



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte

Pedrona Serra Payeras

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Facultad de Educación

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

Centro de Barcelona

Programa de Doctorado

Actividad Física, Educación Física y Deporte

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS DE
CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**

Tesis doctoral presentada por:

Pedrona Serra Payeras

Dirigida por:

Dra. Susanna Soler Prat

Dra. Anna Vilanova Soler

Tutorizada por:

Dra. Anna Vilanova Soler

Para optar al título de:

Doctora por la Universidad de Barcelona

Barcelona, 2016



INEFC

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya

 **Generalitat
de Catalunya**



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

A ma mare, mon pare i a ma germana.

A en Martí.

A totes aquelles persones que m'estimeu.

Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad mediante el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental I+D 2012 (DEP2012-31275), con el apoyo de una beca predoctoral del Programa de Investigadores Noveles del Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC) de la Generalitat de Catalunya (INEFCP-2012).

Agradecimientos

¹Amb aquest treball poso fi a un camí començat ja fa més de tres anys. En el punt de partida, algú em va dir: “durant tot el camí sempre portaràs una motxilla que li diràs Tesi i que no t’abandonarà mai”. A més, hi va afegir “es convertirà en la teva companya, o fins i tot, en la teva millor amiga”. Evidentment, vaig pensar que exagerava, però crec que a les tres o quatre setmanes, ja la duia posada a l’esquena. Durant aquest entretingut camí, com ja m’havien avisat, t’has convertit en la companya i la millor amiga de viatge. T’has convertit en una d’aquestes amigues que no pots deixar d’estimar, d’aquestes que són úniques, d’aquestes que saps que sempre hi seran tot i que no vulguis que hi siguin, d’aquestes amb qui et baralles i al dia següent t’esperen com si no hagués passat res, simplement hi són esperant que facis les paus i segueixis mimant-la i estimant-la una mica més. He de reconèixer que, tot i els malsons que m’has provocat i l’insomni d’alguns mesos causat pels teus maldecaps, m’has fet viure un dels millors moments de la meua vida, i m’has permès conèixer moltes persones increïbles a les quals he d’agrair part de la teva composició.

No puc començar per ningú més que no siguin les meves directores de tesi, la Dra. Susanna Soler Prat i la Dra. Anna Vilanova Soler. L’una tan diferent de l’altra però, alhora, tan complementàries. Tenir les dues visions, sota el paraigües d’una investigació comuna, m’ha ensenyat el rigor de la ciència i la paciència de la investigació. Gràcies per haver confiat en mi i per haver-me donat l’oportunitat de desenvolupar aquest projecte. Sense la vostra ajuda i els vostres consells no hauria estat possible dur-lo a terme.

M’agradaria seguir amb les diferents persones que han format part del Projecte I+D+i, des de l’alumnat que ha participat contestant el qüestionari dissenyat fins a les tècniques d’investigació que van fer possible el treball de camp en les diferents comunitats autònomes, Noemí Garcia Arjona i Paula Rama Morales, passant per l’equip d’investigació del propi projecte: Mariate Bizkarra Morales, Maria José Camacho Miñano, Beatriz Garay Ibañez, Maria Prat Grau i Ana Rey Cao.

¹ Este apartado está escrito en catalán porque la autora necesitaba expresar en su lengua materna todas las emociones que surgen al redactar este apartado y así convertir las palabras en mensajes llenos de sinceridad.

A la institució, l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, que em va acollir l'any 2006 per començar els meus estudis de llicenciatura, on m'he format i m'han deixat formar part de l'equip de persones que constitueixen l'INEFC, PAS i professorat. En especial, voldria recordar-me d'en Joan Aureli Cadefau Surroca: tot i la meua por inicial al "senyor de les beques", al final has estat un gran suport i el mestre de les pistes d'esquí. A en Jaume Casamort Ayats, per haver-me deixat un espai a l'assignatura. Al Departament de Gestió, per haver-me acollit i haver-me donat suport en aquesta trajectòria d'investigació i docència. A na Maribel Pérez Ballano per tantes anades i vingudes de documents i justificacions.

He d'agrair el suport incondicional de l'Ana Andrés del Valle, que sempre trobava la solució als creuaments que volia fer tot i dir "¡Uy, qué lío!" "¡Uy, cuántas cosas!". Al final, sempre hi havia una solució entre la gran quantitat de dades. A la Mireia Martínez Bou, perquè ha tingut la paciència d'interpretar el que volia posar en l'altre idioma.

A en Josep Maria Aragay Barbany, perquè la seva gran destresa per ensenyar em va permetre descobrir el món de l'estadística. I en el mateix terreny, a en Saül Alcaraz Garcia per la seva implicació.

A l'alumnat de la casa, que m'ha fet viure en primera persona la necessitat de treballar la perspectiva de gènere a les aules. Vull agrair-vos haver-me escoltat, haver discutit els meus arguments i haver-me obligat a millorar-los perquè entenguéssiu la necessitat d'incorporar la perspectiva de gènere en el vostre dia a dia. Veure les vostres cares quan heu entès el perquè de les meves sessions ha estat tot un plaer.

Al GISEAFE i totes les persones que hi heu passat. Al les persones del Laboratori, que heu estat uns dels pilars dels últims mesos: Mary Mahmoud, per compartir tants i tants moments, les nostres bromes, els nostres pentinats, els bolígrafs vermells i els "reconeixements" de les infraestructures de l'edifici; Carlos Matus, tot i no ser-hi en el trajecte final, la teua presència encara es percep, els teus consells i xerrades per Skype han estat del tot gratificants; Víctor Labrador, per compartir cada una de les passes seguides; Joan Babí i Ingrid Hinojosa, per donar-me ànims cada dia que ja no podia més (ja heu viscut la darrera etapa); i a totes aquelles persones que en algun moment heu compartit l'espai, Eduard Inglés, Dalila i Betlem Gomila. Als companys d'aventura de l'INEFC: Pris, Blai, Agne, Víctor I. i Diego.

A la Susanna i l'Anna, perquè, a part de directores, us heu convertit en les meves amigues. Gràcies per totes les conversacions, per totes les rialles i tots els dinars convertits en la part més divertida de la tesi. Gràcies per guiar-me en aquest camí.

Al Rugby INEF Barcelona, equip que estimo i que em fa sentir estimada. A cada una de les jugadores que durant aquests anys m'ha hagut de suportar amb alegria, amb cansament, i amb aquell punt àcid que se'm posa en certs moments. A na Jordina, a n'Espaniolete, a la Gazapacho, a n'Erro, a n'Esprint gràcies per tantes tardes d'entraments divertits. Al Rugby UB, per ser el desfogament d'ansietats i de pressions. A la família dels Osses i Osses, per haver-me distret.

A na Marina Munar i n'Antònia Serra, per l'esforç que heu fet amb els dissenys i les correccions pertinents. A totes "ses empeses" de Mallorca. A na Marta Llonch, a na Mónica Lara, a na Laura Esbrí i a na Gemma Seguí, per compartir tants i tants moments. A n'Anna Barbantti, a na Marta Miró, a n'Andrés Barbero, a en Cosme Vicens, i a totes aquelles persones que us estimo. A totes vosaltres que heu patit en primera persona aquest procés de tesi.

A casa, a ma mare, mon pare, ma germana, a en Martí i a en Toni. Perquè tot i no saber exactament que he fet tants anys estudiant i treballant tantes hores, m'heu donat suport dia a dia i m'heu estimat encara més. Perquè el vostre suport incondicional m'ha fet arribar on sóc. Perquè m'heu ensenyat a viure, a plantejar-me les coses, a no conformar-me, a que l'esforç té les seves recompenses però hi ha d'haver un sacrifici previ. Per ensenyar-me a que no és fàcil arribar on es vol arribar, però que s'ha d'insistir. Gràcies.

Índice de contenidos

AGRADECIMIENTOS	7
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	17
i. Nota autobiográfica.....	19
ii. La problemática.....	20
iii. Una aproximación feminista.....	24
iv. Marco normativo de la investigación.....	26
v. Conceptualización y operacionalización de la investigación: el objeto teórico.....	27
vi. Estructura del trabajo.....	30
1 ESTUDIO I. LA EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA FEMENINA EN LOS ESTUDIOS DE LA FAMILIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN CATALUÑA.....	33
1.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura.....	35
1.1.1 La actividad física y el deporte desde una perspectiva de género: entre la reproducción y el cambio	35
1.1.1.1 El proceso de reproducción en la actividad física y el deporte.....	35
1.1.1.2 La actividad física y el deporte como sistema abierto: espacio de diversificación y cambio	37
1.1.2 Una mirada de género a la Educación Física	38
1.1.3 La evolución de los estudios vinculados al área de conocimiento de la actividad física, la educación física y el deporte.....	41

