y las escuelas de iniciación deportiva, con el objetivo de “establecer las condiciones para llevar adelante los programas de promoción deportiva en los barrios de los distritos de Barcelona” (Acord de col·laboració entre l'Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona i les escoles d'iniciació esportiva de Barcelona, 1984), mediante una aportación económica del Área para los “programas de promoción e iniciación deportiva a realizar por el E.I.E. de distrito” (Acord de col·laboració entre l'Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona i les escoles d'iniciació esportiva de Barcelona, 1984).

La tarea municipal, viendo la necesidad y buena aceptación que tuvieron estas escuelas de iniciación, fue de apoyo y de ayuda en su consolidación con una contribución económica el año 1981 de 12 millones de pesetas entre subvenciones y cesión gratuita de instalaciones, (Gaseta Municipal de Barcelona, 1982). Sin ir más lejos, en 1982 existían 11 escuelas de iniciación deportiva -en diez de los doce distritos de Barcelona-, que acogían a 13.761 participantes entre escuela polideportiva y juegos escolares (Gaseta Municipal de Barcelona, 1982).

CONCLUSIONES

De entrada, la situación deportiva de la ciudad de Barcelona a finales de 1975 presentaba numerosos déficits, empezando por los correspondientes al equipamiento deportivo, como consecuencia del olvido y del uso indebido que sufrió el deporte en el transcurso de los diferentes gobiernos franquistas.

Mediante la reestructuración gubernamental realizada en España, y que tuvo como punto culminante el periodo comprendido entre 1977 y los primeros meses de 1979, se favoreció la democratización y descentralización de los órganos rectores del deporte, situando la participación deportiva como una de sus prioridades, algo que permitió el establecimiento de los fundamentos ideológicos y legales a partir de los cuales se iniciaron y materializaron las políticas deportivas a partir de las elecciones municipales de abril de 1979.

La necesidad de contar con una ley del deporte y con el sector de la educación física debidamente regulado y reconocido, así como el reconocimiento del derecho de todo ciudadano al acceso al deporte manifestado en el articulado de la Constitución Española, fueron el resultado del cambio de planteamientos en torno a esta temática. En el caso de Barcelona, estos comicios fueron importantes desde el punto de vista de la progresiva transformación substancial de la realidad deportiva de la ciudad, a partir de una política deportiva coherente, transparente y decidida, que tenía como base el favorecimiento del acceso a la práctica deportiva por parte de la ciudadanía y la celebración de eventos deportivos que repercutieran favorablemente en la ciudad.

En cuanto a los diferentes movimientos asociativos y la promoción del deporte y del deporte escolar, cabe destacar el importante papel de las asociaciones de vecinos. Estas incidieron en la transformación social de la ciudad mediante sus reivindicaciones y acciones, ocupándose también del deporte, tanto a nivel de

reivindicación de equipamientos como a través de las escuelas de iniciación deportivas. Estas escuelas, impulsadas en colaboración con el ayuntamiento de la ciudad, se centraron en la promoción deportiva tanto de la población infantil como de la adulta, y de extendieron rápidamente por toda la ciudad a partir de 1979.

La colaboración existente entre los diferentes agentes de la ciudad también fue notable en el caso del Consejo del Deporte Escolar de Barcelona (CEEB), organismo que gozó de autonomía per a su vez del apoyo económico tanto del Ayuntamiento de Barcelona como de la Dirección General del Deporte de la Generalitat de Catalunya, algo importante para el desarrollo del deporte escolar en la ciudad de Barcelona, y que tenía como origen el Instituto Catalán del Deporte Escolar.

Así pues, la promoción en Barcelona del deporte en general, y a nivel específico del deporte escolar, se vio impulsada sobre todo a partir de 1979 mediante la colaboración existente entre el movimiento asociativo –deportivo, educativo, vecinal- y la administración local, que a partir de entonces se convirtió en el principal agente deportivo mediante sus múltiples acciones en el terreno de los equipamientos deportivos y de la promoción deportiva.

REFERENCIAS

1. Abadia, S. (2011). Deporte, ciudadanía y libertad: la transición política en España y el deporte (1975-1982). En X. Pujadas (Coord.), *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España: 1870-2010* (pp. 357-392). Madrid, España: Alianza Editorial.
2. Acord de col·laboració entre l'Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona i les escoles d'iniciació esportiva de Barcelona. Barcelona, 29 de febrero de 1984.
3. Ajuntament de Barcelona (s.d.). *Text Exposició del Born*. Ajuntament de Barcelona.
4. Ajuntament de Barcelona y Consell Municipal del Districte VIII (1982). *Butlletí informatiu de l'Escola d'Iniciació Esportiva del Districte VIIIè (curs 1981-1982)*. Ajuntament de Barcelona.

5. Alfíl (1977a, 16 de diciembre). La Asamblea Nacional hacia un nuevo concepto de deporte. *El Mundo Deportivo*, p. 3.
6. Alfíl (1977b, 18 de diciembre). Siete partidos políticos no aceptan las conclusiones. *El Mundo Deportivo*, p. 14.
7. Alfíl (1977c, 17 diciembre). Con el pleno termina la I Asamblea del Deporte. *El Mundo Deportivo*, p. 20.
8. Almeida, A. (2004). *Historia social, educación y deporte. Lecturas sobre el origen del deporte contemporáneo*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
9. Associació de Veïns Poble Sec. (1980a, Noviembre). *Escola d'Iniciació Esportiva del Dte II*. En Associació de Veïns Poble Sec.
10. Associació de Veïns Poble Sec. (1980b, Diciembre). *Esport per adults*. En Associació de Veïns Poble Sec.
11. Astruells, A. (1977, 21 de setiembre). Benito Castejón, con las cartas boca arriba. *El Mundo Deportivo*, p. 23.
12. Calatayud, F. (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas (1770-1993). Una aproximación histórica a la educación física y el deporte en España*. València, España: Ajuntament de València.
13. Casasa, J. M. y Durà, J. (1984). *La promoció de l'Esport comença a l'escola*. Barcelona.
14. Congrés de Cultura Catalana (1978). *Resolucions III*. Barcelona: Congrés de Cultura Catalana.
15. Cursos del CSD en Barcelona (1978, 26 de noviembre). *El Mundo Deportivo*, p. 30.
16. Declaración programática de la D.N.D. (1976, 3 de octubre). *El Mundo Deportivo*, p. 3.
17. Deporte Escolar. (1979, 17 de noviembre). *Dicen...*, p. 17.
18. "Esto es una apertura al futuro del deporte" (1977, 18 de diciembre). *El Mundo Deportivo*, p. 14.
19. García, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995 (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores)*. Madrid, España: CSD / Tirant lo Blanc.
20. García, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. (Encuesta sobre los hábitos de los españoles, 2000)*. Madrid, España: CSD.
21. García, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología*, 44, 15-38.
22. Gasetta Municipal de Barcelona, 1982, número 1460.
23. ICSA-Gallup (1975). *El Español y el Deporte: datos de una encuesta*. Madrid: Delegación Nacional de EF y Deportes.

24. Just, A. (1982, Mayo). *La necessitat de l'esport escolar*. En *Portantveu. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona*.
25. La educación física debe ser materia de especialización a todos los efectos legales (1977, 20 de julio). *El Mundo Deportivo*, p. 30.
26. Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte.
27. Martín, L. (Ed.). (1996). *Constitución Española*. Pamplona, España: Aranzadi.
28. Massó, J. (1977, 2 de abril). I.N.E.F., en paro, requiere urgente solución. *Dicen...*, p. 13.
29. Memòria curs 1981-1982. (1982, Mayo). En *Portantveu. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona*, pp. 8-9.
30. Mestre, J. (Dir.). (1997). *Atles de la transició. Espanya de la dictadura a la democràcia (1973-1986)*. Barcelona, España: Edicions 62.
31. Montagut, T. (2000). *Política Social. Una introducció*. Barcelona, España: Ariel.
32. Pastor, J. L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Madrid, España: Universidad de Alcalá.
33. Puig, N. y Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers: revista de sociologia*, (38), 123-141.
34. Puig, N. (1993). Revisión histórica de la política deportiva en España, lecciones que se pueden extraer de cara al futuro. En *3º Encuentros de política deportiva* (pp. 93-105). Barakaldo, España: Instituto Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Barakaldo.
35. Puig, N. (1995). Esport i societat a Catalunya. En *L'Associacionisme i l'esport* (pp. 251-264). Barcelona, España: Secretaria General de l'Esport.
36. Puig, N. y Heinemann, K. (1995). Institucions públiques i desenvolupament de l'esport a Catalunya (1975-1994). Proposta d'un marc teòric interpretatiu. *Acàcia*, 4, 123-143.
37. Puig, M. (1998). *L'Escola Pia de Sarrià (1894-1995). Història i Crònica d'una escola religiosa a la Catalunya contemporània*. Barcelona, España: Escolapis de Sarrià.
38. Pujadas, X. i Santacana, C. (1995). *Història il·lustrada de l'esport a Catalunya*. Vol. 2, (1931-1975). Barcelona, España: Columna-Diputació.
39. Pujadas, X. i Santacana, C. (1999). *Esport, espai i societat en la formació urbana de Barcelona (1870-1992)*. Barcelona, España: Fundació Barcelona Olímpica.
40. Pujadas, X. (2003). La història de l'esport: una necessitat. *Lluc* (835-836), 30-34.
41. Sadurní, J.M. (1981, Marzo). *Balanç Esportiu*. En *Revista Carrer Gran*, p. 27.

42. Santacana, C. (2003). Una interpretació de l'esport a Catalunya. *Lluc* (835-836), 35-38.
43. Se hace camino al andar (1974, 24 de noviembre). *Don Balón* 4, p. 5.
44. Segura, A. (2000). Memòria i història de la transició. En R. Aracil i A. Segura (Ed.), *Memòria de la transició a Espanya i a Catalunya* (pp. 11-66). Barcelona, España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
45. Serra, A. (1980, Enero-febrero). *Horta i l'esport*. En Hortavui, Portaveu del Barri. Associació de Veïns del barri d'Horta.
46. Soria, M.A. y Cañellas, A. (1991). *La animación deportiva*. Barcelona, España: INDE.
47. Tarín, M. (1977, 21 de enero). Benito Castejón: deporte sin patetismos. *El Mundo Deportivo*, p. 2.
48. Tojar, J.C. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
49. Truñó, E. (1987). *La ciutat de les anelles*. Barcelona, España: Edicions 62.
50. Vila, I. (1995). *Sant Ignasi (Sarrià). Història d'un Col·legi Centenari*. Barcelona, España: Col·legi Sant Ignasi.
51. Vilanou, C. (1994). *L'esport a Sants-Montjuïc. Una visió històrica (1883-1994)*. Barcelona, España: Arxiu Municipal del Districte de Sants-Montjuïc.

Recepción: 03-17-2015

Aprobación: 04-04-2015

THE CONTRIBUTION OF TEACHING PRACTICES ON CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

LA CONTRIBUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DE CONTEÚDO DOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DANIEL MARCON

Doutor pela Universidade do Porto.

Professor do curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul (Caxias do Sul, Brasil).

drdmarcon@gmail.com

Marcon, P., Graça, A. B., Nascimento, J. V., Milistetd, M., Ramos, V. (2015). Constructing the pedagogical content knowledge of future physical education teachers. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 103-128. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a05>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a05

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a05>

AMANDIO BRAGA DOS SANTOS GRAÇA

Doutor pela Universidade do Porto.

Professor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
(Porto, Portugal).

agraca@up.pt

JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO

Doutor pela Universidade do Porto.

Professor do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa
Catarina (Florianópolis, Brasil).

juarez.nascimento@ufsc.br

MICHEL MILISTETD

Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil).

michel_canhoto@hotmail.com

VALMOR RAMOS

Doutor pela Universidade do Porto.

Professor do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa
Catarina (Florianópolis, Brasil).

valmor.ramos@udesc.br

ABSTRACT

Purpose: the present study examined how teaching practices fostered PCK knowledge components in future physical education teachers with different levels of training. Methods: participants consisted of four pairs of future teachers with different levels of training in a physical education licensure program. Interview and questionnaire data were collected during 3 academic semesters. The data were qualitatively analysed into units of meaning, which were coded for 4 knowledge components (student knowledge, content knowledge, pedagogical knowledge, and context knowledge). Results: findings indicated that study participants' PCK primarily drew on the student and content knowledge components. Discussion/Conclusion: comparisons between knowledge components and between pairs found that participants' PCK primarily employed the student and content knowledge components and that the pedagogy and context knowledge components of participants' PCK were less well developed.

KEY WORDS: Teaching Practices; Knowledge Base; Pedagogical Knowledge.

RESUMEN

Objetivo: el presente estudio examinó como las prácticas de enseñanza adoptaron los componentes pedagógicos del CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido) en los futuros docentes de Educación Física con diferentes niveles de entrenamiento. Métodos: el grupo se conformó por cuatro pares de futuros educadores físicos con diferentes niveles de entrenamiento. Las entrevistas y datos de los cuestionarios fueron obtenidos durante tres semestres académicos. Los datos fueron analizados cualitativamente y agrupados en cuatro componentes de conocimiento (conocimiento de los estudiantes, conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y el conocimiento contextual). Resultados: los hallazgos del estudio indicaron que los participantes enfatizaron principalmente en los componentes de conocimiento de los estudiantes y conocimiento del contenido. Discusión/ Conclusión: las comparaciones entre los componentes del conocimiento en las parejas de estudiantes de Educación Física mostraron que los componentes más usados por los participantes del CDC fueron: el conocimiento de los estudiantes y los contenidos del conocimiento; mientras que el conocimiento pedagógico y el conocimiento contextual) fueron los menos desarrollados.

PALABRAS CLAVE: Prácticas De Enseñanza, Bases Del Conocimiento, Conocimiento Pedagógico.

RESUMO

Objetivo: o presente estudo examina como as práticas de ensino fomentam o conhecimento didático de conteúdo (PCK) nos futuros professores de Educação Física com diferentes níveis de formação. Métodos: foram realizados trabalhos em conjunto com quatro pares de futuros professores com diferentes níveis de formação em um programa de licenciatura em Educação Física. Foram recopilados dados com entrevistas e questionários durante três semestres acadêmicos. Os dados foram analisados qualitativamente em unidades de significado, codificadas por 4 componentes de conhecimento (conhecimento dos estudantes, conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, e conhecimento contextual). Resultados: os resultados indicaram que os participantes do estudo PCK delimitaram nos estudantes os componentes do conhecimento didático. Discussão/Conclusões: a comparação entre os componentes do conhecimento e entre os pares estabelecem que os participantes de PCK, principalmente, utilizaram os estudantes e os componentes do conteúdo de conhecimento; e que a pedagogia e o contexto dos componentes de conhecimento dos participantes do PCK foram menos desenvolvidos.

PALAVRAS CHAVLE: Práticas De Ensino, Conhecimento De Base, Conhecimento Pedagógico.

INTRODUCTION

The pedagogical knowledge base, which has been termed pedagogical content knowledge (PCK), incorporates knowledge regarding students, subject matter content, general pedagogy, educational contexts and integrates these knowledge base components with teaching practice (Cochran, King, & DeRuiter, 1991; Grossman, 1990; Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Shulman, 1987).

The student knowledge component is fundamental because instructors must understand and consider their students' characteristics, interests, and needs as well as differences in students' ideas, beliefs, experiences, and knowledge in teaching and learning contexts (Chen, 2004; Darling-Hammond, 2006; Gess-Newsome, 1999; Graça, 1997; Park, Jang, Chen, & Jung, 2010; Park & Oliver, 2008; 2008; Rovegno & Dolly, 2006; Schincariol, 2002; Whipple, 2002). Future teachers must not only possess content knowledge (CK) but also be able to adapt this knowledge to make it accessible to students (Ayvazo, Ward, & Stuhr, 2010; Grossman, et al., 1989; Marks, 1991; Schempp, Manross, Tan, & Fincher, 1998; Schincariol, 2002; Segall, 2004; Siedentop, 2002a; Tinning, 2002).

The pedagogical knowledge (PK) is recognized to develop teaching concepts and educational principles, identify pedagogical strategies, and plan, organise, and create teaching and learning activities (Behets & Vergauwen, 2006; Grossman, 2008; Morine-Dershimer & Kent, 1999; O' Sullivan & Doutis, 1994; Rovegno, 2008; Schincariol, 2002; Seel, 1999; Whipple, 2002). Context knowledge (CX) enables instructors to understand school and classroom organisation and management; the communities in which the students live; and governmental, institutional, and political dimensions that influence the educational system (Grossman, 2008; Grossman & McDonald, 2008; Menck, 1995; O' Sullivan & Doutis, 1994; Rovegno, 1994, 1995, 2006, 2008; Rovegno & Dolly, 2006; Schincariol, 2002; Sieden-

top, 2002b; Veal & MaKinster, 1999; Whipple, 2002; Wiegand, Bulger, & Mohr, 2004; Zeichner, 1993, 2010).

For Cochran et al. (1991), PCK plays a central role in teachers' professional knowledge because it is based on and integrates the above knowledge base components (SK, CK, PK and CX). Therefore, teachers use PCK according to their objectives, the reality of the students, and characteristics of the teaching and learning context. This knowledge allows teachers to summon, manage and integrate the components of their knowledge base for teaching to adapt, transform and implement the content knowledge in a comprehensible and teachable way (Shulman, 1987; Marcon, Graça, & Nascimento, 2011). Cochran et al. (1993) proposed a model to represent the evolution of PCK during training, which they termed pedagogical content knowing (PCKg), and identified the importance of each PCK knowledge component, based on future teachers' levels of teaching experience (see Figure 1).

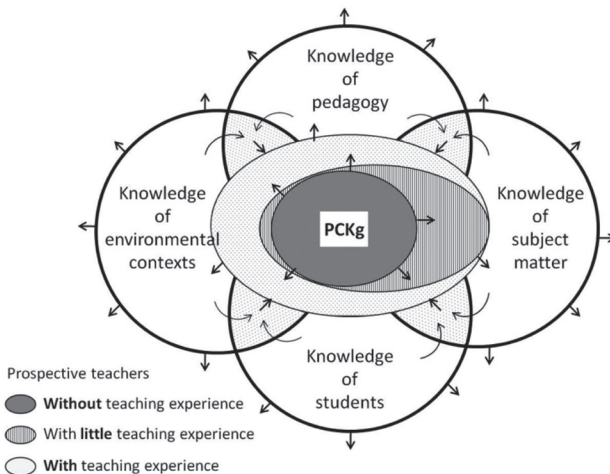


Figure 1. A Developmental Model of Pedagogical Content Knowing (PCKg) as a Framework for Teacher Preparation (adapted from Cochran, DeRuiter, and King, 1993)

Marcon, P., Graça, A. B., Nascimento, J. V., Milistetd, M., Ramos, V. (2015). Constructing the pedagogical content knowledge of future physical education teachers

The evolution of teaching experience during teachers training allows future teachers' PCK to expand from a limited knowledge base with a single knowledge component into a knowledge base with 4 integrated components that collectively contribute to teaching expertise (Cochran, et al., 1991; Grossman, 1990; Whipple, 2002; Wiegand, et al., 2004). The four types of knowledge are transformed and synthesized as PCK, and theoretically, the four components become so integrated and so interrelated that they no longer can be considered separate knowledge. These integration processes should result in conceptual change and conceptual integration to the point that the resulting PCK knowledge, the expertise of teaching, is distinctively different from types of knowledge from which it was constructed (Cochran, et al., 1991, p. 12). However, there is no evidences showing the progress of PCK's acquisition during teachers' training. In general, beginners' PCK is basic and incomplete, which is represented in Figure 1 by the small and centred dark shading, while graduates have more complex and elaborated PCK, which is represented by the lighter and more extended shading (Cochran et al., 1993).

Because previous research did not explain the development of PCK during teacher education programs or how training programs foster PCK construction, the purpose of this study was to investigate how future teachers' PCK was constructed during physical education teacher training and the extent to which future physical education teachers employed the various knowledge base components during the construction of PCK.

METHOD

Research design

The present study was a qualitative case study, and data were collected over 3 semesters (Dentin & Lincoln, 2005; Thomas, Nelson, & Silverman, 2011; Yin, 2009).

Participants and setting

Study participants were prospective teachers enrolled in a 4-year physical education licensure programme from a higher education institution (HEI) in the Brazilian State of Rio Grande do Sul. The institution has more than 30 years of experience in training physical education teachers and provides future teachers with a broad range of field experiences and pedagogical training. Participation in the study was voluntary, and signed consent forms explicitly stating that participation was voluntary and confidential were obtained from each participant.

Four pairs of participants were invited to participate in the research. Each pair had a different level of training in the licensure program. One pair (P1) was assessed during their first quarter in the program; one pair (P2) was assessed during their second quarter in the program; one pair (P3) was assessed during their third quarter in the program; and one pair (P4) was assessed during their final quarter in the programme. Participants met the following inclusion criteria: females between the ages of 18 and 22 who had completed secondary public school education; individuals with higher academic marks and more course credits compared to other students with the same level of training; individuals with more sports experience, which was measured by years and levels of practice (local, national, or international); and individuals with more teaching experience (working as an independent or assistant instructor in a public or private educational institution; working at a sports, recreational, or social club; or working at a resort, hotel, or similar establishment).

Data collection

Data were collected through interviews conducted by the first author at the beginning and end of the 3-semester observation period; structured logs reporting reflections on field experiences; and informal interviews. The initial interview framework was based on the theoretical foundations of the PCK knowledge base for

teaching (Cochran, et al., 1993; Cochran, et al., 1991; Grossman, 1990; Shulman, 1986, 1987), the participants' field experiences, and the teaching practice exercises (Park & Oliver, 2008; Tsangaridou & O' Sullivan, 1994; Valli & Rennert-Ariev, 2002).

The first interview was semi-structured and included open-ended questions that obtained biographical information and assessed how each prospective teacher expected to employ SK, CK, PK and CX during the teaching practice activities. 10 hours and 56 minutes of interviews were transcribed. The documents were sent to the participants for confirmation and comment.

The second instrument for data collection was a structured log. The log included both open-ended and closed questions that prompted participants to identify the knowledge components they applied in their teaching practices. Prospective teachers recorded their thoughts, actions, and reflections after each teaching experience, such as peer teaching at the university or student teaching at the classroom and hand-delivered or emailed their logs to the first author every two weeks during the data collection period. Periodically, email or face-to-face informal interviews were also conducted to obtain further information regarding participants' use of the different knowledge components. This strategy was implemented during the students' field experiences in order to adjust the research instrument and to encourage participants to reflect more deeply on their experiences.

The design of final interview was based on data collected from other sources adopting an approach from O' Sullivan and Tsangaridou (1992). The semi-structured interview included open-ended and closed-ended questions to inquiry the extent to which participants employing SK, CK, PK, and CX during their experiences, processes, outcomes, and concerns, and the resources that participants felt they needed to face the challenges of the teaching practice activities. Seven hours and 33 minutes of interviews were transcribed. The transcriptions were sent to the participants for confirmation and comment.

Data analysis and reliability

The interviews were transcribed verbatim, and the written content provided by the structured logs was coded and analysed using a qualitative content analysis (Schrier, 2012). The software QSR NVivo 8 was used to the categorization process. Initially the data were analysed as a deductive process. All quotes that referred to a knowledge component of any type were identified and further analysed into meaning units, which were then coded as the SK, CK, PK and CX components based on the framework developed by Cochran et al. (1991), Grossman (1990), Grossman et al. (1989), and Shulman (1987). After this process, a inductive process was performed. The data was broke in meaning units to identify participants' perspectives and underlying messages. This process of de-contextualisation and re-contextualisation involved identifying and interpreting the messages within the "text" as well as the personal and pedagogical context in which the text was produced. Second, the text files were parsed into meaning units and coded into categories. Finally, the triangulation process identified new meanings and patterns based on multiple comparisons across data sources, across and within participant pairs, and across categories (Denzin & Lincoln, 2005; Thomas, et al., 2011; Yin, 2009). In order to obtain the objectivity reference for each of the categories (SK, CK, PK and CX) descriptive statistics (frequencies, ratio, percentages) was used to organize the data.

The the data collection and analysis procedures were based theoretical PCK component framework, and used specific procedures to enhance data reliability: reviewing transcripts, triangulating data sources, and actively searching for disconfirming information to prevent biased interpretations and unwarranted conclusions.

Results and discussion

The number and type of teaching practices that prospective teachers engaged during the 3-semester data collection period

depended of the number and the natures of the courses. Table 1 summarises the characteristics of the teaching activities that participants engaged in during the 3-semester data collection period (participant names are fictitious).

Pairs	Prospective teachers	Curricular	Extra-curricular	Total	%
P1 (up to 25% of the program)		17	2	19	8,05
	Aline	11	0	11	4,66
	Amanda	6	2	8	3,39
P2 (25 – 50% of the program)		30	45	75	31,78
	Bárbara	20	36	56	23,73
	Bianca	10	9	19	8,05
P3 (50 – 75% of the program)		26	32	58	24,57
	Camila	22	3	25	10,59
	Carina	4	29	33	13,98
P4 (> 75% of the program)		84	0	84	35,60
	Daiana	50	0	50	21,19
	Dalila	34	0	34	14,41
Teaching practices analyzed		157	79	236	100,00

Table 1: Frequency of teaching practices occurrences by participants

The participant pairs engaged in different curricular pedagogical activities. Most of P1's teaching activities involved some form of peer teaching, with only a few activities involving teaching community students at the campus; P2 engaged in less peer teaching and more teaching involving community students at the campus; P3 had fewer teaching activities involving community students at the campus and more elementary school teach-

ing (early field experiences and student teaching); and P4 activities exclusively involved elementary school student teaching.

P4 only pursued student teaching activities and did not engage in any extracurricular activities. P1 also seldom engaged in extracurricular activities. The high number of extracurricular activities in P2 and P3 was due to the extracurricular activities that Barbara and Carina engaged in. Barbara had more than five years of experience instructing and training swim teams. Carina's numerous extracurricular teaching practices were not specialised but were distributed among various sports.

Table 2 presents information on the frequency and rate of knowledge references to SK, CK, PK and CX in the different teaching practices.

Pairs	P1	P2	P3	P4	Total
Teaching practices analyzed (TP)	19	75	58	84	236
Student knowledge (SK)	34	76	56	54	220
Content knowledge (CK)	12	38	19	52	121
Pedagogical knowledge (PK)	13	41	51	41	146
Context knowledge (CX)	10	29	38	31	108
SK/TP ratio	1,79	1,01	0,97	0,64	0,93
CK/TP ratio	0,63	0,51	0,33	0,62	0,51
PK/TP ratio	0,68	0,55	0,88	0,49	0,62
CX/TP ratio	0,53	0,39	0,66	0,37	0,46

Table 2. Ratio of references in the categories of knowledge base for teaching per teaching practices for pairs of prospective teachers in distinct stages of licensure process

Compared to the content, pedagogical, and context knowledge components, the student knowledge (represented by the

SK/TP ratio) in overall was the most component referred. The pedagogical knowledge component (the PK/TP ratio) ranked second in overall frequency. P1 and P4 most often referred to this component in their logs; in contrast, P3 made the fewest references to this component. Content knowledge (the CK/TP ratio) ranked third in overall frequency. P3 referred to this knowledge component most often, and P4 made the fewest references to this component. Finally, the context knowledge component (CX/TP ratio) was least frequently reported in participants' logs. P3 referred to this knowledge component most often, and P4 made the fewest references to this component. P2 also seldom referred to this knowledge component.

Because the student knowledge component was the PCK component most frequently mentioned, it was the component that most concerned participants engaged in pedagogical practices. Participants most often focused on the student knowledge component regardless of their level of training (Park et al., 2010; de Veal & Makinster, 1999). The literature suggests that participants might focus on the student knowledge component based on participants' own (admittedly limited) personal experiences as elementary and secondary students (Behets & Vergauwen, 2006; Grossman, et al., 1989).

The frequency of reference to the student knowledge component, primarily for P1 and P2, contrasts with the development of the PCK proposed by Cochran et al. (1993). The present study found that participants did not initially focus on the content knowledge component as Cochran et al. (1993) proposed but primarily focused on the student knowledge component. Moreover, despite a noticeable decrease in the frequency of reference to the student knowledge component, this knowledge component continued to be the most frequently referred to compared to the other knowledge components for P3 and P4. Consequently, the student knowledge component of the PCK continued to predominate for P3 and P4. This finding conflicts

with Cochran et al.'s (1993) claims but is consistent with Park et al. (2010) and de Veal and Makinster (1999).

The finding that the student knowledge component was employed most frequently is consistent with the view that future teachers must carefully consider their students' knowledge, conceptions, characteristics, interests and needs to plan, create, and manage their teaching practices: *"The students was engaged in the class"* (Aline); *"The students had not been paying attention in the activities"* (Bianca); *"the students were lazy in the class"* (Carina).

The participants' preference for employing the student knowledge component of the PCK is thus consistent with claims found in the literature (Cochran, et al., 1991; Grossman, 1990; Jenkins & Veal, 2002; Park, et al., 2010; Veal & MaKinster, 1999). However, under an alternative interpretation, this finding does not reflect participants' concern for their students' prior knowledge, notions, characteristics, interests and needs or a concern for student learning and education, as claimed in the literature (Cochran, et al., 1991; Grossman, 1990; Jenkins & Veal, 2002; Park, et al., 2010; Rovegno & Dolly, 2006; Veal & MaKinster, 1999). Rather, qualitative analysis of the content of participants' reflections revealed that they were primarily concerned with themselves, with the success of their performance as teachers, and with the fulfilment of their plans, which sometimes involved the desire to avoid embarrassing, conflicting, and challenging situations with students:

I'm still having difficulty to "control" some students with regard to their attitudes [...]. I need to be more energetic with them, demonstrating more firmly against the wrong attitudes that they do [...]. Some students [verbally attack] each other and not far follow the teacher's instructions [...]. (Camila)

A third interpretation of this finding is based on the related finding that the frequency of references to the student knowledge component of the PCK gradually decreased as participants advanced in the program. This decrease suggested that P4 achieved

one of the teacher training objectives because their PCK expanded to include all components. In contrast to P1's PCK, which focused on the student knowledge component and reflected their beginning level of training, P4's PCK also focused on the content, pedagogical and context knowledge components:

"The learning progress has been evident and the students are getting the message that the class with rules is going much better." (Daiana). "I can not require more than students can develop [...]. I believe I have made very difficult activities for the age group"(Dalila).

P4 exhibited the fewest differences in the frequency of reference to the different PCK knowledge components. This finding is consistent with claims in the literature (Cochran, et al. 1993; Jenkins & Veal, 2002; Veal & MaKinster, 1999) regarding the rates of reference to PCK components by future teachers toward the end of their training, which is represented by the lighter, more symmetric and extended shading in Figure 1. However, based on study findings, the shading representing P4's PCK would fall on student and content knowledge rather than over the base as Cochran et al. (1993) proposed.

The decrease in the frequency of references to student knowledge was associated with decreases in the frequency of references to pedagogical and context knowledge, although this decline was less pronounced and more variable. However, references to the content knowledge component did not decline in frequency; both beginners and graduates frequently referred to this component. The literature (Ayvazo, et al., 2010; Cochran, et al., 1991; Grossman, 1990; Marks, 1991; Park & Oliver, 2008; Schempp, et al., 1998; Segall, 2004; Siedentop, 2002a; Tinning, 2002) has stressed the role of the content knowledge component because in addition to establishing the understanding of the subject matter, content knowledge is indispensable for the satisfactory development of the PCK as a whole.

The model of Cochran et al. (1993) claims that future teachers with little teaching experience focus primarily on the subject matter—PCK content knowledge. In part, study results support this claim due to the frequency of reference to the content knowledge component, which participants with more advanced levels of training continued to employ. However, PCK content knowledge was not fully utilised because participants were limited in their ability to adapt the content of the teaching material from a pedagogical perspective. This limitation revealed that participants focused on the need to master the subject matter, which interfered with their ability to adapt teaching materials to students' knowledge level, concepts, characteristics, interests, and needs:

“The class today was better than previous due to my knowledge of the conten.”(Aline). “As I have not much experience with the subject of the lesson, I do not practice, I do not know much about it the class might not be very good.” (Bianca).

Consistent with findings reported in the literature (Graça, 1997; Marks, 1990; Mitchell, Doolittle, & Schwager, 2005; Schempp, et al., 1998; Schincariol, 2002; Siedentop, 2002a), study findings indicated that the more participants mastered the subject matter in terms of their own sport, the more their teaching improved. Furthermore, the less information participants had in regard to their students' knowledge, concepts, characteristics, interests, and needs, the greater the importance they attached to increasing their content knowledge. McCaughtry and Rovegno (2003) and Whipple (2002) also noted that the content knowledge of future physical education teachers provided significant support for planning and implementing teaching and learning practices, in addition to serving as a source of personal security and comfort.

The results of this study demonstrated the value attributed to the content knowledge component by participants, which is consistent with the literature, training programs, and the views of teacher-trainers. Although the literature reports that the PCK content knowledge

component is the most frequently employed component (Cochran, et al. 1991; Jenkins & Veal, 2002; Marks, 1991; Veal & MaKinster, 1999), this PCK component was the third most frequently employed in the pedagogical practices analysed in the study due to difficulties experienced by P3. Because one member of this pair, Camila, encountered problems due to students' lack of discipline and poor behaviour, she primarily sought PCK context knowledge as well as pedagogical knowledge to resolve problem situations, which resulted in fewer references to content knowledge.

With the exception of P3, who faced students' lack of discipline and poor behaviour, rates of reference to PCK pedagogical and context knowledge tended to decline from P1 to P4. Individuals beginning the training program referred proportionately more often to pedagogical and contextual issues in teaching physical education in comparison to graduates.

Beginners typically focused on problem situations in their pedagogical activities. Due to their desire to resolve problem situations, it was natural for beginners' PCK to continually draw on the same knowledge base component; this behaviour distinguished their PCK use from graduates' pattern of PCK use.

Thus, beginners' use of PCK did not draw equally on all knowledge base components. At the same time, because their knowledge base components were relatively new and unstructured, their PCK did not allow them to integrate information from the knowledge base components with their teaching practices. Consequently, beginners' PCK was unlikely to fulfil its primary role of transforming content knowledge into material that was comprehensible and accessible to students.

Graduates more frequently utilised the pedagogical and context knowledge components, both in comparison to the beginners and to their own use of other knowledge base components:

"I'm analysing the situations that happen and relating with my prior knowledge [...] The experiences I gained during the semester were

very helpful to class today” (Daiana). “I learned a lot on the implementation of futsal skills. I cannot request more than students can develop” (Dalila).

Despite they less frequently utilised pedagogical and context knowledge components, the reason is not because they ignored these components, but because graduates drew equally from all PCK knowledge base components. This finding is consistent with Veal and Makinster (1999) and Whipple (2002) as well as the Cochran et al. (1993) model, as illustrated in the lighter, extended, and centred shading in Figure 1.

It is important to note that the development of the participants’ PCK and differences in participants’ level of training were not associated with more frequent use of PCK components. This finding conflicts with claims of the Cochran et al. (1993) model, which is represented in Figure 1 by the expansion of the shading of the PCK to more experienced future teachers. Rather than increasing the overall frequency of PCK components, study findings are consistent with the claim that as future teachers become more experienced, their PCK improves because information in each PCK component becomes more comprehensive, consistent, and available (Cochran et al., 1993).

Although graduates made fewer references to all PCK components in comparison to students beginning training, the critical thinking and discernment of their reflections indicated that the decrease in the frequency of references was due to the increased quality of the information drawn from the PCK components. Similarly, the decreased frequency observed for graduates was based on their ability to use their PCK to identify and prioritise problems and precisely and directly employ their knowledge to identify the pedagogical practices that would meet the demands of the situation:

“Based on the experience I have gained during the classes, I’m getting work around the situation of the students’ behaviour [...] I

have a lot to improve on my teaching practices, but I can say that the reason of my classes are going better is due to the knowledge and experience I'm getting over the training" (Daiana).