1.2 Método.....	43
1.2.1 Conceptualización y operacionalización	43
1.2.2 Elección del método: el análisis de datos secundarios	44
1.2.2.1 Universo y muestra	46
1.2.2.2 Trabajo de campo	48
1.2.2.3 Ética en la investigación.....	49
1.2.2.4 Verificación de los datos	49
1.3 Análisis de resultados.....	49
1.3.1 La lenta y paulatina caída de las mujeres en las CAFyD y el incremento oscilante de los hombres	50
1.3.2 Las Pruebas de Aptitud Personal y las notas de acceso: ¿un filtro igual para hombres y mujeres?	52
1.3.3 A mayor número de plazas, más chicos: el gran incremento de la matriculación masculina.....	55
1.3.4 Comparando la presencia de mujeres en los diferentes estudios de la familia de la actividad física y el deporte: del ciclo formativo al doctorado.....	60
1.3.5 El profesorado en el grado universitario de CAFyD.....	61
1.4 Discusión	63
2 ESTUDIO II. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE POR PARTE DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO.....	67
2.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura.....	70
2.1.1 Características principales de la teoría cognitiva social.....	73
2.1.1.1 Desarrollo del rol sexual.....	75
2.1.1.2 Libertad de elección	75
2.1.2 La teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera.....	76
2.1.2.1 Autoeficacia percibida	78
2.1.2.2 Expectativas de resultados	79
2.1.2.3 Objetivos seleccionados.....	80
2.1.2.4 Modelo del Desarrollo del Interés Vocacional	81
2.1.2.5 Apoyos y barreras sociales	82
2.1.2.6 Resultados del rendimiento y satisfacción experimentada.....	84

2.2 Método	85
2.2.1 Conceptualización y operacionalización	85
2.2.1.1 Hipótesis	88
2.2.2 Elección del método: la encuesta estandarizada.....	90
2.2.2.1 Características de la encuesta estandarizada como método de investigación	90
2.2.2.2 Diseño del cuestionario	91
2.2.2.3 Validación y prueba piloto	96
2.2.3 Universo y muestra	97
2.2.3.1 Criterios de selección de la muestra	98
2.2.3.2 Características de la muestra.....	99
2.2.4 Trabajo de campo	101
2.2.4.1 Localización y contacto con los centros educativos	102
2.2.4.2 Administración y recogida de datos	103
2.2.5 Análisis estadístico: codificación e instrumentos de medida.....	104
2.2.5.1 Escala sobre los objetivos personales con respecto al futuro profesional	105
2.2.5.2 Escala sobre las expectativas de resultado en la profesión de CAFyD	106
2.2.5.3 Escala sobre las barreras percibidas	107
2.2.5.4 Escalas sobre los apoyos percibidos	107
2.2.5.5 Tratamiento de los datos.....	108
2.2.6 Ética en la investigación.....	108
2.2.7 Verificación de los datos	109
2.3 Análisis de resultados	109
2.3.1 Experiencias del alumnado con la Actividad física, la Educación Física y el Deporte	110
2.3.1.1 Nivel de práctica físico-deportiva	110
2.3.1.2 Actividades físico-deportivas más practicadas.....	112
2.3.1.3 Gusto por la práctica físico-deportiva y la Educación Física	113
2.3.1.4 Influencia social recibida para la práctica físico-deportiva	118
2.3.2 Aproximación a la titulación de CAFyD.....	119
2.3.2.1 Conocimiento de las materias impartidas de la titulación.....	120

2.3.2.2	Percepción del entorno	121
2.3.2.3	Influencia social recibida para estudiar CAFyD	123
2.3.2.4	Interés hacia la titulación	126
2.3.3	Visión del futuro profesional.....	128
2.3.3.1	Autoeficacia percibida en relación a la actividad física y el deporte.....	128
2.3.3.2	Expectativas de resultados del futuro laboral en CAFyD	129
2.3.3.3	Objetivos personales ante el futuro laboral	130
2.3.3.4	Diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado.....	130
2.3.3.5	Influencia de las experiencias previas y factores personales.....	132
2.3.4	Análisis de un modelo empírico	134
2.4	Discusión	138
2.4.1	Sobre las experiencias del alumnado en la actividad física, la Educación Física y el deporte	138
2.4.2	Sobre los elementos contextuales del entorno	139
2.4.3	Sobre la percepción del futuro laboral	141
2.4.4	Sobre el modelo empírico	142
3	LOS MATERIALES CURRICULARES DEL GRADO DE CIENCIAS LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN ESPAÑA	143
3.1	Perspectiva teórica y revisión de la literatura.....	146
3.1.1	La incorporación al EEES y la perspectiva de género	146
3.1.2	Teoría de la construcción social del discurso pedagógico	150
3.1.2.1	El dispositivo pedagógico.....	150
3.1.2.2	El lenguaje	154
3.1.3	<i>Phase Theories</i> : escalas en perspectiva de género en los materiales curriculares.....	155
3.2	Método.....	157
3.2.1	Conceptualización y operacionalización	157
3.2.2	Elección del método: análisis de contenido	158
3.2.3	Universo y muestra	160
3.2.4	Trabajo de campo	162
3.2.4.1	Fase de análisis descriptivo	162

3.2.4.2	Fase de análisis del discurso	164
3.2.5	Ética en la investigación.....	165
3.2.6	Verificación de los datos	165
3.3	Análisis de resultados.....	166
3.3.1	Nivel de visibilización y de coherencia	167
3.3.1.1	Omisión de la perspectiva de género	167
3.3.1.2	“Políticamente correcto”: Una presencia sobre el papel, anecdótica y marginal	170
3.3.1.3	Espacio para el género: las luchas de poder	175
3.3.2	Discursos de género	177
3.3.2.1	Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia	177
3.3.2.2	Presencia superficial o “políticamente correcta”	178
3.3.2.3	Reproduciendo a mujeres y a hombres.....	178
3.3.2.4	Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias	179
3.3.2.5	Trasformación de las relaciones de género	180
3.3.3	Análisis del lenguaje	181
3.3.3.1	Lenguaje del profesorado.....	181
3.3.3.2	Lenguaje de la institución.....	185
3.4	Discusión	186
3.4.1	Sobre la visibilización.....	186
3.4.2	Sobre los discursos.....	187
3.4.3	Sobre el lenguaje	189
4	CONCLUSIONES	191
4.1	Consideraciones finales	193
4.1	Modelo teórico de la investigación	196
4.2	Limitaciones.....	199
4.3	Líneas de investigación futuras	201
4.3.1	Líneas de investigación.....	201
4.3.2	Propuestas de intervención.....	202
5	BIBLIOGRAFÍA.....	205

ÍNDICE DE FIGURAS.....	225
ÍNDICE DE TABLAS	226
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	229
ANEXO 1. ESTUDIO I. TABLAS DE RESULTADOS COMPLEMENTARIAS.....	231
ANEXO 2. ESTUDIO II. CUESTIONARIO.....	235
ANEXO 3. ESTUDIO II. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	239
ANEXO 4. ESTUDIO II. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS	249
ANEXO 5. ESTUDIO III. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS	255
ANEXO 6. ARTÍCULOS ACEPTADOS.....	259
RESUMEN	301
ABSTRACT.....	303

i. Nota autobiográfica.....	19
ii. La problemática.....	20
iii. Una aproximación feminista.....	24
iv. Marco normativo de la investigación.....	26
v. Conceptualización y operacionalización de la investigación: el objeto teórico.....	27
vi. Estructura del trabajo.....	30

Esta tesis doctoral es fruto de unas inquietudes y motivaciones personales que me han hecho vivir el proceso de la investigación de forma emotiva y significativa. Por esta razón, en primer lugar me gustaría describir en forma de nota autobiográfica las motivaciones, dudas y preocupaciones personales que me han llevado a elaborar esta tesis doctoral. Posteriormente, se presentará la problemática y las preguntas de la investigación, así como el marco normativo en el que se sitúa el objeto de estudio de esta tesis. Finalmente, se explicará brevemente cómo se estructura el presente trabajo.

i. Nota autobiográfica

Si me pongo a pensar en mí misma, podría decir que he sido una mujer físicamente activa en las diversas etapas vividas hasta ahora. A lo largo de mi infancia y adolescencia, mientras yo seguía con la práctica del deporte, sin embargo, he visto como mis amigas han ido abandonando estas prácticas que compartíamos. En algunas ocasiones, las razones de su abandono eran la falta de tiempo debido a los estudios, la falta de motivación personal y/o la falta de una oferta deportiva ajustada a sus intereses. Durante este tiempo, previo a la universidad, y cuando aún jugaba al básquet en mi pueblo, también empecé a observar ciertas diferencias, ahora diría discriminaciones, entre las categorías de chicos y chicas. Pude oír que practicar deporte no era una actividad para chicas, e incluso que las chicas que lo practicaban eran “marimachos”. Creo que éste fue el punto de partida de mi interés por la perspectiva de género.

Posteriormente, inicié mis estudios universitarios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, una etapa durante la cual pude conocer a otras chicas que seguían disfrutando del deporte del mismo modo que yo. Pero algo seguía sin encajar, “¿cómo puede ser que en cada clase sólo seamos siete u ocho chicas?”, “¿cómo puede ser que en mis cuatro años de licenciatura sólo haya tenido cinco profesoras?”. En una de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, empecé a entender qué eran las cuestiones de género, los procesos de socialización e individualización, así como la correcta definición de *feminismo*, y sobre todo, la importancia de la coeducación y la perspectiva de género en el currículum educativo. Incluso pude empezar a entender por qué mis amigas habían abandonado el deporte “por falta de tiempo”.