The finding that graduates' PCK was distinguished by the quality of the information they employed rather than the frequency with which they drew on the information is consistent with the constructivist claims of Cochran et al. (1993), which is illustrated by the lighter, extended, and centred shading in Figure 1.

Another important aspect that should be noted is the parallel between the concepts of pedagogical knowledge and context knowledge among the theoretical approaches. The literature suggests that future teachers construct these 2 types of knowledge in 3 different ways: the *micro* approach, in which classroom management and direct relationships with students enable instructors to identify and evaluate students' concepts, beliefs, characteristics, interests and needs; the *meso* approach, in which the school environment, pedagogical design, curricular disciplines, and relationships with other teachers are integrated and used to achieve the educational objectives and student learning; and the *macro* approach, which is based on identifying how the educational, cultural, social, and economic realities facing students, families, neighbourhoods and communities affect the teaching and learning process (Behets & Vergauwen, 2006; Grossman, 2008; Grossman & McDonald, 2008; Menck, 1995; Morine-Dersheimer & Kent, 1999; O' Sullivan & Doutis, 1994; Rovegno, 2006, 2008; Rovegno & Dolly, 2006; Schincariol, 2002; Seel, 1999; Siedentop, 2002b; Veal & MaKinster, 1999; Wiegand, et al., 2004; Zeichner, 2010).

The study findings indicated students concerned to in achieve their immediate objectives, to put their class plans into effect, to apply various strategies, and to reflect on programme content:

I could make them understand what I was teaching, and they made inquiries about the rules [...], they really tried to understand the game (Aline). Although some activities have not occurred according to the lesson plan, I can say that at the end, the proposed objective was fulfilled: passing, receiving, dribbling and shooting (Camila).

The participants didn't show concerns related to the continuity of the teaching and learning process, or the extent to which students' school and life context directly influenced their knowledge, ideas, and learning. Similarly, Zeichner (1993) noted that "as there is a tendency to work with one teacher each time in an isolated class", future teachers regard teaching as a "solitary activity" and "in the classrooms, it is as if the rest of the school didn't exist" (p. 59). For this reason, Zeichner declares that teacher training rarely contemplated perspectives "beyond the domain of the classroom, with the goal of including a special notion that the school is a community" (Zeichner, 1993, p. 60).

Participants thus seemed to regard student learning as occurring vertically and in a cumulative manner; once content is presented, students completely and immediately assimilate it without any need for further interpretations, ideas or knowledge. Participants appeared to believe that the same pedagogical practice could be administered under any circumstances, at any time, and to any student without consideration of the student's prior knowledge and concepts.

These findings indicated that participants felt the need to defend and protect themselves from the adverse situations that they might encounter in their pedagogical practices and justified the consequences based on student and content knowledge.

The study analysis also suggested that although participants were more concerned with knowing their students, the literature and teacher-trainers primarily focus on future teachers' content knowledge. Consequently, pedagogical knowledge and context knowledge are at the margins during the teacher training

process and are only sporadically referred to during training programs in regard to specific strategies, certain pedagogical practices and particular curricular stages (Abell et al., 2009; de Van Driel, Veal, & Janssen, 2001).

Although study participants seldom considered context knowledge, this knowledge component is fundamental in future physical education teachers' training. Context knowledge underlies the consolidation of the PCK because it provides a framework for integrating the other knowledge base components. From this perspective, context knowledge is the means through which the training programme elaborates the knowledge base components and constructs future physical education teachers' PCK.

CONCLUSION

The present study led to the following conclusions regarding the development of future physical education teachers PCK during their training. Beginners' PCK limited their ability to filter, identify, and assimilate diverse information from teaching and learning situations, which created difficulties in identifying the appropriate knowledge component to employ. Because they had not yet mastered the content knowledge of their field of study, these participants relied on their tacit knowledge and experiences as elementary or secondary students. Consequently, beginners most often drew on the PCK student knowledge component.

In contrast, graduates' PCK was more critical and selective, which allowed them to focus on the problem situations that required attention and to solve these problems by identifying the appropriate knowledge base component. For graduates, prior experience, training, and extracurricular activities improved the structure and availability of information for all PCK knowledge base components.

It should be noted that participants frequently drew on the PCK student knowledge component regardless of their level of training. However, rather than considering students' knowledge, concepts, characteristics, interests, and needs in the planning and managing of pedagogical practices, participants sought this information to ensure that their knowledge of the subject matter would be greater than that of their students.

Although participants drew on the student knowledge component more frequently, they also employed the content knowledge component in their teaching practices. However, they were less concerned with student learning and more focused on their own knowledge of the subject matter.

Participants were least likely to use the PCK pedagogical and context knowledge components in planning, implementing or managing their teaching activities. In addition, use of these two knowledge components was independent of their level of training. Participants exhibited difficulty in extending pedagogical and context knowledge beyond a single pedagogical activity or the limits of the classroom. Participants focused on their own concerns and on teaching their classes as planned, rather than with the teaching and learning process and the construction of new knowledge by the students over time. In other words, participants did not transcend their abstract preconceived scenarios to consider the broader educational implications of their activities.

Therefore, we found that initially, beginning students' PCK was deficient in regard to pedagogical and context knowledge. Consequently, beginners' PCK did not allow them to make content knowledge understandable and accessible to their students; this objective was only achieved at the end of the training. This finding conflicted with claims in the literature, which stress the importance of the elaboration and strengthening of all components of the PCK knowledge base.

In summary, future physical education teachers will only be able to reflect on and apply PCK knowledge base components

to teaching if diverse strategies are developed during training that allow them to approach, question, and interact with their students' educational and life contexts. These strategies should address the different types of pedagogical practices that are planned and administered to peers and school-age students and conducted in the institution's education department and schools of basic education.

Finally, professional teacher-trainers must establish training mechanisms to stimulate future teachers' reflection, sensitivity, and critical thinking in regard to each knowledge base component, whether the focus is the planning, implementation or management of pedagogical practices, interaction with students, student learning, or the construction of teachers' PCK.

Thus, the teacher-training process should address all knowledge base components. Judicious and careful follow-up by teacher-trainers and critical analysis and reflection by future teachers will ensure that future physical education teachers' construction of PCK during their training is satisfactory.

REFERENCES

1. Abell, S. K., Rogers, M. A. P., Hanuscin, D. L., Lee, M. H., & Gagnon, M. J. (2009). Preparing the next generation of science teacher educators: a model for developing PCK for teaching science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 77-93. doi:10.1007/s10972-008-9115-6
2. Ayvazo, S., Ward, P., & Stuhr, P. T. (2010). Teaching and assessing content knowledge in preservice physical education: teachers' effectiveness depends not only on what they know, but on how they teach it. *JOPERD—The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 40-45.
3. Behets, D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O' Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 407-424). London: Sage.
4. Chen, W. (2004). Learning the skill theme approach: salient and problematic aspects of pedagogical content knowledge. *Education*, 125(2), 194-212.

5. Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
6. Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A. (1991). *Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation*. Paper presented at the ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Chicago.
7. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-315. doi:10.1177/0022487105285962
8. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed. ed.). London: Sage Publications.
9. Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education* (pp. 3-23). Hingham: Kluwe Academic.
10. Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Doutorado em Ciências do Desporto Tese, Universidade do Porto, Porto.
11. Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
12. Grossman, P. (2008). Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 10-24.
13. Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. doi:10.3102/0002831207312906
14. Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). New York: Pergamon Press.
15. Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 49-68.
16. Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2011). Reinterpreting conceptual structure of pedagogic content knowledge. *Brazilian Journal of Physical Education and Sport*. 25(2), 323-339. doi:10.1590/S1807-55092011000200013
17. Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
18. Marks, R. (1991). *When should teachers learn pedagogical content knowledge?* Paper presented at the ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Chicago.

Marcon, P., Graça, A. B., Nascimento, J. V., Milistetd, M., Ramos, V. (2015). Constructing the pedagogical content knowledge of future physical education teachers

19. McCaughy, N., & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 355-368.
20. Menck, P. (1995). Didactics as construction of content. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 353-371.
21. Mitchell, M., Doolittle, S., & Schwager, S. (2005). The influence of experience on pre-service teachers' perceptions of good and bad aspects of a lesson. *Physical Educator*, 62(2), 66-76.
- Morine-Dershimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Boston: Kluwer Academic.
22. O' Sullivan, M., & Doutis, P. (1994). Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in Physical Education. *Quest*, 46(2), 176-185.
23. Park, S., Jang, J.-Y., Chen, Y.-C., & Jung, J. (2010). Is Pedagogical Content Knowledge (PCK) necessary for reformed Science teaching?: Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, 40(1), 1-16. doi:10.1007/s11165-009-9163-8
24. Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 262-274). London: Sage.
25. Rovegno, I. (2008). Learning and instruction in social, cultural environments: Promising research agendas. *Quest*, 60(1), 84-104.
26. Rovegno, I., & Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 242-261). London: Sage.
27. Schempp, P., Manross, D., Tan, S., & Fincher, M. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
28. Schincariol, L. M. (2002). *The types, sources, and perceived relevance of knowledge acquisition, and the enacted effects when teaching unfamiliar and familiar physical education content*. Doctoral Thesis, The Ohio State University, Columbus.
29. Seel, H. (1999). "Allgemeine Didaktik" ("General Didactics") and "Fachdidaktik" ("Subject Didactics"). *Thematic Network on Teacher Education in Europe - TNEE Publications*, 2(1), 13-20.
30. Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 489-504. doi: 10.1016/j.tate.2004.04.006

31. Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
32. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-27.
33. Siedentop, D. (2002a). Content knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.
34. Siedentop, D. (2002b). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 427-440.
35. Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2011). *Research methods in physical activity* (6th ed. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
36. Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 378-391.
37. Tsangaridou, N., & O' Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice Physical Education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33.
38. Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 201-225. doi: 10.1080/00220270110093625
39. Van Driel, J., Veal, W., & Janssen, F. (2001). Pedagogical content knowledge: an integrative component within the knowledge base for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 979-986.
40. Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4), 1-16.
41. Whipple, C. E. (2002). *Preservice teachers' views of content and pedagogical knowledge presented in the elementary component of a physical education teacher education program*. Doctoral Thesis, The Ohio State University, Columbus.
42. Wiegand, R. L., Bulger, S. M., & Mohr, D. J. (2004). Curricular issues in Physical Education teacher education. *JOPERD—The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 47-56.
43. Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed. ed.). London: Sage Publications.
44. Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.
45. Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-100.

Recepción 07-04-2015

Aprobación: 20-06-2015

Marcon, P., Graça, A. B., Nascimento, J. V., Milistetd, M., Ramos, V. (2015). Constructing the pedagogical content knowledge of future physical education teachers

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL: O PDE/PR¹ EM FOCO

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO,
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EL CUERPO
CULTURA: EI PDE/PR FOCO

CONTINUOUS TEACHER TRAINING, PHYSICAL
EDUCATION IN SCHOOLS AND BODY CULTURE:
FOCUS ON PDE/PR

TANIA REGINA BONFIM

Mestrado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física,
Universidade Estadual de Maringá (Maringá, Brasil).
trbonfim@hotmail.com

Bonfim, T. R., Batista D., D. M., Oliveira B., A. A. (2015). Formação continuada de professores, Educação Física escolar e a cultura corporal: o pde/pr em foco. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 129-154. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a06>

1 Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR/Brasil): www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a06

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a06>

DEIVA MARA DELFINI BATISTA

Mestrado pela Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física,
Universidade Estadual de Maringá (Maringá-Brasil).
dmdbatista@gmail.com

AMAURI APARECIDO BÁSSOLI OLIVEIRA

Pos-Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor
pela Universidade Estadual de Campinas.
Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física,
Universidade Estadual de Maringá (Maringá, Brasil).
amauribassoli@gmail.com

RESUMO

A formação continuada de professores vem ocupando lugar significativo nos debates educacionais brasileiros, revelando estudos e proposição de programas por parte do poder público, como o PDE/PR. O objetivo desta pesquisa foi o de diagnosticar, por meio da produção final dos professores PDE/PR (2007 a 2012), a articulação dos seus estudos aos Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores propostos pelas Diretrizes Curriculares/Educação Física do Estado do Paraná-Brasil, no contexto da formação continuada. O encaminhamento metodológico estruturou-se a partir da perspectiva da pesquisa documental. O diagnóstico realizado indica que os professores PDE veem se apropriando de forma parcial dos conhecimentos trabalhados pelas Diretrizes, procurando articular, de certo modo, sua prática pedagógica à referida proposta. Mesmo entendendo a contínua reformulação que o Programa recebe, ressalta-se a necessidade da vigilância sobre esta questão sob pena de não se atender as Diretrizes Curriculares propostas pelo Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Políticas Públicas, Educação Continuada, Conhecimento

RESUMEN

La formación continua del profesorado ocupa lugar importante en los debates educativos brasileños, revelando los estudios y la proposición de los programas del poder publico, como la PDE / PR. El objetivo de este estudio fue diagnosticar, a través de la producción final de los profesores PDE / PR (2007-2012), la articulación de sus estudios al Contenido Estructurales y Elementos Articulares propuestos por las Directrices Curriculares de Educación Física del Estado de Paraná-Brasil en el contexto de la educación continua. La referencia metodológica se estructuró a partir de la perspectiva de la investigación documental. El diagnóstico realizado indica que los profesores PDE se apropian de manera parcial de los conocimientos trabajados por las Directrices, tratando de articular, en cierto modo, su enseñanza pedagogica a dicha propuesta. A pesar de conocer la reformulación continua que el programa recibe, se hace hincapié en la necesidad de vigilancia sobre este tema de otra manera no cumplirá con las Directrices Curriculares propuestas por el Estado.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Política Pública, Educación Continua, Conocimientos

ABSTRACT

Continuous teacher training has been emphasized in Brazilian educational debates bringing studies and approaches for public programs, such as the PDE/PR. The objective of this research was to diagnose the interaction of their studies with the Structuring Content and Organization Elements proposed by the Curricular Guidelines/Physical Education of the Paraná State-Brazil using teachers' final production PDE/PR (2007 to 2012) in the context of continuous training. Our methodological guiding was structured on the perspective of document research. The diagnosis indicates that PDE teachers have been acquiring partial information on the knowledge approached in the Guidelines seeking to find a way to articulate their pedagogical practice to the referred proposal. Even in the position of understanding the program continuous reformulation, we highlight that this matter should be monitored in order to assure that the Curricular Guidelines proposed by the state are in practice.

KEYWORDS: Physical Education, Public Policies, Continuous Training, Knowledge

INTRODUÇÃO

Nacional e internacionalmente, a temática sobre a educação tem sido foco de estudos e debates como apontam organismos internacionais tais como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas (ONU), Conferência Mundial sobre Educação para Todos, dentre outros, que têm atrelado a educação ao desenvolvimento social, político e econômico de uma nação.

A par de todas as críticas que pesquisas e documentos suscitam pela linguagem hegemônica de uma educação voltada para o mercado, há um chamamento para a formação de professores no sentido de se alcançar uma educação de qualidade.

No Brasil, nos últimos vinte anos, Freitas (1999) avalia que a formação de professores tem sido objeto de estudo no cenário educacional. Isto pode ser detectado nos seus estudos e se faz presente em vários segmentos representativos no país como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentre outros, que vem subsidiando reflexões e reformulações, reformas e políticas públicas.

Para a autora, a década de 1990 foi o período em que a formação de professores ganhou representatividade na consecução das reformas educativas e, com o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) a discussão sobre a referida formação e a qualidade da educação se efetiva no discurso; bem como a formação continuada presente nos Decretos Federal nº 5.800/2006 (Brasil, 2006) e 6.094/2007 (Brasil, 2007), gerando o Plano de

Desenvolvimento da Educação - programa oficial do Ministério da Educação no ano de 2008 (Brasil, 2008).

Entre estudiosos da formação docente, há um consenso de que deve ser buscada a unidade entre teoria e prática, a sólida formação teórica, o compromisso social do profissional da educação no sentido de uma sociedade mais humana e solidária, e o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo de reflexão, como indicam Scheibe e Bazzo (2001).

Candau (1997) já alertava sobre este aspecto ao colocar que se pretendemos uma educação crítica e transformadora, esta deveria centralizar-se desde a formação inicial de professores, como sujeitos históricos, críticos, capazes não só de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformar e reinventá-la; indicadores estes que também se aplicam para a formação continuada.

Neste sentido, pensar na formação continuada de professores requer pensá-los como profissionais da educação - suas condições de trabalho, de carreira e de salário, que os possibilitem exercer sua função; ou seja, a formação deveria acontecer em um *continuum* no seu cotidiano e não esporadicamente.

A formação continuada, também designada de formação permanente, em serviço ou no *lócus* de trabalho é entendida pela ANFOPE (1998, p.5) como aquela que

[...] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial, e vista como uma proposta mais ampla de hominição na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

No Estado do Paraná percebe-se que esta perspectiva tem sido buscada nas Políticas Educacionais para a Formação de

Professores pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), mormente à formação continuada.

Nadal (2007), ao tratar em seu estudo sobre a concepção de formação que norteia as políticas da referida Secretaria, aponta que a formação continuada dos profissionais da rede pública é um dos princípios de gestão. Seu estudo traz a gestão 2003-2006 do governo de Roberto Requião de Mello e Silva que se reelegeu para um segundo mandato consecutivo entre os anos de 2007-2010.

Para a autora, a elaboração do Plano Estadual de Educação (Paraná, 2005) iniciado em meados de 2003 pela SEED/PR, definiu a formação de professores e dos demais profissionais da Educação como uma das prioridades. Todas as modalidades de formação oferecidas aos professores e escolas da rede estadual podem ser verificadas no *site* da SEED/PR - Portal Dia a Dia Educação².

Para este trabalho, focaremos no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR) buscando relações entre o material produzido pelos professores PDE e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, especificamente na Educação Física. Considerando que o Paraná tem implantado uma política de formação continuada para professores da rede pública, o objetivo desta pesquisa foi o de diagnosticar, por meio da produção final dos professores PDE (2007 a 2012), a articulação dos seus estudos aos Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores Propostos pelas Diretrizes Curriculares/Educação Física no contexto da formação continuada.

Sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e En-

2 Portal Dia a Dia Educação - *link* Formação <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>

sino Superior (SETI/PR) e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado, instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR) como parte da reformulação das políticas públicas para a educação no Estado, sendo uma política educacional de formação continuada dos professores da rede pública articulada à progressão na carreira.

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Professor - Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (Paraná, 2004) a partir das reuniões conjuntas entre os gestores da SEED/PR e os representantes do Sindicato dos Professores, o PDE/PR foi inicialmente implantado pelo Decreto nº 4482, de 14 de março de 2005 (Paraná, 2005), tendo tomado forma e sido concretizado no ano de 2007. O PDE/PR constitui-se hoje, uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 (Paraná, 2010).

O PDE/PR, que se destina atualmente aos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), Nível II, Classes 8 a 11, da tabela de vencimentos do Plano de Carreira, propõe um conjunto de atividades teórico-práticas orientadas a partir de uma proposta de trabalho e diálogo entre os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, visando como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

A orientação pedagógica do PDE fundamenta-se nos princípios educacionais da SEED/PR e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, tendo o Programa por objetivo propiciar aos professores participantes, por meio da formação continuada, subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem em redirecionamento de sua prática.

[...] cumpre ao Programa proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos, e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (Paraná, 2013, p.4).

No âmbito do Programa, entende-se que o movimento de formação continuada dos professores PDE deve articular-se ao trabalho dos docentes das IES participantes, com a intenção de, coletivamente, instituir uma dinâmica permanente de discussão e produção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor deve ser sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e com outros homens, num processo construído socialmente. Desse modo, o Programa objetiva que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, como a reflexão e avaliação sobre os currículos dos cursos de Licenciaturas e o redimensionamento das práticas educativas.

Resumidamente, o Plano Integrado de Formação Continuada PDE/PR, envolvendo a SEED/PR, a SETI/PR, as IES, os professores PDE e as Escolas e Colégios, engloba: I – Atividades de Integração Teórico-Práticas II – Atividades de Aprofundamento Teórico e III – Atividades Didático-Pedagógicas com utilização de Suporte Tecnológico (Paraná, 2013).

Entre os anos de 2007 a 2012³ passaram pelo PDE/PR mais de 9000 (nove mil) professores dos diferentes componentes curriculares de ensino, além das áreas de pedagogia, gestão escolar e educação especial. Nos anos de 2013 e 2014, período cuja produção final dos professores ainda não está disponibilizada no portal da SEED/PR, foram ofertadas 2000 (duas mil) vagas para os professores QPM, em ambos os processos seletivos internos, distribuídas em 17 (dezesete) áreas/disciplinas. O número de

3 No ano de 2011 não houve processo seletivo interno.

vagas ofertadas considera proporcionalmente o número de professores concursados no Estado.

O programa tem duração de 02 (dois) anos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, conforme calendário próprio divulgado pela Coordenação Estadual do Programa. Os principais critérios classificatórios para seleção interna e ingresso são: tempo de serviço e participação em cursos, eventos e/ou atividades diversificadas de formação (Paraná, 2010).

No primeiro ano, o professor que integra o PDE tem garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva, ou seja, fica afastado em tempo integral do trabalho escolar, permanecendo vinculado a uma IES. No ano seguinte, o afastamento corresponde a 25% da carga horária e o professor retorna ao estabelecimento de ensino que está lotado para implementação da proposta de trabalho (projeto de intervenção pedagógica), desenvolvida durante o primeiro ano, com material elaborado pelo mesmo (produção didático-pedagógica) com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED/PR (Paraná, 2013).

Este é um aspecto a destacar sobre o Programa. O professor PDE deve elaborar um projeto de intervenção pedagógica, que resultará na produção final de um artigo sob orientação de um docente da IES que está vinculado, relacionado a um “problema” a ser investigado no âmbito da Educação Básica, com base nas Diretrizes Curriculares e em relação à sua escola (ponto de referência) e área/disciplina. Em síntese, o projeto buscará solucionar uma dificuldade observada na sua unidade educacional, o que a seu modo, instrumentalizará o pensamento e a práxis pedagógica do professor.

Para Soczek (2012), um dos desafios do Programa é reafirmar a importância do caráter da pesquisa como processo de formação docente para professores em serviço. Para o autor, uma avaliação provisória e inicial tende a considerar que a pro-

posta do PDE/PR implica em uma objetivação de metodologias na perspectiva de instrumentalização do processo de formação de professores com vistas à “resolução de problemas”. Porém, a tentativa de resgate dos espaços do professor, do aluno, da escola e do vínculo social com a comunidade, como elementos fundamentais para pensar os processos de formação continuada, não podem ser desconsiderados; assim como a busca pelo espaço do professor como pesquisador, tendo como aspecto positivo a partilha das experiências de formação a partir de uma reflexão ampliada e crítica sobre a realidade escolar.

Sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física

O Estado do Paraná, entre os anos de 2003 e 2008, na gestão do então governador Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010), por meio da SEED/PR, iniciou o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares que norteariam a escola pública paranaense.

Este documento está estruturado tratando primeiramente da Educação Básica, constando as formas históricas da organização curricular, a concepção de currículo pretendido, os conteúdos escolares, a interdisciplinaridade, a contextualização sócio-histórica e avaliação e, na sequência, refere-se à disciplina de formação/atuação (Educação Física) apontando historicamente sua constituição como campo de conhecimento e contextualizando os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na mesma e, por fim, os fundamentos teórico-metodológicos e os Conteúdos Estruturantes (e Elementos Articuladores) que devem organizar o trabalho docente. O documento está disponibilizado desde 2008 e embora análises críticas tenham sido produzidas, há esforços continuados para que o mesmo seja efetivado.

Fundamentada em teorias críticas da educação sob um processo de discussão coletiva, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica consideram que “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é também

um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (Paraná, 2008, p.14), destacando que o caráter político de um currículo é subjacente à formação que se quer proporcionar aos sujeitos.

Assume-se então, nestas Diretrizes Curriculares, que os sujeitos da Educação Básica oriundos das classes assalariadas urbanas e rurais, de diferentes regiões e origens étnicas e culturais devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. A escola, neste caso, é o lugar de socialização do conhecimento de forma que promova a reflexão crítica dos sujeitos e para isto a concepção de currículo adotada é a de configurador da prática, vinculado às teorias críticas “com vistas à transformação da realidade social” (Paraná, 2008, p.20) baseando-se nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento.

Para a Educação Física, a partir da sua dimensão histórica e das teorias críticas, as Diretrizes Curriculares compreendem a necessidade de mudança na forma de pensar o tratamento teórico-metodológico dado às aulas, reconhecendo que a gênese da cultura corporal reside na atividade humana para a existência da espécie, com elementos lúdicos e agonísticos que, sistematizados, estão presentes na escola como conteúdos de ensino. A gênese da cultura corporal, portanto, “está relacionada à vida em sociedade, desenvolvida inicialmente nas relações Homem-Natureza e Homem-Homem, isto é, pelas relações para a produção de bens e pelas relações de troca” (Paraná, 2008, p.51) que são mediadas pelo trabalho, como constitutivo da experiência humana, e que, concomitantemente à materialidade corporal e como ato humano, social e histórico, dão sentido à existência humana.

Nesta perspectiva, a Cultura Corporal é apontada como objeto de estudo e ensino da Educação Física, em que a ação pedagógica deve estimular a “reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido,

exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (Coletivo de Autores, 1992 *apud* Paraná, 2008, p.53).

Os temas da Cultura Corporal são trazidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica como Conteúdos Estruturantes da Educação Física que devem estar atrelados aos Elementos Articuladores.

Os Conteúdos Estruturantes (esporte; jogos e brincadeiras; ginástica; lutas; e dança) propostos para a Educação Física na Educação Básica foram definidos como os conhecimentos amplos, conceitos, teorias ou práticas que identificam e organizam uma disciplina escolar, sendo fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino. Constituem-se historicamente, são legitimados nas relações sociais, devem ser abordados em complexidade crescente e ampliar a dimensão meramente motriz. Cada um deve ser tratado sob uma abordagem que contempla os fundamentos da disciplina em articulação com aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como, os elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma (Paraná, 2008).

Visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma reflexiva e contextualizada, o que é possível por meio dos Elementos Articuladores; os quais não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada. Nas Diretrizes Curriculares/Educação Física, assim, propõem-se os seguintes Elementos Articuladores: cultura corporal e corpo; cultura corporal e ludicidade; cultura corporal e saúde; cultura corporal e mundo do trabalho; cultura corporal e desportivização; cultura corporal – técnica e tática; cultura corporal e lazer; cultura corporal e diversidade; cultura corporal e mídia (Paraná, 2008).

Vale lembrar que a orientação pedagógica do PDE/PR fundamentase nos princípios educacionais da SEED/PR e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Assim, os professores participantes do Programa, ao elaborarem seu projeto de intervenção pedagógica a partir das linhas de estudo propostas pela Secretaria, sem desconsiderar o cotidiano escolar e orientados por um docente de IES, deverão ter como base as referidas Diretrizes e suas orientações.

METODOLOGÍA

Para a consecução do objetivo proposto, o encaminhamento metodológico estruturou-se a partir da perspectiva da pesquisa documental preconizada por Marconi & Lakatos (2005), cuja fonte de coleta de dados tem como característica principal documentos escritos ou não.

Lüdke & André (2012) advogam que a análise documental permite o desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema, sendo seu emprego apropriado “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos [...]”. Nesta situação, incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita” (Holsti, 1969 *apud* Lüdke & André, 2012, p.39).

Para este estudo, considerou-se a produção final (artigos) dos professores PDE como fonte documental, e a escolha das referidas produção nos anos de 2007 a 2012 (Cadernos PDE) ocorreu em razão da disponibilidade pública dos dados no *site* da SEED/PR - Portal Dia a Dia Educação⁴.

Após levantamento dos artigos disponibilizados nos Cadernos PDE (Paraná 2011a, Paraná 2011b, Paraná 2012, Paraná

4 Portal Dia a Dia Educação - *link* Pesquisa PDE <http://www.gestaoescolar.diaa.dia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>

2014a, Paraná 2014b) e buscando a correspondência com os Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores constantes nas Diretrizes Curriculares/Educação Física, estabeleceu-se como indicadores para a categorização das produções finais, a identificação e interpretação do título, das palavras-chave e sinopse de cada artigo, refletindo os propósitos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo sido estabelecidos como indicadores para a categorização das produções finais dos professores PDE a identificação e interpretação do título, das palavras-chave e sinopse de cada artigo, observa-se no Quadro 1, a produção final categorizada em relação aos Conteúdos Estruturantes (CE's) das Diretrizes Curriculares/Educação Física (DCE/EF).

Conteúdos Estruturantes	2007	2008	2009	2010	2012
Esporte	11	16	45	28	17
Jogos e brincadeiras	7	9	28	54	35
Ginástica	4	7	8	6	9
Lutas	5	1	3	5	1
Dança	10	5	19	21	8

Tabela 1. Produção final dos professores PDE nos anos de 2007 a 2012 em relação aos CE's das DCE/EF - OBS: no ano de 2011 não houve processo seletivo interno

Por meio dos resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos professores PDE no período de 2007 a 2009 teve sua produção final articulada ao Esporte (11 artigos em 2007; 16 em 2008 e 45 em 2009).

Cabe ressaltar que, de certa forma, a predominância do Esporte era esperada, haja vista que os professores participantes pertenciam, no período de realização do processo seletivo inter-

no, ao QPM, Nível II, Classe 11⁵; significando que tiveram sua formação inicial nas décadas de 1970 e 1980 - período em que o Esporte era considerado hegemônico.

Historicamente, desde o fim da II Guerra Mundial, o Esporte cresceu quantitativamente em países da cultura europeia, difundindo-se na maioria dos países como “elemento hegemônico da cultura corporal de movimento” (Bracht, 1992, p.22). No Brasil, é com aquela perspectiva que a Educação Física passa a ser tratada na escola, a ponto de serem confundidos como sinônimos.

O contexto brasileiro de desenvolvimento industrial, urbanização da população, crescimento dos meios de comunicação de massa, aliados as orientações tecnicistas no sistema educacional brasileiro propiciaram este reducionismo, a tal ponto que temos então “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (Bracht, 1992, p.22) indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva. Somente nos anos de 1980 é que esta visão hegemônica passa a ser questionada na área a partir de diferentes perspectivas e que se fazem presentes até hoje.

Procurando superar aquela visão reducionista, técnica, esportivista, de rendimento, é que as Diretrizes Curriculares/Educação Física preconizam uma orientação pedagógica, política, social diferenciada para a área, incluindo o PDE/PR.

Nesse sentido, nos questionamos: mesmo o professor tendo afinidade com um conteúdo, não seria indispensável que o mesmo se apropriasse do conhecimento ampliado produzido pela Cultura Corporal, haja vista que tem a função de mediar este processo? Entendemos que a formação continuada deve incidir sobre estas fragilidades para que o todo seja contemplado.

5 Atualmente, desde o ingresso da turma de 2012, podem participar do processo seletivo interno (PDE/PR) os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), Nível II, Classes 8 a 11, da tabela de vencimentos do Plano de Carreira.

Isto remete à necessidade da formação (continuada e inicial) trazer à tona que a Educação Física se insere no projeto de escolarização e deve garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das diferentes manifestações corporais produzidas pela humanidade, tal como previsto nas Diretrizes Curriculares. Vale retomar que os Conteúdos Estruturantes, por serem históricos, são oriundos de uma construção que tem sentido social como conhecimento. Assim, tanto o professor como o aluno devem se reconhecer como agentes históricos, políticos, sociais e culturais, capazes de interferir na realidade posta e não meros consumidores das práticas corporais.

Considerando ainda o Quadro 1, observa-se a alternância da supremacia do Esporte, a partir das produções do ano de 2010, para Jogos e Brincadeiras (54 artigos em 2010 e 35 em 2012). Cabe lembrar que já em 2009 havia ocorrido um aumento considerável da produção relacionada aquele Conteúdo Estruturante.

Conforme apontado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, desde a década de 1990, no estado do Paraná, havia a preocupação da construção de um currículo com viés crítico, haja vista que o Currículo Básico daquele período, apresentava um discurso voltado para a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade social a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico-crítica, promovendo um avanço na área, pois representou um “novo entendimento em relação ao movimento humano, como expressão da identidade corporal, como prática social e como uma forma do homem se relacionar com o mundo” (Paraná, 2008, p.47), valorizando a produção histórica e cultural relativa aos temas da Cultura Corporal e resgatando o compromisso social da ação pedagógica da Educação Física.

Nessa perspectiva, os Jogos e Brincadeiras são tomados como um dos Conteúdos Estruturantes da Cultura Corporal – objeto de estudo e ensino da Educação Física, pois se constituíram historicamente e foram legitimados nas relações sociais.

Cabe destacar ainda que, provavelmente, parte dos professores PDE integrantes das turmas 2010 e 2012 cursaram sua formação inicial na década de 1990, significando que tiveram acesso àquela perspectiva crítica da Educação Física, com novo olhar sobre os conteúdos de ensino.

No Quadro 2, a produção final dos professores PDE está categorizada quanto aos Elementos Articuladores (EA's), evidenciando-se a supremacia da produção em relação à Cultura Corporal e Saúde (25 artigos em 2007; 24 em 2008; 33 em 2009; 39 em 2010 e 34 em 2012).

Elementos Articuladores	2007	2008	2009	2010	2012
Cultura corporal e saúde	25	24	33	39	34
Cultura corporal e diversidade	5	11	13	10	10
Cultura corporal e ludicidade	8	4	7	3	0
Cultura corporal e corpo	2	4	3	3	1
Cultura corporal e mundo do trabalho	7	13	14	8	12
Cultura corporal e desportivização	3	2	0	0	1
Cultura corporal e mídia	3	1	5	7	3
Cultura corporal e lazer	1	2	4	1	2
Cultura corporal – técnica e tática	0	0	0	4	0

Tabela 2. Produção final dos professores PDE nos anos de 2007 a 2012 em relação aos EA's das DCE/EF

Nas Diretrizes Curriculares/Educação Física, reconhece-se que além dos Conteúdos Estruturantes, as disciplinas escolares incorporam e atualizam os Elementos Articuladores decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas. A partir das DCE/EF, os temas devem ser abordados pelas disciplinas que lhe são afins, articulados com os respectivos objetos de estudo e sob referenciais teórico-conceituais (Paraná, 2008).

O quadro acima aponta que a articulação entre Cultura Corporal e Saúde representa a maioria dos trabalhos nos três anos pesquisados. Novamente recorrendo ao referencial histórico, sabe-se que a Educação Física, marcadamente no século XIX, renasce no mundo ocidental em um contexto de profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, filosóficas e científicas, pois neste século é que são elaborados novos conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. Com a consolidação do Estado burguês e, para manter-se hegemônico, necessitou investir na construção de um novo homem que pudesse suportar as exigências do modo de produção capitalista nascente (Soares, 1994).

Na medicina, sob os alicerces da cientificidade, os avanços provocaram uma valorização da atividade física como “elemento formulador e garantidor de saúde” (Bracht, 1999, p.16). É neste contexto que também foram criados os Sistemas Nacionais de Ensino e a Educação Física adentra o âmbito escolar sistematizada pelos Métodos Ginásticos ancorados nos padrões científicos da época, qual seja, o das ciências naturais, mais especificamente das ciências biológicas, construído pelo discurso médico; e mesmo o caráter pedagógico fundamentava-se nos pressupostos biológicos, sob a abordagem positivista de ciência que, grosso modo, desconsidera a relação dinâmica entre o Sujeito, o Objeto e o Conhecimento.

Neste caso, o homem passa a ser explicado e determinado pelas leis biológicas (corpo anátomo-fisiológico), passível de ser mensurado, classificado e compreendido de forma neutra. É o corpo individual e a saúde biológica definindo sua utilidade, e a Educação Física “como protagonista de um projeto maior de higienização da sociedade” (Soares, 1994, p.63), responsável por alterar os hábitos, a saúde e a própria vida dos indivíduos.

Bracht (1999, p.42) nos relembra que “a necessidade e a reivindicação de fundamentar “cientificamente” a Educação Física é que a levou a incorporar as práticas científicas ao seu campo

acadêmico”, sendo indispensável ter claro que a função ou papel social atribuído determina o tipo de conhecimento buscado para fundamentá-la, bem como o tipo de conhecimento predominante sobre o entendimento do corpo, sendo presentes no contexto atual.

Estudos como os realizados por Brito, Silva & França (2012) e Ferreira, Oliveira & Sampaio (2013), entre outros, de certo modo ancorados pela busca da cientificidade que fortemente influenciou e tem influenciado a Educação Física, indicam o ambiente escolar como o contexto ideal para o desenvolvimento de práticas promotoras de saúde, ou seja, por meio da educação em saúde, pode-se estimular comportamentos, valores e atitudes entre os indivíduos.

Pelas Diretrizes Curriculares, os cuidados com a saúde não podem ser atribuídos somente à responsabilidade do sujeito, mas sim, compreendidos no contexto das relações sociais por meio de práticas e análises críticas dos discursos a ela relativos. Propõe-se assim, integrar e interligar as práticas corporais de forma reflexiva e contextualizada por meio dos Elementos Articuladores.

A proposta da articulação prevista fundamenta-se no Sistema de Complexos Temáticos (Pistrak, 2000 *apud* Paraná, 2008), ou seja, a articulação deve permitir a ampliação do conhecimento da realidade estabelecendo relações entre os fenômenos sociais e culturais a partir da especificidade dos conteúdos. Neste caso, para todo Conteúdo Estruturante, espera-se que os nexos sejam contemplados nos Elementos Articuladores.

Considerando que o PDE/PR constitui-se estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares orientadoras da Educação Básica, promover a ampliação do debate e do conhecimento da realidade, seja em relação à saúde e/ou demais Elementos Articuladores, estabelecendo relações entre os fenômenos sociais e culturais, é essencial à formação e prática educativa de todos os professores, principalmente os professores participantes do Programa.

Cabe destacar ainda, que tanto os resultados apresentados no Quadro 1 como no Quadro 2, nos remetem ao papel das IES e dos professores/orientadores que estão envolvidos com a formação continuada proposta para o PDE/PR para a consecução dos objetivos do Programa em respeito aos seus fundamentos político-pedagógicos.

Chauí (2001) nos relembra que a universidade enquanto instituição social é aquela que se caracteriza como ação e prática social. Nesse sentido, entende-se que a função e o papel das IES participantes do Programa PDE devem pautar-se além da transmissão do conhecimento e das próprias necessidades e lógicas, assumindo o compromisso com os pressupostos e princípios educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares, lembrando que cumpre ao Programa instituir uma dinâmica permanente de reflexão e produção do conhecimento sobre a realidade escolar com efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas aos programas de formação continuada de professores detectadas no referencial estudado geralmente referem-se ao conjunto dos professores no mesmo nível de formação e de experiência profissional, as políticas homogêneas com ações isoladas e fragmentadas, a baixa carga horária dos cursos/atividades de formação com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsiderando as necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas.

O PDE/PR, que objetiva uma proposta inovadora, se contrapõe às críticas citadas, apresentando um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de atividades de aprofundamento teórico realizados no interior das IES públicas do Estado, proporcionando o retorno dos professores PDE às

atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar.

Todavia, retomando os indicadores empregados para a realização desta pesquisa (título, palavras-chave e sinopse de cada artigo produzido pelos professores PDE/PR de Educação Física nos anos de 2007 a 2012), para posterior categorização, o levantamento realizado indicou a existência de incoerência entre os indicadores, em alguns trabalhos, dificultando o diagnóstico e obtenção dos resultados.

Uma hipótese para a incoerência detectada talvez seja a dificuldade de compreensão dos fundamentos norteadores do PDE/PR necessários para a produção final dos professores. Vale mencionar ainda, que várias sinopses das produções analisadas também não evidenciavam dados essenciais dos estudos desenvolvidos pelos professores. Estes aspectos, fundamentalmente, requerem maior cuidado por parte dos professores orientadores das IES quanto à condução e encaminhamento das produções, haja vista que cumpre ao PDE/PR, como estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares, proporcionar aos professores participantes, subsídios teórico-metodológicos que resultem no redimensionamento de sua prática pedagógica a partir da concepção de conhecimento (Paraná, 2013) proposta pelo Programa.

Outros temas também foram diagnosticados, mas embora abordassem os conteúdos estruturantes ou os elementos articuladores propostos pelas Diretrizes Curriculares/Educação Física, o objeto de estudo dos trabalhos dos professores PDE/PR ora relacionava-se às abordagens metodológicas, à avaliação, ao Ensino de Jovens e Adultos, ao Ensino Médio, ao Ensino Noturno, entre outras temáticas. Consideramos importante mencionar esses dados, embora não seja foco da pesquisa, pois refletem que no processo de formação continuada há iniciativas de articulação dos estudos dos professores com as Diretrizes Curriculares/Educação Física de modo ampliado.

Outro fator considerado relevante no diagnóstico realizado trata-se da detecção do uso recorrente de termos tais como: cidadania, valores, justiça, qualidade de vida, formação integral, dentre outros, que remetem à discussão sobre a qualidade da educação pretendida. Em face aos pressupostos das Diretrizes, que se utiliza da categoria trabalho como fundante do ser social, há que se compreender que o que se presencia hoje no discurso da qualidade educacional é o mesmo do projeto neoliberal global, que redefine a educação em termos de mercado, sendo apontada por Silva (1996, p.104) como “as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política” redefinindo o significado dos termos encontrados em um contexto permeado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

Portanto, concordando com Ferretti (1996), destacamos que o conceito de qualidade ressalta a dimensão da historicidade, bem como da não-neutralidade, refletindo um posicionamento político e ideológico. A reflexão sobre a qualidade da educação e especificamente da Educação Física (PDE/PR), objeto deste trabalho, deve prescindir da necessidade de se efetivar uma educação em uma perspectiva “histórica, ontológica, sócio-cultural, ético-política, epistemológica” tal como indicada por Frigotto (1986, p.91) que permita a apreensão das relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, com a finalidade de desenvolver a capacidade de intervir na realidade para transformá-la.

Neste sentido, o PDE/PR propicia a aproximação da escola básica e universidade, talvez não da forma idealizada para uma formação de fato contínua, haja vista as limitações tanto estruturais e políticas quanto ideológicas e sociais para a implantação de uma política pública. Para que de fato ocorra articulação e fortalecimento entre os dois níveis, escola e universidade, há necessidade de comprometimento e ações colaborativas em direção à transformação e mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação, implicando em ação política.

De modo geral, o diagnóstico realizado indica que os professores PDE vêm se apropriando parcialmente do conhecimento previsto pelas Diretrizes Curriculares, procurando articular sua prática pedagógica à referida proposta. Considerando a provisoriamente do conhecimento, entende-se que o Programa está em constante construção para atender aos propósitos formativos.

REFERÊNCIAS

1. ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1998). Documento Final. In *Encontro Nacional da ANFOPE*, 9º. Campinas.
2. Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
3. Bracht, V. (1999). *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.
4. Brasil (2001). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 09/06/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: MEC.
5. Brasil (2006). Ministério da Educação. *Decreto Federal nº 5.800 de 08/06/2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Brasília: MEC.
6. Brasil (2007). Ministério da Educação. *Decreto Federal nº 6.094 de 24/04/2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC.
7. Brasil (2008). Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC. Acesso em 01 de fevereiro, 2014, disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>
8. Brito, A. K. A., Silva, F. I. C., & França; N. M. (2012). Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. *Saúde em Debate*, 36 (95), p.624-632.
9. Candau, V. M. (1997). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
10. Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
11. Ferreira, H. S., Oliveira, B. N., & Sampaio, J. J. C. (2013). Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a educação física escolar: conceitos e metodologias. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35 (3), p.673-685.
12. Ferretti, C. J. (1996). As mudanças no mundo do trabalho e qualidade da educação. In Market, W. (Org.). *Trabalho, qualificação e politécnica (pp.123-129)*. Campinas: Papyrus.

Bonfim, T. R., Batista D., D. M., Oliveira B., A. A. (2015).
Formação continuada de professores, Educação Física escolar
e a cultura corporal: o pde/pr em foco

13. Freitas, H. C. L. (1999). A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento de educadores. *Educação & Sociedade*, 20 (68), p.17-44.
14. Frigotto, G. (1986). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
15. Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2012). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
16. Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos da metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
17. Nadal, B. G. (2007). Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar à luz dos textos políticos. In *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 23^o. Porto Alegre.
18. Paraná (2004). *Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004*. Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Diário Oficial do Estado, Curitiba, nº 6687.
19. Paraná (2005). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Plano Estadual de Educação – PPE PR. Uma construção coletiva (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR. Acesso em 01 de fevereiro, 2014, disponível http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009/educacao/plano_estadual_de_educacao.pdf
20. Paraná (2005). *Decreto nº 4482/2005, de 14 de março de 2005*. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. Diário Oficial do Estado, Curitiba, nº 6933.
21. Paraná (2010). *Lei Complementar nº 130/2010, de 14 de julho de 2010*. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, instituído pela Lei nº 103/2004. Diário Oficial do Estado, Curitiba, nº 8262.
22. Paraná (2008). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física*. Curitiba: SEED/PR. Acesso em 01 de fevereiro, 2014, disponível http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf
23. Paraná (2011a). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - 2007*. Curitiba: SEED/PR. (Cadernos PDE). Acesso em 01 de março, 2014, disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2007/06_edfisica.pdf
24. Paraná (2011b). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - 2008*. Curitiba: SEED/PR. (Cadernos PDE). Acesso em 01 de março, 2014, disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2008/educacao_fisica_capa.pdf

25. Paraná (2012). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - 2009*. Curitiba: SEED/PR., (Cadernos PDE). Acesso em 01 de março, 2014, disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2009/educacao_fisica_capa.pdf
26. Paraná (2013). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Programa de Desenvolvimento Educacional (versão 2013) - Documento-Síntese*. Curitiba: SEED/SUED. Acesso em 01 de fevereiro, 2014, disponível http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/documento_sintese_pde_2013.pdf
27. Paraná (2014a). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - 2010*. Curitiba: SEED/PR. (Cadernos PDE). Acesso em 01 de fevereiro, 2015, disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2010/educacao_fisica_capa.pdf
28. Paraná (2014b). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - 2012*. Curitiba: SEED/PR. (Cadernos PDE). Acesso em 01 de fevereiro, 2015, disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2012/educacao_fisica_capa.pdf
29. Scheibe, L., & Bazzo, V. L. (2001). Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22 (3), p.9-21.
30. Silva, L. H. (1996). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas.
31. Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
32. Soczek, D. (2012). Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no PR: considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE. In *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 9^o. Caxias do Sul.

Recepción 24-03-2015

Aprobación: 05-24-2015

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO EM UMA CIDADE DO BRASIL

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA INCLUSIÓN
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ESTUDIO
EN BRASIL

CONCEPTS AND PRACTICES OF INCLUSION
IN PHYSICAL EDUCATION SCHOOL: STUDY
IN A CITY OF BRAZIL

MOISÉS LOPES SANCHES JUNIOR

Doutor pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Docente do Curso de Pedagogia e Educação Física da Universidade Adventista de São Paulo, Pesquisador Linhas de Pesquisa: Políticas educacionais, Avaliação educacional e educação, diversidade e saúde (Hortolândia, Brasil).

moises.sanches@gmail.com

Sanches-Junior M. L.; Carvalho, C. L.; Salerno, M. B.; Araújo, P. F. (2015). Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 155-179. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a07>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a07

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a07>

CAMILA LOPES DE CARVALHO

Doutoranda pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Pesquisadora do Departamento de Atividade Motora Adaptada da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Linhas de Pesquisa: Educação inclusiva e educação física inclusiva
camilalopes.c@hotmail.com

MARINA BRASILIANO SALERNO

Doutora em Atividade Motora Adaptada pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF – UNICAMP).

Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Linhas de Pesquisa: Educação física escolar e inclusão da pessoa com deficiência (Campo Grande-Brasil).

marina.brasiliano@gmail.com

PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF – UNICAMP).

Professor Titular do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF – UNICAMP), Linhas de Pesquisa: Atividade física para pessoas com deficiências (Campinas-Brasil).

paulof@fef.unicamp.br

RESUMO

Pesquisas a respeito das condições de deficiência em crianças e adolescentes apontam para a necessidade de um fazer docente que respeite a diversidade humana. Assim, este trabalho visa verificar a percepção dessa realidade através dos olhares e ações do profissional da Educação Física, bem como de seus pares na gestão escolar, no intuito de perceber possíveis demandas e lacunas na relação teoria-prática do processo da inclusão. Para isso, foram aplicados questionários pré-elaborados nas 40 (quarenta) escolas do município de Hortolândia, São Paulo, Brasil, identificando as ações e percepções dos profissionais potencialmente fomentadores da ação inclusiva. A pesquisa encontrou como resultado os gestores entendendo estarem de fato contribuindo com a inclusão enquanto os professores se mostrando com sentimentos de incapacidade para implantá-la nesse momento. Contudo a maioria dos respondentes, tanto professores quanto gestores, demonstraram acreditar na viabilidade do processo inclusivo, com necessidade do desenvolvimento de conhecimento e apoio para tal.

PALAVRAS CHAVE: Educação Especial; Educação Física e Treinamento; Administração de Recursos Humanos.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo verificar la percepción de la realidad desde la mirada y las acciones del profesional de Educación Física, así como desde la perspectiva de sus compañeros de la gestión escolar con el fin de identificar posibles demandas y carencias en la relación teoría-práctica del proceso de inclusión. Para esto, se aplicaron cuestionarios pre-elaborados en las 40 (cuarenta) escuelas de la ciudad de Hortolandia, Sao Paulo, Brasil, identificando las acciones y percepciones de los profesionales potencialmente desarrolladores de la acción inclusiva. La investigación encontró como resultado que los administradores creen, de hecho, que están contribuyendo con la inclusión, mientras los profesores se muestran con sentimientos de incapacidad en su aplicación. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados, tanto los profesores como los administradores, han demostrado creer en la viabilidad del proceso inclusivo, lo que requiere el desarrollo del conocimiento y apoyo para hacerlo.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial; Educación Física y Entrenamiento; Administración del Recursos Humanos.

ABSTRACT

Research into the conditions of deficiency in children and adolescents points to the need of a teacher that respects human diversity. This study

aims to verify the perception of this reality through the eyes and actions of the physical education professional, as well as their peers in school management in order to realize possible demands and gaps in the theory-practice relationship of the inclusion process. For this, pre-prepared questionnaires were applied to 40 (forty) municipal schools of Hortolandia, Sao Paulo, Brazil, identifying the actions and perceptions of potential professionals developers of inclusive actions. The research found as a result managers understand they are in fact contributing to the inclusion as teachers are showing disabled feelings to deploy it at that time. However, most respondents, both teachers and managers showed believe in the viability of the inclusive process, requiring the development of knowledge and support to do so.

KEYWORDS: Special Education; Physical Education and Training; Human Resource Managemen.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Brasileira passou por nítida modificação conceitual desde 1980/81 devido às inquietações dos movimentos inclusivos, porém essa se reflete muito mais no ambiente social e das competições esportivas, com pouco reflexo na prática da Educação Escolar. À margem dessas questões, avoluma-se outra discussão com espaço significativo como mudança de paradigma. Como proposto por Araújo (1998), vivenciamos três recortes temporais e conceituais nesta temática da inclusão: enfoque médico/corretivo num primeiro momento, sua transição para o psicopedagógico, e num terceiro momento para o enfoque pedagógico.

Já no que se refere à inclusão, conseguimos abstrair cinco correntes referentes ao local da inclusão e seus pressupostos:

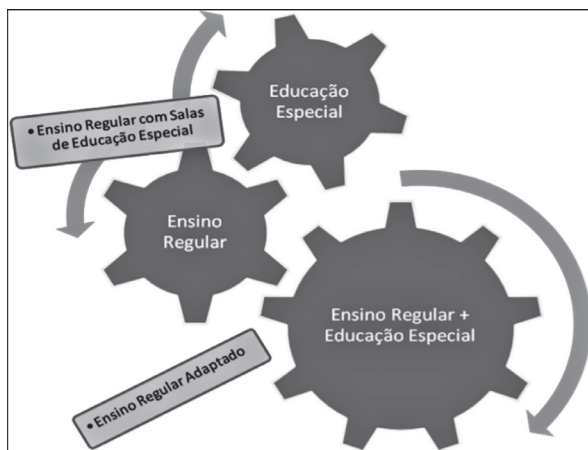


Figura 1. As cinco correntes educacionais

Dessa forma, averigua-se que as cinco correntes educacionais as quais existiram durante o caminhar à inclusão educacional são:

1. Educação Especial – Limites de aprendizagem necessitam de demandas especiais;
2. Educação Regular com Salas Especiais – Permitir o acesso à escola, com um lugar “especial” para o deficiente;
3. Ensino Regular – Todos são iguais;
4. Ensino Regular Adaptado – A existência de necessidades especiais implica em adaptações ao ensino regular;
5. Ensino Regular + Educação Especial – Igualdade de condições na escola, com trabalho complementar para as necessidades especiais.

Sendo um país em desenvolvimento influenciado pelo desenvolvidos, a chegada da educação brasileira ao enfoque pedagógico e à educação inclusiva, com o ensino regular atuando conjuntamente com a educação especial, teve seus primórdios oriundos da tensão exclusão-inclusão dos EUA. Stainback & Stainback (1999) relatam questões pontuais a partir da última década de 1700, com a introdução do conceito de educação da Pessoa com Deficiência (PCD) por Benjamin Rush. No fim da Guerra Americana da Independência, em 1783, grupos de cidadãos ricos estabeleceram sociedades filantrópicas visando garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos, iniciando a separação entre escolas públicas e instituições de reabilitação e trazendo uma série de ações públicas e privadas que culminaram na expansão paralela entre instituições regulares e de educação especial.

Conforme aponta a literatura (Sasaki, 1997; Stainback & Stainback, 1999; Machado, 2001), as bases para o que hoje conhecemos como inclusão estavam lançadas a partir do princípio de normalização, em 1950, a qual objetivava proporcionar à PCD ou as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNE) modelos de vida que mais se aproximassem dos padrões e condições ditas normais da sociedade.

Como consequência de movimentos de associações de pais de alunos reivindicando o direito de que seus filhos (PNE) tivessem direito a educação junto de seus pares, entre os anos de 1960 e 1970 avolumaram ações e provisionamentos legais que sustentaram o direito à educação gratuita e à assistência a essa população. Porém, somente entre as décadas de 1970 e 1980, os sistemas educacionais, regular e especial, foram de fato desafiados com um novo princípio, o da Integração, na qual os alunos que inicialmente estavam em classes separadas foram, aos poucos, sendo integrados às classes regulares (Stainback & Stainback, 1999).

No contexto social o que se aguardava como produto deste processo integrativo consistia do esforço e expectativa de que as PNE alcançassem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Portanto, a sociedade de braços abertos e paradoxalmente, cruzados, aguardava a chegada dessa população sem se preparar para tanto (Sasaki, 1997).

Na década de 1990 o movimento de inclusão, defendendo a garantia que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais, ganharia um ímpeto com mobilização internacional na direção de uma Escola para Todos, influenciando tribunais, escolas e governos no sentido de uma reforma educacional.

Conforme aponta Silva (2005), movimentos importantes marcaram esse período e promoveram um repensar dos rumos, impactando diretamente a Legislação em diversos países, como:

- 1990 - Conferência Mundial de Educação para Todos;
- 1992 - Seminário Regional Sobre Política, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais;
- 1993 - V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe;

- 1993 - 85a Assembléia Geral das Nações Unidas, resultando nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades;
- 1994 - Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais.

Como consequência dessas ações internacionais e de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, o Brasil iniciou uma série de medidas. Inicialmente, em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu o direito dos “excepcionais” à educação”. Em sequência, foi criado o “Centro Nacional de Educação Especial” (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, objetivando discutir ações e temas relacionados à educação especial. Nas últimas décadas, a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram legalmente a educação inclusiva no cenário nacional, determinando a ocorrência da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Jannuzzi, 2006).

E dessa forma a Educação Física Brasileira se viu despreparada em termos de conteúdos que deem conta dessa nova clientela.

No Brasil, de início a educação física abriu-se para a participação das pessoas com deficiência por meio da criação de clubes de esportes destinadas a essa população por iniciativas desse próprio público. Associadas aos movimentos sociais e políticos de defesa das PCD, em 1952, define-se a Educação Física Adaptada (EFA), sendo esta uma educação física a qual permite a participação de pessoas com diferentes necessidades em seu grupo de alunos por meio da adaptação das atividades, técnicas, métodos e formas de organização segundo as necessidades de cada um. Posteriormente, a área recebe outros nomes, como educação física inclusiva ao ambientar-se no contexto educacio-

nal legal da inclusão (Araújo, 1998; Silva, 2005; Silva, Seabra Jr. & Araújo, 2008).

Contudo, assim como o sistema educacional, a EFA tem passado por dificuldades para atuar em conformidade nessa nova realidade, como mostrado em estudos recentes - como precariedade na formação de professores, dificuldade na adaptação da organização e pedagogia escolar, falta de informação sobre as condições do aluno e sobre as adaptações necessárias, ações descontextualizadas e insegurança para intervir na prática, presença de ações integradoras baseadas no paradigma médico ao invés de práticas pedagógicas inclusivas (Silva, Seabra Jr. & Araújo, 2008; Filus, 2011; Seabra Jr., 2012; Carvalho, 2014; Salerno, 2014).

Conforme Silva, Araújo & Duarte (2004), vivemos um período de transição, de encontros e desencontros no lidar com as diferenças, mas, algo precisa e deve ser feito na direção de alcançar os objetivos deste novo momento.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é investigar a percepção do professor de educação física, bem como dos gestores de sua escola, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, focalizando aspectos que perpassem a formação docente, como sua percepção do “momento inclusão”, suas necessidades e crenças quanto ao processo da inclusão.

MÉTODOS

Tipo de estudo

O estudo teve sua metodologia estruturada como uma pesquisa de campo por meio de um estudo de caso. Nesta, buscaram-se os dados no local onde ocorrem de forma a possibilitar uma análise de algo já estruturado nas definições literárias (Santos, 2002). Quanto à natureza, optamos pela pesquisa de campo qualitativa cujo instrumento utilizado foi o questionário com perguntas aber-

tas e fechadas pelo caráter descritivo dos dados e pela possibilidade da coleta dos dados no ambiente natural dos fenômenos, bem como da compreensão do significado das situações, comportamentos e percepções que cruzam a interpretação do pesquisador e dos pesquisados. A adoção preferencial do modelo qualitativo não exclui a presença de organizações dos dados de natureza quantitativa como quantidades de respostas com concepções ideológicas convergentes, apenas a prioridade da análise reside na interpretação dos dados pelo viés qualitativo dos mesmos.

Local do Estudo

A pesquisa foi realizada no município de Hortolândia, localizado na Região Metropolitana de Campinas, no centro do Estado de São Paulo, Brasil. O município tem 18 anos desde sua emancipação em Maio de 1991, surgindo no cenário brasileiro como a cidade de maior crescimento previsto para os próximos cinco anos nas áreas de Demografia, Economia, Empregabilidade e Educação. Possui em sua totalidade 21 instituições de ensino fundamental, nível de ensino esse escolhido por ter a presença do professor de educação física e ser regido por políticas de âmbito municipal.

População do Estudo

A população desse estudo compreendeu todos os professores e gestores das 21 escolas do Ensino Fundamental Público do município de Hortolândia, no estado de São Paulo, Brasil, nas quais há um total de 76 alunos com necessidades especiais inclusos. Como sujeitos da pesquisa foram inclusos todos os professores de educação física e gestores das respectivas escolas, objetivando a reunião de dados completos para traçar a realidade desse município. Dentre os professores de educação física todos os 12 responderam ao questionário, enquanto apenas 35 gestores (sendo 17 diretores e 18 coordenadores) de uma totalidade de 42 responderam, sendo os demais escusos na participação.

Avaliação

Os dados foram coletados pelo próprio pesquisador, com a utilização de questionários aplicados à população selecionada, em datas e horários previamente agendados. A aplicação foi precedida por explanação prévia do objetivo da pesquisa, sua finalidade e forma de desenvolvimento, bem como da firmação por escrito dos termos de consentimento.

Em relação aos questionários, estes foram elaborados pelo próprio pesquisador para ser aplicado nessa pesquisa. Por conseguinte, um projeto piloto desse questionário foi construído e submetido, anteriormente a sua aplicação, a uma validação de face na qual 5 professores especialistas contribuíram com correções e esclarecimentos, com posterior adaptação e construção de sua versão final. Este é composto por questões fechadas - referentes à atuação profissional e experiência com pessoas com deficiência - e abertas - referentes aos conceitos de inclusão, educação especial, capacitação do professor para trabalhar com inclusão -, possibilitando análises qualitativa e quantitativa das respostas.

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Ciências Médicas - FCM da UNICAMP, sendo aprovada sob o número de processo 0396.0.146.000-09.

Análise de Dados

Os dados obtidos na coleta foram tratados por análise descritiva e comparativa dos mesmos às correntes conceituais da EFA e da Educação abordadas na discussão teórica.

Na análise qualitativa, foram estabelecidas categorias de agrupamento das respostas por meio da análise de conteúdo e regras de hermenêutica das questões abertas, adotando como parâmetros a incidência de palavras-chave, abordagem semelhante e conceituação comum.

Como apontam Puglisi & Franco (2005), na análise de conteúdo partimos da mensagem central do texto, porém conside-

ramos as condições contextuais de seus produtores e ancoramos numa concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Na análise quantitativa, foram avaliadas as diferenças nas proporções das respostas entre gestores e professores.

Os dados coletados foram agrupados em informações de identificação da experiência com PNE, conceitos e paradigmas ligados à Inclusão, Educação Especial e PNE, percepção da prática de Inclusão nas unidades escolares, viabilidade da Inclusão em Escola Regular, viabilidade da Educação Especial (fora da Escola Regular), percepção individual quanto à capacitação e dificuldades pessoais encontradas no processo da inclusão.

Posteriormente, os dados foram agrupados em categorias de respostas permitindo comparações entre eles na busca de correlações causais ou não, interdependentes ou excludentes, complementares ou suplementares às hipóteses da pesquisa.

RESULTADOS

Neste trabalho questionamos as questões conceituais da inclusão, suas possibilidades, a prática da inclusão nas escolas do município estudado e a percepção dos entrevistados quanto a sua capacidade e dificuldades em lidar com a inclusão.

Em relação aos entrevistados, quanto à faixa etária, as escolas apresentam um corpo de profissionais jovem, com 35% de seus integrantes entre 25 e 34 anos e 76% abaixo de 40 anos. Esse dado revela-se bastante promissor, uma vez que intervenções realizadas no município poderão ser aplicadas e validadas pelos mesmos profissionais antes de sua aposentadoria. Além deste fato, populações jovens tendem a carregar menos vícios, serem mais propensas a aceitar mudanças e apresentarem mais disposição a buscar novos conhecimentos. Quanto ao gênero, o dado mais significativo reside na quase totalidade de mulheres na gestão (34 mulheres e 01 homem), contra uma maioria

masculina no magistério de Educação Física (10 homens e 2 mulheres).

Desses profissionais, 100% possuíam graduação e 75,5% cursos de pós-graduação, sendo que 82% dos pesquisados concluíram o curso sob a égide do Decreto nº 3.298, de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a vigência da Nova LDB - 9394/96, e, sob o ponto de vista da inclusão, após a declaração de Salamanca (1994).

No âmbito qualitativo, o resultado do conceito de inclusão demonstrou que essa conceituação figura como uma construção pessoal sem correlação com os demais fatores da pesquisa, cargo, gênero, experiência ou formação acadêmica.

Os conceitos de inclusão apresentados pelos entrevistados foram agrupados em 5 categorias conforme a ênfase de cada respondente, com uma sexta variável para os que não apresentaram nenhum conceito:

1. Direito de acesso/Garantia de acesso/ Mudança social que garanta o acesso/Direito de Atendimento;
2. Socialização/ Integração;
3. Atender todos os alunos em suas múltiplas necessidades;
4. Respeitar e conviver com as diferenças/acolhimento/tratar com dignidade;
5. Colocar todos, independente da necessidade no mesmo processo educacional;
6. Sem definição.

A quantidade de respondentes para cada um desses seis conceitos apresenta-se no gráfico abaixo:

Posteriormente, perguntamos sobre a relação possível entre Inclusão e Educação Especial. Este dado se mostrou independente dos demais fatores, e as justificativas alegadas foram agrupadas nas 5 categorias abaixo:

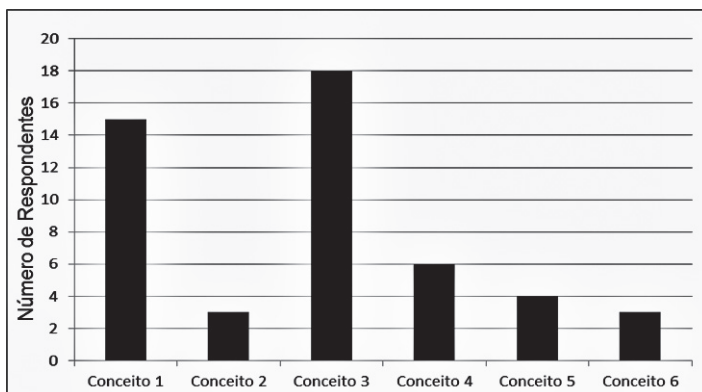


Gráfico 1 . Quantidade de respondentes de cada conceito de inclusão

1. Apresentam objetivos e conhecimentos comuns
2. São complementares
3. Tem objetivos diferentes
4. Por causa da necessidade de profissionalismo e/ou atendimento especializado
5. Sem Explicação

Dentre os respondentes, 38 disseram existir relação entre a inclusão e a educação especial (apresentando como justificativas as categorias 1 e 2) contra 7 que não notam relação. Desses 7, todos usaram como justificativa as categorias 3 e 5.

Pedimos, sequencialmente, que os respondentes definissem quem é a PNE, e como resultado identificamos as linhas distintas de abordagem abaixo:

1. Limitação funcional ou de realização de atividades
2. Limitação de aprendizagem
3. Todos que apresentam alguma limitação
4. Deficiência física ou mental
5. Pessoas com limitações físicas ou mentais que necessitam de atendimento diferenciado para desenvolver-se

6. Todo ser humano é portador de alguma necessidade especial
7. Não atendem os padrões/ anormais
8. Sem Definição

A quantidade de respondentes para cada uma dessas linhas pode ser visualizado no gráfico abaixo:

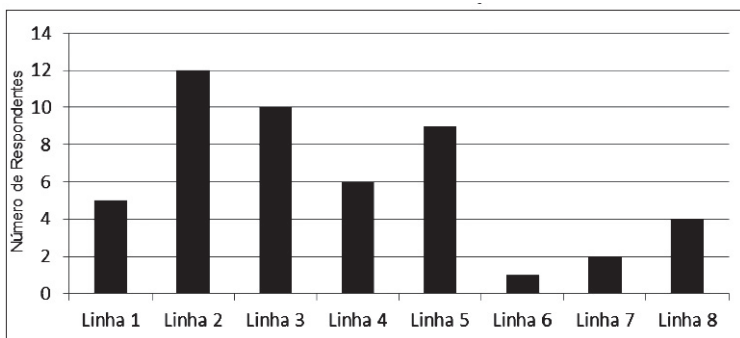


Gráfico 2. Quantidade de respondentes de cada linha de resposta

Sobre quem é a PNE, sem correlação direta destes dados com nenhum outro fator observado, agrupamos as respostas em 3 categorias: a abordagem das limitações ou incapacidade (definições 1, 2, 3 e 5); a abordagem das deficiências - anormalidade (definições 4 e 7) e abordagem da igualdade ou nivelamento (definição 6).

Observamos que a grande maioria dos pesquisados atribuem à PCD ou PNE o foco da limitação, da deficiência e da anomalia.

Indagamos ainda que os educadores e gestores dissessem e justificassem se eles consideravam que a escola onde trabalham pratica a inclusão. Agrupamos as justificativas em 3 padrões de respostas - Sim, Não e Parcialmente -, pois uma grande parte dessas apresentavam condicionalidade e/ou necessidades percebidas na prática (exemplo: “praticamos em parte”, “pra-

ticamos mais ou menos"...). Os resultados dessa indagação são explicitados no gráfico a seguir:

Sua escola pratica educação inclusiva?

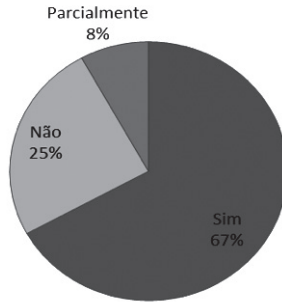


Gráfico 3. Percepção da sobre a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente

Foi notado que os cargos de gestão tem tendência às respostas afirmativas quanto à prática da inclusão em suas unidades escolares enquanto os professores de Educação Física tendência negativa.

Ainda perguntados sobre a Inclusão ser realizada na forma de educação especial, tanto gestores quanto professores de educação física sinalizam fortemente a crença de que o ideal é a inclusão na escola regular, com o apoio da educação especial para as questões de maior gravidade.

No âmbito quantitativo, algumas definições foram possíveis e contribuem como fundamentação dos dados acima.

Quanto aos conceitos de inclusão, aproximadamente 67% dos respondentes relacionam inclusão as questão do atendimento e do direito de acesso, conceitos estes que podem ser agrupados em 2 categorias, nas quais 36,7% apresentaram conceitos de natureza sócio-política e técnicos, e 63,3% ligados ao discurso político e/ou social.

Nota-se que 43% dos professores de educação física não conseguiram justificar sua posição sobre a relação entre inclusão e educação especial contra 32% dos demais profissionais.

Quanto às necessidades apontadas por todos os respondentes para melhor qualidade no processo de uma Educação Inclusiva, 57% citaram a necessidade de suporte pedagógico, infraestrutura, recursos e apoio profissional, enquanto 43% citaram o preparo profissional.

Sequencialmente, perguntamos aos participantes sobre suas crenças quanto à viabilidade da inclusão em uma escola regular e ao papel da Educação Especial.

Segmentado por cargo, 85,7% dos gestores creem no processo da Educação Inclusiva sem ressalvas contra apenas 50% dos docentes de Educação Física.

Enquanto 50% dos docentes não creem ou creem com reservas no processo da inclusão, apenas 14,3% dos gestores e coordenadores tem alguma condição para confirmar a crença, havendo maior descrença por parte dos que atuam diretamente ligados aos alunos.

Essa mesma correlação se dá com o tempo de experiência docente, com aumento na crença da viabilidade nas menores faixas de tempo e decréscimo nas maiores, por sua vez o nível de exigências para a viabilidade amplia nas maiores faixas etárias, o que parece denotar um maior nível de ceticismo e/ou criticismo nos que tem maior experiência.

Como última questão, verificamos a percepção dos participantes quanto ao seu nível de capacitação para trabalhar com as PNE bem como suas principais dificuldades, conforme demonstrado no Gráfico 4:

Somados os que não se veem capacitados aos que se consideram parcialmente habilitados, a extensa maioria carece de atenção formativa para lidar com as questões da PNE. Uma vez que 77% dos entrevistados apresentam um senso de incapacidade

Você se sente capacitado para trabalhar com as PNE's?