Dos años después de terminar mi licenciatura y tras haber realizado dos másteres, el primero en Gestión de la Inmigración y el segundo en Formación del Profesorado de Secundaria de Educación Física, empecé

a trabajar en el proyecto *La igualdad en juego: la (no) presencia de las mujeres y la perspectiva de género en los estudios de la familia de la Actividad Física y el Deporte*², dirigido por la Dra. Susanna Soler, y en el que también colaboran las doctoras Anna Vilanova, Maria José Camacho, Maria Prat, Ana Rey, Beatriz Garay, Mariate Bizkarra, Anne Flintoff, Gertrud Pfister, Ilse Hartmann-Tews, Marta Moragas; Josep Maria Aragay, Paula Rama y Noemi Garcia. Es en este proyecto donde, gracias a la obtención de una beca predoctoral del INEFC³, he acabado desarrollando mi tesis doctoral y he tenido la oportunidad de poder responder a algunas de mis inquietudes.

ii. La problemática

"Mirar la realidad con perspectiva de género es aspirar a redefinir las reglas del juego (...)"

(Donoso y Vázquez, 2013, p. 75)

El objeto de esta tesis doctoral es analizar los estudios postobligatorios de la familia de la actividad física y el deporte desde una perspectiva de género. Tal y como indica Fontecha (2006), la perspectiva de género es sinónimo de enfoque, visión o mirada de género o feminista. Esta mirada no es exclusiva de las mujeres ni se dirige únicamente a las mujeres, sino que contribuye al fortalecimiento del modelo democrático en el que la reivindicación de unas relaciones más justas beneficia tanto a hombres y mujeres, en toda su diversidad.

Partiendo de los planteamientos de Donoso y Vázquez (2013), posicionarse en la perspectiva de género implica analizar de forma crítica las formas en que el sistema social delimita espacios y recursos para hombres y mujeres, condiciona sus elecciones, y como el orden simbólico y real de género jerarquiza aquello considerado masculino por encima de aquello considerado femenino.

Desde esta perspectiva, podemos constatar que, desde hace más de una década, la presencia de mujeres estudiantes en las universidades españolas es ligeramente superior a la de los hombres. En el curso 2014-2015, el 54.3% del alumnado matriculado en estudios de grado eran mujeres y éstas representaron el 57.6% del total de alumnado que terminó los estudios universitarios en 2014. Sin embargo, los porcentajes en ciertos ámbitos de conocimiento difieren considerablemente. Según los datos que ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), durante el curso 2014-2015, el porcentaje de mujeres matriculadas en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas era del 60%; en Ingenierías y Arquitectura, del 25.8%; en Artes y Humanidades, del 61.1%; en Ciencias de la Salud, del 69.4%, y en Ciencias eran 51.2% (ver Tabla 1).

² Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad mediante el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental I+D 2012 (DEP2012-31275).

³ Programa de Investigadores Novelas del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña – INEFC, de la Generalitat de Catalunya (INEFCP-2012).

Tabla 1. Estadística de Estudiantes Universitarios. Curso 2014-2015 en %

Ramas	Mujeres	Hombres
Ciencias Sociales y Jurídicas	60.0	40.0
Ingeniería y Arquitectura	25.8	74.2
Artes y Humanidades	61.1	38.9
Ciencias de la Salud	69.4	30.6
Ciencias	51.2	48.8
Total	54.3	45.7

Fuente: S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Si bien se observa una tendencia a la feminización del sector universitario, sigue habiendo ciertas ramas en las que la presencia masculina destaca, como por ejemplo en las Ingenierías y Arquitectura (74.3%). Este fenómeno de masculinización o feminización de las diferentes carreras universitarias ha sido estudiado por parte de la comunidad científica. Las áreas más investigadas han sido las Ingenierías, las Ciencias y las Matemáticas, caracterizadas por una menor presencia femenina (Alloza, Anghel y de la Rica, 2011; Elejabeitia y López-Sáez, 2003; Fernández, 2008; Fernández, Larraza, Ruiz y Maritxalar, 2008; Instituto de la Mujer, 2015; López-Sáez, 1995; López-Sáez *et al.*, 2011; Sanz, 2008; Unión Europea, 2013). En todos estos trabajos se realiza un diagnóstico del número de mujeres matriculadas y, además, se analizan los diferentes estereotipos de género existentes en dichas carreras, así como los roles sociales transmitidos los jóvenes españoles hacia ciertas áreas de conocimiento y profesiones.

El incremento del número de mujeres en los estudios universitarios, junto con la extensión de los hábitos de actividad física y deporte entre las mujeres (García Ferrando y Llopis, 2011), invitan a preguntarse cuál es la evolución de la presencia de las mujeres en estos estudios. En esta línea, algunas investigaciones exploratorias previas sobre los estudios universitarios de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) muestran una preocupante tendencia a la bajada del número de mujeres que solicitan realizar esta carrera universitaria, tal y como sucede en los estudios universitarios de Informática, en los que la presencia femenina descendió ostensiblemente durante la década de los 90 (Fernández *et al.*, 2008; Sanz, 2008). Según el informe de la Conferencia Española de Institutos y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CEIFCAFyD, 2011), que recoge el número de matriculaciones por sexo de tres cursos académicos (2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011), el porcentaje de mujeres que cursaban el grado universitario de CAFyD se ha ido reduciendo ligeramente, pasando del 24.0% en el curso 2008-2009, al 21.5% en el 2009-2010, y al 21.4% en el curso 2010-2011, lo cual confirma la tendencia detectada por Porto (2009) en la comunidad autónoma de Galicia. En otros países, como Alemania, también se ha detectado una tendencia similar (Hartmann-Tews, 2011).

Así pues, si bien ya hace tiempo que se han puesto en marcha diferentes políticas universitarias y deportivas a nivel internacional y estatal para promover la igualdad entre mujeres y hombres tanto en los estudios universitarios como en el ámbito de la actividad física y el deporte (CSD, 2009), la reducida presencia

femenina en los estudios de ámbito deportivo no sólo no se resuelve, sino que hay indicios de que aún se agrava más (CEIFCAFyD, 2011; Porto, 2009). Ante esta situación, algunas reflexiones que me surgen son: ¿se trata de una situación puntual o una tendencia estable?, ¿desde cuándo se produce esta disminución?, ¿la titulación de magisterio de EF o de los ciclos formativos en actividad física siguen la misma tendencia?, o incluso referente a la cantidad de mujeres profesoras en dichos estudios, ¿ha ido aumentando con los años acorde con las políticas de igualdad? Entendiendo que el género es una categoría dinámica en continuo proceso de construcción, tal y como se constata desde una perspectiva sociológica (Pfister, 2010), cabe preguntarse: ¿los estudios vinculados a la actividad física y el deporte evolucionan con una marca de género?

Para comprender la evolución de la presencia de hombres y mujeres en los estudios universitarios, es necesario analizar los elementos que inciden en el proceso de elección de los estudios superiores. Como señalan Mercedes López-Sáez, Susana Puertas y Milagros Sáinz (2011) desde un enfoque psicosocial, si bien esta decisión es individual, los estereotipos de género inciden mucho en esta elección. Así pues, siguen surgiéndome más interrogantes relacionadas con lo expuesto: ¿cómo influyen los estereotipos tradicionales de género en la elección, o no, del grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?, ¿qué papel juega la experiencia vivida en la Educación Física escolar?, ¿y la práctica de actividad físico-deportiva?, ¿cómo influyen los agentes socializadores primarios y secundarios?, ¿qué objetivos laborales se marcan los adolescentes?, ¿qué percepción tienen del mercado laboral en CAFyD?, ¿se sentirían a gusto trabajando en el campo de las CAFyD?

Considerando la incidencia de los estereotipos de género en la elección de los estudios así como en la práctica físico-deportiva (Kirk y Oliver, 2014), cabe preguntarse también por el papel que tienen los propios estudios universitarios vinculados a este ámbito en la transformación o la reproducción de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte. Como señalan diversas investigaciones, la formación superior del futuro profesorado de Educación Física, así como de las y los profesionales de la actividad física y el deporte, tiene una importante incidencia en la construcción de la Educación Física escolar y también en la reproducción o el cambio de los modelos y relaciones tradicionales de género en la cultura profesional (Dowling, 2013; Flintoff, 1993a; Fontecha, 2006; Macdonald, Kirk y Braiuka, 1999; Wright, 2002).

El currículum educativo es uno de los elementos principales de la pedagogía, y a través de los discursos pedagógicos se transmiten conocimientos, pero también ideologías influenciadas por el sistema cultural y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. La inclusión de la perspectiva de género en las diversas áreas de conocimiento que incluyen los estudios se considera de especial relevancia para la ruptura de los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad, así como para favorecer las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres. Así pues, desde un punto de vista pedagógico, me surgen algunas inquietudes más, como: ¿se incluyen los conocimientos vinculados a la perspectiva de género en los estudios de CAFyD?; y en el caso de que se introduzca esta perspectiva, ¿se aborda de forma transversal o bien de

forma específica?; ¿cuál es el tipo de conocimiento que se transmite?; ¿el discurso presente en los estudios de CAFyD favorece la reproducción o el cambio de los modelos y relaciones tradicionales de género?

Teniendo en cuenta estos planteamientos e inquietudes, el análisis de la perspectiva de género en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte podría dar lugar a la formulación de múltiples preguntas sobre un numeroso y variado espectro de elementos, pero para acotar la tesis doctoral, se han establecido tres preguntas de investigación⁴:

1. ¿Cuál es la evolución de la presencia de mujeres entre el alumnado y profesorado en los estudios vinculados a la familia de la actividad física y el deporte en Cataluña?