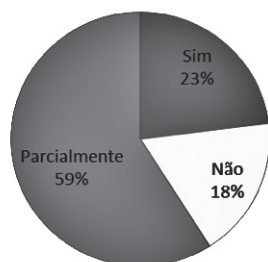


Gráfico 4 - Percepção dos respondentes quanto a sua capacitação para o trabalho com PNE

dade total ou parcial para lidar com as questões das PNE, fomos analisar quais as principais dificuldades relatadas por eles.

O resultado é que 17% das dificuldades concentram-se em questões do lidar com o complexo e o heterogêneo, 49% estão ligadas a conhecimento específico, 10% são fatores emocionais e 8% a questões de apoio. Dessas dificuldades, os gestores concentram as dificuldades nos fatores de conhecimento específico e emocionais enquanto os professores de Educação Física concentram suas dificuldades em como lidar com grupos grandes/heterogêneos e na questão do suporte pedagógico, recursos e apoio profissional.

CONCLUSÕES E DISCUSSÕES

A priorização deste estudo de focar nas compreensões do professor de Educação Física se dá em virtude de entendermos ser ele na escola, articulador primário entre os campos da saúde e da educação, resultante de sua formação acadêmica. Secundariamente a este grupo, focamos, em comparação, o grupo

gestor da escola, por entendermos que o processo inclusão carece de demandas administrativas e funcionais que extrapolam a ação docente e esbarram nas concepções daqueles que coordenam o processo educacional.

Sendo a maioria dos profissionais formadas num período já abarçador dos conceitos de inclusão, sua formação acadêmica, portanto, deveria carregar pressupostos quanto às questões da diversidade e da inclusão preconizados por esse novo período de tratativas legais e posicionamento ideológico.

Por conseguinte, pode ser observado um entendimento de inclusão com base nos aspectos legais do direito ao acesso. Partindo do referencial da exclusão, é possível supor que o conceito de exclusão presente no ideário do grupo pesquisado está, em sua grande maioria, relacionado com perda de direitos, de liberdade, de acesso, conduzindo à interpretações de que a inclusão se processe quando restaurado o direito de acesso à escola regular, desconsiderando outros aspectos.

Considerando que 86% dos que responderam que não existe relação entre Inclusão e Educação Especial compreendem os professores de Educação Física, e levando-se em conta a tendência de justificativa adotada, talvez possamos inferir que para este grupo em particular a educação especial não seja vista como complementar à educação regular (inclusão), seja por ter objetivos distintos, seja por alguma intuição resultante da prática ou formação. Isso abre um espaço para discussões de políticas públicas no que tange a formação continuada e apoio específico para os profissionais que lidam com esta população.

Considerando ambos os dados acima mencionados, pode ser feita uma aproximação destes aos estudos de Rodrigues (2003), os quais destacam uma relação entre uma formação precária dos professores sem capacitação adequada para educação inclusiva, principalmente os profissionais com formação anterior às definições legais, e maior dificuldade na compreensão e concretização prática de uma aula inclusiva.

Pode-se também depreender dos resultados apresentados que o discurso teórico e o legal da atualidade parecem caminhar na direção de considerar que toda pessoa é, de alguma forma, especial e possui alguma necessidade que carece de atenção. Isso pode ser associado a uma alteração na compreensão e valorização da pessoa com deficiência, em substituição ao anterior modelo segregacionista, o qual difundiu um ideal de rejeição às diferenças, conforme apresentado na literatura (Jannuzzi, 2006).

Quanto à justificativa apresentada pelos professores de Educação Física para entenderem que suas escolas não praticam Educação Inclusiva, esta é dada na direção de que as unidades recebem PNE, porém a simples presença dos alunos não caracteriza a inclusão, já que condicionam uma Educação Inclusiva ao suporte pedagógico, infraestrutura, recursos e apoio profissional.

Há uma correspondência significativa entre as justificativas apresentadas por esses professores e os dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz apresentada por Stainback & Stainback (1999), os quais são o estabelecimento de uma filosofia comum e um plano estratégico, a presença de uma liderança forte, o desenvolvimento de uma cultura de acolhimento da diversidade, estabelecer redes de apoio, delegar responsabilidades a todos da comunidade escolar, proporcionar assistência e flexibilidade, refletir sobre abordagens de ensino, comemorar sucesso e analisar constantemente e criticamente as mudanças.

Por outro lado, os que têm cargo na gestão escolar, tendem a responder afirmativamente à questão, mas curiosamente, concentram suas justificativas para a prática de educação inclusiva aos mesmos fatores que motivaram os professores de EF a postularem opostamente, ou seja, a simples presença de alunos de inclusão.

Observamos que os gestores tendem a conceituar a inclusão por aspectos de ordem política e de direito de acesso, enquanto os profissionais da educação física tendem a considerar aspectos de ordem mais técnica, além da influência dos siste-

mas públicos de gestão e questões de políticas públicas, talvez devido ao fato que gestores e professores seguem caminhos distintos em suas relações com o Sistema Educacional.

Esses resultados constituem fortes balizadores para as ações de treinamento, direcionamento político, recursos e outros ferreamentais que apontem na direção da união teoria-prática no que se refere à inclusão, indo ao encontro de estudos que mostram essa necessidade de articulação de ações práticas eficazes com a legislação já definida (Silva, 2005; Filus, 2011; Seabra Jr., 2012; Carvalho, 2014).

Notamos que mudamos de tempos na educação, mas ainda carecemos mudar de olhares quanto ao sujeito desta mesma educação.

Ao compararmos preliminarmente as concepções que permaneceram mesmo após os períodos de mudança, a sinalização conceitual de PNE ligada prioritariamente às diferenças, as justificativas para as questões da inclusão escolar X educação especial, ainda nos mostram que mudamos de tempos na educação, mas ainda carecemos de mudar de olhares quanto ao sujeito desta mesma educação.

A percepção da força das políticas públicas como molas propulsoras dos desafios, posto que guardam uma esperança pelo fato de que influem fortemente na mudança das estruturas que compõem a educação, têm como contrapeso o fato da descrença e da incapacidade de alterar a concepção dos indivíduos. Esta, nos parece ser possível modificar unicamente pela educação e prática.

Em suma, o que os decretos legislativos podem fazer é abrir espaços, mas quem terá de dar conta da mudança de mentalidade, do engajamento, da prática, serão preliminarmente as agências formadoras e as próprias unidades dos sistemas de ensino.

Como papel de formação, o desafio das agências formadoras de docentes será conseguir “contaminar” no bom sentido seus alunos com o “vírus” da inclusão, desafio este que passa pelo fato

de que tais alunos foram educados durante sua vida acadêmica progressa em uma escola dicotômica quanto a esse tema.

Por sua vez, talvez necessitemos de uma geração inteira que conviva com a inclusão nas escolas regulares, mesmo que ainda em estados precários, mas que pela convivência as concepções e os preconceitos mudem de formato, e essa nova geração, quando chegada à academia, terá outros pressupostos de construção para a discussão e ampliação do tema.

Nos parece um caminho sem retorno o fato de que a inclusão se dará na escola regular, pelo menos pelos próximos anos, e não somente isso, mas será parte integrante da discussão social como um todo.

Nos resta discutir então, de que forma, com que recursos, em que formato, com que grau de apoio e com que parcerias tais ações e intenções serão levadas a efeito.

Quer nos parecer que o tempo de discussões como se dentro ou fora da escola, se doente ou com possibilidades, se comigo ou com outros, devam dar lugar a outras de maior relevância como em que desenho de escola, com que perfil docente, com que envolvimento da sociedade e com que comprometimento político.

Se o que pretendemos é uma mudança de concepção que alcance os currículos em todos os níveis da educação, mais do que achar culpados para o insucesso, estamos diante do desafio da divisão de responsabilidades e da execução das propostas que já possuímos.

Enquanto que por um lado carecemos de comprometimento político-socialeconômico que sustente o ideário da educação escolar, de outra via carecemos também profissionais que desafiem o status quo no sentido de romper com o discurso e alcançar a prática.

O que a história nos demonstra é que todas as grandes mudanças, por mais belas que hoje pareçam, nasceram de sacrifícios desafiadores de pessoas que ousaram pensar, mas não só

pensar, aplicar o pensamento à uma construção de caminhos que viabilizassem a ideia.

É certo que seria insano atribuir tanto aos docentes quanto aos seus pares na gestão escolar toda a responsabilidade por uma escola verdadeiramente inclusiva.

Mas também é certo que enquanto o discurso politicamente correto não der lugar à transparência, configuração real dos problemas, ações práticas que apontem resultados efetivos dentro do próprio sistema, a retórica da legislação permanecerá como certa, pois seus resultados aparentes a consolidam. Apenas a guisa de exemplo, se a resposta da escola aos órgãos gestores e legislativo é a de que a inclusão é uma realidade como observado na pesquisa, então não carecemos de mudanças ou implementações pois a abordagem do decreto se consolidou.

O que nos chama a atenção, 15 anos após Salamanca e 13 anos após a nova LDB, é o fato de que as mudanças nos currículos das agências formadoras, bem como as estruturas que viabilizariam a inclusão não foram suficientes para sua consolidação.

Mais que isso, a continuar tal direcionamento, o ceticismo manifesto nas justificativas dos agentes seja na gestão ou na docência da EF poderá se cristalizar numa força contrária a novas tentativas de implementação de educação inclusiva.

Igualmente nos chama a atenção o fato de que ainda estamos em um bom momento. A grande maioria dos educadores pesquisados no município ainda acredita na viabilidade do processo da inclusão, anseia por conhecimentos e requer apoio, o que configura esperança, uma luz no fim do túnel deste momento de transição.

Essa realidade aponta na direção da responsabilidade que temos como pesquisadores de apontar caminhos, delinear possibilidades e acelerar processos no sentido de consolidar o que já conquistamos ao longo da história, mas, também atuarmos com a mesma tenacidade dos que a modificaram antes de nós no sentido de procedermos às mudanças que ora se fazem importantes.

REFERÊNCIAS

1. Araújo, P. F. (1998). *Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ INDESP.
2. Carvalho, C. L. (2014). *Conteúdos da educação física e a pedagogia de Freinet: Pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
3. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF.
4. Filus, J. F. (2011). *Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia – SP*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
5. Jannuzzi, G. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
6. Machado, N. J. (2001). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna.
7. Puglisi, M. L., & Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.
8. Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/ UEM*, Londrina, 14 (1), 67-73.
9. Salerno, M. B. (2014). *A informação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: Percepção discente*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
10. Santos, A. R. (2002). *Metodologia científica: A construção do conhecimento*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
11. Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Ed. WVA.
12. Seabra Jr., L. (2012). *Educação física e inclusão educacional: Entender para atender*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
13. Silva, R. F. (2005). *A ação do professor do ensino superior na educação física adaptada: Construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
14. Silva, R. F., Araújo, P. F., & Duarte, E. (2004). Inclusão educacional: Uma roupa nova para um corpo velho. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, 69 (10). Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd69/inclusao.htm>>. Acesso em: 19 set. 2014.

Sanches-Junior M. L.; Carvalho, C. L.; Salerno, M. B.; Araújo, P. F. (2015).
Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo
em uma cidade do Brasil.

15. Silva, R. F., Seabra Jr., L., & Araújo, P. F. (2008). *Educação física adaptada no Brasil: Da história à inclusão educacional*. São Paulo: Phorte.
16. Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Recepción: 07-02-2015

Aprobación: 20-05-2015

DESEMPENHO TÁTICO DE JOGADORES SUB-15 DO SÃO PAULO FUTEBOL CLUBE A PARTIR DO TESTE FUT-SAT¹

RENDIMIENTO TÁCTICO DE JUGADORES SUB 15
DE SAO PAULO FÚTBOL CLUB UTILIZANDO
EL FUT-SAT

TACTICAL PERFORMANCE OF U-15 PLAYERS
FROM SAO PAULO FOOTBALL CLUB USING
FUT-SAT TEST

ROBERTO NASCIMENTO BRAGA DA SILVA

Magíster em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Coordenador pedagógico en la Universidade do Futebol (São Paulo-Brasil).

rob-braga@hotmail.com, roberto@universidadedofutebol.com.br

Da Silva, B., R. N., Thiengo, C. R. Talamoni, G. A., Lima R., M., & Da Costa, I. T. (2015). Desempenho tático de jogadores sub-15 do São Paulo futebol clube a partir do teste fut-sat. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 181-199. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a08>

1 Aprovada pelo comitê de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto a partir do processo CEFADÉ 15/2013.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a08

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a08>

CARLOS ROGERIO THIENGO

Magíster em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

CEO Ativa Intervenção em Educação Física e Esportes Ltda. (Bauru, São Paulo-Brasil).

crthiengo@hgmail.com

GUILHERME AUGUSTO TALAMONI

Magíster em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

gtalamoni@gmail.com

MARCELO RODRIGUES LIMA

Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Coordenador Ituano Futebol Clube (Itu, São Paulo, Brasil).

marcelolima3@gmail.com

ISRAEL TEOLDO DA COSTA

Doctor em Treinamento de Alto Rendimento pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal).

Professor do Departamento de Educação Física, da Universidade Federal de Viçosa, (Minas Gerais-Brasil).

israelteoldo@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o desempenho tático de jogadores de futebol da categoria sub-15 pertencentes ao São Paulo Futebol Clube. Foram avaliadas 1787 ações táticas realizadas por 30 jogadores. Os dados foram coletados e analisados utilizando o teste FUT-SAT. As variáveis analisadas foram Número de Ações (NA), Percentual de Acerto (%A) e Índice de Performance Tática (IPT). Análises descritivas (média, desvio padrão) e o teste de normalidade Shapiro-Wilk, com um nível de significância ($p \leq 0,05$), foram realizados através do software *BioEstat 5.0* for Windows. Os resultados mostram que houve um maior NA na *Fase Defensiva* de jogo, porém os resultados da *Fase Ofensiva* alcançaram maiores %A e IPT. Concluiu-se que os jogadores avaliados apresentaram um jogo ofensivo mais eficiente e eficaz quando comparado ao defensivo.

PALAVRAS-CHAVE: Futebol; Tática; Jovens; Avaliação do Desempenho.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar el rendimiento táctico de los jugadores de fútbol sub 15 pertenecientes al Sao Paulo Fútbol Club. Se evaluaron 1.787 acciones tácticas realizadas por 30 jugadores. Los datos fueron recogidos y analizados mediante el FUT-SAT. Las variables analizadas fueron: Número de Acciones, Porcentaje de Éxito e Índice de Desempeño Táctico (IDT). Los análisis descriptivos (media, desviación estándar) y la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, con un nivel de significación ($p \leq 0,05$), fueron realizadas por el software *BioEstat 5.0* para Windows. Los resultados muestran que hubo un número de acciones más alto en las acciones defensivas, pero los resultados obtenidos en la fase ofensiva eran superiores en Porcentaje de éxito y IDT. Se concluyó que los jugadores evaluados presentaron un juego ofensivo más eficiente y eficaz en comparación con lo juego defensivo.

PALABRAS CLAVE: Fútbol; Táctica; Adolescente; Evaluación del Desempeño.

ABSTRACT

The aim of study was to analyze the tactical performance of U-15 soccer players from Sao Paulo Football Club. Considering actions performed by 30 players, 1,787 tactical actions were evaluated. Data was collected and analyzed using FUT-SAT test. The variables analyzed were: Number of tactical actions, Success Percentage and Tactical Performance Index (TPI). A descriptive statistics (mean, standard deviation) and the Shapiro-Wilk normality test, with a significance level ($p \leq 0.05$), were performed by the

BioEstat 5.0 for Windows software. The number of tactical actions during the defensive phase of the game was superior. However, the results of the offensive phase had higher values in success percentage and TPI. Finally, the results showed a number of tactical actions higher in defensive phase of the game, but the results of the offensive phase achieved higher success percentage and TPI. This indicated a better quality of offensive actions compared to defensive actions.

KEY-WORDS: SOCCER: Tactical; Youth; Performance evaluation.

INTRODUÇÃO

O futebol pertence ao grupo dos jogos esportivos coletivos sendo caracterizado como um jogo de cooperação/oposição, no qual duas equipes realizam ações simultâneas sobre a bola (Garganta, 1998; Reverdito, Scaglia, 2007). Estas características conferem aleatoriedade e imprevisibilidade ao jogo, o que implica em constante necessidade de adaptação das ações táticas, técnicas e físicas dos jogadores ao contexto apresentado (Reverdito, Scaglia, 2007; Tavares et al, 2006).

A importância da tática no futebol fica evidenciada quando percebemos que: a) os jogadores realizam ações sem a posse de bola durante a maior parte do jogo, b) jogadores que possuem uma ampla compreensão tática do jogo podem jogar futebol mesmo com habilidade técnica limitada, c) um conhecimento tático limitado pode gerar uma ineficiência técnica dos jogadores no contexto do jogo, uma vez que o “o que fazer” precede o “como fazer” (Garganta, 1998; Tavares et al, 2007). O conhecimento tático é de fundamental relevância no processo de formação de jovens futebolistas, uma vez que a capacidade de jogar bem é diretamente influenciada pelo desenvolvimento de saberes específicos ao jogo (Tavares et al, 2007; Costa, Nascimento, 2004). Neste sentido, a análise tática vem tornando-se objeto fundamental de estudo no futebol, evidenciado pelo crescente número de pesquisas focadas no aspecto tático do jogo (Martínez, Blandón, 2003; Giacomini, Greco, 2008; Costa et al, 2010a; Memmert, 2010).

Porém, verifica-se que grande parte dos estudos de análise do futebol, centram-se principalmente na quantificação de dados técnicos e físicos, como por exemplo, número de *sprints*, velocidade dos deslocamentos, chutes a gol, tempo de posse de bola, passes certos, entre outros dados de cunho quantitativo (Owen et al, 2004; Impellizzeri et al, 2006; Lago, 2007; Sepúlveda, 2010). Para além da clara importância destes estudos, Gar-

ganta e Grehaigne (1999), destacam que os dados se tornam insuficientes para explicar os “porquês” do desempenho, uma vez que a complexidade do futebol advém da interação de seus múltiplos fatores e não por cada um deles visto separadamente.

Neste sentido, no que diz respeito à avaliação tática, destaca-se a necessidade da utilização de instrumentos específicos de análise que busquem fornecer dados fidedignos sobre o complexo contexto que envolve a tomada de decisão pelos jogadores no futebol (Garganta, 2001; Costa et al, 2010a). Sendo assim, a avaliação do conhecimento processual em situação de jogo reduzido torna-se relevante tendo em vista a utilização deste método de treino com objetivo de desenvolver o jogador de maneira tática, técnica e física em contexto similar ao do jogo propriamente dito (Martínez, Blandón, 2003; Silva et al, 2009; Talamoni et al, 2011). Isto se torna ainda mais relevante quando se leva em conta a fundamental importância da avaliação e organização das informações advindas do desempenho tático de jovens jogadores com o intuito de possibilitar uma intervenção eficaz das comissões técnicas no processo de treinamento de longo prazo para a formação de futebolistas de alto rendimento (Garganta, 2001; Costa et al, 2011).

Face ao contexto apresentado, o objetivo do estudo foi avaliar a *performance* tática de jogadores pertencentes à categoria sub-15 do São Paulo Futebol Clube, especificamente no que se refere ao do Número de Ações, Percentual de Acerto e o Índice de *Performance* Tática (IPT) dos princípios táticos fundamentais e fases do jogo de futebol.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Amostra

Foram avaliadas 1787 ações táticas, sendo 859 ofensivas e 928 defensivas, realizadas por 30 jogadores de linha (defensores,

Da Silva, B., R. N., Thiengo, C. R. Talamoni, G. A., Lima R., M., & Da Costa, I. T. (2015). Desempenho tático de jogadores sub-15 do São Paulo futebol clube a partir do teste fut-sat

meio campistas e atacantes) pertencentes à categoria sub-15 do São Paulo Futebol Clube, São Paulo-SP, Brasil. Todos os jogadores participantes do estudo possuíam vínculo junto no clube no mínimo por um ano. No momento da realização da avaliação, os mesmos não possuíam lesões e/ou algum tipo de acometimento que os impedisse de participar dos treinamentos, que ocorriam em cinco sessões de treino semanais, com duração aproximada de 120 minutos cada sessão e, das partidas oficiais, que ocorriam ao menos uma vez por semana, em competições no âmbito estadual, nacional e internacional realizada em dois tempos de 30 minutos, como dez minutos de intervalo.

Os dados foram coletados no Centro de Formação Atletas Presidente Laudo Natel, do São Paulo Futebol Clube localizado em Cotia-SP, Brasil com autorização prévia e formal da direção do clube. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto a partir do processo 15/2013 em 26/04/2013. Todos participantes receberam uma prévia explicação sobre os objetivos e procedimentos da avaliação.

Instrumento

A aquisição dos dados foi realizada mediante a utilização do Sistema de Avaliação Tática para o Futebol denominado FUT-SAT (Costa et al, 2009a; Costa et al, 2011; Souza et al, 2014). O teste de campo é realizado em uma área de 36 metros de comprimento por 27 metros de largura, com duração de 4 minutos, no qual, duas equipes de quatro jogadores (3 jogadores de linha + 1 goleiro) se enfrentam conforme as regras do futebol, com exceção ao impedimento (FIFA, 2008).

Através do teste foram avaliadas o Número de ações (NA); Percentual de Acerto (%A) e Índice de Performance Tática (IPT) das as ações táticas realizadas por cada um dos jogadores, (exceção aos goleiros), com e sem a posse da bola, de acordo com cinco princípios táticos ofensivos (Penetração, Cobertura Ofensiva, Espaço, Mobilidade e Unidade Ofensiva) e cinco princípios

defensivos (Contenção, Cobertura Defensiva, Equilíbrio, Concentração e Unidade Defensiva) descritos na literatura como fundamentais ao jogo de futebol e apresentados no Quadro 1 (Costa et al, 2009b).

Por se tratar de um teste de conhecimento processual, não declarativo, no qual não é possível avaliar o objetivo do jogador quando este não se desloca, não foram consideradas as ações em que o jogador não realizou qualquer movimentação no campo de jogo, bem como as ações referentes a bolas paradas como laterais, faltas e escanteios (Costa et al, 2009a; Costa et al, 2011; Souza et al, 2014).

Fases do jogo	Fase ofensiva Ataque (com posse de bola)	Fase defensiva Defesa (sem posse de bola)
Princípios táticos fundamentais	Penetração	Contenção
	Atacar (em posse da bola) diretamente o adversário ou o gol.	Parar ou atrasar o ataque ou contra-ataque adversário.
	Cobertura Ofensiva	Cobertura Defensiva
	Dar apoio ao portador da bola oferecendo-lhe opções de passe para a sequência do jogo.	Servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso esse passe pelo jogador de contenção.
	Mobilidade	Equilíbrio
	Criar linhas de passe em profundidade.	Marcar jogadores que podem receber a bola.
	Espaço	Concentração
	Utilizar e ampliar o espaço de jogo efetivo da equipe garantindo linhas de passe longas.	Condicionar o jogo ofensivo adversário para zonas de menor risco do campo de jogo.
Unidade Ofensiva	Unidade Defensiva	
Permitir que a equipe ataque em unidade ou em bloco.	Permitir que a equipe defenda em unidade ou em bloco.	

Quadro 1. Fases do jogo e princípios táticos fundamentais do jogo de futebol analisados pelo teste FUT-SAT (Adaptado de Costa et al, 2009b)

Da Silva, B., R. N., Thiengo, C. R. Talamoni, G. A., Lima R., M., & Da Costa, I. T. (2015). Desempenho tático de jogadores sub-15 do São Paulo futebol clube a partir do teste fut-sat

Procedimento de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada durante a temporada competitiva, em uma sessão de treinamento da equipe, em campo de grama natural. Os jogadores participantes do estudo foram divididos em 10 equipes de três integrantes de linha mais os goleiros, não analisados pelo teste. As equipes foram divididas, de modo a possuírem um jogador de cada setor do campo, a partir da seguinte classificação: defesa (zagueiros e laterais), meio-campo (volantes e meias) e ataque (atacantes e centroavantes). Para identificação dos jogadores, estes receberam coletes de duas cores distintas, numerados de 1 a 6, com o intuito de facilitar a análise das imagens gravadas. Foram realizados cinco jogos de forma a possibilitar a coleta dos dados, de todos os participantes envolvidos. Apesar dos jogadores não possuírem contato prévio com o FUT-SAT, o treinador responsável pela categoria utilizava os jogos em campos reduzidos para o desenvolvimento tático, técnico e físico de seus jogadores. Além disso, antes de cada jogo foram concedidos 30 segundos de adaptação aos jogadores às regras e dinâmica do teste.

Materiais

Para a gravação dos jogos foi utilizada uma câmera de vídeo digital Handycam®, da marca Sony, modelo DCR-SR47 posicionada a cinco metros do solo, na diagonal do campo onde foram realizados os jogos, permitindo a captação de todo o campo, sem a necessidade de movimentação da mesma. A análise foi feita em um computador portátil (marca Dell modelo Vostro 3500, processador Intel® - Core™ i5 CPU) via cabo (IEEE 1394), convertendo-os em arquivos “.avi”.

Para análise dos jogos foi utilizada uma planilha específica criada no programa Excel, destinada ao registro e arquivamento da análise e dos jogos registrados. A análise foi realizada por um avaliador com ampla experiência no teste. Foram reavaliadas

10% das ações de cada jogo com o intuito de garantir a confiabilidade a análise (Tabachnick, Fidell, 2007).

Análise dos dados

Para a análise dos dados foi utilizado a estatística descritiva, com o auxílio do software *BioEstat* 5.0. Para averiguar a normalidade na distribuição da amostra coletada foi realizado o teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, com um nível de significância $p \leq 0,05$. Como os dados obtidos atenderam os pressupostos da distribuição normal utilizou-se das medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão) para a apresentação dos resultados (Pestana, Gageiro, 2003).

RESULTADOS

A tabela 1 apresenta os resultados, em média e o desvio padrão, do Número de Ações (NA), Percentual de Acerto (%A), e o Índice de *Performance* Tática (IPT) obtidos pelos jogadores avaliados nos princípios táticos fundamentais e fases do jogo no FUT-SAT.

Entres os resultados encontrados se destacam, em relação ao NA, que os princípios táticos ofensivos mais freqüentes foram Espaço e a Cobertura Ofensiva. Já, nos princípios táticos defensivos, a Unidade Defensiva e a Contenção foram os mais freqüentes.

Na variável %A, os jogadores apresentaram, na Fase Ofensiva, maiores resultados nos princípios táticos Cobertura Ofensiva e Penetração. E, na Fase Defensiva, o princípio da Concentração foi o que apresentou o melhor %A. Ainda em relação ao %A, os futebolistas analisados também apresentaram maiores valores nos princípios da Fase Ofensiva de jogo, em relação aos resultados encontrados na Fase Defensiva.

Em relação ao IPT, a realização dos princípios táticos ofensivos Penetração e Cobertura Ofensiva apresentaram os maiores resultados na Fase Ofensiva, enquanto a execução dos princí-

PRINCÍPIOS TÁTICOS	Número de Ações/Jogo (NA)	Percentual de Acerto (%A)	Índice de Performance Tática (IPT)
Penetração	3,83 ($\pm 1,78$)	81,90 ($\pm 28,25$)	48,22 ($\pm 17,74$)
Cobertura Ofensiva.	7,83 ($\pm 3,55$)	86,76 ($\pm 13,72$)	47,10 ($\pm 10,73$)
Mobilidade	1,83 ($\pm 1,82$)	55,61 ($\pm 45,68$)	38,20 ($\pm 31,15$)
Espaço	9,13 ($\pm 5,14$)	76,84 ($\pm 23,50$)	42,42 ($\pm 14,20$)
Unidade Ofensiva	6,00 ($\pm 6,25$)	40,13 ($\pm 35,97$)	28,90 ($\pm 16,99$)
Fase Ofensiva	28,63 ($\pm 6,99$)	75,48 ($\pm 11,88$)	44,03 ($\pm 6,02$)
Contenção	7,83 ($\pm 3,48$)	47,75 ($\pm 21,66$)	23,28 ($\pm 5,99$)
Cobertura Defensiva	2,40 ($\pm 2,09$)	44,61 ($\pm 41,67$)	17,19 ($\pm 14,33$)
Equilíbrio	5,83 ($\pm 2,64$)	45,28 ($\pm 27,85$)	25,73 ($\pm 9,52$)
Concentração	6,36 ($\pm 3,24$)	71,69 ($\pm 26,28$)	20,27 ($\pm 5,54$)
Unidade Defensiva	8,50 ($\pm 5,70$)	47,89 ($\pm 27,66$)	20,35 ($\pm 9,48$)
Fase Defensiva	30,93 ($\pm 9,51$)	54,15 ($\pm 11,89$)	22,74 ($\pm 3,79$)

Tabela 1. Média e Desvio Padrão do Número de Ações (NA), Percentual de Acerto (%A) e Índice de Performance Tática (IPT) dos princípios e fases do jogo encontradas na realização do teste FUT-SAT por jogadores da categoria sub-15 do São Paulo Futebol Clube.

pios Equilíbrio e Contenção obtiveram os maiores índices na Fase Defensiva. Por fim, os jogadores também obtiveram maiores resultados de IPT na realização da Fase Ofensiva de jogo.

DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos, em relação ao NA, é possível identificar algumas características do jogo apresentado pelos futebolistas participantes do teste. Na Fase Ofensiva os maiores resultados encontrados nos princípios Espaço e Cobertura

Ofensiva, indicam a busca destes jogadores de criarem linhas de passe (próximas e distantes) em relação ao portador da bola com intuito de garantir que haja possibilidade para o toque de bola (Costa et al, 2009b).

Estes resultados se assemelham aos encontrados no estudo de Costa et al (2009c), que na análise das ações táticas realizadas em diferentes tempos de jogo, evidenciou um maior Número de Ações táticas referentes a esses princípios. Este mesmo resultado foi encontrado na análise de Silva et al (2013), que comparou equipes vencedoras e perdedoras em situação de jogo reduzido. Os resultados obtidos neste estudo destacam a noção de cooperação, característica da fase de especialização do jogo, já alcançada pelos jogadores da categoria sub-15 analisados (Garganta, 2002).

Em contrapartida, o princípio tático ofensivo menos frequente foi a Mobilidade, resultado semelhante a outros estudos utilizando o teste FUT-SAT (Costa et al, 2010b; Costa et al, 2010c; Silva et al, 2013; Souza et al, 2014). Isto possivelmente se deve ao fato que, este tipo de movimentação em profundidade gera grande risco a defesa adversária, por colocar o jogador em condições de finalizar, que busca evitá-la diminuindo o número de ocorrências dessas ações pelos adversários (Costa et al, 2009a; Costa et al, 2009b).

Nos princípios defensivos, as ações de Unidade Defensiva foram as mais frequentes, seguidas pelas ações de Contenção e Concentração, respectivamente, corroborando com o encontrado no estudo de Souza et al (2014), ao avaliar jogadores da categoria sub-14, antes e após 20 sessões de treinamento. Estes valores representam que constantemente os jogadores realizaram ações distantes do centro de jogo, com o intuito de diminuir a largura e profundidade defensiva (Costa et al, 2009b). Também demonstram um alto Número de Ações de oposição direta ao portador da bola evidenciando uma defesa “agressiva” por parte dos jogadores analisados, bem como, de proteger a meta e induzindo o ataque adversário a se movimentar para zonas menos

propícias a finalização, comportamento este que, segundo, Garganta (2002) e Costa et al (2009b) evidenciam um jogo especializado ao cumprir os princípios táticos operacionais defensivos.

No que se refere ao %A, se destacam os valores obtidos nos princípios ofensivos Cobertura Ofensiva e Penetração, o que sugere uma movimentação segura e eficaz dentro do centro de jogo. Estas movimentações garantem linhas de passe próximas e facilitam a realização de tabelas, e manutenção da posse de bola, bem como possibilitam a progressão de forma individual ou combinada em direção à meta adversária (Costa et al, 2009b; Garganta, 2002). O princípio Espaço obteve 75,48% de acerto, o que indica que este princípio ocupa papel de destaque no jogo ofensivo desta equipe, uma vez que ele é realizado com frequência e, de maneira eficaz.

Segundo Garganta (2002), ações com o objetivo garantir o maior número de jogadores com possibilidade de receber a bola devem ser buscadas em um jogo de qualidade, pois possibilita direcionar o jogo para os espaços mais vulneráveis da equipe adversária, onde ações de Penetração podem gerar o desequilíbrio defensivo e a finalização a gol. No presente estudo, os princípios que remetem a estas ações apresentaram os maiores valores de %A, indicando a eficácia dos jogadores analisados.

Ainda na análise dos princípios ofensivos, nota-se que o princípio Unidade Ofensiva foi o único que apresentou um Percentual de Acerto inferior a 50%, isto quer dizer que as movimentações ofensivas em bloco, principalmente dos jogadores posicionados atrás da linha da bola são ineficientes, devendo ser trabalhadas pelo treinador, de forma a melhorar a compactação durante a fase ofensiva de seus jogadores e permitir que a recomposição defensiva após a perda da bola seja realizada de maneira eficaz.

Quanto aos princípios táticos defensivos nota-se que o único com %A superior a 50% é a Concentração. Este percentual de aproveitamento foi semelhante ao valor encontrado por Costa et al (2010a) na análise de jogadores da categoria sub 11, no

qual o princípio da Concentração apresentou o menor percentual de erro em relação aos demais princípios táticos.

Para Garganta (2002) este tipo de movimentação deve ser incentivada, uma vez que a partir do posicionamento de um número ideal de jogadores entre o gol e a baliza é possível enviar o ataque para as zonas laterais do campo, reforçando permanentemente a defesa sobre o eixo central. Observando os demais princípios táticos defensivos é possível afirmar que a Fase Defensiva de jogo é deficiente quando comparada a Fase Ofensiva, pois as ações ofensivas são aproximadamente 20% mais acertadas que as defensivas, evidenciando certo desequilíbrio entre as fases de jogo.

A Cobertura Defensiva apresentou menor valor, permitindo afirmar que as dobras de marcação, movimentações de segurança e de obstrução de linhas de passe curtas tem uma menor eficácia nos jogadores avaliados. No estudo de Silva et al (2013), por exemplo, não foram encontradas diferenças significativas em relação ao %A na execução dos princípios táticos entre as equipes vencedoras e perdedoras na realização do teste, indicando que, neste caso, outras variáveis avaliadas foram mais determinantes para a obtenção do resultado final no jogo reduzido.

Já, a análise do IPT apresenta grande representatividade dos dados, uma vez que é calculado a partir de variáveis diretamente relacionadas com a *performance* dos jogadores em uma ação tática, tais como, realização do princípio tático, qualidade da realização da ação tática, localização da ação no campo de jogo e resultado da ação (Silva et al, 2009).

Na análise deste índice nos princípios táticos ofensivos, apresenta-se um contexto semelhante ao encontrado no %A. Os princípios Penetração, Cobertura Ofensiva e Espaço também apresentam maiores valores na Fase Ofensiva. Novamente os dados reportam-se a um jogo ofensivo eficiente com a criação de linhas de passe próximas e distantes do portador da bola e de ações de Penetração. Segundo Garganta (2002) estes

comportamentos evidenciam uma Fase Ofensiva de qualidade, pois permitem a circulação da bola e a progressão pelo campo adversário com o intuito de criar oportunidade de finalização.

O IPT dos jogadores avaliados apresentaram menores valores nos princípios defensivos quando comparados aos ofensivos. O princípio Equilíbrio, por exemplo, que obteve maior valor de IPT da Fase Defensiva, apresenta resultado menor que o princípio Unidade Defensiva, menor índice da Fase Ofensiva. Este resultado elucida a deficiência do jogo defensivo apresentada nos futebolistas analisados, tendo os cinco princípios da Fase Defensiva, apresentando menores valores em relação aos da Fase Ofensiva. Novamente, o princípio tático Cobertura Defensiva apresenta o valor mais baixo dentre os princípios táticos analisados. É possível supor que este princípio é pouco estimulado nas sessões de treino, uma vez que ele é pouco frequente, com um baixo %A e baixo IPT. Outros estudos também apresentam baixa frequência em relação a realização do princípio Cobertura Defensiva (Silva et al, 2013; Costa et al, 2010b), contudo, no estudo de Souza et al (2014) o valor do IPT deste princípio é maior em comparação com os demais da Fase Defensiva.

Observa-se que a Fase Ofensiva apresenta valores maiores que o encontrado durante a Fase Defensiva de jogo. Este resultado se repete em outros estudos realizados utilizando o teste FUT-SAT (Costa et al, 2010b; Costa et al, 2010c; Souza et al, 2014). O estudo de Silva et al (2013), por exemplo, apresenta que, equipes as vencedoras no teste FUT-SAT apresentaram diferenças significativas em relação às perdedoras apenas na Fase Ofensiva de jogo. O estudo de Souza et al (2014) também apresenta menores valores da Fase Defensiva de jogo em comparação com a Fase Ofensiva, sendo que, em nenhuma das duas fases o IPT aumentou de maneira significativa após a realização de 20 sessões de treinamento.

Tais resultados indicam a limitação do estudo ter sido realizado a partir de apenas uma coleta e sem registro dos treina-

mentos realizados. Destaca-se a necessidade de novos estudos a partir da utilização do teste de maneira integrada as sessões de treinamento em uma temporada competitiva ou processo de formação de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados demonstram uma maior frequência nos princípios ofensivos Cobertura Ofensiva, Espaço, estes princípios, mais a Penetração, obtiveram os maiores valores nas variáveis %A e IPT evidenciando uma Fase Ofensiva eficiente, a partir de ações seguras no centro de jogo e com criação de linhas de passes constantes com o intuito de progredir no campo adversário e buscar a finalização. Já a Fase Defensiva apresentou menores valores de %A nos princípios Contenção, Cobertura Defensiva, Equilíbrio e Concentração quando comparados à fase ofensiva. Em relação aos IPTs, na comparação com a Fase Ofensiva de jogo, todos os princípios táticos da Fase Defensiva, apresentaram menores valores.

A partir dos resultados apresentados, conclui-se que os jogadores analisados apresentam um desequilíbrio na realização dos princípios táticos entre as duas fases de jogo, sendo os princípios ofensivos realizados de forma mais eficiente e eficaz que os defensivos. Sugere-se que os treinadores se utilizem destes resultados para direcionar o treinamento e desenvolver a *performance* tática dos jogadores no processo de formação.

REFERÊNCIAS

1. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I., Castelão, D., Muller, E. (2010b). Análise do comportamento tático de jogadores de futebolistas através do teste "GR3-3GR" estudo de caso de uma equipa sub-11. *EFDeportes Revista Digital*. Recuperado em 12 de setembro, 2012,

Da Silva, B., R. N., Thiengo, C. R. Talamoni, G. A., Lima R., M., & Da Costa, I. T. (2015). Desempenho tático de jogadores sub-15 do São Paulo futebol clube a partir do teste fut-sat

desde <http://www.efdeportes.com/efd142/analise-do-comportamento-tactico-de-futebolistas.htm>.

2. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I., Castelão, D., Muller, E. (2010c). Análise do comportamento e do desempenho tático de jogadores de futebol sub-15: estudo comparativo entre dois clubes portugueses. *EFDeportes Revista Digital*. Recuperado em 15 de agosto de 2012, desde <http://www.efdeportes.com/efd141/desempenho-tactico-de-jogadores-de-futebol.htm>
3. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I., Maia, J. (2011). Sistema de Avaliação Tática no Futebol (FUT-SAT): Desenvolvimento e Validação Preliminar. *Revista Motricidade*, 7(1), 69-84.
4. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I., Muller, E., Silva, B. (2009c). Análise do Comportamento Tático de Jogadores de Futebol através da aplicação do Teste “Gr3-3Gr”, em dois períodos de jogo distintos. *Revista Brasileira de Futebol*, 2(2), 03-11.
5. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I. (2010a). Análise e avaliação do comportamento tático no futebol. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(3), 443-455.
6. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I. (2009a). Avaliação do Desempenho Tático no Futebol: Concepção e Desenvolvimento da Grelha de Observação do Teste “Gr3-3GR”. *Revista Mineira de Educação Física*, 17(2), 36-64.
7. Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I. (2009b). Princípios Táticos do Jogo de Futebol: conceitos e aplicação. *Revista Motriz*, 15(3), 657-668.
8. Costa, L. C. A., Nascimento, J. V. (2004). O ensino da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(2), 49-56.
9. FIFA. (2008). *Laws of the Game 2008/2009*. Zurich: Fédération Internationale de Football Association.
10. Garganta, J., Grehaigine, J. F. (1999). Abordagem Sistêmica do Futebol: Moda ou Necessidade? *Revista Movimento*, 1(10), 40-50.
11. Garganta, J. (2001). A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 57-64.
12. Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *EFDeportes Revista Digital*. Recuperado em 1 de setembro, 2012, desde <http://www.efdeportes.com/efd45/ensino2.htm>.
13. Garganta, J. (1998). O Ensino dos Jogos Desportivos Colectivos, Perspectivas e Tendências. *Revista Movimento*, 4(8), 19-27.
14. Giacomini, D., Greco, P. J. (2008). Comparação do conhecimento tático processual em jogadores de futebol de diferentes categorias e posições. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8, 126-136.

15. Impellizzeri, F. M., Marcora, S. M., Castagna, C., Reilly, T., Sassi, A., Iaia, F. M. (2006). Physiological and Performance Effects of Generic versus Specific Aerobic Training in Soccer Players. *International Journal of Sports Medicine*, 27(6), 483-492.
16. Lago, C. (2007). Are winners different from losers? Performance and chance in the FIFA World Cup Germany 2006. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 7(2), 36-47.
17. Martínez, H. F., Blandón, M. (2003). Pedagogía Proposicional de Fútbol: Un nuevo enfoque para la formación táctica. *Revista Educación física y deporte*, 22(1), 117-128.
18. Memmert, D. (2010). Testing of tactical performance in youth elite soccer. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9(2), 199-205.
19. Owen, A., Twist, C., Ford, P. (2004). Small-Sized Games: The Physiological and Technical Effect of Altering Pitch Size and Player Numbers. *Insight*, 7(2), 50-53.
20. Pestana, M. H., Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
21. Reverdito, R. S., Scaglia, A. J. (2007). Gestão do professor organizacional do jogo: uma proposta metodológica de ensino dos jogos coletivos. *Motriz*, 13(1), 51-63.
22. Sepúlveda, J. A. R. (2010). Características morfo-funcionales y motoras em jóvenes futbolistas como criterio de orientación y selección deportiva. *Revista Educación física y deporte*, 29(1), 45-54.
23. Silva, P. M., Santos, P. M. O., Marques Junior, N. K. M. (2009). Treinar futebol respeitando a essência do jogo: o exemplo do salto como ação tática e não somente técnico-física. *Conexões*, 7(2), 38-63.
24. Silva, R. N. B., Costa, I. T., Garganta, J., Muller, E., Castelão, D., Santos, J. W. (2013). Desempenho tático de jovens jogadores de futebol: comparação entre equipes vencedoras e perdedoras em jogo reduzido. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 21(1), 75-90.
25. Souza, R. B. C., Muller, E. S., Costa, I. T., Graça, A. B. S. (2014). Quais comportamentos táticos de jogadores de futebol da categoria sub-14 podem melhorar após 20 sessões de treino? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 36(1), 71-86.
26. Tabachnick, B., Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. 5th Ed. New York: Harper & Row.
27. Talamoni, G. A., Thiengo, C. R., Silva, R. N. B., Ferreira, L. A. (2011). A abordagem tática como orientadora do processo de treino no futebol. *Revista Mineira de Educação Física*, 19(3), 59-71.
28. Tavares, F., Greco, P. J., Garganta, J. (2006). Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In: Tani, G., Bento, J. O.,

Petersen, R. S. (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.284-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Recepción: 14-02-2015
Aprobación: 20-05-2015

IMPORTÂNCIA E DESEMPENHO DOS SERVIÇOS PRESTADOS PELAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA: OPINIÃO DOS CLIENTES

IMPORTANCIA Y DESEMPEÑO DE LOS SERVICIOS
PRESTADOS POR LOS GIMNASIOS: OPINIÓN
DE LOS CLIENTES

IMPORTANTANCE AND PERFORMANCE
OF THE SERVICES PROVIDED BY FITNESSCENTERS:
CUSTOMERS OPINION

VINICIUS ALMEIDA CALESCO

Mestrando da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (Brasil).

Integrante del Grupo de Estudos e Pesquisas em Motricidade Humana (GPEMH), en las líneas de investigación: Administración y Gestión de la Educación Física; Trabajo y Formación Profesional en Educación Física, en la Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Brasil).
calesco31@hotmail.com

Calesco, V. A. & Both, J. (2015). Importancia y desempeño de los servicios prestados por los gimnasios: opinión de los clientes. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 201-219. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a09>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a09

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a09>

JORGE BOTH

Doctor en Educación Física por la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Licenciado Pleno en Educación Física por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil).

Investigador en el Grupo NUPPE – Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (UFSC) y GEPEMH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Motricidade Humana (UEL) en las líneas Educación Física Escolar, Formación y Desarrollo Profesional en Educación Física, Profesor Adjunto del Centro de Educação Física e Esportes en el Departamento de Educação Física en la Universidade Estadual de Londrina, Lodrina (Brasil).
jorgeboth@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo do estudo foi avaliar o valor percebido dos clientes de academias de ginástica sobre a importância e o desempenho dos serviços. A amostra foi composta por 108 clientes e utilizou-se o questionário proposto por Calesco, Both e Soriano (2013). Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva para determinar a média e o desvio padrão, teste Kolmogorov Smirnov, Prova U de Mann-Whitney e considerou-se um nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$). Os clientes tendem a manter o valor percebido elevado sobre a importância, independente do tempo de prática. Entretanto, quanto maior o número de academias já frequentadas mais crítica a visão frente determinados indicadores. Em relação ao desempenho, os clientes tendem a atribuir conceitos inferiores conforme o aumento do tempo de prática, e principalmente, quando apresentam experiência de prática em mais de uma academia.

PALAVRAS CHAVES: Desempenho, Importância, Prestação de Serviços, Academia de Ginástica.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue evaluar la percepción de los clientes de los gimnasios en cuanto a la importancia y al funcionamiento de los servicios. La muestra estuvo compuesta de 108 clientes y utilizó el cuestionario propuesto por Calesco, Both y Soriano (2013). El análisis de datos utilizó la estadística descriptiva para determinar la media y desviación estándar, el test de Kolmogorov Smirnov, la prueba de Mann-Whitney, y consideró un nivel de significación del 95% ($p < 0,05$). Los clientes tienden a mantener un alto valor percibido sobre la importancia del tiempo de práctica independiente. Sin embargo, cuanto mayor sea el número de academias visitadas por el cliente, mayor es su visión crítica frente ciertos indicadores. En cuanto al rendimiento, los clientes tienden a atribuir conceptos menores al aumentar el tiempo de la práctica, y esto es frecuente cuando tienen experiencia práctica en más de un gimnasio.

PALABRAS CLAVE: Actuación, Importancia, Domicilios, Gimnasio.

ABSTRACT

The objective of the study was to evaluate the customers' perception of gyms on the importance and performance of services. The sample consisted of 108 clients and used the questionnaire proposed by Calesco, Both and Soriano (2013). Data analysis used descriptive statistics to determine the mean and standard deviation, Kolmogorov Smirnov Test Mann-Whitney test and considered a significance level of 95% ($p < 0,05$). Customers

tend to maintain high perceived value on the importance of independent practice time. However, the higher the number of academies have attended more critical vision forward certain indicators. Regarding performance, customers tend to attribute concepts lower with increasing time of practice, and especially when they have practical experience in more than a gym.

KEY WORDS: Performance, Importance, Delivery Services, Gym.

INTRODUÇÃO

Vários são os motivos pelos quais as pessoas procuram por academias de ginástica para a prática de exercícios físicos. Destaca-se que dentre os motivos, sobressaem a melhora da estética, saúde (Tahara, Schwartz & Silva, 2003; Freitas, Santiago, Viana, Leão & Freyre, 2007; Rocha, 2008; Braga & Dalke, 2009; Lopes & Chiapeta, 2010) e aptidão física (Tahara *et al.*, 2003; Freitas *et al.*, 2007; Lopes & Chiapeta, 2010), adoção de um estilo de vida mais saudável, redução do estresse (Freitas *et al.*, 2007; Braga & Dalke, 2009) e a prática da atividade física tratada como um momento de lazer (Marcellino, 2003; Santos & Knijnik, 2006; Rocha, 2008). Entretanto, mesmo com os diversos motivos citados pelos praticantes, que podem levar a adesão e manutenção de exercícios físicos, uma questão preocupante é o abandono a prática de exercícios ser extremamente elevado, sendo que grande parte dos clientes não ultrapassam os seis meses (Costa, Bottcher & Kokubun, 2009) e dos demais, poucos atingem um ano (Gonçalves, Duarte & Santos, 2001).

Além do abandono a prática de exercícios físicos, outra questão que preocupa os administradores de academias de ginástica é a alta rotatividade dos clientes. (Zanette, 2003; Marcellino, 2003).

Com o intuito de atrair ou mesmo manter os clientes já matriculados, as academias de ginástica utilizam métodos como preços e planos promocionais (Oliveira, 2005; Roth, 2007; Corrêa, 2009), vultuosos investimentos, alta frequência de lançamentos de novos serviços (Roth, 2007), além de atividades de lazer, como viagens (Marcellino, 2003; Oliveira, 2005), bailes de carnaval, passeios para grupos de interesse e festas de confraternização (Marcellino, 2003).

No entanto, além dos esforços realizados pelas academias, o abandono e rotatividade também podem ser evitados quando, de forma mais clara e direta, as exigências e os desejos dos

clientes são observados pelos administradores, assim, compreendendo as suas opiniões sobre os produtos oferecidos e serviços prestados (Kotler & Keller, 2006). Pois, deve-se considerar que a fidelidade ao serviço se dará somente perante a satisfação do consumidor (Mowen & Minor, 2003). Entretanto, essa análise só vem sendo realizada quando as academias perdem seus clientes para os concorrentes (Chaston, 1992).

Considerando a alta desistência e rotatividade dos clientes de academias de ginástica e a importância de suas opiniões frente aos serviços prestados, as quais podem proporcionar adequações nas questões de relacionamento e todos os demais critérios de desempenho considerados relevantes para os clientes, o objetivo do estudo foi avaliar a percepção dos clientes sobre a importância e o desempenho dos serviços prestados pelas academias de ginástica da cidade de Londrina considerando o tempo de prática de atividades físicas orientadas e número de academias já frequentadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

c (Paraná - Brasil), os quais responderam um termo de consentimento livre e esclarecido após receberem informações sobre os procedimentos da coleta de dados. Ressalta-se que, buscando uma maior fidedignidade dos dados foram selecionadas 2 academias de ginástica por região da cidade (centro, norte, sul, leste e oeste).

Para a coleta de dados utilizou-se questionários como instrumento de pesquisa, pelo fato de serem eficientes quando se pretende atingir um número considerável de pessoas (Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook, 1974; Laville & Dionne, 1999; Cruz & Ribeiro, 2004). Além disso, a utilização dos questionários aumenta a validade das respostas, visto que os entrevistados apresentam maior confiança em seu anonimato (Selltiz *et al.*, 1974).

Nesta investigação utilizou-se o questionário proposto por Calesco, Both & Soriano (2013), o qual é composto por 16 questões elaboradas a partir da literatura da área da Administração e da Educação Física. O instrumento tem o objetivo de avaliar a importância e o desempenho dos serviços prestados pelas academias de ginástica tendo os indicadores associados à competitividade, custo, qualidade, inovação, confiabilidade, aspectos técnicos dos serviços prestados e infraestrutura. Destaca-se que em cada pergunta do instrumento o respondente informou o valor percebido sobre a importância e o desempenho da academia ginástica que frequenta, considerando as seguintes escalas *Likert*: Critério de Importância: 1 - Não é importante, 2 - Pouco importante, 3 - Indeciso, 4 - Importante e 5 - Muito importante; Critério de Desempenho: 1 - Péssimo, 2 - Ruim, 3 - Médio, 4 - Bom e 5 - Excelente.

Destaca-se que na avaliação da validade e clareza do instrumento (Calesco *et al.*, 2013), o questionário alcançou o índice de 0,86 na clareza e 0,90 na validade, o que demonstra que o instrumento é válido e claro conforme os critérios estabelecidos por Santos & Moretti-Pires (2012). Em relação a consistência interna, o questionário apresentou um alfa de Cronbach de 0,885, o qual é considerado como um bom índice conforme os critérios apresentados por Hill & Hill (2000).

Na avaliação do tempo de prática de atividades físicas orientadas em academias de ginástica considerou-se como ponto de corte um ano de prática. Assim, os grupos ficaram delimitados como frequentadores de academias de ginástica até 12 meses e frequentadores de academias de ginástica há 13 meses ou mais. Em relação ao número de academias de ginásticas já frequentadas pelos alunos, delimitaram-se os grupos de clientes que frequentaram uma academia de ginástica e clientes que frequentaram duas academias ou mais.

Na análise dos dados, utilizou-se a estatística descritiva para determinar a média e o desvio padrão dos índices das questões

e dimensões que avaliaram a importância e o desempenho dos serviços prestados pelas academias de ginástica. Para avaliar a relação existente entre a percepção da importância e desempenho dos serviços prestados pelas academias quando consideradas as variáveis tempo de prática e número de academias que os clientes haviam frequentado aplicou-se a estatística indutiva. Para determinar o teste mais adequado na análise, primeiramente, empregou-se o teste de Kolmogorov Smirnov, o qual não evidenciou normalidade da distribuição dos dados. Assim, aplicou-se o teste não paramétrico Prova U de Mann-Whitney, considerando um nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados evidenciaram que 51 clientes (47,2%) das academias de ginástica frequentavam este tipo de estabelecimento até 12 meses, e 57 clientes (52,8%) frequentavam a academia de ginástica há um tempo igual ou superior a 13 meses.

Os dados encontrados corroboram com dados presentes na literatura, onde Costa *et al.* (2009) afirmam que grande parte dos clientes não ultrapassam seis meses de prática de exercícios físicos e segundo Tahara *et al.* (2003) e Braga & Dalke (2009) apenas uma pequena parcela ultrapassam o período de um ano, apresentando assim dados controversos comparados com o presente estudo que observou a maior parte dos entrevistados com tempo de prática superior a um ano.

Em relação ao número de academias que haviam frequentado, observou-se que apenas 17 clientes (15,74%) frequentavam a mesma academia, desde que começaram a realizar exercícios físicos orientados em estabelecimentos desta natureza. Por outro lado, 92 clientes (84,26%) informaram que haviam trocado de academia de ginástica pelo menos uma vez.

Este índice reforça a questão da alta rotatividade de clientes neste setor, visto que dados semelhantes foram encontrados por Zanette (2003) e Marcellino (2003), onde apresentam em seus estudos que a rotatividade de clientes em academias pode chegar a 70%, no caso em questão, o índice ultrapassou essa perspectiva atingindo o valor de 84,26%, desta forma, observamos que mesmo com o tempo de prática de exercícios na mesma academia ser relativamente alto frente a outros estudos, o índice de rotatividade se mantém extremamente elevado.

Ao avaliar a importância dos serviços prestados pelas academias de ginástica (Tabela 1), as quais podem estar associadas ao nível de motivação dos clientes perante os serviços prestados pelas academias, observou-se que todas as questões apresentaram um índice que estava compreendido entre os conceitos "Importante" e "Muito Importante".

Na relação Tempo de Prática e Importância dos Serviços Prestados pela Academia (Tabela 1), observou-se que não foram encontradas associações que demonstrassem diferenças significativas. Tais resultados demonstram que independentemente do tempo em que se realizam exercícios físicos, os conceitos de importância dos serviços prestados pelas academias de ginástica tendem a se manter em um patamar altamente positivo.

Na relação importância dos serviços prestados pelas academias e o número de academias que os clientes haviam frequentado para a realização de exercícios físicos, observou-se que nas questões: "Atenção dos professores" ($p=0,05$) e "Qualidade dos serviços prestados" ($p<0,01$), os clientes que frequentaram apenas uma academia apresentaram percepções mais positivas quando comparados aos clientes que já haviam mudado de estabelecimento, desta forma, a rotatividade pode influenciar na percepção de importância de alguns critérios para os clientes. Estes resultados podem justificar uma possível insatisfação e rotatividade em academias de ginástica, visto que na literatura da área da Administração os mesmos são considerados fatores

Questões	Importância dos Serviços Prestados pela Academia									
	Tempo de Prática					Número de Academias				
	Média (Desvio Padrão)	Até 12 Meses (Ranking Médio)	13 Meses ou + (Ranking Médio)	P	Uma Academia (Ranking Médio)	Duas Academias ou + (Ranking Médio)	P			
Atenção dos professores.	4,81(0,46)	54,13	54,91	0,84	63,50	52,82	0,05			
Horário de funcionamento.	4,74(0,54)	54,12	54,92	0,86	51,06	55,14	0,49			
Qualidade dos serviços prestados.	4,72(0,49)	52,45	56,79	0,34	68,50	51,88	<0,01			
Qualificação dos profissionais da academia.	4,72(0,56)	54,72	54,25	0,92	60,88	53,31	0,21			
Conservação dos equipamentos.	4,69(0,62)	57,48	51,17	0,16	55,62	54,29	0,83			
Comunicação entre os profissionais da academia e os clientes	4,63(0,62)	57,10	51,60	0,26	52,85	54,81	0,77			
Motivação dos profissionais da academia.	4,63(0,64)	54,46	54,54	0,99	64,94	52,55	0,06			
Os serviços prestados pela empresa atendem as necessidades dos clientes	4,57(0,73)	54,04	55,02	0,84	63,18	52,88	0,13			
Preço praticado pela academia.	4,52(0,62)	57,85	50,75	0,18	50,24	55,30	0,48			
Agilidade nos serviços prestados pela academia.	4,51(0,69)	53,57	55,54	0,71	57,00	54,03	0,68			
Segurança interna oferecida pela empresa.	4,51(0,73)	56,63	52,12	0,38	53,24	54,74	0,83			
Constante inovação por parte da academia.	4,50(0,72)	54,18	54,85	0,90	57,29	53,98	0,64			

Questões	Importância dos Serviços Prestados pela Academia						
	Tempo de Prática			Número de Academias			
	Média (Desvio Padrão)	Até 12 Meses (Ranking Médio)	13 Meses ou + (Ranking Médio)	P	Uma Academia (Ranking Médio)	Duas Academias ou + (Ranking Médio)	P
Valorização dos clientes antigos.	4,41(0,76)	57,11	51,58	0,30	56,44	54,14	0,76
Músicas utilizadas no ambiente da academia.	4,37(0,86)	56,32	52,47	0,48	54,56	54,49	0,99
Trabalho em equipe entre os profissionais da academia	4,34(0,94)	54,91	54,04	0,87	57,06	54,02	0,68
Proporcionar agentes motivadores como som e televisores	4,30(1,00)	57,31	51,36	0,27	59,74	53,52	0,40

Tabela 1. Média das respostas das questões sobre a Importância dos Serviços Prestados pela Academia e associações entre Tempo de Prática e Número de Academias que os clientes frequentaram.

crucias para que haja a retenção e satisfação dos clientes (Juran, 2002; Kaplan & Norton, 2004).

Na avaliação do desempenho dos serviços prestados pelas academias de ginástica (Tabela 2), as quais estão relacionadas a satisfação do cliente perante a utilização dos serviços ou ao atendimento de suas expectativas por parte das academias, os participantes da pesquisa declararam que apenas as questões: “Horários de funcionamento”, “Comunicação entre os profissionais da academia e os clientes”, “Qualificação dos profissionais da academia”, “Qualidade dos serviços prestados”, “Atenção dos professores”, “Os serviços prestados pela empresa atendem as necessidades dos clientes” e “Motivação dos profissionais da academia” evidenciaram índices médios que estavam entre os conceitos “Bom” e “Excelente”. As demais questões evidenciaram índices médios abaixo do conceito “Bom”.

Considerando que o modelo de questionário aplicado no estudo tem por finalidade identificar o valor percebido dos clientes, onde, o valor percebido busca avaliar a utilidade de um produto (Zeithaml, 1988, Woodruff, 1997), baseada nas percepções do que é recebido e do que é dado (Zeithaml, 1988) e avaliar o desempenho e as consequências originadas pelo uso do produto (Woodruff, 1997), pode-se inferir de acordo com os dados que na percepção dos clientes, as academias atendem apenas a uma pequena parcela dos critérios pesquisados.

Comparando o desempenho dos serviços prestados pelo tempo de prática dos clientes (Tabela 2), observou-se que os praticantes de exercícios físicos que frequentavam a academia de ginástica até 12 meses declararam conceitos mais elevados nas questões: “Horário de funcionamento” ($p < 0,01$), “Os serviços prestados pela empresa atendem as necessidades dos clientes” ($p = 0,04$), “Motivação dos profissionais da academia” ($p = 0,04$), “Agilidade nos serviços prestados pela academia” ($p = 0,04$) e “Conservação dos equipamentos” ($p < 0,01$) que os clientes que frequentavam o ambiente de academia de ginásti-

Desempenho dos Serviços Prestados pela Academia							
Questões	Tempo de Prática			Número de Academias			
	Média (Desvio Padrão)	Até 12 Meses (Ranking Médio)	13 Meses ou + (Ranking Médio)	P	Uma Academia (Ranking Médio)	Duas Academias ou + (Ranking Médio)	P
Horário de funcionamento.	4,58(0,63)	62,14	47,67	<0,01	67,50	52,07	0,03
Comunicação entre os profissionais da academia e os clientes	4,19(0,87)	54,86	54,18	0,90	65,26	52,49	0,10
Qualificação dos profissionais da academia.	4,15(0,87)	60,00	49,58	0,06	71,50	51,32	<0,01
Qualidade dos serviços prestados.	4,08(0,94)	59,59	49,95	0,09	75,15	50,64	<0,01
Atenção dos professores.	4,08(1,03)	58,63	50,81	0,17	74,44	50,77	<0,01
Os serviços prestados pela empresa atendem as necessidades dos clientes	4,06(0,90)	60,64	49,01	0,04	71,74	51,28	<0,01
Motivação dos profissionais da academia.	4,05(1,00)	60,69	48,96	0,04	75,29	50,62	<0,01
Trabalho em equipe entre os profissionais da academia	3,92(1,04)	57,05	52,22	0,40	74,38	50,79	<0,01
Agilidade nos serviços prestados pela academia.	3,91(1,00)	60,72	48,94	0,04	77,79	50,15	<0,01
Segurança interna oferecida pela empresa.	3,91(1,05)	57,60	51,73	0,31	70,79	51,46	0,01
Proporcionar agentes motivadores como som e televisores	3,90(1,18)	58,78	50,67	0,16	69,12	51,77	0,03

Desempenho dos Serviços Prestados pela Academia		Número de Academias					
		Tempo de Prática			Número de Academias		
Questões	Média (Desvio Padrão)	Até 12 Meses (Ranking Médio)	13 Meses ou + (Ranking Médio)	P	Uma Academia (Ranking Médio)	Duas Academias ou + (Ranking Médio)	P
Conservação dos equipamentos.	3,74(0,98)	65,10	45,02	<0,01	71,35	51,35	0,01
Músicas utilizadas no ambiente da academia.	3,69(1,16)	58,66	50,78	0,18	64,79	52,58	0,13
Valorização dos clientes antigos.	3,66(1,11)	60,19	49,41	0,06	66,47	52,26	0,07
Constante inovação por parte da academia.	3,56(1,08)	58,62	50,82	0,18	69,59	51,68	0,02

Tabela 2. Média das respostas das questões sobre o Desempenho dos Serviços Prestados pela Academia e associações entre Tempo de Prática e Número de Academias que os clientes frequentaram.

ca a 13 meses ou mais. Ressalta-se que estes resultados podem estar associados à insatisfação que os clientes possuem frente às expectativas dos serviços prestados pelas academias. Mowen & Minor (2003) relata que a satisfação do cliente está diretamente relacionada com o desempenho real do serviço prestado, e conseqüentemente, com o passar do tempo, as expectativas dos clientes tendem aumentar.

Na relação estabelecida entre o número de academias que o cliente havia frequentado e o desempenho dos serviços prestados (Tabela 2), observou-se que os clientes que apresentaram contato com uma academia de ginástica, evidenciaram conceitos mais elevados que os clientes que tinham frequentado mais de uma academia, sendo as questões: “Horário de funcionamento” ($p=0,03$), “Qualificação dos profissionais da academia” ($p<0,01$), “Qualidade dos serviços prestados” ($p<0,01$), “Atenção dos professores” ($p<0,01$), “Os serviços prestados pela empresa atendem as necessidades dos clientes” ($p<0,01$), “Motivação dos profissionais da academia” ($p<0,01$), “Trabalho em equipe entre os profissionais da academia” ($p<0,01$), “Agilidade nos sérvios prestados pela academia” ($p<0,01$), “Segurança interna oferecida pela empresa” ($p=0,01$), “Proporcionar agentes motivadores como som e televisores” ($p=0,03$), “Preço praticado pela academia” ($p=0,01$), “Conservação dos equipamentos” ($p=0,01$) e “Constante inovação por parte da academia” ($p=0,02$).

Tais evidências podem estar relacionas a falta de informações suficientes para apresentarem um parâmetro de comparação em relação ao desempenho adequado dos serviços prestados, ou seja, os clientes que praticavam atividades físicas orientadas apenas em uma acadêmica podem ter atribuído conceitos mais elevados pela falta de informações referente aos serviços prestados ou produtos oferecidos por outras academias. Destaca-se que, a qualidade dos bens ou serviços prestados por uma empresa só podem ser julgados através de comparações

com os concorrentes ou com padrões internos conhecidos (Ferrell & Hartline, 2005), pois um cliente que não tem informações sobre determinado serviço, só poderá julgá-lo considerando os comportamentos das pessoas que detém informações sobre o serviço prestado (Besanko, Dranove & Shanley, 2006).

Em outra perspectiva, as diferenças na percepção sobre o desempenho das academias de ginástica considerando o número de academias já frequentadas, também podem estar relacionadas com a insatisfação dos clientes, pois é comum que os clientes se sintam satisfeitos com os serviços prestados pela primeira academia onde houve a prática de exercícios físicos, porém, ao utilizarem o mesmo serviço de outra empresa criam um parâmetro de comparação e apresentam insatisfação com os serviços prestados, isso se apresenta com base em Mowen & Minor (2003), onde o autor afirma que, os clientes formam suas expectativas através do uso dos serviços prestados, os quais podem gerar a satisfação ou a insatisfação do desempenho da empresa. Entretanto, as expectativas dos clientes que já tiveram experiências com outros serviços aumentam devido às comparações, ou seja, se o serviço utilizado anteriormente foi “bom”, a expectativa é que o serviço utilizado posteriormente tenha o mesmo padrão de serviço, ou caso contrário, surgirá a insatisfação do cliente.

CONCLUSÃO

Com base nas evidências deste estudo, conclui-se que os clientes das academias de ginástica tendem a manter o valor percebido elevado sobre a importância dos critérios, independente do tempo de prática. Entretanto, observou-se que quanto maior o número de academias já frequentadas pelos clientes, os mesmos tendem a apresentar uma percepção mais crítica frente os critérios.

Em relação ao desempenho das academias, os clientes apresentaram uma tendência de atribuir conceitos inferiores conforme o aumento do tempo de prática, e principalmente, quando os clientes apresentam experiência de prática de exercícios físicos em mais de uma academia.

O fato do critério de Importância ter apresentado valores mais altos frente ao critério de desempenho, podem estar relacionados a questão da expectativa criada pelos clientes que tende a aumentar frente aos serviços prestados, desta forma os clientes comparam os serviços da mesma academia em relação a um período anterior ou comparando com academias já frequentadas, desta forma, supõe-se que as expectativas não estariam sendo atendidas, causando a insatisfação do cliente e consequentemente a atribuição de valores menores no critério de desempenho.

Ao considerar as evidências deste estudo, sugere-se que os administradores das academias de ginástica busquem uma melhora constante nos serviços prestados, bem como, devem estar sempre atentos às expectativas dos clientes, evitando assim a baixa adesão e a alta rotatividade por motivos de insatisfação com os serviços. As expectativas dos clientes também devem ser revistas e esclarecidas pelos profissionais de Educação Física que atuam nas academias, ao ponto de estabelecerem metas que sejam possíveis de serem alcançadas.

REFERENCIAS

1. Besanko, D., Dranove, D. & Shanley, M. (2006). *A economia da estratégia*. Porto Alegre: Bookman.
2. Braga, R. K. & Dalke, R. (2009). Motivos de adesão e permanência de praticantes de musculação da Academia Ativa Fitness. Um estudo de caso. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 13 (130).
3. Calesco, V. A., Both, J. & Soriano, J. B. (2013). Comparação do valor percebido de clientes e administradores sobre os serviços prestados em academias de ginástica. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 11 (1), 45-55.

4. Chaston, L. (1992). *Excelência em marketing: como gerenciar o processo de marketing buscando um melhor desempenho organizacional*. São Paulo: Makron Books.
5. Corrêa, S. A. M. (2009). Estratégia competitiva das academias de ginástica da cidade de São Paulo. *FACEF Pesquisa*, 12 (1), 63-76.
6. Costa, B. V., Bottcher, L. B. & Kokubun, E. (2009). Aderência a um programa de atividade física e fatores associados. *Motriz*, 15 (1), 25-36.
7. Cruz, C. & Ribeiro, U. (2004). *Metodologia científica: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil.
8. Ferrell, O. C. & Hartline, M. D. (2005). *Estratégia de marketing*. São Paulo: Pioneira.
9. Freitas, C. M. S. M., Santiago, M. S., Viana, A. T., Leão, A. C. & Freyre, C. (2007). Aspectos motivacionais que influenciam a adesão e manutenção de idosos a programas de exercícios físicos. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 9 (1), 92-100.
10. Gonçalves, A. K., Duarte, C. P. & Santos, C. L. (2001). Atividade física na fase da meia-idade: motivos de adesão e de continuidade. *Movimento*, 7 (15), 75-88.
11. Hill M. M. & Hill A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Síbalo.
12. Juran, J. M. (2002). *A qualidade desde o projeto: os novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços*. São Paulo: Pioneira.
13. Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2004). *Mapas estratégicos - balanced scorecard: convertendo ativos intangíveis em resultados*. Rio de Janeiro: Elsevier.
14. Kotler, P. & Keller, K. L. (2006). *Administração de marketing*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
15. Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
16. Lopes, V. M. B. S. & Chiapeta, S. M. S. V. (2010). Motivos de adesão e manutenção da prática de atividades físicas regulares em academias de ginástica da cidade de Ubá, MG. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15 (143).
17. Marcellino, N. C. (2003). Academias de ginástica como opção de lazer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11 (2), 49-54.
18. Mowen, J. C. & Minor, S. M. (2003). *Comportamento do Consumidor*. São Paulo: Prentice Hall.
19. Oliveira, T. G. (2005). *Levantamento das estratégias de captação e retenção de clientes adotadas por empresas fitness de grande porte na Zona Oeste do Rio de Janeiro*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em Educação Física - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
20. Rocha, K. F. (2008). Motivos de adesão à prática de ginástica de academia. *Motricidade*, 4 (3), 11-17.