El objetivo de esta pregunta es describir la presencia de la mujer (alumnado y profesorado) en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte (en el nivel de Ciclo formativo, Grado, Máster y Doctorado) en Cataluña desde una perspectiva longitudinal.

2. ¿Qué factores influyen en el interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y campo profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

El propósito de esta segunda pregunta es explicar el interés hacia el campo académico-profesional de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que desarrolla el alumnado de 4º de ESO y de 1º de Bachillerato de las comunidades autónomas de Cataluña, Madrid y Galicia.

3. ¿Cómo se incluye la perspectiva de género en los planes de estudio del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España?

El objetivo de esta tercera pregunta es describir cómo se incluye la perspectiva de género en los materiales curriculares del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte del territorio español.

Considerando las tres cuestiones planteadas, en la Figura 1 se plasman los tres conceptos clave que componen la problemática de este estudio, que toma la perspectiva de género como base de la investigación.

⁴ El alcance de cada pregunta de investigación se ha delimitado en un territorio geográfico diferente según las posibilidades de acceso a los datos y a los recursos disponibles gracias a la financiación obtenida.

Figura 1. La problemática del estudio



En conjunto, esta tesis doctoral tiene la intención de aportar una visión integral e interdisciplinar de su objeto de estudio, los estudios de la familia de la actividad física y el deporte desde una perspectiva de género. Con ello, se pretende integrar conocimientos en materia de género en relación a los campos de la Educación Física, la actividad física y el deporte, el sistema universitario y la construcción de su currículum enlazando conocimientos y enfoques teóricos provenientes de diversas disciplinas, como la historia, la sociología, la psicología y la pedagogía.

iii. Una aproximación feminista

Para abordar esta problemática resulta imprescindible aproximarse a las principales teorías feministas: el feminismo liberal, o "primera ola"; el feminismo estructuralista, o "segunda ola" (que incluye las corrientes radical, socialista y *black*); y el feminismo post-estructuralista, o "tercera ola". Cada una de ellas ha abordado la distinción entre sexo/género, las relaciones de poder y el concepto de diferencia, entre otros aspectos, de modos distintos (Scraton y Flintoff, 2006).

La intención de este estudio no es profundizar en las diferentes teorías, pero sí tenerlas en cuenta para establecer el posicionamiento del cual se parte. Así, se han adoptado aquellos elementos de cada una de las teorías que nos pueden resultar de utilidad para comprender el objeto de estudio, de manera que las unas complementan a las otras. A pesar de las diferencias en los planteamientos de cada una de las corrientes, éstas no son independientes unas de otras sino que se superponen, es decir, no se sustituyen, sino que aportan elementos nuevos que se añaden a los anteriores, lo cual explica el uso del término *ola* en la literatura académica (Flintoff y Scraton, 2001; Hargreaves, 2001).

Los primeros pasos del feminismo, en el marco del feminismo liberal, se orientaron a la reivindicación de la igualdad de oportunidades y la igualdad de acceso entre hombres y mujeres a la educación, la vida profesional y la vida pública, mediante reformas en la legislación, en las prácticas sociales y en el sistema educativo. Desde esta aproximación, se desafió la idea de que la diferencia biológica implicaba la

inferioridad de las mujeres respecto a los hombres y la delimitación en la esfera privada. Se trataba de una creencia muy extendida en muchas esferas de la sociedad, especialmente en el deporte. Desde esta perspectiva, son imprescindibles los cambios legales que garanticen el acceso a todos los ámbitos para las mujeres y la igualdad en la distribución de recursos entre hombres y mujeres. En este sentido, el feminismo liberal realiza una valiosa aportación al rechazar las situaciones de discriminación y desigualdad bajo la justificación de la diferencia biológica, y también en la denuncia de la distribución desigual de los recursos (Welford, 2008).

Sin embargo, desde los años 80, una nueva corriente feminista revisa de forma crítica la perspectiva liberal y cuestiona su omisión del análisis y la comprensión del papel que juegan las relaciones de poder en las estructuras y organizaciones sociales, a pesar de los cambios legales (Hargreaves, 2001). Por ello, desde el feminismo estructuralista se hizo especial hincapié en los mecanismos de reproducción de los modelos de masculinidad y feminidad, en las resistencias al cambio en las prácticas sociales e institucionales y en como el deporte se convierte en un espacio donde se perpetúan las relaciones de dominación y subordinación entre hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, se plantea que además de centrarse en aspectos cuantitativos, es necesario también observar elementos cualitativos, ya que no solo se trata de aumentar la presencia social de las mujeres, sino de analizar las relaciones que se establecen y como éstas perpetúan los modelos tradicionales de género y una situación jerárquica. Esta corriente remarca que, a pesar de la igualdad de acceso y de oportunidades para la práctica físico-deportiva, el incremento de mujeres que practican deporte no significa la eliminación de las relaciones de dominación del hombre sobre la mujer, pues el sexismo y la opresión de las mujeres en las diferentes prácticas deportivas sigue estando presente (Welford, 2008).

Junto a estas aportaciones, a medida que ha ido avanzando esta perspectiva, los estudios han ido abandonando la visión estricta y determinista de la relación opresor/oprimida de los inicios, para abordar cuestiones como el empoderamiento y la resistencia a los modelos y a las relaciones tradicionales desde el concepto de “agency”, la situación de los hombres y las diferentes masculinidades, así como las diferencias entre mujeres en función de las distintas categorías sociales (edad, clase social, cultura, sexualidad, discapacidad, etc.) (Scraton *et al.*, 1999).

Finalmente, el feminismo post-estructuralista propone cambiar el foco de atención de las limitaciones estructurales a las identidades de género de los individuos. Desde esta perspectiva, se plantea la deconstrucción de la visión dicotómica de chico/chica y de feminidad/masculinidad, y en lugar de entender el poder como algo estático y delimitado a unos grupos, se entiende como algo dinámico en el que intervienen diversas fuerzas (Scraton *et al.*, 1999). Desde los análisis post-estructuralistas, se entiende el deporte como un espacio donde se pueden romper las dicotomías de masculino/femenino, se pueden construir múltiples identidades de género y configurar un espacio donde es posible la transgresión, la resistencia a los modelos tradicionales y la contestación (Azzarito *et al.*, 2006; Flintoff y Scraton, 2001).

iv. Marco normativo de la investigación

Además de la problemática descrita, hay que considerar también el impulso legislativo que promueve la perspectiva de género en el sistema universitario y también en el sistema deportivo. Así pues, es necesario realizar una primera aproximación a los diferentes cambios legislativos relacionados con la perspectiva de género en el ámbito educativo así como las leyes que promueven la igualdad entre hombres y mujeres.

La Constitución Española (art.14) proclama como un derecho fundamental la igualdad y la no discriminación por razón de sexo. Asimismo, en el artículo 9.2, establece la obligación de promover la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

La primera normativa a la que debemos prestar atención es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, puesto que es la primera ley española dedicada a esta materia. Esta ley destina sus acciones a la prevención de conductas discriminatorias y a la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Por lo tanto, más que poner el acento en la igualdad de acceso, se plantea la necesidad de analizar la igualdad efectiva, es decir, la situación final, superando así las limitaciones del planteamiento del feminismo liberal. En el capítulo segundo de esta ley, sobre la acción administrativa para la igualdad, concretamente en el artículo 24, sobre la integración del principio de igualdad en la política de educación, adjudica a las administraciones educativas el poder de desarrollar actuaciones dirigidas a: atender en los currículos de todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres; integrar el estudio y aplicar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado; eliminar y rechazar cualquier comportamiento y contenido sexista; y, eliminar los estereotipos que supongan una discriminación entre mujeres y hombres. También presta atención al desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión entre el profesorado de los principios de coeducación y de igualdad efectiva.

El artículo 25, dirigido a la educación superior, establece la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad en los planes de estudio, así como la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia. Asimismo, el artículo 29 presta atención a la política sectorial en materia de deportes y establece que todos los programas públicos que desarrollan el deporte deben incorporar el principio de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, tanto en su diseño como en su ejecución.

En cuanto a las leyes universitarias españolas, el 21 de diciembre de 2001 se publicó la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, que no hacía ninguna mención a la igualdad de género, a la igualdad de acceso o a los contenidos de género. Es en la siguiente ley de universidades, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, vigente actualmente, en la que se añadió, entre otros aspectos, la perspectiva de género acorde con la Ley de igualdad publicada unos meses atrás. En la comúnmente conocida como LOU (Ley Orgánica 4/2007 de universidades) se incorporó, en el artículo 46 sobre los derechos y deberes de los estudiantes,

la especificación de “la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad...” y se añade el derecho a recibir un trato no sexista.

En el artículo 41, sobre el fomento de la investigación, se añade que los equipos de investigación deben procurar desarrollar su carrera profesional fomentando una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos sus ámbitos. No es el único artículo que se refiere a la presencia equilibrada de hombres y mujeres: este aspecto también se menciona en la constitución de los órganos de gobierno de las universidades públicas y privadas, con la intención de impulsar la presencia de la mujer en los cargos de poder y de decisión.