21. Roth, C. W. (2007). *A Competitividade das academias de ginástica e musculação de Santa Maria – RS*. Dissertação. Mestrado em Administração. Centro de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
22. Santos, S. C. & Knijnik, J. D. (2006). Motivos de adesão a prática de atividade física na vida adulta intermediária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), 23-34.
23. Santos, S. G. & Moretti-Pires, R. O. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à educação Física*. Florianópolis: Tribo da Ilha.
24. Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. W. (1974). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U.
25. Tahara, A. K., Schwartz, G. M. & Silva, K. A. (2003). Aderência e manutenção da prática de exercícios em academias. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11 (4), 7-12.
26. Woodruff, R. B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(2), 139-153.
27. Zanette, E. T. (2003). *Análise do perfil dos clientes de academias de ginástica: o primeiro passo para o planejamento estratégico*. Dissertação. Mestrado em Engenharia. Escola de Engenharia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
28. Zeithaml, V. (1988). Consumer perceptions of price, quality and value: a means-and model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52 (3), 2-22.

Recepción: 10-02-2014
Aprobación: 02-05-2015

NIVEL DE APTITUD FUNCIONAL EN MUJERES NO INSTITUCIONALIZADAS MAYORES DE 60 AÑOS DE UNA CIUDAD DE ESPAÑA

NÍVEL DE APTIDÃO FUNCIONAL EM MULHERES
NÃO INSTITUCIONALIZADAS COM MAIS
DE 60 ANOS DE UMA CIDADE DA ESPANHA

FUNCTIONAL FITNESS LEVEL AMONG
NON-INSTITUTIONALIZED WOMEN OVER 60 YEARS
OF AGE FROM A SPANISH CITY

FREDY ALONSO PATIÑO-VILLADA

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de León (España), Magíster en Salud Pública por la Universidad de Antioquia (Colombia).

Docente e investigador del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, integrante del grupo de Investigación GRICAFDE en la línea Actividad Física y Salud (Medellín, Colombia).

fredy.patino@udea.edu.co

Patiño-Villada, F. A., Arboleda-Franco, S. A. & Paz-Fernández J. A. (2015). Nivel de aptitud funcional en mujeres no institucionalizadas mayores de 60 años de una ciudad de España. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 221-238. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a10>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a10

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a10>

SANTIAGO ADOLFO ARBOLEDA-FRANCO

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de León (España), Magíster en Educación, énfasis: en Fisiología del Deporte por la Universidad del Valle (Colombia).

Docente e Investigador Departamento de Educación Física y Deporte de la Universidad del Valle (Cali, Colombia).

santiago.arboleda@correounivalle.edu.co

JOSÉ ANTONIO DE PAZ-FERNÁNDEZ

Doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad de Salamanca, Especialista en Medicina de la Educación Física y el Deporte por la Escuela de Medicina del Deporte Príncipe de Asturias de la Universidad de Oviedo (España).

Docente e Investigador en el Departamento de Ciencias Biomédicas de la Universidad de León (León, España).

japazf@unileon.es

RESUMEN

Introducción: la disminución de la Aptitud Funcional (AF) en personas mayores se asocia con una mayor dependencia y discapacidad. Aspecto de interés en el contexto actual del envejecimiento en el mundo y España. Objetivo: determinar el nivel de AF en un grupo de mujeres no institucionalizadas mayores de 60 años de una ciudad de España. Métodos: estudio transversal con 176 mujeres. La AF se evaluó con cuatro pruebas de la batería *Senior Fitness Test (SFT)*: “flexiones de brazos”, “*chair stand*”, “2-minutos marcha” y “*8 foot up-and-go test*”. La baja AF se definió a partir de los puntos de corte estandarizados por Rikli & Jones (2013). Se incluyó la fuerza de presión manual como otra prueba de AF. Resultados: la baja AF fue más frecuente en las pruebas de “flexiones de brazos” y “fuerza de presión manual” (21,0% y 15,9% respectivamente) y la de menor disminución fue “*chair stand*” con 7,4%. La AF disminuyó con el aumento de la edad, presentando diferencias significativas a partir de los 75 años ($p<0,05$). Ser obeso se asoció con una menor AF en las pruebas de 2-minutos marcha y “*8-foot up-and-go test*” ($p<0,05$). Conclusiones: la fuerza de miembros superiores fue el parámetro con más bajo desempeño, mientras el aumento de la edad y la condición de obesidad se asociaron con una disminución en la AF. La evaluación de la AF es una herramienta útil en el diagnóstico de la condición de salud en las personas mayores. Se requieren otras investigaciones orientadas a la estandarización de puntos de corte asociados con una baja AF en población española.

PALABRAS CLAVES: Aptitud Funcional, Personas Mayores, Fuerza De Presión Manual, Senior Fitness Test.

RESUMO

Introdução: associa-se a diminuição da Aptidão Funcional (AF) em pessoas idosas a uma maior dependência e limitação. Aspecto de interesse no contexto atual do envelhecimento no mundo e na Espanha. Objetivo: determinar o nível de AF em um grupo de mulheres não institucionalizadas maiores de 60 anos de uma cidade da Espanha. Métodos: estudo transversal com 176 mulheres. Avaliou-se a AF com quatro testes da bateria *Sênior Fitness Test (SFT)*: “flexões de braços”, “*chair stand*”, “2-minutos de caminhada” e “*8 foot up-and-go test*”. A queda de AF foi definida a partir dos pontos de corte padronizados por Rikli & Jones (2013). Acrescentou-se a força de pressão manual como outra prova de AF. Resultados: a queda de AF foi mais frequente nos testes de “flexões de braços” e “força de pressão manual” (21,0% e 15,9% respectivamente) e a de menor diminuição foi “*chair stand*” com 7,4%. A AF diminuiu com o aumento da idade, apresentando diferenças significativas a partir dos 75 anos ($p<0,05$). Ser obeso as-

sociou-se a uma menor AF nos testes de 2-minutos de caminhada e “8-foot up-and-go test” ($p < 0,05$). Conclusões: a força de membros superiores foi o parâmetro com menor desempenho, enquanto o aumento da idade e a condição de obesidade foram associadas à diminuição na AF. A avaliação da AF é uma ferramenta útil no diagnóstico do estado de saúde nos idosos. São necessárias outras pesquisas orientadas à padronização de pontos de corte associados à queda de AF na população espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Aptidão Funcional, Idosos, Força De Pressão Manual, Sênior Fitness Test.

ABSTRAC

Introduction: decrease in functional fitness (FF) in older persons is associated with a greater dependence and disability. This is an area of interest in the current context of global aging and Spain. **Objective:** determine the level of FF in a group of non-institutionalized women over 60 years of age from a city of Spain. **Materials and methods:** a cross-sectional study was carried out in 176 women. The FF was determined by four of the senior fitness test (SFT): arm curl test, chair stand, 2-min step test and ‘8 foot up-and-go test’. The low FF was defined from standardized cut points by Rikli & Jones (2013). Grip strength was included as another FF test. **Results:** the low AF was more frequent in ‘arm curl test’ and the grip strength (21.0% and 15.9% respectively) and the lowest decrease was “chair stand” with 7.4%. The FF decreased with increasing age, showing a significant difference from 75 years ($p < 0,05$). Obese persons had lower FF in ‘2-min step test’ and ‘8 foot up-and-go test’ ($p < 0,05$). **Conclusion:** upper limb strength was the lowest performing parameter while increasing in age and condition of obesity are associated a decrease in the FF. The evaluation of the FF is a useful tool in the diagnosis of health status in the elderly. More research is needed by aiming at the standardization of cut points associated with low FF in Spanish population.

KEY WORDS: Functional Fitness, Older People, Grip Strength And Senior Fitness Test

INTRODUCCIÓN

La aptitud funcional (AF) fue definida por Rickli y Jones (2001) como la capacidad física para la realización de las tareas de la vida diaria de una forma segura e independiente sin una fatiga excesiva. Este concepto se encuentra más relacionado con la población mayor, ya que por el proceso de envejecimiento estas personas presentan niveles de dependencia y discapacidad elevados, que oscilan entre el 20% y 53,5% según el reporte de algunos estudios (Arias-Merino et al., 2012; Millan-Calenti et al., 2010; Yoshida et al., 2012). Asunto que adquiere mayor interés con el incremento de la población mayor, que para España en el periodo de 1991-2010 paso de 11,6% a un 14,5% en hombres y de un 15,9% a un 19,0% en mujeres, pero el mayor incremento se encontró en las personas mayores de 80 años especialmente en las mujeres, que para el mismo periodo paso de un 3,8% a un 6,1% (Instituto Nacional de Estadística, 2010).

En la evaluación de la AF en personas mayores se encuentra que la alteración de la fuerza de prensión manual, de miembros superiores e inferiores, de la velocidad de caminar y el no mantener niveles altos de actividad física incrementan la probabilidad de desarrollar discapacidad en esta población (den Ouden, Schuurmans, Arts, & van der Schouw, 2011). La pérdida de la AF también está asociada con un incremento del riesgo de caídas; así lo demuestra un estudio con 60 personas mayores donde este riesgo aumentó con la disminución de la fuerza en miembros superiores e inferiores, de la resistencia aeróbica y de la agilidad en el equilibrio dinámico, este último fue el factor más relevante frente al riesgo (Toraman & Yildirim, 2010).

La disminución de la AF se asocia igualmente con un aumento de la mortalidad en las personas mayores; especialmente los bajos indicadores de fuerza de prensión manual, de velocidad de caminar y de fuerza de piernas se relacionan con un mayor riesgo de mortalidad en este grupo poblacional (Cooper, Kuh, & Hardy,

2010). Además, se plantea que el nivel de AF es un aspecto estrechamente relacionado con el concepto de “envejecimiento exitoso” y se ha propuesto como un modelo de medición para este último (Depp & Jeste, 2006; Lowry, Vallejo, & Studenski, 2012).

El acelerado envejecimiento poblacional hace necesario pensar en la cuantificación del nivel de salud de la población mayor, lo que posibilite orientar las diferentes estrategias de intervención; es donde la investigación en el campo de la AF se presenta como una herramienta de gran utilidad. De esta manera, el objetivo de este estudio fue determinar el nivel de AF en un grupo de mujeres no institucionalizadas mayores de 60 años de una ciudad de España.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio transversal con mujeres mayores de 60 años no institucionalizadas residentes en la ciudad de León (España) entre octubre de 2012 y marzo de 2013. Las personas fueron seleccionadas por medio de un muestreo a conveniencia, donde finalmente 176 mujeres aceptaron su participación en el estudio, después de definir un desempeño adecuado en el desarrollo de las actividades de la vida diaria (Index ADL=6) (Katz, Downs, Cash, & Grotz, 1970) y que no presentaran inconvenientes severos para la realización de la actividad física de acuerdo con el *Physical Activity Readiness Questionnaire* (PAR-Q). Se excluyeron a las personas con antecedente personal de enfermedad cognitiva discapacitante, con falla cardíaca (grados II-IV), enfermedad isquémica del corazón y problemas músculo-esqueléticos, que impidieran la finalización de los test.

Control de sesgos

Los evaluadores fueron capacitados y estandarizados en la aplicación de las pruebas. Se hizo una prueba piloto para evaluar la

metodología empleada para la toma de datos, así como su registro correcto. Se corroboró los criterios de inclusión de las personas seleccionadas; se les explicó el objetivo del estudio, los procedimientos a realizarse y se garantizó la confidencialidad de la información. Finalizada la recolección de la información se hizo un control de calidad de los datos.

Instrumentos de evaluación

La talla fue medida con un metro marca SECA Modelo 208, que tiene una precisión de hasta 0,05 centímetros. El peso fue evaluado con una báscula digital HD327 (precisión 100 gramos y capacidad de 150 kilos). El índice de Masa Corporal (IMC) se calculó tras dividir el peso en kilogramos sobre la talla elevada en metros al cuadrado; se clasificó en normal (IMC entre 18,5 y 24,9 kg/m²), con sobrepeso (IMC entre 25,0 y 29,9 kg/m²) y obesidad (IMC \geq 30 kg/m²) (Eckel, 2008).

La AF se evaluó de acuerdo a cuatro pruebas pertenecientes a la batería *Senior Fitness Test (SFT)*: “flexiones de brazos”, “chair stand”, “2-minutos marcha” y “8 foot up-and-go test” (Rikli & Jones, 2001). Estas pruebas fueron validadas en Estados Unidos, las cuales presentaron una alta confiabilidad para la evaluación de la AF en las personas mayores (coeficientes de correlación intraclase que oscilaron entre ,80 y ,96) (Rikli & Jones, 1999). Para definir la baja AF de acuerdo a cada test se tomaron los puntos de corte establecidos por Rikli y Jones (2013); estos indican una baja AF asociada a una pérdida de la independencia física y se presentan por grupos de edad en quinquenios desde los 60 años. Una breve descripción de las pruebas y de los puntos de corte se muestra en la Tabla 1.

Adicionalmente, se incluyó la fuerza de prensión manual como una prueba de AF, la cual fue evaluada con un dinamómetro Jamar (Promedics, Blackburn, UK). La evaluación se

Parámetro	Descripción	Puntos de corte*
Fuerza de miembros superiores (Flexiones de brazos).	La participante sentada en una silla realiza flexiones de brazos completas con un peso de 2 kg con el lado dominante, hasta alcanzar el mayor número de veces posible durante 30".	60-64 = 17 65-69 = 17 70-74 = 16 75-79 = 15 80-85 = 14 86-90 = 13
		Repeticiones (rep)
Fuerza de miembros inferiores (chair stand).	La evaluada se ubica sentada en medio de una silla apoyada a la pared con los brazos cruzados en el pecho. A la señal de inicio la participante se levanta completamente y regresa a la posición inicial hasta completar el mayor número de ciclos posibles en 30".	60-64 = 15 65-69 = 15 70-74 = 14 75-79 = 13 80-85 = 12 86-90 = 11
		Repeticiones (rep)
Resistencia aeróbica (2-minutos marcha).	Es una marcha estacionaria durante 2 minutos y al mejor ritmo posible, registrándose un ciclo de pasos con ambas piernas a través del conteo de los realizados con la pierna derecha.	60-64 = 97 65-69 = 93 70-74 = 89 75-79 = 84 80-85 = 78 86-90 = 70
		Pasos completos (pasos)
Agilidad/equilibrio dinámico (8-foot up-and-go test).	Se ubica una silla y en frente de ella un cono a 2,44 m de distancia. La evaluada permanece sentado con las manos sobre sus muslos y en posición de alerta; a la señal de inicio, se incorpora y camina de prisa rodeando el cono y volviéndose a sentar. Se registra el mejor tiempo empleado en la prueba después de dos intentos.	60-64 = 5,0 65-69 = 5,3 70-74 = 5,6 75-79 = 6,0 80-85 = 6,5 86-90 = 7,1
		Segundos (s)

*Rikli y Jones (2013)

Tabla 1. Descripción de las pruebas empleadas de la batería Senior Fitness Test y puntos de corte para determinar baja AF según grupo de edad.

realizó con la persona sentada, con el hombro en aducción y rotado neutralmente; codo flexionado a 90°, con el antebrazo descansando sobre el brazo de la silla; muñeca entre 0 y 30° de dorsiflexión colocada en la parte final del brazo de la silla, en posición neutral con el dedo pulgar hacia arriba; las plantas de los pies apoyados completamente sobre el suelo (Roberts et al., 2011). Se realizaron dos intentos alternadamente con cada mano y se tomó el mayor de los valores. Se consideró baja fuerza de prensión manual tener un registro <20 kg (Cruz-Jentoft et al., 2010).

Análisis estadístico

Al comprobar la normalidad de las variables continuas con la prueba de Kolmogorov-Smirnov se emplearon medias y desviaciones estándar (SD) para describir el IMC y las pruebas funcionales según grupos de edad. Se realizó una ANOVA de una vía con un análisis post hoc de Tukey para determinar las diferencias en la AF de acuerdo a los grupos de edad y a la clasificación por IMC. La descripción de la baja AF de acuerdo a cada prueba se presentó por medio de porcentajes. Se consideró una $p < 0,05$ como estadísticamente significativa. Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 19.0 (SPSS, Chicago, IL).

Aspectos éticos

La investigación fue desarrollada de acuerdo a los principios éticos establecidos para la investigación médica en seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2008). De esta forma, todas las personas estudiadas fueron informadas sobre la utilización exclusiva de los datos para fines científicos, autorizaron su participación en el estudio con la firma del consentimiento informado y recibieron un informe individual con sus resultados. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de León.

RESULTADOS

El rango de edad de las participantes fue de 60 a 86 años con un promedio general de 70,1 años (DE 5,5); el IMC total oscilo entre 19,3 y 38 kg/m² con una media de 27,5 kg/m² (DE 4). En la tabla 2 se observa la descripción de estas variables según grupos de edad. El 23,6% de las personas se clasificó con un IMC normal, el 54,7% con sobrepeso y el 21,7% con obesidad.

	Total	60-64.9	65-69.9	70-74.9	75-79.9	≥80
n	176	17	63	49	32	15
Edad (años)	71 (5,5)	62,8 (1,4)	67,1 (1,5)	72,1 (1,4)	77,1 (1,4)	79,7 (6,2)
Talla (cm)	153,4 (5,5)	155,7 (4,7)	154,5 (5,1)	152,4 (5,8)	152,1 (5,7)	152,6 (6,1)
Peso (kg)	64,8 (10)	67,1 (11,9)	66,0 (13,3)	64,2 (9,5)	62,9 (8,7)	63,3 (19,8)
IMC (kg/m ²)	27,5 (4)	27,7 (4,6)	27,7 (3,9)	27,7 (4,1)	27,2 (3,7)	27,2 (3,9)

Tabla 2. Características de las participantes según grupos de edad

En la determinación de la baja AF de acuerdo a cada parámetro, la fuerza de miembros superiores de las participantes fue la de mayor disminución con un 21,0% en la prueba de “flexiones de brazos” y un 15,9% en la “fuerza de presión manual”; mientras la fuerza de miembros inferiores (*chair stand*) fue el parámetro de menor disminución funcional con un 7,4% (Gráfico 1).

En la evaluación de la AF en las personas estudiadas se observó una disminución en el desempeño de las diferentes pruebas con el aumento de la edad, con diferencias significativas a partir de los 75 años ($p < 0,05$), excepto en el test de “flexiones de brazos” (Tabla 3).

Por otra parte, en las personas que se les detectó obesidad por IMC se encontró un promedio más bajo en el número de pasos en la prueba de resistencia aeróbica (2-minutos marcha) y mayor tiempo de ejecución en la prueba agilidad/equilibrio dinámico (*8-foot up-and-go test*), en comparación con las personas que

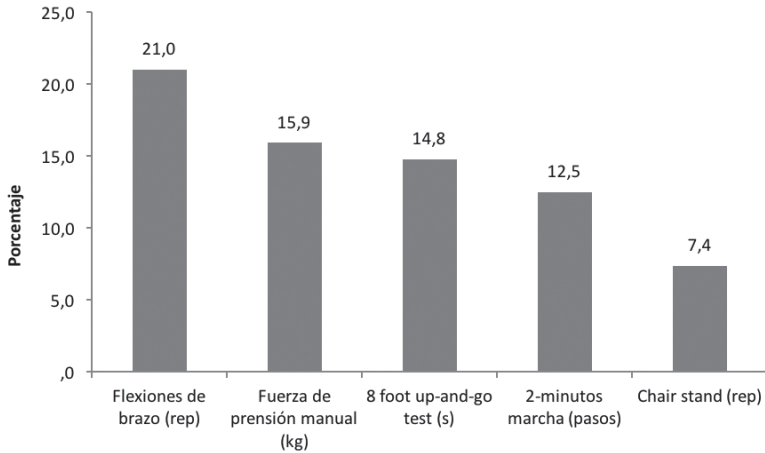


Gráfico 1. Baja aptitud funcional de las participantes según prueba (n=176)

	Total	60-64,9	65-69,9	70-74,9	75-79,9	≥80
n	176	17	63	49	32	15
Flexiones de brazo (rep)	18,7 (3,8)	19,2 (3,7)	18,8 (3,3)	19,2 (3,8)	17,9 (4,4)	18,4 (4,2)
Chair stand (rep)	17,8 (3,5)	18,9 (5,3)	18,3 (3,3)	18,1 (3,4)	16,6 (3,1) [†]	15,8 (2,2) ^{†,‡}
2-minutos marcha (pasos)	107,3 (17,3)	116,9 (18,2)	111,4 (15,3)	105,1 (17,4)	100,6 (16,3) ^{†,‡}	100,3 (20,7) [†]
8 foot up-and-go test (s)	5,1 (,9)	4,7 (,6)	4,8 (,6)	5,2 (1,2)	5,5 (,9) ^{†,‡}	5,5 (,8) ^{†,‡}
Fuerza de prensión manual (kg)	23,7 (4,6)	23,9 (4,0)	24,9 (5,2)	23,4 (4,9)	22,5 (3,3) [†]	21,6 (3,7) [†]

Datos en medias y DE. Diferencia entre los grupos de edad (Anova de un factor con analisis post host de Tukey; p<0,05):^{*}60-64,9;[†] 65-69,9; [‡] 70-74,9.

Tabla 3. Descripción de la aptitud funcional según grupos de edad

reportaron un IMC normal o con sobrepeso (p<0,05) (Tabla 4). La mayor fuerza de prensión manual se encontró en quienes reportaron un IMC con sobrepeso, presentándose diferencias significativas con las personas de un IMC normal (p<0,05) (Tabla 4).

	Normal	Sobrepeso	Obesidad
n	61	141	56
Flexiones de brazo (rep)	18,3 (3,8)	18,2 (3,3)	18,3 (4,2)
Chair stand (rep)	17,9 (3,4)	17,5 (3,4)	17,0 (4,4)
2-minutos marcha (pasos)	110,4 (14,2)	110,2 (17,3)	102,0 (21,8)*†
8 foot up-and-go test (s)	4,7 (,5)	5,0 (1,0)	5,5 (1,1)*†
Fuerza de prensión manual (kg)	26,3 (6,7)	29,7 (9,4)*	27,6 (9,4)

Datos en medias y DE. Diferencia entre los grupos de IMC (Anova de un factor con analisis post host de Tukey; $p < 0,05$):*Normal,† sobrepeso.

Tabla 4. Descripción de la aptitud funcional según IMC

DISCUSIÓN

La fuerza de miembros superiores (flexiones de brazos) fue el parámetro de la evaluación funcional con mayor disminución en la población estudiada, con una pérdida dos veces más alta comparada con la fuerza de miembros inferiores (*chair stand*) (21,0 y 7,4 respectivamente). Estos resultados fueron contrarios a los reportados en un estudio con personas mayores en Brasil, donde la pérdida de la fuerza de miembros superiores asociada con discapacidad fue del 1,2%, mientras la disminución de la fuerza de miembros inferiores fue mayor con un 16,8% (Pinheiro, Passos, Coqueiro Rda, Fernandes, & Barbosa, 2013). Aunque la fuerza de las extremidades inferiores puede estar más relacionada con tener una vida independiente en la población mayor (Sousa, Mendes, Abrantes, & Sampaio, 2011) y su medición se comporta como un potente predictor de eventos adversos en salud (Cesari et al., 2009), la disminución de la fuerza de brazos afecta el desempeño de una serie de tareas que son indispensables para el desarrollo de la vida diaria como son el levantar objetos y llevar cosas (las compras, las maletas, los nietos, etcétera) (Rikli & Jones, 2013), por lo que su detención oportuna e

Patiño-Villada, F. A., Arboleda-Franco, S. A. & Paz-Fernández J. A. (2015).

Nivel de aptitud funcional en mujeres no institucionalizadas mayores

de 60 años de una ciudad de España

intervención son necesarias en el mantenimiento de la AF en las personas mayores.

La fuerza de prensión manual presentó una disminución del 15,9% y fue la segunda prueba con mayor pérdida de funcionalidad tras la fuerza de “flexiones de brazos”. Su déficit incrementó con el aumento de la edad, resultado que coincide con otros estudios (Aadahl, Beyer, Linneberg, Thuesen, & Jorgensen, 2011; Jansen et al., 2008). El tener una baja fuerza de prensión manual adquiere importancia en las personas mayores, por su asociación con un mayor riesgo de discapacidad (den Ouden, et al., 2011), menor calidad de vida relacionada con la salud (Hall, Chiu, Williams, Clark, & Araujo, 2011), prolongadas instancias hospitalarias (Kerr et al., 2006) e incremento de la mortalidad (Cooper, et al., 2010). Por ser una prueba que presenta una alta correlación con la fuerza isométrica del cuádriceps ($r = 0,55$ a $0,89$; $p < 0,001$), es ampliamente utilizada en la clínica por su fácil aplicación (Bohannon, 2012).

En el presente estudio, se encontró que un 14,8 de las personas evaluadas refirió una baja AF en el “8-foot up-and-go test”; su disminución fue mayor con el incremento de la edad, como también se reportó en un estudio realizado en España con personas mayores de 65 años (Pedrero-Chamizo et al., 2012). El rendimiento en esta prueba es de vital importancia en las personas mayores por estar relacionado con actividades de la vida cotidiana que requieren rapidez de maniobrabilidad como tomar el bus, atender algo en la cocina, ir al baño o responder el teléfono (Rikli & Jones, 2013), un mayor puntaje en la realización de estas actividades se acompaña con un menor tiempo en el “8-foot up-and-go test” ($r = -0,363$; $p < 0,01$) (Wilkin & Haddock, 2010). Por otra parte, se encontró en las personas obesas un aumento en el tiempo de ejecución del “8-foot up-and-go test” al ser comparadas con las de peso normal (5,5 DE 1,1 vs 4,7 DE 0,5 respectivamente; $p < 0,05$), resultados similares fueron encontrados en otro estudio con mujeres activas mayores de 60 años

(Vaquero-Cristobal, Martinez Gonzalez-Moro, Alacid Carceles, & Ros Simon, 2013). Este asunto requiere atención al considerar que el 21,7% de las personas reportaron ser obesas, lo que hace necesario desarrollar programas orientados a la disminución y control del peso corporal que permitan mejorar la movilidad funcional. La evidencia científica demuestra que la pérdida de grasa corporal en las personas mayores reduce los trastornos en la movilidad y mejora la velocidad de la marcha (Beavers, Miller, Rejeski, Nicklas, & Krichevsky, 2013).

En la prueba de resistencia aeróbica (2-minutos marcha) un 12,5% de las mujeres estudiadas presentaron un bajo desempeño. Es un componente de la AF de vital importancia para las personas mayores por su relación con la capacidad para caminar grandes distancias, ir de compras, subir escalas y participar de actividades deportivas y recreativas (Rikli & Jones, 2013). En este test también se encontró una disminución en el rendimiento con el aumento de la edad ($p < 0,05$), resultado que fue similar a un estudio con mujeres brasileras mayores de 60 años (Virtuoso-Junior & Oliveira-Guerra, 2008). Por otra parte, el desempeño de la prueba fue menor con el aumento del IMC con diferencias significativas entre las personas de peso normal y las obesas; un resultado similar fue encontrado en otro estudio entre personas normo pesas y con sobrepeso, aunque sin alcanzar diferencias significativas (Vaquero-Cristobal, et al., 2013). La disminución de la capacidad aeróbica con la obesidad incrementa el riesgo de morbilidad y mortalidad en las personas mayores, situación que se agudiza con el incremento global de la obesidad en este grupo poblacional (Mathus-Vliegen, 2012).

Entre las principales limitaciones de este estudio que pudieran tener una implicación sobre los resultados obtenidos, se encuentran: 1) no hubo un cálculo del tamaño de la muestra, de tal forma que los resultados deben aplicarse con precaución a otras poblaciones; 2) al ser un estudio transversal las asociaciones estudiadas no tienen un carácter causal; y 3) los puntos de corte de las

pruebas de la batería SFT utilizados para definir un bajo desempeño funcional, asociado a una pérdida de la independencia física, no se encuentran validados en la población mayor española.

En conclusión, de los parámetros de la AF funcional evaluados la fuerza de miembros superiores fue el de mayor disminución en las mujeres estudiadas. El aumento de la edad se asoció con una disminución de la AF, excepto en la prueba de flexiones de brazos; además, en las personas con obesidad se encontró un desempeño inferior en las pruebas de agilidad/equilibrio dinámico y resistencia aeróbica. La evaluación de la AF se presenta como una herramienta útil en el diagnóstico de la condición de salud de las personas mayores, a su vez que puede contribuir en la planificación y seguimiento de las intervenciones en salud. Aunque existen estudios previos en España donde se han establecido rangos de normalidad con todas o partes de las pruebas de la batería SFT (Gusi et al., 2012; Pedrero-Chamizo, et al., 2012), se requieren nuevas investigaciones que se enfoquen en la estandarización de puntos de corte asociados con un bajo desempeño funcional y riesgo de dependencia física.

Agradecimientos

A los investigadores en prescripción del ejercicio para la salud del Instituto de Biomedicina de la Universidad de León por su asistencia en las evaluaciones del estudio; y de manera especial, a las personas mayores participantes por hacer posible este trabajo.

Conflicto de intereses

Los autores expresan que no existen conflictos de intereses.

REFERENCIAS

1. Aadahl, M., Beyer, N., Linneberg, A., Thuesen, B. H., & Jorgensen, T. (2011). Grip strength and lower limb extension power in 19-72-year-

- old Danish men and women: the Health2006 study. *BMJ Open*, 1(2), e000192.
2. Arias-Merino, E. D., Mendoza-Ruvalcaba, N. M., Ortiz, G. G., Velazquez-Brizuela, I. E., Meda-Lara, R. M., & Cueva-Contreras, J. (2012). Physical function and associated factors in community-dwelling elderly people in Jalisco, Mexico. *Arch Gerontol Geriatr*, 54(3), e271-278.
 3. Asociación Médica Mundial. Declaración de Helsinki, 59ª Asamblea General. (2008). Extraído 20 junio de 2010 desde http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf
 4. Beavers, K. M., Miller, M. E., Rejeski, W. J., Nicklas, B. J., & Krichevsky, S. B. (2013). Fat mass loss predicts gain in physical function with intentional weight loss in older adults. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 68(1), 80-86.
 5. Bohannon, R. W. (2012). Are hand-grip and knee extension strength reflective of a common construct? *Percept Mot Skills*, 114(2), 514-518.
 6. Cesari, M., Kritchevsky, S. B., Newman, A. B., Simonsick, E. M., Harris, T. B., Penninx, B. W., et al. (2009). Added value of physical performance measures in predicting adverse health-related events: results from the Health, Aging And Body Composition Study. *J Am Geriatr Soc*, 57(2), 251-259.
 7. Cooper, R., Kuh, D., & Hardy, R. (2010). Objectively measured physical capability levels and mortality: systematic review and meta-analysis. *BMJ*, 341, c4467.
 8. Cruz-Jentoft, A. J., Baeyens, J. P., Bauer, J. M., Boirie, Y., Cederholm, T., Landi, F., et al. (2010). Sarcopenia: European consensus on definition and diagnosis: Report of the European Working Group on Sarcopenia in Older People. *Age Ageing*, 39(4), 412-423.
 9. den Ouden, M. E., Schuurmans, M. J., Arts, I. E., & van der Schouw, Y. T. (2011). Physical performance characteristics related to disability in older persons: a systematic review. *Maturitas*, 69(3), 208-219.
 10. Depp, C. A., & Jeste, D. V. (2006). Definitions and predictors of successful aging: a comprehensive review of larger quantitative studies. *Am J Geriatr Psychiatry*, 14(1), 6-20.
 11. Eckel, R. H. (2008). Clinical practice. Nonsurgical management of obesity in adults. *N Engl J Med*, 358(18), 1941-1950.
 12. Gusi, N., Prieto, J., Olivares, P. R., Delgado, S., Quesada, F., & Cebrian, C. (2012). Normative fitness performance scores of community-dwelling older adults in Spain. *J Aging Phys Act*, 20(1), 106-126.
 13. Hall, S. A., Chiu, G. R., Williams, R. E., Clark, R. V., & Araujo, A. B. (2011). Physical function and health-related quality-of-life in a population-based sample. *Aging Male*, 14(2), 119-126.
 14. Instituto Nacional de Estadística. *Mujeres y hombres en España 2010*. (2010). Madrid: INE.

Patiño-Villada, F. A., Arboleda-Franco, S. A. & Paz-Fernández J. A. (2015).

Nivel de aptitud funcional en mujeres no institucionalizadas mayores de 60 años de una ciudad de España

15. Jansen, C. W., Niebuhr, B. R., Coussirat, D. J., Hawthorne, D., Moreno, L., & Phillip, M. (2008). Hand force of men and women over 65 years of age as measured by maximum pinch and grip force. *J Aging Phys Act*, 16(1), 24-41.
16. Katz, S., Downs, T. D., Cash, H. R., & Grotz, R. C. (1970). Progress in development of the index of ADL. *Gerontologist*, 10(1), 20-30.
17. Kerr, A., Syddall, H. E., Cooper, C., Turner, G. F., Briggs, R. S., & Sayer, A. A. (2006). Does admission grip strength predict length of stay in hospitalised older patients? *Age Ageing*, 35(1), 82-84.
18. Lowry, K. A., Vallejo, A. N., & Studenski, S. A. (2012). Successful aging as a continuum of functional independence: lessons from physical disability models of aging. *Aging Dis*, 3(1), 5-15.
19. Mathus-Vliegen, E. M. (2012). Obesity and the elderly. *J Clin Gastroenterol*, 46(7), 533-544.
20. Millan-Calenti, J. C., Tubio, J., Pita-Fernandez, S., Gonzalez-Abrales, I., Lorenzo, T., Fernandez-Arruty, T., et al. (2010). Prevalence of functional disability in activities of daily living (ADL), instrumental activities of daily living (IADL) and associated factors, as predictors of morbidity and mortality. *Arch Gerontol Geriatr*, 50(3), 306-310.
21. Pedrero-Chamizo, R., Gomez-Cabello, A., Delgado, S., Rodriguez-Llarena, S., Rodriguez-Marroyo, J. A., Cabanillas, E., et al. (2012). Physical fitness levels among independent non-institutionalized Spanish elderly: the elderly EXERNET multi-center study. *Arch Gerontol Geriatr*, 55(2), 406-416.
22. Pinheiro, P. A., Passos, T. D., Coqueiro Rda, S., Fernandes, M. H., & Barbosa, A. R. (2013). [Motor performance of the elderly in northeast Brazil: differences with age and sex]. *Rev Esc Enferm USP*, 47(1), 128-136.
23. Rikli, R. E., & Jones, C. J. (1999). Development and validation of a functional fitness test for community-residing older adults 1999. *Journal of Aging and Physical Activity*, 7(2), 129-161.
24. Rikli, R. E., & Jones, C. J. (2001). *Senior Fitness Test Manual*. Champaign: Human Kinetics.
25. Rikli, R. E., & Jones, C. J. (2013). Development and validation of criterion-referenced clinically relevant fitness standards for maintaining physical independence in later years. *Gerontologist*, 53(2), 255-267.
26. Rikli, R. E., & Jones, C. J. (2013). *Senior Fitness Test Manual (2nd ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
27. Roberts, H. C., Denison, H. J., Martin, H. J., Patel, H. P., Syddall, H., Cooper, C., et al. (2011). A review of the measurement of grip strength in clinical and epidemiological studies: towards a standardised approach. *Age Ageing*, 40(4), 423-429.

28. Sousa, N., Mendes, R., Abrantes, C., & Sampaio, J. (2011). Differences in maximum upper and lower limb strength in older adults after a 12 week intense resistance training program. *J Hum Kinet*, 30, 183-188.
29. Toraman, A., & Yildirim, N. U. (2010). The falling risk and physical fitness in older people. *Arch Gerontol Geriatr*, 51(2), 222-226.
30. Vaquero-Cristobal, R., Martinez Gonzalez-Moro, I., Alacid Carceles, F., & Ros Simon, E. (2013). [Strength, flexibility, balance, resistance and flexibility assessment according to body mass index in active older women.]. *Rev Esp Geriatr Gerontol*.
31. Virtuoso-Junior, J. S., & Oliveira-Guerra, R. (2008). [Characterizing the level of functional fitness of female senior-citizens residing in low-income communities]. *Rev Salud Publica (Bogota)*, 10(5), 732-743.
32. Wilkin, L. D., & Haddock, B. L. (2010). Health-related variables and functional fitness among older adults. *Int J Aging Hum Dev*, 70(2), 107-118.
33. Yoshida, D., Ninomiya, T., Doi, Y., Hata, J., Fukuhara, M., Ikeda, F., et al. (2012). Prevalence and Causes of Functional Disability in an Elderly General Population of Japanese: The Hisayama Study. *J Epidemiol*, 22(3), 222-229.

Recepción 20-08-2013

Aprobación: 20-01-2014

ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA EN EL ADULTO MAYOR

ATIVIDADE FÍSICA RECREATIVA EM ADULTOS
MAIS VELHOS

RECREATION PHYSICAL ACTIVITY IN OLDER
ADULTS

LUCERO ALEXANDRA RUÍZ ORTEGA

Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizalez-CINDE.

Profesora e Investigadora del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Integrante del Grupo Estudios de Educación Corporal (Medellín – Colombia).

lucero.ruiz@udea.edu.co

LUIS ANTONIO GOYES ERAZO

Licenciado en Educación Física y Recreación por la Universidad de Caldas.

Funcionario en Corporación Súmate Ahora (Manizalez-Colombia).

luisgoyes85@hotmail.com

Ruíz O., L. A. & Goyes E., L. A. (2015). Actividad física recreativa en el adulto mayor. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 239-267. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a11>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a11

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a11>

RESUMEN

El incremento de la longevidad es una de las preocupaciones actuales en el mundo. Generar investigación evaluativa de la calidad de vida en el adulto mayor es una necesidad. El Programa *Vida activa en el Adulto Mayor a través de la recreación*, dirigido a 19 participantes del barrio Panorama de Manizales, se propone, primero evaluar la composición corporal (talla, peso, perímetro cintura y pliegues), la condición física (flexibilidad, equilibrio estático, resistencia y fuerza, según batería Senior Fitness Test) y la calidad de vida del adulto mayor (ficha "WHOQOL-100"); segundo, diseñar y aplicar el programa según diagnóstico; y tercero evaluar el rol del profesor y la importancia del programa (encuesta de preguntas abiertas). Metodología: descriptivo-evaluativo, de enfoque mixto, con preprueba y posprueba de lo cuantitativo; cualitativamente se sustentó en la Investigación Evaluativa. Resultados: redujo el peso corporal, mejoró la condición física; la recreación con sentido educativo mejoró su calidad de vida.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Geriátrica, Envejecimiento, Calidad De Vida.

RESUMO

O aumento da longevidade é uma das preocupações atuais do mundo. Gerar proyectos e pesquisas de avaliação da qualidade de vida na terceira idade é uma necessidade. O Atual projeto: *Vida Ativa no Programa Idosos através recreação*, esta destinado a 19 participantes Panorama do bairro Manizales. Das tarefas da pesquisa são: Primeiro avaliar a composição corporal (peso, altura, circunferência da cintura e dobras cutâneas), fitness (flexibilidade, equilíbrio estática, resistência e força, bateria Teste sênior de Fitness) e qualidade de vida dos idosos ("WHOQOL-100"); Segundo, projetar e implementar o programa para melhorar a qualidade de vida; Terceiro avaliar o papel do professor e da importância do programa (levantamento de questões abertas). Metodologia: A abordagem descritiva-avaliativo misturado com pré-teste e pós-teste do que quantitativa; qualitativamente foi baseado na pesquisa avaliativa. Resultados esperados são: redução do peso corporal, condição física melhorou; recreação com sentido educativo melhorou sua qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Geriátrica, Envelhecimento, Qualidade De Vida.

ABSTRACT

Nowadays, the increase in longevity is one of the current concerns in the world. Therefore, to generate evaluative research related to quality of life in the elderly is a necessity. The Active Life in the Elderly Program through recreation, addressed to 19 participants belonging to the neighborhood called Panorama, in Manizales city, attempted first to assess body composition (height, weight, waist circumference and skinfolds), fitness (flexibility, static balance, endurance and strength, Senior Fitness Test Battery) and quality of life of the elderly (tab "WHOQOL-100"); second, to design and implement the program based on the results obtained before; and third, to evaluate the teacher's role and the importance of the said program (open-questions survey). Methodology: This research is basically a quantitative study, with a descriptive-evaluative design and a mixed approach. It uses pre- and post-test techniques. Qualitatively, it is based on the Evaluative Research. Results: The implementation of the program helped elderly participants reduce body weight and improve their physical condition. Additionally, recreation with educational sense improved elderly quality of life.

KEYWORDS: Geriatric Assessment, Aging, Quality Of Life.

INTRODUCCIÓN

Los análisis demográficos y epidemiológicos sobre el incremento de la longevidad en el mundo es el centro de atención de las ciencias sociales, económicas y biomédicas. En Colombia las políticas públicas apuntan al bienestar del adulto mayor, sin embargo, la investigación documental realizada por Cardona y Segura (2011), concluyen que el Adulto Mayor (AM) se encuentra desprotegido y la responsabilidad se traslada en gran parte a la sociedad, la familia y al AM. Este panorama obliga a los adultos mayores a invertir en programas que les ayuden a envejecer con una calidad de vida adecuada, e invitar a los profesionales de la Gerontología y en este caso de la Educación Física a orientar esfuerzos y diseñar propuestas que atiendan esta problemática.

Contexto del problema

Las investigaciones alrededor de este tema se interesan por evaluar la calidad de vida como un indicador importante de la influencia de programas de intervención; de ahí que sea necesario no sólo evaluarla, si no intervenir y aportar al mantenimiento de una calidad de vida adecuada.

Culturalmente al AM se lo ha visto como una persona que no puede hacer nada, precedido de prejuicios, límites, normas e inclusive auto encierro, generando en él una especie de celda que en ocasiones no le permite moverse con autonomía. De esta manera palabras como: deja tú no puedes; no vayas solo; mira si te caes o te pierdes; hijo ve con el abuelo de la mano no puede caminar solo, impiden que el AM avance en la conquista de la autorrealización, quizá por exceso de cuidado o por abandono total.

Este panorama refleja la importancia de abordar en el proyecto esta pregunta: ¿Cómo influye el programa “Vida Activa en el Adulto Mayor, sobre su calidad de vida?. Dar respuesta a este interrogante lleva a plantear que el objetivo Sprincipal de esta investigación es evaluar el programa de intervención, en función

de encontrar la influencia que tiene sobre la calidad de vida del AM. Sin embargo la intencionalidad además de evaluar la composición y condición corporal; el índice de masa corporal; los antecedentes de salud, indaga por el sentir del AM, tiene una perspectiva subjetiva sobre su calidad de vida en términos de satisfacción; así mismo responde a cómo fue el rol del docente, y qué beneficios encontró al haber participado de esta experiencia; para este propósito fue necesario apoyarse en la “investigación evaluativa” dando participación a los beneficiados de tal forma que guiara la plantificación y permitiera un análisis cualitativo de lo que acontecía. La investigación evaluativa “se lleva a cabo en un proceso de intervención, en la misma acción, lo que hace que la evaluación de programas sea una auténtica investigación sobre procesos educativos” (Sandín, 2003, p.177).

Sustento Teórico

Teniendo en cuenta la responsabilidad que tiene asumir una intervención con cualquier población y en el orden de generar cambios beneficiosos para quienes participan, la propuesta se sustenta en aportes teóricos en torno a:

- *La gerontología*, entendida “como área de conocimiento específico sobre el envejecimiento” (Camacho, 2002, p.232) aporta comprensiones alrededor del *envejecimiento humano*, individual y demográfico. En esta línea interesó entender el envejecimiento “individual” como el proceso de evolución -por lo pronto irreversible- (Alonso et al, 2007) caracterizado por una serie de modificaciones morfológicas, psicológicas, funcionales y bioquímicas. Otra mirada de la vejez como fenómeno social, la entiende como dos caras de la misma moneda: la edad y la estructura social, categorías que se contienen, es decir, que la sociedad con sus normas regula el comportamiento del individuo, creando la vejez (Aranibar, 2001), por consiguiente se encuentran diferencias en los ran-

gos de edad de acuerdo a su cultura; es así como en Colombia se considera adulto mayor a quienes superan los 60 años. (Política Nacional de Envejecimiento y Vejez, 2007-2019)

- *Calidad de vida.* La idea de calidad de vida se aborda desde diferentes perspectivas (sociológicas, psicológicas, de salud, entre otras) por autores como Dorsh, 1985; Giusti, 1991, Reig, 1994, Botero y Pico, 2007, coincidiendo en comprenderla como un estado de bienestar físico, social, emocional, espiritual, intelectual y ocupacional para realizar actividades importantes, con una alta influencia de percepción subjetiva sobre criterios de satisfacción e insatisfacción.
- Así mismo fue importante indagar sobre *las enfermedades que prevalecen en estas etapas*, según Guijarro J. (1999) no existen enfermedades propias del AM, pese a que muchas de ellas prevalecen en este periodo, puede que cierta patología se presente en la adolescencia y se repita en el AM pero las características clínicas son diferentes. Enfermedades como la obesidad está atacando a la población mundial y el AM no es ajeno a padecerla, por tal motivo el Gobierno Nacional implanta la ley 1355 del 14 de octubre de 2009, donde reconoce a la obesidad como un problema de salud pública y ahonda en campañas para reducir enfermedades asociadas a ella. De esta manera al prevenir la obesidad se reduce las posibilidades de padecer artrosis, hipertensión (HTA) y problemas coronarios. De hecho los resultados de la primera evaluación física realizada al AM, indicaba que la mayor parte de las personas eran sedentarias y por ende el sobrepeso y obesidad prevalecían en el grupo; con respecto a lo mencionado Arboleda L. (2003) afirma que el ejercicio en el anciano disminuye la morbimortalidad por enfermedades crónicas como las cardiovasculares, diabetes mellitus, osteoporosis y obesidad.
- El tema sobre *“cuerpo y vejez”*, permitió identificar que predomina un cuerpo negado, aislado y rechazado, un cuerpo

que es cuerpo sólo a través de las molestias que causa el paso de los años, es un cuerpo deteriorado, cansado y torpe. El estudio de Soriano, et al, (2010) luego de un amplio análisis a los significados de la vejez, afirman que la vejez en Latinoamérica se relaciona con una etapa terminal de la existencia del individuo, lo que implica generalmente un retiro de la vida social. Al preguntar por los significados de vejez en la investigación de Castellanos y López (2010) se encuentra una relación con los cambios sufridos en el cuerpo, caracterizados por la pérdida de funcionalidad, aparición de enfermedades, pérdida de roles y percepción de improductividad. Otro sentido puede verse al asumir el cuerpo y la vejez no sólo desde elementos fisiológicos, sino desde sus subjetividades y el contenido de las experiencias, es decir, que “un cuerpo envejecido es también un cuerpo con sensaciones, emociones, sentimientos y necesidades” (Febrer y Soler, 2004, p.43). Las emociones son el indicador más objetivo de la conciencia, “porque la visceralidad de nuestros sentimientos es más real que lo que se observa en el mundo externo...somos fenomenólogos cuando nos observamos a nosotros mismos”. (Csikszentmihalyi, 2012, p.27).

- Finalmente se asume *la recreación* desde perspectivas formativas y no activistas. El “recreacionismo” fue concebido desde sus inicios como una estrategia educativa esencial para formar en valores, hábitos y actitudes. “Entender la recreación como sinónimo de actividades placenteras con potencial educativo, es la más difundida en América Latina desde las primeras décadas del siglo XX” (Elizalde y Gomes, 2010, p.5). En esta dirección, la investigación sobre calidad de vida y la práctica de actividad física recreativa de Mora, et al, 2004, ofrecen la revisión de autores como Agüero, 1993, Aragón y Salas 1996, Quirós 1996, Ureña y Delgado 1998, con resultados que validan programas de actividad física-recreativa y regulada para el AM, encontrando cam-

bios significativos en problemas de tipo funcional y de la percepción positiva de sí mismos.

METODOLOGÍA

El Estudio es descriptivo de enfoque mixto, es decir se apoya en los aportes que hace la investigación cualitativa y cuantitativa y se centra en un tipo de estudio evaluativo.

Arnal, del Rincón y Latorre (1992) se refieren a la investigación evaluativa como un proceso marcado por juicios de valor, juicios que se centran sobre valoraciones de una situación concreta al tiempo que se toman decisiones alternativas que permiten ajustar en el desarrollo del programa; de igual manera Martínez Mediano (1996) dice que la investigación evaluativa es una modalidad de investigación que utiliza metodologías propias de las Ciencias Sociales, y por ende, de la Educación por lo que la investigación evaluativa implica evaluación formativa. Estas afirmaciones dan importancia a la participación evaluativa y formativa que esta investigación generó a través de instrumentos que recogieron las percepciones del AM. A partir de estos sustentos es importante evaluar un programa que indague por el valor que el AM le da al programa, y no sólo a partir de una evaluación física.

La población que hizo parte del programa “Moviéndonos para vivir mejor”, pertenecen al barrio Panorama de la comuna Macarena de la Ciudad de Manizales, Caldas, Colombia. Participaron 19 adultos mayores entre 60 y 80 años; 18 mujeres y 1 hombre. El programa se desarrolló durante 6 meses interviniendo a la población tres veces a la semana con una intensidad de una hora.

Antes de iniciar las sesiones al grupo de adultos mayores “Moviéndonos para vivir mejor”, se caracterizó al grupo a través de una anamnesis, se indaga por antecedentes generales de

salud, una valoración de medidas corporales y la aplicación de algunas pruebas de condición física. Para la valoración y la prescripción del ejercicio se tomó como fuente el cuestionario IPAQ (Cuestionario Internacional de Actividad Física); el PARQ (cuestionario de disposición para la práctica de actividad física) y las recomendaciones del ACSM (Colegio Americano de Medicina Deportiva, 2014) con el fin de seleccionar y proponer preguntas para la elaboración de la anamnesis.

De igual manera para dar inicio al programa de la actividad física, el AM deberá pasar por una evaluación física general para determinar que ejercicios y actividades son los más adecuadas para su salud. En su orden los instrumentos evaluativos aplicados fueron los siguientes:

1. Anamnesis: antecedentes generales de salud.
2. Composición corporal con preprueba y postprueba: talla, peso y perímetro cintura.
3. Evaluación condicional con preprueba y postprueba: Los test corresponden a la batería Senior Fitness Test (SFT), diseñada por Rikli y Jones (2001), surgió por la necesidad de crear una herramienta que permitiese valorar la condición física de los mayores con seguridad, de fácil ejecución e interpretación para el AM de tal manera que los resultados arrojados correspondan a la realidad de este tipo de población.
4. Cuestionario de evaluación de satisfacción de la calidad de vida. Evaluada a través del cuestionario WHOQOL (World Health Organization Quality of Life Questionnaire; WHOQOL Group, 1993).
5. Evaluación perceptiva del programa. Los los adultos mayores manifiestan sobre su experiencia en el programa.

1 Trabajo de grado bajo la modalidad de pasantía elaborado por Luis Antonio Goyes Erazo en el año 2012; asesorado por Angélica María García, docente Universidad de Caldas.

Nombre del Test	Descripción	Objetivo
Flexibilidad	Flexión del tronco en silla.	Evaluar la flexibilidad del tren inferior (principalmente bíceps femoral)
Flexibilidad	Juntar las manos tras la espalda	Evaluar la flexibilidad del tren superior (principalmente de hombros)
Equilibrio Estático	Mantenerse en el sitio sobre un pie	evaluar el equilibrio estático
Resistencia	dos minutos de marcha	Evaluación de la resistencia aeróbica
Fuerza	Sentarse y levantarse de una silla	Evaluar la fuerza del tren inferior.
Fuerza	Flexiones del brazo	Evaluar la fuerza del tren superior

Tabla 1. Pruebas aplicadas al adulto mayor de Rikli y Jones (2001)

- Evaluación del rol de profesor. El cuestionario indaga por el desempeño del profesor durante las sesiones orientadas. (Los cuestionarios se sometieron a revisión de experto y prueba piloto.)

Para el análisis de los datos de enfoque cuantitativo se utilizó el paquete de estadística SPSS 13, versión estudiantil. Los datos arrojados de las diferentes pruebas se recopilaron en tablas para realizar el respectivo análisis basados en el senior fitness test. Para la interpretación de resultados se calcularon la media y desviación estándar (DS). Los datos de enfoque cualitativo se registraron en el programa de Word, fueron sometidos a un proceso de categorización simple, codificando las respuestas y agrupándolas según la interpretación contextualizada de las percepciones de los adultos.

Finalmente, es atinente destacar que el programa de actividad física *Moviéndonos Para Vivir Mejor*, se enfocó en diseñar una propuesta de actividad física diferente a lo habitual, puesto

que no es suficiente con asegurar una alimentación saludable, servicios de salud adecuados e inclusive programas de ejercicio físico en donde se trabajan los mismos elementos para todo tipo de población. El AM requiere ser abordado de una manera diferente, para ello se propuso asumir la actividad física desde la recreación como un medio para mejorar la capacidad física de los participantes y su calidad de vida a través del juego y el sentido lúdico.

En cada sesión del programa de actividad física *Moviéndonos Para Vivir Mejor*, (Tabla 2.) se abordaron temáticas relacionadas con el acondicionamiento físico, pero en la práctica se convertían en juegos que a su vez concluían en una enseñanza significativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. *La anamnesis.* Permitió identificar las enfermedades que prevalecen en el grupo; los resultados con respecto a las patologías son similares al trabajo de grado citado antes de Goyes (2012), las dolencias que sobresalen en el grupo son: musculares 58%, óseas 53% y articulares 47%; de los cuales las patologías que sobresalen son artrosis y osteoporosis. Sumado a lo anterior se observa que del total de la población el 21% presentan sobrepeso y el 52,6% Hipertensión (HTA) siendo este un detonante negativo en la calidad de vida de la población. Los resultados identificados también están relacionados con las enfermedades crónicas que describe el estudio de Curcio (1995, p.173), quien afirma “que las alteraciones del aparato locomotor son la mayor causa de deterioro funcional en los ancianos”.
2. *La composición Corporal:* Se evaluó talla y peso de cada uno de los participantes del programa para calcular el IMC (índice de masa corporal) y perímetro de cintura cadera para medir los niveles de grasa intraabdominal, de igual manera se evalúa flexibilidad y equilibrio.

Tema	Objetivo	Descripción
Fuerza de agarre	Fortalecer diversos segmentos corporales a través de actividades jugadas	<p>Atrapa la pelota: los integrantes del grupo caminan por el espacio con una pelota pequeña en sus manos, a la señal del docente la lanzan hacia arriba e intentan atraparla sin dejarla caer al piso. De esta manera experimentan no solo el trabajo de fuerza de agarre sino también, velocidad en la reacción, coordinación viso manual, espacio y tiempo.</p> <p>Variantes: lanza la pelota y cuando la atrape la presiona queriendo explotarla. Tira la pelota hacia arriba aplaude una, dos, tres veces y atrápala.</p> <p>Pasando los huevos: los integrantes del grupo se ubican en parejas, cada uno de frente a 2 metros de distancia con una pelota pequeña. El docente menciona que se debe preparar un desayuno pero primero hay que pasar los huevos de mano en mano al tiempo; así que cada pareja debe hacer la mayor cantidad de pases con los dos huevos que tienen en sus manos al mismo tiempo. Ojo que si los huevos se caen nos quedamos sin desayuno.</p> <p>Variantes: Se aumenta la distancia. Un huevo rebota en el piso, mientras que el otro pasa por encima.</p> <p>Transporte de pesas: los integrantes del grupo se dividen en dos grandes grupos y estos a su vez se dividen en otros dos grupos y se ubican en hileras de frente a una distancia de 6 metros. Cada uno tiene en sus manos dos pesas (tarros de agua llenos con arena), el docente ubica todas las pesas en un costado de cada hilera; a la señal del profesor el primero década hilera sale en busca de las pesas de la hilera que esta de frente y las trae a su lugar, lo mismo hace la hilera contraria. Todo el tiempo los integrantes del grupo estarán transportando pesas de un lado a otro.</p> <p>Lema: El trabajo de fuerza es indispensable, ésta misma se disminuye con el transcurso del tiempo y ocasiona grandes limitaciones por su ausencia.</p> <p>Al final de cada sesión, el docente realiza diversas preguntas a los participantes con relación al tema trabajado, se aclaran dudas y cada persona aporta con sus intervenciones.</p>

Tabla 2. Actividades de una sesión de trabajo. Tema: fuerza de agarre.

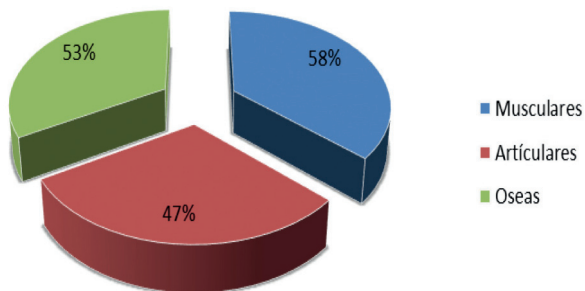


Gráfico 1. Dolor y/o enfermedades osteomusculares.

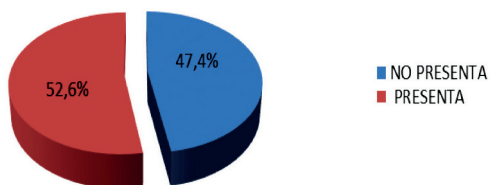


Gráfico 2. Hipertensión Arterial (HTA)

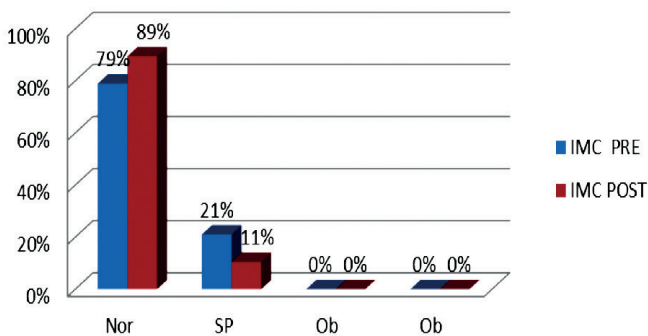


Gráfico 3. Índice de Masa Muscular (IMC) antes y después de participar en el programa Moviéndonos Para Vivir Mejor.

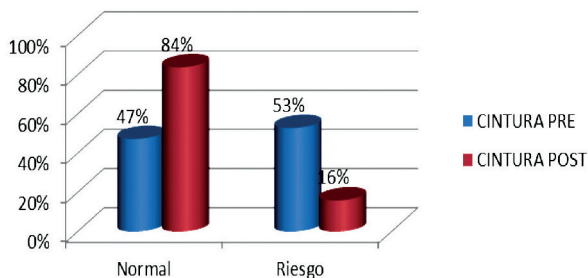


Gráfico 4. Perímetro de cintura, porcentaje de riesgo metabólico a partir del perímetro de cintura.

En la primera evaluación se observa que a pesar de ser un grupo sedentario solo el 21% de la población presenta sobrepeso; un exceso que puede ocasionar problemas en cuanto a la aparición y desarrollo de enfermedades asociadas al sobrepeso (HTA, artrosis, Diabetes, osteoporosis, entre otras). Con el transcurso del programa de actividad física podemos observar que los resultados de la evaluación final son mejores tan solo el 11% se encuentra en sobrepeso, mientras que el 89% lograron un peso normal.

Se realiza esta medición como complemento del IMC, en donde se observa que inicialmente el 53% de la población se encuentra con obesidad abdominocentral, es decir, incremento de grasa intraabdominal con riesgo de padecer enfermedades metabólicas tales como: diabetes, enfermedad cardíaca y/o accidente cerebro vascular. En la evaluación final el riesgo de padecer algún tipo de problema metabólico es menor, puesto que a través del programa de actividad física se logra reducir de un 53% a un 16%.

El estudio de Heyward, 1996, explica que el incremento de grasa con la edad se atribuye a la reducción de los niveles de actividad física, a la disminución del ritmo metabólico y de las necesidades calóricas del cuerpo. De ahí que

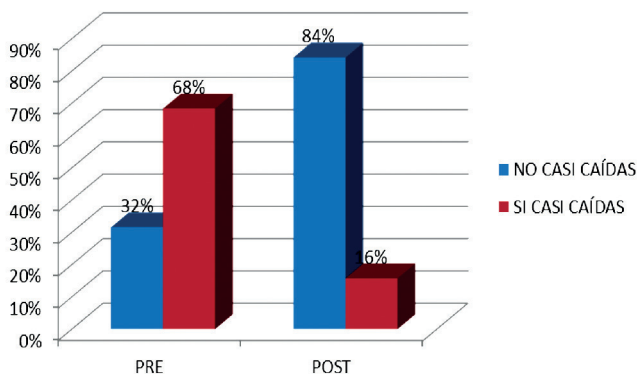


Gráfico 5. Caídas y casi caídas. Porcentaje de las personas que han sufrido caída y/o casi caídas, en el programa Moviéndonos Para Vivir Mejor.

uno de los factores de disminución de la grasa corporal tenga una relación importante con la actividad física regulada.

La pérdida del equilibrio a través del tiempo es innegable, en la evaluación inicial el 68% de las personas evaluadas han sufrido caídas y casi caídas, con el transcurso del programa el porcentaje se reduce a un 16%, mientras que el 84% se sienten seguras. Esta categoría es abordada en los estudios de Curcio (1995) como el balance y la marcha; las caídas y casi caídas en la marcha y al mantenerse en equilibrio estático, requiere de diferentes condiciones físicas, psicológicas, cognoscitivas y del medio ambiente. Coincidiendo con la afirmación de Curcio, el momento de mantener el balance y realizar la marcha exige la integración de la información sensorial, estado neurológico y músculo esquelético. De ahí que el programa y sus actividades jugadas pensó en el fortalecimiento locomotor, lo que hizo que los adultos mayores percibieran mayor seguridad en actividades que implicaban esta exigencia.

3. *Evaluación* Condicional: Se aplica la batería SFT (Senior Fitness Test), diseñada por Rikli y Jones (2001) en dos mo-

mentos: al iniciar el programa (primera prueba) y al final del programa (segunda prueba).

Nombre del Test	Descripción	Primera Prueba		Segunda Prueba	
		Media	DS	Media	DS
Flexibilidad	Flexión del tronco en silla. (tren inferior)	-0,192	1,22	0,21	1,32
Flexibilidad	Juntar las manos tras la espalda. (tren superior)	-4,521	2,12	-3,90	2,19
Equilibrio Estático	Mantenerse en el sitio sobre un pie	5,17	0,492	4,93	0,453
Resistencia	dos minutos de marcha	632,24	82,10	676,54	86,12
Fuerza	Sentarse y levantarse de una silla. (tren inferior)	12,15	2,14	14,15	2,32
Fuerza	Flexiones del brazo (tren superior)	13,62	1,76	15,88	2,37

Tabla 3. Test Evaluación Condicional

De acuerdo a los resultados obtenidos se concluye que el programa de actividad física realizado durante 6 meses (3 veces por semana) influyó positivamente en el incremento de fuerza, equilibrio, resistencia y flexibilidad. La prueba de resistencia es la de mayor puntuación seguida de la prueba de fuerza (miembros superiores e inferiores). El programa de actividad física a través de actividades jugadas mejora la condición física de los participantes.

4. *La calidad de vida:* los resultados arrojados del cuestionario World Health Organization Quality of Life Questionnaire Group, 1993 (WHOQOL) giran al rededor de las siguientes preguntas:

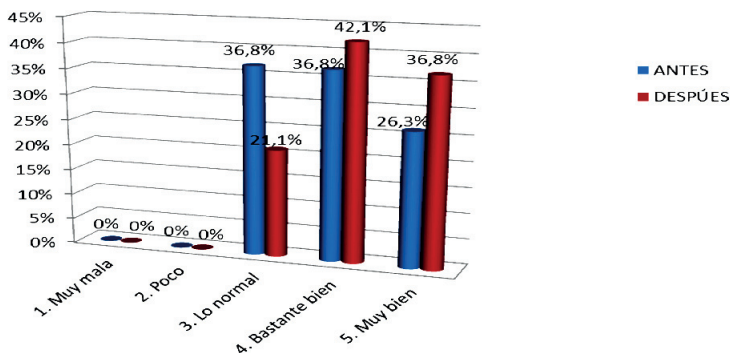


Gráfico 6. ¿Cómo puntuaría su calidad de vida? percepción calidad de vida según cuestionario WHOQOL

En la primera evaluación las personas afirman sentirse bien con su calidad de vida, a través del programa de actividad física y diversas actividades se observa un cambio muy significativo el 42,1% afirma sentirse bastante bien y el 36,8 responde estar muy bien; tan solo el 21,1% afirma sentirse normal. El análisis comparativo de preprueba y posprueba deja ver un cambio muy positivo de la puntuación que dan los Adultos Mayores a la calidad de vida.

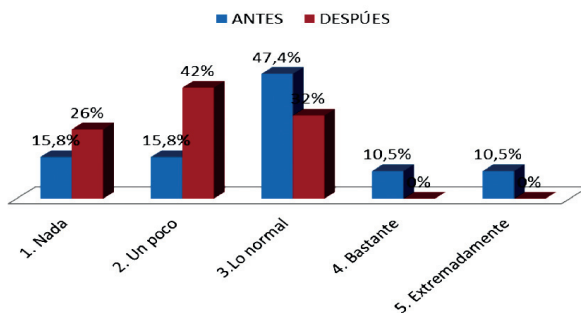


Gráfico 7. ¿Hasta qué punto piensa que el dolor físico le impide hacer lo que necesita? el dolor físico como impedimento para hacer lo que necesitan.

Al observar los resultados podemos inferir que al reducir el dolor físico de las personas su calidad de vida mejora, a través del programa de actividad física se logra reducir aquellas dolencias que afectan el cuerpo. Una vida activa y saludable mejora la calidad de vida de las personas.

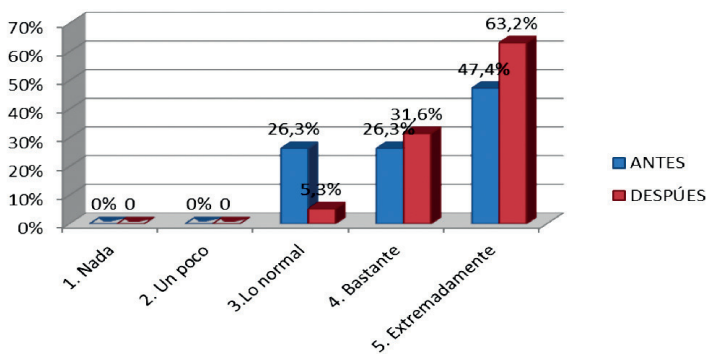


Gráfico 8. ¿Hasta qué punto siente que su vida tiene sentido? el sentido que tiene la vida.

A través de la actividad física es posible mejorar el concepto mismo del sentido para la vida; de hecho en la evaluación inicial los resultados arrojados fueron buenos, pero en el transcurso del programa de actividad física el trabajo con el AM dio como resultado un cambio significativo muy positivo, las respuestas se ubican en los puntos más altos con respecto a la evaluación inicial (gráfico 9).

Con relación al pre test, se observa que las personas tienen muy buena energía en su vida diaria, de hecho solo un 15,8% afirman que es moderada. Para el pos test los resultados arrojados son mucho mejores, a través del programa de actividad física las personas afirman sentirse muy bien y solo un 5,3% afirma que es moderada (gráfico 10).

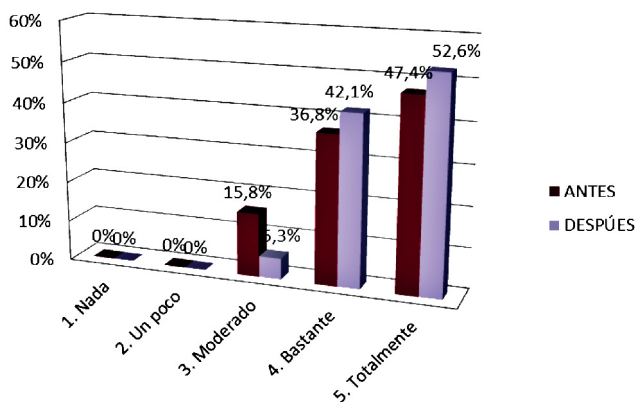


Gráfico 9. ¿Tiene energía suficiente para su vida diaria? energía que tiene el adulto mayor en su vida diaria.

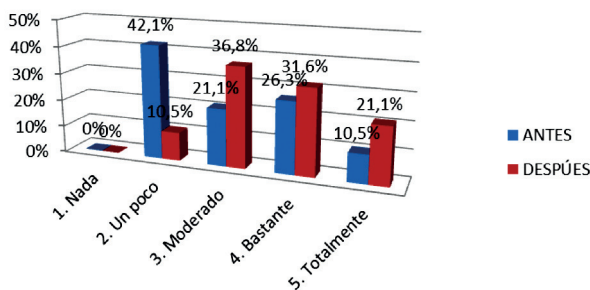


Gráfico 10. ¿Hasta qué punto tiene oportunidad para realizar actividades de ocio? Oportunidad para realizar actividades de ocio.

Con relación a las respuestas iniciales (antes), podemos inferir que el programa de actividad física brinda espacios socializadores y de ocio, permitiendo de esta manera mejorar la calidad de vida del AM.

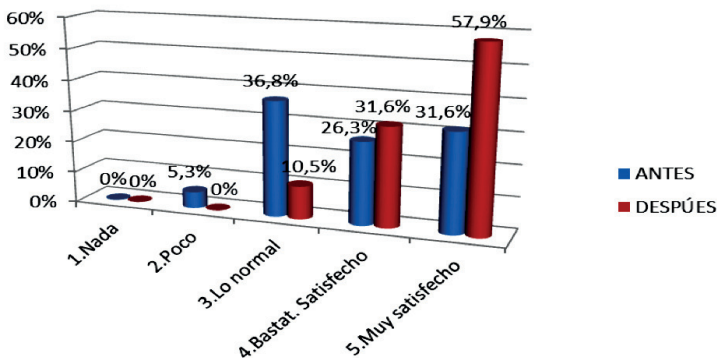


Gráfico 11. ¿Cuán satisfecho está con su habilidad para realizar sus actividades de la vida diaria? satisfacción al realizar actividades de la vida diaria

Con relación al pre test los resultados muestran que las personas evaluadas se encuentran satisfechas al realizar actividades en la vida diaria, solo el 5,3% de la población se encuentra poco satisfecha. A través del programa de actividad física el AM fortalece cada una de sus capacidades sintiéndose satisfecho un 57,9%, logrando así mejorar su calidad de vida.

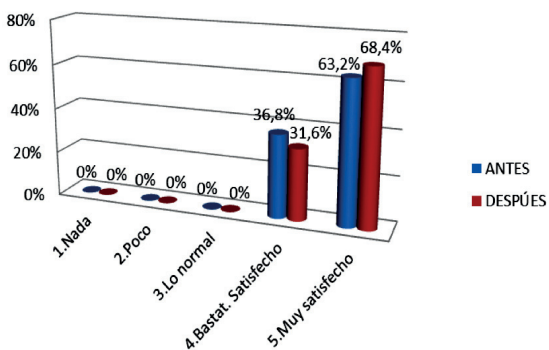


Gráfico 12. ¿Cuán satisfecho está con sus relaciones personales? satisfacción al relacionarse con las personas de su entorno.