Por su lado, la normativa aprobada en materia deportiva, como es la Ley 3/2008 sobre las profesiones del deporte de Cataluña, hace especial mención a la perspectiva de género y a la igualdad efectiva. Concretamente, el artículo 9 de dicha ley, sobre los principios y deberes en el ejercicio profesional del deporte, obliga a los profesionales a promover todas aquellas condiciones que favorezcan la igualdad efectiva de las mujeres en el deporte, a apoyar su libre incorporación a la práctica deportiva a todos los niveles y a evitar cualquier tipo de discriminación. Además, en el artículo 16 (n), sobre la comisión asesora de las profesiones del deporte, se menciona que una de las finalidades básicas de esta comisión debe ser realizar propuestas a los diferentes organismos competentes en materia deportiva sobre las necesidades formativas de los diversos sectores profesionales del deporte para que incorporen los valores de la coeducación, la perspectiva de género y el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento.

Finalmente, el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (CSD, 2009), que incluye un apartado sobre la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, también aborda el concepto de igualdad tal y como lo plantea la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, es decir, entendida como igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Así, se observa que las estrategias en materia deportiva también persiguen la eliminación de las desigualdades de género, tratando de impulsar la igualdad efectiva y no solo la igualdad legal.

Una vez se ha identificado la problemática y se ha especificado qué se quiere estudiar y por qué, se detalla a continuación la estructura de esta investigación.

v. Conceptualización y operacionalización de la investigación: el objeto teórico

La intención de este apartado es delimitar y construir el objeto teórico de la investigación. Para ello se ha utilizado una estructura coherente basada en la operacionalización de los conceptos claves del estudio en “dimensiones”, “variables” e “indicadores” (Quivy y Campenhoudt, 2007).

De la problemática establecida, se desprenden las tres dimensiones de la investigación:

- **Evolución.** Evolución de la presencia de mujeres (profesoras, alumnas y aspirantes) en los estudios postobligatorios de la familia de la actividad física y el deporte.
- **Interés.** Interés de los adolescentes hacia el campo académico-profesional de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- **Currículum.** Enfoque de género en el currículum universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Una vez establecidas las dimensiones de la investigación, se pueden observar los diversos colectivos y elementos del sistema universitario en los que esta tesis se centra: alumnado y profesorado de los estudios de la familia de la actividad física y deporte; adolescentes que cursan 4º de ESO y 1º de Bachillerato; materiales curriculares universitarios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España (ver Tabla 2).

Por otra parte, también resulta necesaria, en este apartado, una breve clarificación sobre el uso de los conceptos de *actividad física* y *deporte*. Si bien la Carta Europea del Deporte (1992) define el deporte como “todo tipo de actividades físicas” (1992, artículo 2), en un sentido amplio y diversificado, esta nueva definición no es la que se utiliza en la denominación de los estudios que son objeto de investigación de esta tesis doctoral (tanto en la denominación del grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, establecida en 1997 para sustituir el término *Educación Física*, como en la denominación de los ciclos formativos), ya que se siguen utilizando los dos términos – *actividad física* y *deporte*-, de forma que no se utilizan como sinónimos. Por esta razón, en esta tesis doctoral se utilizarán siempre los dos términos y se hará referencia a la “práctica físico-deportiva” o a las “actividades físico-deportivas”.

Considerando estos aspectos, de cada una de las tres dimensiones mencionadas se desprenden las subdimensiones del estudio. De la primera dimensión, *evolución*, se infieren las subdimensiones relacionadas con los tipos de estudio que se quieren analizar, es decir, en primer lugar el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y, en segundo lugar, los otros estudios de la familia de la actividad física y el deporte. Las variables e indicadores de esta dimensión ayudarán a medir la presencia de mujeres en términos absolutos y relativos en cada uno de estos estudios.

En cuanto a la dimensión de *interés*, de ella se deducen las subdimensiones relacionadas con la forma de ver y vivir la actividad física de las y los adolescentes así como la forma en que perciben los estudios de la familia de la actividad física y sus salidas profesionales. Además, de esta misma dimensión se desprende una subdimensión relacionada con la percepción de la influencia social hacia el área de la actividad física y el deporte.

Por último, de la tercera dimensión, *currículum*, se derivan otras tres subdimensiones, las cuales quieren reflejar la presencia del género y el contenido de género en el currículum universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Así pues, podemos localizar la subdimensión estructural, en la cual se

ubicarán las variables y sus correspondientes indicadores que nos ayudarán a enmarcar las características de cada una de las asignaturas que conforman el currículum universitario. En la subdimensión curricular se agruparán aquellas variables dedicadas a localizar la perspectiva de género, la forma o enfoque en que se presenta y la coherencia con la que esta perspectiva se presenta en el currículum universitario.

En último lugar, de la dimensión *currículum* se infiere la subdimensión del lenguaje, que trata de plasmar el tipo de lenguaje no sexista y visibilizador de la perspectiva de género usado por el propio profesorado y por la institución universitaria que imparte el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En la siguiente tabla se puede observar la relación entre las dimensiones, subdimensiones, variables e indicadores de la investigación.

Tabla 2. Relación de las dimensiones, subdimensiones, variables e indicadores del objeto teórico de la investigación

Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Indicadores	
Evolución	1. Grado de CAFyD en Cataluña	1.1. Aspirantes	1.1.1. En las Pruebas de Aptitud Personal 1.1.2. Aptos/as y no aptos/as en las Pruebas de Aptitud Personal	
		1.2. Alumnado	1.2.1. Según vía de acceso 1.2.2. Según nota de acceso 1.2.3. Matriculado en el primer curso 1.2.4. Matriculado total 1.2.5. Egresado	
	2. Otros estudios de la familia de la AF y el D	1.3. Profesorado	1.2.1. Número de profesores y profesoras	
Interés	1. Percepción de la autoeficacia en CAFyD	1.1. Autopercepción de la habilidad físico-deportiva	1.1.1. Habilidad en los deportes 1.1.2. Sentido del ritmo 1.1.3. Coordinación 1.1.4. Forma física	
	2. Percepción de las consecuencias de la profesión de CAFyD	2.1. Resultados esperados de las profesiones relacionadas con la AF y el Deporte	2.1.1. Desarrollo personal 2.1.2. Poder y estatus 2.1.3. Vinculación con el deporte 2.1.4. Aspecto social	
	3. Profesión deseada	3.1. Objetivos personales seleccionados hacia el futuro profesional	3.1.1. Desarrollo personal 3.1.2. Poder y estatus 3.1.3. Vinculación con el deporte 3.1.4. Aspecto social	
	4. Interés hacia la titulación	4.1. Interés por los estudios	4.1.1. Interés en realizar los estudios de CAFyD	
	5. Percepción de la influencia social	5.1. Influencia social percibida para la práctica de AF y el D		5.2.1. Influencia social de los padres y las madres 5.2.2. Influencia social grupo de iguales 5.2.3. Influencia social profesorado EF 5.2.4. Influencia social entrenador/a
		5.2. Influencia social percibida hacia la titulación en CAFyD		5.2.1. Influencia social de los padres y las madres 5.2.2. Influencia social grupo de iguales 5.2.3. Influencia social profesorado EF 5.2.4. Influencia social entrenador/a
		5.3. Percepción del entorno		5.3.1. Barreras sociales percibidas hacia la titulación 5.3.2. Barreras contextuales
	6. Experiencias en el campo de la actividad físico-deportiva	6.1. Estructura académica de la titulación		6.1.2. Contenidos que se aprenderán
6.2. Experiencias previas en la actividad físico-deportiva			6.2.1. Práctica o no práctica de actividad física deportiva	

Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Indicadores
Currículum	1. Estructural	1.1. Perfil institucional	1.1.1. Universidad 1.1.2. Tipo de centro
		1.2. Perfil asignatura	1.2.1. Nombre de la asignatura 1.2.2. Curso 1.2.3. Créditos 1.2.3. Tipo de asignatura 1.2.4. Profesorado 1.2.5. Departamento
	2. Curricular	2.1. Presencia	2.1.1. Competencias 2.1.2. Objetivos 2.1.3. Contenidos 2.1.4. Tareas de evaluación 2.1.5. Referencias bibliográficas
		2.2. Coherencia	2.2.1. Ausencia de género en sus apartados 2.2.2. Presencia de género sólo en competencias 2.2.3. Presencia de género en dos apartados 2.2.4. Presencia de género en todos los apartados 2.2.5. Presencia de género como objeto principal de la asignatura
		2.3. Enfoque	2.3.1. Mensaje sobre reproducción biológica 2.3.2. Mensaje sobre reproducción sociocultural 2.3.3. Mensaje sobre el cambio y la transformación
	3. Lenguaje	3.1. Lenguaje del profesorado	3.1.1. Predominantemente masculino 3.1.2. Predominantemente genérico/neutro 3.1.3. Predominantemente dualista 3.1.4. Predominantemente variable 3.1.5. Predominantemente impersonal
		3.2. Lenguaje de la institución	3.2.1. Predominantemente masculino 3.2.2. Predominantemente genérico/neutro 3.2.3. Predominantemente dualista 3.2.4. Predominantemente variable 3.2.5. Predominantemente impersonal

Así pues, esta estructuración constituye el modelo de análisis de la investigación empírica y será el nexo de unión entre la problemática descrita, el trabajo de campo y el posterior análisis de los datos.

vi. Estructura del trabajo

La tesis que se presenta a continuación se ha dividido en tres estudios, a través de los cuales se tratará de dar respuesta a las preguntas planteadas. Cada uno de los estudios se dividirá en los cuatro apartados fundamentales que forman parte de una investigación: perspectiva teórica, descripción del método utilizado, análisis e interpretación de los resultados y discusión en base al marco teórico elaborado. Las conclusiones se presentarán de forma conjunta al final del documento.

En el *Estudio I* se plantea la primera pregunta de la investigación: “¿cuál es la evolución de la presencia de mujeres entre el alumnado y el profesorado en los estudios vinculados a la familia de la actividad física y el deporte en Cataluña?”. Para ello, en este capítulo se desarrolla, la revisión de la literatura sobre los modelos y las relaciones de género en la actividad física y el deporte, la evolución de la Educación Física escolar, y la evolución de los estudios vinculados al área de la actividad física y el deporte en Cataluña. Este estudio se realiza mediante un análisis de datos secundarios de los centros de Cataluña que imparten el grado universitario de CAFyD, máster, doctorado, y ciclos formativos en actividad física y deporte. A partir de los

datos obtenidos, se efectúa un análisis longitudinal de la evolución de la presencia de las mujeres y los hombres en dichos estudios desde que se dispone de datos.

El *Estudio II* está relacionado con el segundo concepto del objeto teórico, el *interés*. Pretende responder a la segunda pregunta de la investigación: “¿qué factores influyen en el interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y campo profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?”. El segundo capítulo de esta tesis doctoral se ha elaborado en base a la teoría de Lent, Brown y Hackett (1994), la *teoría social cognitiva del desarrollo de la carrera*. Mediante una encuesta estandarizada creada *ad hoc*, se han obtenido los datos de las y los adolescentes de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato sobre las experiencias previas, objetivos personales, expectativas de resultado y la influencia de los agentes sociales, en relación con la Educación Física, la actividad física, los estudios universitarios y el futuro profesional. Los datos recogidos se han tratado mediante el programa estadístico SPSS (v.23), que ha permitido producir un análisis descriptivo e inferencial de los resultados.

Por último, el *Estudio III* pretende responder a la tercera y última pregunta: “¿cómo se incluye la perspectiva de género en los planes de estudio del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España?”. Esta pregunta coincide con el tercer concepto del objeto teórico, el *currículum*. En este tercer estudio se ha llevado a cabo un análisis del contenido de los materiales curriculares de dichos estudios. Los datos obtenidos desde una perspectiva cuantitativa se han analizado, en primer lugar, a partir de la teoría pedagógica de Bernstein (1990), denominada *teoría de la construcción social del discurso pedagógico*. En segundo lugar, se han analizado desde una perspectiva más cualitativa las diferentes formas de inclusión de la perspectiva de género en el currículum, tomando de referencia las *phase theories* de Tetreault (1985).

Para concluir esta tesis doctoral, se presenta el apartado de conclusiones, que se desarrolla a partir de los diferentes aspectos relevantes de cada uno de los estudios presentados.

1 Estudio I. La evolución de la presencia femenina en los estudios de la familia de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña

1.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura.....	35
1.1.1 La actividad física y el deporte desde una perspectiva de género: entre la reproducción y el cambio	35
1.1.1.1 El proceso de reproducción en la actividad física y el deporte.....	35
1.1.1.2 La actividad física y el deporte como sistema abierto: espacio de diversificación y cambio	37
1.1.2 Una mirada de género a la Educación Física	38
1.1.3 La evolución de los estudios vinculados al área de conocimiento de la actividad física, la educación física y el deporte.....	41
1.2 Método.....	43
1.2.1 Conceptualización y operacionalización	43
1.2.2 Elección del método: el análisis de datos secundarios.....	44
1.2.2.1 Universo y muestra	46
1.2.2.2 Trabajo de campo	48
1.2.2.3 Ética en la investigación.....	49
1.2.2.4 Verificación de los datos	49
1.3 Análisis de resultados.....	49
1.3.1 La lenta y paulatina caída de las mujeres en las CAFyD y el incremento oscilante de los hombres	50
1.3.2 Las Pruebas de Aptitud Personal y las notas de acceso: ¿un filtro igual para hombres y mujeres?	52
1.3.3 A mayor número de plazas, más chicos: el gran incremento de la matriculación masculina.....	55
1.3.4 Comparando la presencia de mujeres en los diferentes estudios de la familia de la actividad física y el deporte: del ciclo formativo al doctorado.....	60
1.3.5 El profesorado en el grado universitario de CAFyD.....	61
1.4 Discusión	63

El primer estudio de esta tesis doctoral se centra en la evolución histórica de la presencia de mujeres y hombres en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte que se imparten en Cataluña, de modo que aborda la primera pregunta de la investigación. En este capítulo, se desarrolla, en primer lugar, la perspectiva teórica adoptada y la revisión de la literatura. A continuación, se detalla el método de investigación llevado a cabo, que se fundamenta en el análisis de datos secundario. Seguidamente, se presenta el análisis y la interpretación de los resultados y, finalmente, se desarrolla el apartado de discusión.

1.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura

Para comprender la evolución de la mayor o menor presencia femenina en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte, se ha considerado necesario analizar como los modelos y las relaciones de género se hacen presentes en los tres sistemas culturales que mayor incidencia tienen en el objeto de estudio: el sistema de la actividad física y el deporte; el sistema educativo y, más específicamente, la Educación Física escolar; y finalmente, el sistema universitario.

1.1.1 La actividad física y el deporte desde una perspectiva de género: entre la reproducción y el cambio

Desde un punto de vista sociológico, se constata como la actividad física y el deporte siguen siendo un ámbito en el que se perpetúan las situaciones de desigualdad y en el que se reproducen los modelos y relaciones tradicionales de feminidad y masculinidad. No obstante, a pesar de este proceso de reproducción y discriminación, los datos también reflejan que la participación deportiva está experimentando un proceso de individualización de los géneros, de forma que se puede hablar, también, de múltiples identidades de género, de masculinidades y de feminidades, así como de procesos de cambio de los modelos hegemónicos dicotómicos y de resistencia de las relaciones jerárquicas (Puig y Soler, 2004). Se produce, así, una situación paradójica, tal y como se expone en los siguientes apartados.

1.1.1.1 El proceso de reproducción en la actividad física y el deporte

Gertrud Pfister (2010) destaca que, en la actividad física y el deporte, los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad, a pesar de los cambios que ha experimentado la sociedad occidental en los últimos años, aún son muy presentes.

Se entiende por *estereotipo de género* aquellas representaciones mentales simplificadas en función de un determinado grupo social, en este caso de género, por lo que respecta a sus comportamientos, valores, actitudes, expectativas, etc. Estas representaciones terminan configurando una etiqueta social que indica lo que un individuo es para otro en función de la pertenencia a un grupo concreto (Mosquera y Puig, 2009).

Por lo tanto, el concepto de *género* se define como un conjunto de ideas, representaciones y prácticas sociales que una cultura o sociedad desarrolla desde una fundamentación basada en la diferenciación de

sexos para construir socialmente lo que es propio de los hombres y de las mujeres, de lo masculino y de lo femenino (Lamas, 1999). Se entiende, entonces, que el género es una construcción social, simbólica, que afecta a hombres y a mujeres.

Esta construcción social se produce a través de los principales agentes sociales, como la familia, la escuela o los medios de comunicación, en un proceso mediante el cual los individuos van interiorizando las normas sociales del grupo al que pertenecen (género, etnia, clase social, etc.) y aprenden a comportarse de la forma que se espera de ellos. Así, adoptan su identidad ajustándose a lo que se considera apropiado para unos y otras, así como a partir del proceso de exclusión, es decir, a partir de la dicotomía.

La construcción social del género acaba condicionando lo que debe o no debe hacer cada individuo según si es hombre o mujer, definiendo lo masculino y lo femenino en sentidos opuestos, de forma dicotómica (Pfister, 2010; Williams y Bedward, 2001). Esta división conlleva la creación de barreras sociales y culturales para participar y comprometerse en ciertas actividades (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Verscheure y Amade-Escot, 2007; Wellard, 2007). Tal y como señala Pfister (2010), la actividad física y el deporte son espacios donde el “doing gender” está muy presente: se manifiesta con la aparición de barreras sociales por las que tanto mujeres como hombres son excluidos de ciertas modalidades deportivas debido a su gran carga de género (Kirk, 2002; Webb y Macdonald, 2007; Wellard, 2007).

Desde sus orígenes en la Inglaterra de los siglos XVIII y XIX, el deporte —en su sentido tradicional de competición reglada, reglamentada e institucionalizada— ha tenido una trayectoria histórica que ha celebrado la masculinidad hegemónica. En sus inicios, el deporte fue una actividad creada “por los hombres” y “para los hombres”, y por oposición, impropia para las mujeres (García Bonafé, 1991; Messner y Sabo, 1990; Theberge, 2000). Por esta razón, a lo largo de la historia las mujeres han tenido que irse ganando su espacio en el deporte (García Bonafé, 2001; Hargreaves, 2001; Pujadas, 2009).