A través del programa de actividad física se mejoran las relaciones personales, puesto que se realizan actividades de participación colectiva, donde existe confianza uno con el otro. Por lo anterior se observa que el 68% de las personas evaluadas afirman estar muy satisfechas con sus relaciones personales.

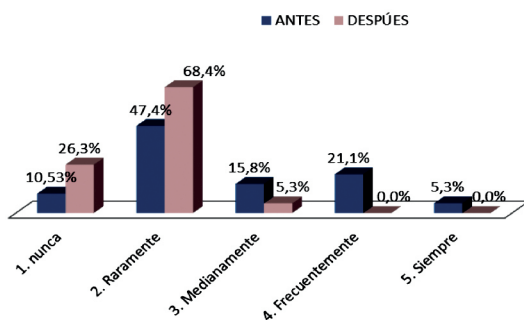


Gráfico 13. ¿Con que frecuencia tiene sentimientos negativos, tales como tristeza, desesperanza, ansiedad, depresión? sentimientos negativos, tristeza, desesperanza, ansiedad y depresión.

Con relación al pre test, los resultados son dispersos siendo el concepto de “raramente” el de mayor prevalencia; mientras que en el post test las personas afirman que los sentimientos negativos suceden raramente (68%) y nunca (26%) y solo el 5,3% afirman que sucede medianamente.

El horizonte que reflejan los resultados sobre la calidad de vida de los participantes del programa investigado, guardan relación con el estudio de Mora, et al. Esta investigación con 152 adultos mayores, encontró que esta población,

“...Al estar involucrados en programas de actividad física recreativa en los centros diurnos, favorecen sus niveles de movilidad e independencia y autoconcepto lo que contribuye a un aumento en los índices de apreciación de vida y de actividad física. Además de que la actividad física metódica y

programada genera según Ramos (1992), mejoras en la producción de placer y bienestar corporal y mental, ya sea en la conservación y consecución de independencia y autonomía tanto física como psíquica.” (Mora, et al, 2004 P. 8).

Los adultos mayores que participaron de este proyecto, tuvieron una percepción favorable y una apreciación positiva de su calidad de vida; así mismo al preguntarles por el programa sus respuestas se enfocaron hacia una sensación de bienestar y disfrute de lo que acontecía en los encuentros y fuera de este espacio.

5. *Evaluación del programa por parte de los participantes.* Por otra parte, al aplicar un cuestionario que indaga sobre los beneficios del programa, las respuestas giran en torno a reconocer que asistir al programa generó beneficios en su dimensión física, social, actitudinal y lúdica, así lo dicen:

- Beneficios para la dimensión lúdica del ser humano
La dimensión lúdica del ser humano, es entendida en este contexto como las manifestaciones de bienestar y de actitud positiva frente a los acontecimientos mismos de la vida, así lo expresan:

AM2: “...no sabía que jugando puedo mejorar el dolor de rodillas, bajar de peso y sentirme con mas animo”.

AM6: “...hacia mucho que no jugaba y me divertía tanto, pues a mí no me gusta hacer ejercicio como en los gimnasios, a ellos solo les importa que les paguen la pensión y ya”.

AM10: “las clases son muy buenas además me gusta mucho cuando jugamos con las pelotas y también cuando concursamos en el desfile de bastoneras, el profesor nos mete por debajito del juego el trabajo de nuestros músculos, mucho vivo jajajajaja”.

AM13: “...uno jugando se divierte y al tiempo los huesos y los músculos se hacen más fuertes”.

AM17: “No me gusta me encantan me rio mucho y mejoro mi salud, además con los trabajos se embolata a esa señora que nos hace olvidar todo jajajajaja”.

Las expresiones anteriores permiten afirmar que el jugar no es exclusivo de los niños, hace parte de la adultez, el AM es capaz de ser creativo y de utilizar toda su personalidad para integrarse en actividades que le permitan desahogar todas sus emociones y lo lleve hacia un estado de alegría.

De esta manera Blatner y Blatner (1988) afirman que la necesidad de jugar en los seres humanos es permanente a través de toda la vida. Señalan que la base de la vida del hombre es la habilidad para amar, para trabajar, para jugar y para pensar y la relación que se forme entre estos cuatro aspectos primordiales de su vida. Por su parte Sigmund Freud (1920), desde una visión terapéutica entiende el juego como una forma de descargar tensiones y expresar sentimientos, de hecho Jean Piaget (1945) afirma que el juego es una valiosa ayuda que estimula el desarrollo global de la inteligencia.

Para este psicólogo el juego además de cumplir una función biológica y el desarrollo de la moral, colabora en la adquisición de esquemas y estructuras que facilitan la elaboración de operaciones cognitivas. De esta manera los autores mencionados asemejan el juego como una válvula de escape que transforma los sentimientos más reprimidos y hacen que estos afloren en la expresión misma del juego.

De estos códigos se puede decir que el juego para el adulto mayor es un potencializador de las interacciones y la capacidad de socialización que debe favorecerse también en la adultez.

- Beneficios para la dimensión social (interacción)

AM1: “Me siento bien, pues porque era una persona sola y estar acá me ayuda a compartir con las personas y a no sentirme sola”.

AM7: “Muy bien me gusta estar compartiendo con los compañeros, además me gusta el cariño que se siente en este grupo, me siento importante”.

AM11: “Estoy muy bien ahora pues porque ahora sé que me merezco consentirme a mí mismo y pues como dice el profe, todos debemos movernos para que nuestras bisagras no se peguen y así les echemos aceite tres en uno a ellas”.

AM13: “Muy bien además es como mi familia tanto que espero con ansia que llegue el día para que todos nos reunamos, además el profe sale con unas cosas que me hacen reír mucho jajajaja”.

Estas respuestas centran la atención en el tema de la calidad de vida, la cual según Dorsch (1985) la define como, el criterio a través del cual se juzga en qué medida las circunstancias de la vida aparecen como satisfactorias o insatisfactorias y necesitadas de mejora. Por su parte Giusti (1991) se refiere a la calidad de vida como un estado de bienestar físico, social, emocional, espiritual, intelectual y ocupacional que les permite a las personas satisfacer sus necesidades personales y colectivas.

Con relación a lo anterior se suman al tema en discusión Rojas (1999) y Rojas (1997), quienes afirman que existe la necesidad de abordar el concepto mismo desde una dimensión subjetiva; es decir, lo que la persona valora de ella sin restringirla a la dimensión objetiva (opinión de otras personas o terceros) porque lo indispensable es la percepción propia (lo que siente, lo que vive).

- Beneficios para la dimensión de lo Físico (salud)
Al preguntarles por la importancia de este tipo de programas para el AM, los participantes dan relevancia a los beneficios de lo físico, en términos saludables. En términos generales, las respuestas dejan ver una idea de salud como la que plantea la OMS (1999) “esta-

do de completo bienestar físico, mental y social”, es decir, el concepto de salud trasciende a la ausencia de enfermedades y afecciones.”

AM3: “...desde que estoy en este grupo mi salud está mejor y pues ni que decir de las compañeras me consienten por ser hombre jajajaja , pero pues yo me la paso muy bien y como dice el profe el juego y una buena pelada de dientes de leche deben estar presentes siempre jajajaja”.

AM7: “Es muy importante porque nos dan la oportunidad de hacer algo por nuestro cuerpo, además en mi caso no tengo la oportunidad de dinero de pagar un gimnasio para hacer ejercicio, pero pues tampoco me gusta cargar una pesas y hacer ejercicio en maquinas. Me gusta este grupo porque nos inventamos los materiales y jugamos con ellos”.

AM9: “Pues es importante porque piensan en nosotros como adultos mayores, se hacen cosas que podemos hacer y no las mismas cosas que hacen en los gimnasios las personas jóvenes”.

AM9: “Me siento muy bien, pues ahora ya no tengo tanto problema con mi asma, me siento con ánimo para hacer las cosas y ya no me duermo en todas partes jajajajaja”.

AM17: “Muy bien porque cuando tenemos clase la paso muy bueno, además no sabía que jugando puedo mejorar mi salud y mi equilibrio, ya no me venta tanto jajajajaja”.

Al aplicar el cuestionario de preguntas sobre el rol del profesor, se encontró que las cualidades de quien acompaña el proceso en un programa recreativo y de actividad física, debe destacarse especialmente en la calidad humana y el interés que refleja por sus participantes, de allí que se pueda afirmar que el profesor orientador de los programas de intervención para el AM debe tener caracterizarse por generar confianza,

empatía, cercanía, buen sentido del humor, ser creativo, entre otras habilidades, así lo expresan:

AM5: “El profesor es muy bueno, nos enseña muchas cosas además nos brinda confianza ya que mas que buen profesor posee una gran calidad humana”.

AM9: “El profesor es más que eso, pues es mi amigo cuando uno no asiste a la clase se preocupa lo llama y si no le contesto me llama 40 veces jajajaja en muy cansón jajaja no mentiras lo quiero mucho”.

AM14: “El profesor es fundamental para nuestro grupo, es quien nos ayuda a sobrellevar nuestros achaques, además pues nos contagia con su alegría y buen genio”.

AM15: “Estoy en otros grupo de gimnasia pero el profesor no se compara con los demás, las actividades con el son muy buenas, me gusta mucho porque me rio mucho y el siempre nos dice que nos movemos por salud que no vamos a unas olimpiadas y que cada uno trabaje a su capacidad”.

CONCLUSIONES

A través de las actividades propuestas, el adulto mayor mejora su condición física y adquiere mayor confianza en sus labores habituales.

Las actividades propuestas despiertan gran interés en el adulto mayor y es importante dejar espacios a las propuestas y alternativas que hace el A.M. en cuanto al trabajo práctico.

El trabajo realizado con el adulto mayor redujo el peso corporal, mejoró la condición física; logrando vincular a este tipo de población en actividades recreativas que le hicieran ser protagonista activo de una calidad de vida adecuada.

El trabajo realizado ayudó para que el adulto mayor (AM) sea cada vez más autónomo e independiente en ciertas circunstancias.

A través de la recreación se logra una adecuada transposición didáctica con relación a la rutinaria forma de trabajar con este tipo de población.

El rol del profesor es valorado en tanto es un motivador constante y con calidad humana.

REFERENCIAS

1. Alonso Galván P.; Sansó Soberats F.; Díaz-Canel A; Carrasco García M. Oliva Tania (2007). Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto Mayor. Revista Cubana de Salud Pública, Versión On-line ISSN 0864-3466 V.33 n.1. Recuperado 22 de Mayo 2014, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000100010
2. Aranibar P. (2001). Acercamiento conceptual al adulto mayor en América Latina. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) y División de Población de la CEPAL, serie población y desarrollo 21, Naciones Unidas, Santiago de Chile. Recuperado Octubre 15, 2014, desde <http://www.facso.uchile.cl/observa/acercamiento%20conceptual%20a%20la%20situacion%20del%20adulto%20mayor%20en%20america%20latina.pdf>
3. Arboleda L. (2003). Beneficios del ejercicio. Revista hacia la promoción de la salud. No. 8 Diciembre. Universidad de Caldas. Recuperado 22 de Mayo. 2014, desde http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%208_8.pdf
4. Arnal, J. del Rincón, D. y La Torre, A. (1992) Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología. Barcelona:Lapor.
5. Blatner y Blatner (1988): The Art of Play: An Adult's Guide to Reclaiming Imagination and Spontaneity. co-authored with Allee Blatner (2nd ed. 1997) New York: Brunner/Routledge-Taylor & Francis. Editorial Human Sciences Pr.
6. Botero de Mejía B., Pico M. (2007). Calidad de vida relacionado con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. Revista Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 12, Enero – Diciembre, págs. 11 – 24 Universidad de Caldas, Manizales.
7. Camacho Alessandra (2002). A gerontologia e a interdisciplinaridade: aspectos relevantes para a enfermagem. Rev Latino am Enfermagem 10(2): 229-33. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Recuperado 22 de Octubre, 2014, desde <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n2/10519>

8. Cardona A. Y Segura Cardona (2011). Políticas de salud pública aplicadas al adulto mayor en Colombia. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 46(2) 96-99. España. Recuperado 20 de Noviembre de 2014, desde <http://zl.elsevier.es>
9. Castellanos S. y López D. (2010). Mirando pasar la vida desde la ventana: Significados de la vejez y la discapacidad. *Investigación en enfermería: Imagen y desarrollo Volumen*, 12 No. 2. Bogotá Colombia, 37-53. Recuperado, 24 de Septiembre, 2014, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145217280004>> ISSN 0124-2059
10. Constitución de la Organización Mundial de la Salud,1999. Glosario de Promoción de la Salud. Traducción del Ministerio de Sanidad. Madrid
11. Csikszentmihalyi Mihali (2012). *Aprender a Fluir*. Octava edición. Barcelona: Kairós
12. Cuestionario calidad de vida WHOQOL Group (1993) Study Protocol for the World Health Organization Project to develop a Quality of Life Assessment Instrument (WHOQOL) *Qual Life Res*, 2: 153-159.
13. Cuestionario de disposición para la práctica de actividad física PARQ. Recuperado 20 de Junio, 2104, desde http://www.ammdep.org.ar/userfiles/62_PAR-Q.pdf
14. Cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ. Recuperado 20 de Junio, 2014, desde <http://www.ipaq.ki.se/questionnaires/SpainIQS-HL7SELFrev230802.pdf>
15. Curcio, C. Gómez. J. Y Gomez D. (1995). Evaluación de la salud de los ancianos. Catalogación por Biblioteca:Manizales.
16. Dorsch. F (1985). *Diccionario de Psicología*. Quinta Edición. Editorial Herder. Barcelona.
17. Elizalde R. y Gomes Ch. (2010) Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. Brasil. En: *Revista Polis Universidad Bolivariana*, Santiago, Volumen 9, N° 26, p. 19-40. Recuperado 24 de Octubre, 2014, desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000200002&script=sci_arttext
18. Febrer R. y Soler V. (2004). *Cuerpo dinamismo y vejez*. Tercera edición. Inde Zaragoza España:Inde publicaciones.
19. Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas* (12ª ed.). Tomo XVIII (pp. 7 - 62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
20. Giusti, L. (1991). *Calidad de vida, estrés y bienestar*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Psicoeducativa.
21. Goyes L. (2012). Trabajo de grado bajo la modalidad de pasantía, grupo de adultos mayores Sal y Azúcar Universidad de Caldas. (Tesis de pregrado). Universidad de Caldas, Manizales.
22. Guijarro J. (1999). Las enfermedades en la ancianidad. *Anales del sistema sanitario de Navarra, España*. Vol, 22 (supl. 1):85-94.

23. Heyward V. (1996). Evaluación y prescripción del Ejercicio. Barcelona: Paidotribo.
24. Ley 1355 del 14 de Octubre de 2009. Ley de la obesidad y de las enfermedades crónicas asociadas a ésta.
25. Martínez M.(1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas. Madrid: UNED.
26. Mora M., Villalobos D., Gerardo A. y Antonieta O. (2004). Perspectiva subjetiva de la calidad de vida del adulto mayor, diferencias ligadas al género y a la práctica de la actividad físico recreativa. Revista MHSalud@ Vol. 1. Nº. 1 Universidad Nacional Costarica. Recuperado 15 de Septiembre, 2014 desde <http://www.academia.edu/3301291>
27. Morales, A. (2002) Intervención de Cuba en la segunda Asamblea Mundial sobre envejecimiento. Madrid-España.
28. Piaget, J (1945). La formación del símbolo en el niño. México: fondo de cultura económica. (décima reimpresión, 1987).
29. Política Nacional de Envejecimiento y Vejez, 2007-2019. Ministerio de la Protección social, Republica de Colombia.
30. Recomendaciones del Colegio Americano de Medicina Deportiva. ACSM, 2014. Disponible en:<http://www.saludmed.com/rxejercicio/rxejercicio.html>
31. Reig, A. (1994). Estados de salud y calidad de vida en ancianos. Comunicación presentada al Simposium Internacional sobre Psicología de la Salud y Envejecimiento. Murcia.
32. Rikli, R. y Jones, C. (2001) Senior fitness test manual. Estados Unidos de América. Human Kinetics.
33. Rojas, L. (1999). Calidad de vida y autonomía en personas mayores. Tesis para optar por el grado de Magíster en Gerontología. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
34. Rojas, M. (1997). Bienestar general subjetivo y depresión en ancianos crónicos: un estudio de casos. Tesis para optar por el grado de Magíster en Gerontología. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
35. Sandín E. (2003). Investigación cualitativa en Educación, Fundamentos y tradiciones. España McGRAW-Hill.
36. Soriano C. F., López D. A. (2010) Mirando pasar la vida desde la ventana: significados de la vejez y la discapacidad de un grupo de ancianos en un contexto de pobreza. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo - Vol. 12 (2), 37-53. Recuperado noviembre 24, 2014, desde <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1154/64>

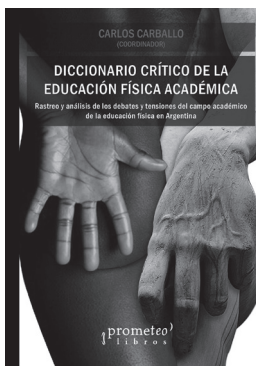
Recepción: 20-08-2013

Aprobación: 10-01-2014

RESEÑA DE LIBRO: DICCIONARIO CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ACADÉMICA DE CARLOS CARBALLO

RESENHA DO LIVRO: DICIONÁRIO CRÍTICO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA ACADÊMICA DE CARLOS
CARBALLO

A BOOK REVIEW: ANALYTICAL DICTIONARY
OF ACADEMIC PHYSICAL EDUCATION BY CARLOS
CARBALLO



Título de la obra: Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina

Autores: Carlos Carballo (Coordinador)

Año de publicación: 2015

Editorial: Prometeo Libros

Ciudad y país: Buenos Aires, Argentina

ISBN: 978-987-574-670-1

Número de páginas: 462

Ojeda R., C. M. (2015). Reseña de libro: Diccionario crítico de la Educación Física académica de Carlos Carballo. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 269-275. Ene-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a12>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v34n1a12

URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a12>

Carolina María Ojeda Rincón

Doctoranda en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y Psicóloga por la Universidad Santo Tomas (Bogotá-Colombia).

carolina.ojeda.rincon@gmail.com

Este libro es producto de un proyecto de investigación realizado en Argentina entre 2008 - 2011, por un equipo de profesores e investigadores del campo de la Educación Física; coordinado por Carlos Carballo (UNLP) y con la participación de un equipo conformado por Santiago Achucarro, Guillermo Celentano, Laura Chianni, Bettina Crespo, Débora Di Domizio, Gerardo Fittipaldi, Néstor Hernández, Sandra Katz, Silvia Martínez, Carlos Parenti, Martín Uro, además de la colaboración de investigadores de Argentina, Uruguay y Brasil.

El ánimo de construir un diccionario crítico de la educación física, señala el autor, surge con el propósito de responder a tres necesidades puntuales de la disciplina: identificar la especificidad del campo, actualizar discusiones y debates que lo interpelean, y provocar la interlocución entre pares, se trata entonces de agenciar comunidad académica, que redunde en apuestas comunes, intercambios y alianzas interinstitucionales. Esto es precisamente lo que, en palabras de Zuluaga (2000), se entiende como la consolidación de un campo de saber, resultado de *“la contribución de muchos intelectuales, de un proceso de intercambio de paradigmas, una lectura permanente de la producción acumulada, un espacio de discusiones y diferencias, un campo de combate por la reflexión, la producción y el pensamiento”* (p. 281). Lo que este ejercicio procura, a través del acercamiento crítico, que es una manera particular de proceder, es visibilizar la pluralidad de métodos, objetos, problemas, perspectivas, conceptos, que posibilitan la problematización y definición de su propia singularidad en tanto que campo de saber.

Está prologado por los profesores e investigadores Miguel Vicente Pedraz (Universidad de León) y Lino Castellani Filho (Universidad de Campinas), quienes resaltan del trabajo el componente crítico e histórico que lo habita, el compromiso colectivo que subyace en su producción, y su utilidad en tanto que herramienta para interrogar cuestiones que se han naturalizado

y normalizado en el trasegar histórico de la disciplina, y que hoy son necesarias de atender desde diferentes ámbitos.

En la sección de agradecimientos e introducción, es posible identificar el equipo de investigadores, colaboradores y las instituciones asociadas, así como la comprensión del esfuerzo realizado -donde se exponen las diferencias con otros diccionarios- para afirmar los rasgos de su especificidad con respecto a otros diccionarios: sentido crítico, observaciones sobre la educación física como campo académico y un panorama de su desarrollo en el contexto argentino. A su vez, se traza la ruta del proceso metodológico, fuentes utilizadas, inquietudes que orientaron las búsquedas, así como dificultades y estrategias para abordarlas. Se cierra este apartado con un recuento de los principales hallazgos a partir de la agrupación por debates, que es uno de los aportes más importantes del trabajo, aspecto que se menciona más adelante.

La delimitación del periodo abordado responde a lecturas y relaciones establecidas entre los hechos históricos del país, y aquellos propios del desarrollo de la disciplina, en los últimos 25 años. Se establecen tres hitos históricos: 1) 1884-1994, intervalo caracterizado por la nueva organización que la democracia trajo para todos los ámbitos sociales, incluido el retorno de intelectuales y una serie de reformas institucionales y académicas que buscaron recomponer el escenario educativo; 2) 1995-2000, lapso en el que tiene lugar un desarrollo académico inicial, que se manifiesta en encuentros académicos, conformación de equipos de investigación, desarrollo de proyectos y creación de programas de posgrado; 3) 2001- al presente, un periodo de mayor actividad académica, en el que se multiplican los grupos de investigación, aumenta la matrícula y oferta de programas de formación en posgrado, así como la realización de eventos, trayendo consigo el fortalecimiento de redes académicas e institucionales.

Posteriormente se presentan tres índices, cada uno de ellos permite hacer una lectura de diferente orden, a saber: el primero, "índice alfabético", con el que es posible tener una mirada

del léxico en lo que se podría considerar su *dispersión*; el segundo, “índice por autores”, que orienta en torno a la comunidad intelectual del campo, detecta su naturaleza plural y, a la vez, confluyendo en inquietudes comunes, anuncia una parte de la producción académica y sus ramas de especialización; el tercero, “índice por campos temáticos” –uno de los aportes más destacables del trabajo-, donde se establecen los debates que configuran el campo; desde allí se obtiene comprensión de objetos y problemas, además de su vigencia y legitimidad en perspectiva histórica, rasgo necesario para que todo campo de saber no quede exento de actualización y, con esto, de interrogación.

El cuerpo del volumen, donde se desarrolla cada término, expone la riqueza del trabajo investigativo. Aunque algunos presentan mayor desarrollo y profundidad que otros, en general inician con una ubicación histórica y en ocasiones geográfica, mostrando con ello transformaciones en el tiempo; los modos en que el término se vincula o terminó excluyéndose del campo de la educación física; se va haciendo un registro de autores de referencia y sus obras más relevantes, que sugiere la existencia de un canon de la disciplina; determina la importancia que adquieren otros campos de saber y con ello, los límites, relaciones y tensiones que se establecen entre estos. Cierran con bibliografía de referencia y consulta, de modo que quien consulta adquiere un panorama más amplio en clave de intertextualidad.

Dentro de los aspectos a destacar es preciso referirse a un proceder metodológico, muy riguroso en la recolección y construcción de instrumentos, abierto siempre a revisión y ajustes durante el trayecto de la investigación. La diversidad presente en el colectivo de investigadores y colaboradores, que enriquece la interlocución y el intercambio. La organización por debates que permite, además de lo mencionado, ponerlos en discusión en escenarios no sólo académicos, para discutir frente a los cambios y desafíos del contexto, en diálogo con una agenda educativa nacional y transnacional. Por último, la diversidad de

fuentes utilizadas, criterio primordial que da cuenta de la existencia de un campo académico.

Coincidiendo con los prologuistas, este diccionario tiene el carácter de herramienta, en tanto que sirve y funciona, que se usa y que sugiere también, la construcción de otros nuevos artefactos. Un uso fundamental tendrá en la formación de profesores e investigadores, que opten por pensar el campo de saber en el que se inscriben y, desde ahí quizás introduzcan nuevos debates, observen sus vacíos, interroguen cómo han sido abordados ciertos problemas, haciéndolos contemporáneos. En este sentido, ofrece también el reconocimiento y apropiación de un léxico, la posibilidad de observar los conceptos en sus interrelaciones, a fin de fortalecer el piso teórico que habita las prácticas investigativas, educativas y de intervención, contribuyendo así a su permanente observación y renovación.

Con respecto a las conclusiones que señala el autor, merecen especial atención las sospechas que deja frente a la caducidad de algunas palabras, o a la fuerza que toman otras, visibilidades que deben leerse, no solo en clave histórica, sino sobre todo política. La prevalencia de la perspectiva educativa o pedagógica, que indica precisamente la necesidad de fortalecer la formación académica con pensamiento crítico en quienes ejercerán la enseñanza, y la posibilidad de construir otras apuestas éticas y políticas de formación de los sujetos para un mundo más habitable. Es sin duda, un trabajo que también hace invitaciones: por un lado, a continuar el trabajo en su ampliación, corrección y mejora, y por otra parte, a la inclusión de nuevos debates en los claustros académicos a fin de comprender la Educación Física como una disciplina que no está al margen de lo que acontece, y que, por el contrario, se mantiene activa en la producción y la reflexión académica.

Como señala el autor, si un diccionario es un mapa que representa un campo disciplinar, entendiendo este como campo de pensamiento y de disputa, “el diccionario no es el campo

mismo de la educación física sino una representación de sus tensiones, sus luchas, su dinámica y sus móviles fronteras”, este libro y los propósitos que lo fueron edificando responden de manera concreta a dicha descripción, pero el usarlo como herramienta permitirá ver que sus alcances superan ampliamente las pretensiones iniciales.

REFERENCIAS

1. Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
2. Zuluaga, O. (2000). Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía. En: Castro, J. y Henao, M. (comps), *Estados del arte de la Investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 280–289). Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS, SOCOLPE.

Recepción: 02-02-2015
Aprobación: 20-05-2015

REVISORES / PARECERISTAS / REVIEWERS 2015

ALBERTO MORENO DOÑA, DOCTOR, UNIVERSIDAD DE VALPARAISO, CHILE

ANA PORFIRIO COUTO, DOUTORA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS
GERAIS, BRASIL

ARI LAZZAROTTI FILHO, DOUTOR, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, BRASIL

BEATRIZ VELEZ, PH. DOCTOR, INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE (INRS), CANADA

CARLOS HERDY, DOUTORANDO, FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ),
BRASIL

DAVID LEONARDO QUITIÁN ROLDÁN, MAGÍSTER, UNIVERSIDAD NACIONAL
ABIERTA Y A DISTANCIA, COLOMBIA

DORIS CARDONA ARANGO, DOCTORA, UNIVERSIDAD CES, COLOMBIA

EDGAR PRIETO-SUÁREZ, MAGÍSTER, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
COLOMBIA

FERNANDA ROSSI, DOUTORA, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, BRASIL

FLÁVIA DA CUNHA BASTOS, DOUTORA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,
BRASIL

JORGE RICARDO SARAVÍ, MAGÍSTER, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA,
ARGENTINA

JUAN CARLOS FERNÁNDEZ TRUAN, DOCTOR, UNIVERSIDAD PABLO DE
OLAVIDE

JULIA CRISTINA GERLERO, DOCTORANDA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COMAHEU, ARGENTINA

JULIO GIL, MAGÍSTER, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

LESSBY GÓMEZ SALAZAR, DOCTORA, UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA,
COLOMBIA

LÚCIO FERREIRA, DOUTOR, UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM),
BRASIL

MARCO FIDEL GÓMEZ LONDOÑO, MAGÍSTER, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
COLOMBIA

MARLON ANDRES AMAYA, DOCTORANDO, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
COLOMBIA

MARTHA NANCY ARIAS, MAGISTER, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA, DOUTORA, UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

MIGUEL VICENTE PEDRAZ, DOCTOR, UNIVERSIDA DE LEÓN ESPAÑA

RICARDO LEÓN RODRÍGUEZ, DOCTORANDO, CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
MINUTO DE DIOS, COLOMBIA

ROBELIUS BORTOLOTI, DOUTORANDO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, BRASIL

SONIA CAROLINA MANTILLA TOLOZA, DOCTORA, UNIVERSIDAD DE
PAMPLONA, COLOMBIA

VANDERLEI BALBINO DA COSTA, DOUTOR, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS,
BRASIL

ZENAIDE GALVÃO, DOUTORANDA, UNIVERSIDADE DO MINHO (PT), BRASIL



Educación Física y Deporte (EFYD)

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

Política Editorial

Alcance

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

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

Secciones Temáticas

Educación Física

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

Actividad Física y Salud

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

1 **English Version:** <https://drive.google.com/open?id=0B6f80W4fjUxIVndWZ3oWtmdWTEE&authuser=0>
Versão em Português: <https://drive.google.com/open?id=0B6f80W4fjUxIT115eTBubThGdjQ>

Lúdica y Ocio

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

Deporte, rendimiento, competición y gestión

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

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

Tipologías de escritos

Artículo de investigación e innovación (Indexado).

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

- Editorial (No Indexado)
- Reseñas de tesis y libros (No Indexado)

- Cartas al editor (No Indexado)
- Información institucional y publicidad (No Indexado)

Revisión por pares

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

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

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

Aspectos éticos de la evaluación por pares

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

Aspectos éticos de los autores y sus artículos

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

Aspectos éticos relacionados con los editores

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

Aspectos relacionados con los evaluadores

- Comunicar al editor cualquier tipo de conflicto de interés con respecto al trabajo a evaluar.
- Respetar y mantener la confidencialidad sobre los contenidos de los trabajos y no romperla sin el consentimiento del editor.
- No hacer uso de los trabajos ni comentarios sobre los artículos hasta que no hayan sido publicados.
- Obtener por escrito el consentimiento del editor, en caso de querer comentar el artículo con otro colega.
- No contactar con el autor sobre temas relacionados con su trabajo, sin consultar previamente con el editor.

Frecuencia de Publicación

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

Derechos de autor y acceso a contenidos

Licencia:

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



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

NORMAS PARA AUTORES

Preparación y presentación del artículo:

- Todos los envíos se procesan en la página web de la revista (<http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>) que funciona con la plataforma Open Journal System (OJS). No se tendrán en consideración los trabajos enviados por otros medios.
- Se aceptarán trabajos en los siguientes idiomas: español, portugués e inglés.
- El artículo deberá ser presentado en archivo digital elaborado en procesador de textos con el formato RTF o DOC.
- La extensión de cada artículo no deberá ser superior a 20 páginas.
- La configuración de la página deberá estar en tamaño carta y con márgenes de 2,5 cm en cada lado, el tipo de letra será Arial con un tamaño de 12 puntos y el espaciado entre líneas deberá ser sencillo.
- Se debe evitar el uso excesivo de notas al pie de página.
- En caso de presentar tablas y figuras en el artículo, deberán ir debajo numeradas y tituladas cada una, preferiblemente elaboradas en el mismo procesador de texto; sí, en cambio, se agregan como imágenes, deberán cumplir el siguiente requerimiento técnico:
- Las imágenes (fotografías o gráficos producidos en formatos digitales como JPG, PNG, GIF, TIFF y otros) que eventualmente se incluyan, se deberán insertar en el archivo RTF/DOC, y además adjuntarlas al envío en formato JPG o TIFF con una resolución no inferior a 300 dpi. Igualmente llevarán numeración y título.
- Las normas de presentación de las citas de las fuentes en el interior del manuscrito y las referencias al final, estarán en el formato del Estilo A.P.A.® (<http://www.apastyle.org>) en su versión más actualizada (al 2015 es la edición 6.0). A continuación se resume el formato de citación obligatorio:
- Las citas en el interior del texto se encerrarán entre comillas. Si el fragmento citado tiene más de 40 palabras, deberá ir en un bloque una línea abajo de la redacción regular, con sangría a la izquierda que permita su diferenciación, y sin comillas. Al finalizar la citación se incluye, entre paréntesis, el primer apellido del autor, el año y la(s) página(s), por ejemplo: (Pérez, 2012, p.133).
- Cada fuente citada en el texto deberá aparecer en el listado de referencias.
- El listado de referencias aparecerá al final del manuscrito bajo el subtítulo Referencias, y sólo se incluirán en ella las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito. El listado irá ordenado alfabéticamente y

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

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

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

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

- Podrá consultar una guía más amplia de A.P.A 6.0 en la dirección: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

La primera página deberá contener:

- Título: deberá ser corto y claro (máximo 15 palabras), alineado en el centro y en negrita. Deberá estar en español, portugués e inglés.
- Resumen: será solo un párrafo estructurado con máximo 150 palabras que sintetiza el problema tratado, el objetivo, los métodos, los resultados y conclusiones. En él no se citan fuentes y se de evitar el uso de abreviaturas. Se debe presentar en español, portugués e inglés.
- Palabras clave: serán mínimo tres y máximo 6 palabras clave que deberán presentarse en español, portugués, e inglés. No deben repetir el título. Deberán estar basadas en los descriptores y calificadores de las ciencias de la salud (DeCS) de la Biblioteca Virtual en Salud (BIREME-OPAS-OMS), que se pueden consultar en la siguiente dirección <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>
- Las traducciones (en título, resúmenes, y palabras claves) deberán ser profesionales y no se aceptarán elaboraciones de sistemas de traducción automáticos o de software (por ejemplo google translate, bing translate, babylon y demás).
- El manuscrito enviado a EFYD no deberá contener los nombres y datos profesionales y laborales de los autores y de la institución financiadora, ni en su primera página, ni en ningún otro espacio del manuscrito,

como notas al pie de páginas o similares. Este es un requisito fundamental para que el proceso editorial garantice la política de evaluación anónima (peer review double blind).

- Dicha información se debe registrar en la plataforma cuando se hace el envío del manuscrito.

Sugerencia para el cuerpo del artículo de investigación e innovación

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

Lista de comprobación de envíos

1. Antes de realizar su envío verifique el cumplimiento total de los requisitos de EFYD; no ajustarse a ellos implicará la devolución del trabajo. Sugerimos el siguiente listado como base de comprobación:
2. Verifique que el artículo y los archivos enviados a EFYD cumplen con los parámetros indicados en su política editorial; enfatizar esta revisión en los requisitos señalados en las Instrucciones para autores.
3. Verifique que ha realizado adecuadamente las traducciones profesionales del título, el resumen y las palabras clave en los idiomas español, portugués e inglés. La ausencia de estos elementos o su baja calidad, implica que el manuscrito no inicie el proceso editorial.

4. Verificar que en el cuerpo del texto o en las notas de pie de página no exista información o identificación referente al autor(es) y a las instituciones financiadoras del trabajo.
5. Diligencie completamente el archivo “Derechos intelectuales y créditos de autores”.
6. En el envío que procesará en la plataforma OJS, que gestiona el proceso editorial de EFYD; indique la Sección Temática en la que aspira sea revisado su manuscrito.

Documento anexo

Derechos intelectuales y créditos de autores

Declaración de autoría y derechos de propiedad intelectual:

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

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

Autor (nombre) _____ Firma: _____

Autor (nombre) _____ Firma: _____

Autor (nombre) _____ Firma: _____

Hoja de créditos

Datos de los autores

Por cada autor se debe diligenciar completamente la siguiente información:

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

Datos de instituciones financiadoras

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



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3

Educación Física y Deporte

Revista del Instituto de Educación Física -- Universidad de Antioquia

ISSN-p: 0120-677X – ISSN-e: 2145-5880

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

Ciudadela de Robledo, Bloque 45-106

Medellín, Antioquia, Colombia

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

Correo Electrónico: revistaefyd@udea.edu.co

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

EDUCACIÓN
FÍSICA Y
DEPORTE





Imprenta
Universidad de Antioquia

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

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en abril de 2016