Así, desde el último tercio del siglo XX, y según el estudio de García Ferrando y Llopis (2011), el porcentaje de mujeres que practican actividad física y deporte ha aumentado. Los datos recogidos entre 1980 y 2010 en los estudios de hábitos deportivos de la población española (en los que se utiliza la definición de deporte establecida en la Carta Europea de 1992, es decir, en sentido amplio) muestran que se ha pasado de un 17% de mujeres que practicaba uno o varios deportes en 1980 a un 31% en 2010. Sin embargo, a pesar de este incremento, el diferencial de práctica entre mujeres y hombres se mantiene e incluso ha aumentado, ya que en 1980 se observaba una distancia de 16 puntos porcentuales entre hombres y mujeres, y en 2010, esta distancia era de 19 puntos. Así pues, si bien la presencia de las mujeres en la práctica físico-deportiva de ocio, y también en el alto rendimiento, se ha incrementado, aún perdura la desigualdad y la reproducción de los modelos tradicionales de feminidad (Theberge, 2000), y también de masculinidad, tal y como denuncia el feminismo estructuralista.

Al concepto de feminidad se le asocian atributos como cooperación, el cuidado, la afectividad o la modestia, y a la masculinidad se le asocian la competitividad, la agresividad, la dureza, o el éxito (Asins, 1992; Rietti

y Maffia, 2005). En relación a las características corporales Benilde Vázquez y Gonzalo Álvarez (1990) también describen como el cuerpo masculino se asocia a las cualidades de potencia, resistencia o velocidad y habilidades como el salto, la carrera o el lanzamiento, mientras que al cuerpo femenino se lo asocia a la flexibilidad, la coordinación, o el ritmo y las habilidades de giros o equilibrios. En este sentido, la mayoría de mujeres que realizan algún tipo de práctica deportiva se interesan por los denominados “soft sports”, es decir, deportes en los que no prima la competición o la intensidad física sino aquellos atributos asociados a la femineidad (Dowling, 2013; Hay y Macdonald, 2010; Pfister, 2010; Puig, 2001; Puig y Soler, 2004).

En el último informe de Women’s Sport and Fitness Foundation (WSFF) (2012) realizado en Inglaterra se llega a la conclusión que más de la mitad de chicos y chicas piensan que ellos tienen más oportunidades de éxito en el deporte. Además, la mayoría de los chicos piensan que una chica deportista no es femenina ni atractiva. Este informe afirma que mientras los chicos deportistas son valorados y admirados por sus iguales, las chicas deportistas son vistas como masculinas y menospreciadas (Women’s Sport and Fitness Foundation, 2012).

Por otra parte, diversos estudios ponen de manifiesto la permanencia de lo que denominan “jock culture”, es decir, la hegemonía de una cultura deportiva estrechamente asociada con la producción y mantenimiento de las formas hegemónicas de masculinidad heterosexual, y por oposición, alejada de la femineidad y otras formas de masculinidades (Sparkes, Partington, y Brown, 2007; Webb y Macdonald, 2007). En el estudio de Sparkes *et al.* (2007), se observa como la cultura masculina domina en el campus universitario de CAFyD estudiado (en el contexto anglosajón) y ésta se va reforzando con las rutinas y prácticas deportivas diarias. En este contexto, lo más valorado son las prácticas deportivas consideradas masculinas, asociadas a conseguir un cuerpo heterosexual masculino. Por otra parte, en la investigación también se destaca el hecho de que los y las estudiantes de CAFyD, y en particular las chicas, se hayan acomodado con “benevolencia” dentro de las estructuras patriarcales y heterosexuales de la cultura deportiva, dejando de lado los intereses y valores propios de cada individuo (Sparkes *et al.*, 2007).

1.1.1.2 La actividad física y el deporte como sistema abierto: espacio de diversificación y cambio

No obstante, el concepto de género no es una categoría estática e inamovible, sino que se considera una categoría dinámica que los individuos transforman mediante sus interacciones con la sociedad (Pfister, 2010). Así, entendiendo el deporte como un sistema abierto, sujeto a los cambios sociales y necesidades de las personas, cada vez hay más mujeres y hombres que rompen con la dicotomización de la sociedad, de lo masculino y lo femenino, incorporándose así a nuevas prácticas físico-deportivas rompiendo con los estereotipos de género marcados por una sociedad patriarcal. Por lo tanto, los modelos de femineidad y masculinidad hegemónicos ya no son los únicos existentes, sino que son múltiples las identidades de género en las que se desafían los modelos tradicionales. Este aspecto es el denominado como proceso de individualización que se da en las sociedades postmodernas donde cada persona se reafirma y construye

su propia identidad a partir de unos gustos e inquietudes propias (Martín, 2006; Puig, 2001; Puig y Soler, 2004), tal y como se desprende de los planteamientos post-estructuralistas.

En este contexto de individualización y ruptura de la sociedad dual basada en modelos hegemónicos, así como con el desarrollo del estado del bienestar del siglo XX, el modelo de deporte competición ya no se puede considerar el único, por lo que se construye un nuevo sistema deportivo más abierto y diversificado que da cabida a múltiples grupos de población. De esta forma surge un nuevo modelo deportivo, o también llamado cultura deportiva femenina, en la que la mujer a medida que se va incorporando al sistema deportivo lo va ajustando a sus gustos e intereses adquiridos durante su proceso de socialización, dejando de reproducir el modelo existente ajustado a los gustos y modos de hacer de los hombres, rompiendo así con el modelo androcéntrico del deporte (Fasting, 1987; Puig, 2000; Puig y Soler, 2004). Esta cultura deportiva femenina incorpora aquellos aspectos asociados al ocio, a la estética o a la salud más que a las actividades de competición (Puig, 1999).

Se considera que la identidad de género más que una característica personal inamovible, es más bien compleja, cambiante, plural y construida de forma personal a partir del entorno, por lo que se deba hablar de múltiples masculinidades y feminidades y apreciar sus matices, tal y como se plantea en los posicionamientos post-estructuralistas. Así, cada mujer y cada hombre puede encontrar un espacio con el que se sienta a gusto con las demás personas y vivir el deporte de forma positiva aunque la norma dominante no lo considere adecuado. Así el deporte cobra valor en la construcción de la identidad quitando importancia al control social que se puede producir y a los estereotipos de género dominantes (Mosquera y Puig, 2009).

1.1.2 Una mirada de género a la Educación Física

La forma de ver y vivir la actividad física y el deporte de hombres y mujeres, y el mayor o menor nivel de incidencia de los modelos y relaciones tradicionales de género en sus elecciones y formas de interacción cotidianas en el deporte, dependerá, en gran medida, del papel de la escuela y, más concretamente, de la Educación Física (Soler, 2007). En este apartado se describe como la Educación Física, en los diferentes modelos educativos que han existido en España, ha abordado las relaciones entre chicos y chicas y los modelos de género.

Si bien en los primeros años del siglo XX había una corriente importante que favorecía la participación de las mujeres en el deporte. Durante la época franquista la práctica deportiva femenina y la educación física estaban fuertemente condicionadas por los cánones morales, estéticos y médicos, que delimitaban y condicionaban notablemente el ejercicio que era propio y aconsejable para las mujeres, y para los hombres. La Educación Física escolar de la época, en un modelo educativo segregado, era un claro reflejo de esta diferenciación, y jerarquización, de las actividades que podían realizar unas y otros. La Educación Física masculina, dependiente del Frente Nacional de Juventudes, potenciaba la agresividad y virilidad de los

hombres, reforzando su papel dominante, mientras que la Educación Física femenina, controlada por la Sección Femenina, pretendía mejorar la función maternal de la mujer, cuidando los aspectos artísticos y expresivos, reforzando la apariencia delicada y frágil, y evitando los deportes que podían suponer su virilización (García Bonafé y Asins, 1995).

La instauración de la Educación Física mixta, con la Ley General de Educación de 1970, parecía que debía resolver la diferenciación y la reproducción de los modelos tradicionales de género. Sin embargo, la Educación Física mixta, desarrollada bajo un orden de género androcéntrico en que el modelo masculino se consideraba superior y más valioso que el femenino, supuso la inhibición de las cualidades físicas y las actividades más características de las mujeres, así como la valoración de las actitudes y valores propios de la cultura masculina (la competitividad, el rendimiento, etc.) por encima de los rasgos asociados a la cultura femenina (García Bonafé y Asins, 1995; Subirats y Tomé, 2007).

La escuela no se puede entender como un agente socializador aislado de la sociedad, sino que forma parte del sistema cultural que puede contribuir a reproducir las desigualdades entre niños y niñas (Bonal, 1997). La propia educación no garantiza la igualdad de oportunidades entre sexos ni evita el dominio de un modelo educativo patriarcal.

Desde los años 80, son múltiples las investigaciones que muestran como la Educación Física, a pesar de los cambios legales, es un área en que la construcción social del género puede ser mantenida y perpetuada (Bain, 1985; Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Flintoff y Scraton, 2001; López Crespo, 2001; Scraton, 1995; Soler, 2007; Vázquez y Álvarez, 1990). Tanto en el ámbito español como internacional, el predominio de un currículum claramente androcéntrico es evidente y, como ya planteaba Patricia Vertinsky (1992, p. 378), las clases “son simplemente una invitación para las chicas a participar en la Educación Física de los niños”.

El desarrollo de una Educación Física basada en los deportes reglamentados, en la eficiencia y los resultados sitúa a la mayoría de chicas, y también a los chicos sin grandes habilidades motoras, en inferioridad de condiciones. También, mediante el currículum oculto se siguen reproduciendo los modelos tradicionales de género, así como también los estereotipos de feminidad y masculinidad hegemónicos los cuales siguen presentes de forma más o menos “inconsciente”, reforzando unas conductas adecuadas, o inadecuadas, según el género (Fernández, 2008; Scraton, 1995; Vázquez y Álvarez, 1990; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). Por tanto, el currículum oculto es todo aquello que se aprende en el día a día y que no forma parte del currículum formal, por lo que no está planificado ni reglado. Son valores, creencias, prejuicios, principios, estereotipos, actitudes, expectativas, etc. que conforman una pedagogía implícita. El currículum en los centros educativos pueden incorporar prácticas discriminatorias así como transmitir los roles de género (Bain, 1985).

Ante lo expuesto, los comportamientos de los chicos y chicas en la Educación Física, igual que en el deporte, pueden ser dicotómicos. Algunos estudios realizados en la Educación Física, revelan las siguientes

actitudes de las chicas cuando la materia (o la práctica deportiva) se desenvuelve en un modelo hegemónico: de rechazo hacia los esfuerzos físicos de intensidad media; considerar que el deporte “es cosa de chicos” o que los chicos “son mejores en el deporte”; y/o prefieren no jugar conjuntamente por considerar a los chicos unos “brutos”. Sin embargo, las actitudes masculinas se basan en la aceptación de un nivel medio de esfuerzo físico, reflejar el hombre como “héroe”, considerarse motrizmente superiores, considerar las actividades “clasificadas” para las niñas no aptas para su práctica, considerar a las chicas unas “patosas”, entre otras (Dowling, 2006, 2013; Flintoff y Scraton, 2001; Webb y Macdonald, 2007; Vázquez y Álvarez, 1990).

En cuanto a las actitudes del profesorado, diversos estudios (Hay y Macdonald, 2009; Penney, 2007) mencionan que las percepciones del profesorado hacia las chicas en las sesiones de Educación Física suelen ser negativas o muy diferentes a las que tienen hacia los chicos. Esta actitud del profesorado influye negativamente sobre las percepciones de las chicas hacia dicha asignatura y, consecuentemente, hacia la actividad física en general. De este modo, si el profesorado cree en la capacidad física de las niñas y en sus posibilidades motrices, éstas desarrollaran al máximo todo su potencial independientemente del estereotipo femenino (Barbero, 1996).

En conjunto, tanto las expectativas y prácticas del profesorado como las actitudes hegemónicas entre chicos y chicas, pueden influir negativamente sobre las percepciones de las chicas hacia dicha asignatura (Hay y Macdonald, 2009; Penney, 2007), así como también puede repercutir en su percepción hacia la actividad física, y aún más, hacia los estudios postobligatorios vinculados a la Educación Física y el deporte.

En este contexto, el estudio de Fernández *et al.* (2010), realizado en 50 centros escolares de las Comunidades Autónomas de Madrid y de Castilla-La Mancha, pone en evidencia que en todos los niveles educativos estudiados se dan las siguientes características: aunque el interés de las chicas por la Educación Física sea bueno, es siempre menor que el interés de los chicos; la cantidad de actividad física que realizan las chicas es siempre inferior a la de los chicos, y su intensidad es más baja; las chicas se perciben siempre menos competentes que los chicos; la práctica física que realizan chicos y chicas continúa reproduciendo los estereotipos tradicionales de género; y, las chicas perciben menos apoyo social para la práctica de actividad físico-deportiva que los chicos. Esta percepción se va incrementando a medida que la edad de las adolescentes aumenta.

Una situación similar la observaron Anne Flintoff y Sheila Scraton (2001) en un estudio realizado en Inglaterra. Estas autoras destacaron como, a menudo, aquellas chicas que no muestran interés hacia la Educación Física escolar, si encuentran unas actividades ajustadas a sus intereses y un contexto que les facilite la práctica deportiva fuera de la escuela, desarrollando un estilo de vida activo, aunque alejado del deporte competición. Además, señalan que los discursos vinculados con los beneficios de la actividad física en la salud y el bienestar influyen de forma muy relevante en las chicas.

Ante las limitaciones del modelo de la escuela mixta, se ha propuesto el modelo de escuela coeducativa, que surge como alternativa al modelo anterior y va mucho más allá de la agrupación conjunta de niños y niñas o de la uniformización de los contenidos. La escuela coeducativa pretende trabajar desde un enfoque transformador, planteándose los objetivos de reducir las desigualdades entre niños y niñas y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. De esta manera se persigue mejorar el aprendizaje de cada grupo así como la eliminación de los estereotipos de género, y la valoración de la cultura femenina como un valor tanto para hombres como para mujeres. La instauración de este modelo educativo no solo parte de una reforma legislativa, sino que requiere la implicación del profesorado y de las familias. El profesorado es quien decide qué actividades y qué metodologías utilizará en sus sesiones de Educación Física. La utilización de nuevos recursos metodológicos, organizativos y didácticos, introducción de materiales y contenidos novedosos, y finalmente, el cambio de las creencias y saberes del profesorado, ayudará al alumnado a adquirir diferentes aptitudes y capacidades hacia la asignatura de Educación Física y hacia la actividad física en general (Sparkes, 1996). En definitiva, a pesar de que la escuela puede ser reproductora de los estereotipos y contribuir con la jerarquización de los géneros, también puede ayudar a la transformación de los mismos (Soler, 2007; Wright, 1995).

El nivel de coeducación desarrollado, en este caso, en las clases de Educación Física, como apuntan Mario Alloza, Brindusa Anghel y Sara de la Rica (2011), se considera relevante para entender las posibles diferencias existentes en la elección de los estudios universitarios. Según varias investigaciones, el papel de la Educación Física escolar y las experiencias positivas del alumnado, tienen especial incidencia en la formación de aptitudes y capacidades, y resulta muy relevante para comprender la elección de los estudios de la familia de la actividad física (Macdonald, Kirk y Braiuka, 1999).

1.1.3 La evolución de los estudios vinculados al área de conocimiento de la actividad física, la educación física y el deporte

Los estudios universitarios en el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte han cambiado de denominación y planes de estudio en diversas ocasiones desde su reconocimiento como campo académico universitario en España en 1981 (Real Decreto 790/1981, de 24 de abril 1981, sobre Institutos Nacionales de Educación Física y las enseñanzas que imparten, BOE núm. 108, de 6 de mayo de 1981).

En su primera etapa, los estudios se denominaron “Licenciatura en Educación Física”, con una duración de 5 años y orientada especialmente a la formación como profesor o profesora de Educación Física en los institutos de educación secundaria (Martínez Álvarez, 2000), que era la salida profesional más habitual y la única reconocida (aún hoy en día). Los centros donde se impartían estos estudios se denominaban y eran conocidos como “INEF” (Instituto Nacional de Educación Física), ya que eran centros adscritos a las respectivas universidades pero orgánicamente dependían directamente de la administración autonómica. Progresivamente, todos los centros públicos de España (a excepción de los dos centros del INEF de Cataluña, en Barcelona y en Lleida), se han ido integrando de forma plena a las universidades.

En 1997, el título pasó a la denominación de "Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte", con una duración de 4 años, en la que se diversificó la formación, incorporando diversos itinerarios curriculares vinculados a la educación física escolar, al rendimiento deportivo, a la gestión deportiva, a la actividad física para la salud, o a la recreación.

Paralelamente a la evolución de la licenciatura, a partir de 1992, se inició la Diplomatura en Magisterio de Educación Física (MEF), con una duración de 3 años, orientada a la formación de maestros/as especialistas de Educación Física en educación primaria (Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, BOE núm. 244, de 11 de octubre de 1991).

Por otra parte, fuera del sistema universitario, a partir de 1999, en Cataluña se inició la impartición del Ciclo Formativo de Grado Medio en "Conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural" (CFGM), dirigido a personas que han obtenido la ESO (a partir de 16 años) (Decreto 118/1999, de 19 de abril, DOGC 19.5.99) y del Ciclo Formativo de Grado Superior en "Animación de actividades físico-deportivas" (CFGS), dirigido a personas que han obtenido el Bachillerato o bien el CFGM (a partir de los 18 años) (Decreto 40/1999, de 23 de febrero, DOGC 4.3.99).

Ante este marco de formación universitaria y no universitaria, la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2009, supuso una nueva transformación de la estructura y tipología de los estudios (Márcia, Soler, Costes y Lavega, 2013). En el conjunto del sistema universitario, además del cambio de denominación de "Licenciatura" a la de "Grado", el nuevo marco europeo sirvió para que cada universidad estableciera el área de conocimiento a la que se vincula cada título. Ello conllevó que el ámbito de las CAFyD esté vinculado al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas en algunas universidades, y en otras al ámbito de las Ciencias de la Salud, un ámbito que, actualmente, se caracteriza por una importante feminización (Alloza *et al.*, 2011).

Por otra parte, también se modificaron las vías de acceso a la universidad, de modo que, junto al alumnado proveniente de los estudios de Bachillerato, también el alumnado de CFGS en "Animación de actividades físico-deportivas" puede tener acceso a CAFyD sin limitación de plazas, a diferencia de como sucedía previamente. Además, se establece que la titulación específica para convertirse en profesor o profesora en educación secundaria. Esta titulación es el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria (Especialista en Educación Física), por lo que es una titulación adicional al Grado de CAFyD.

También, la incorporación al EEES supuso que los estudios de Magisterio pasaran a ser de 3 a 4 años y que desapareciera la Diplomatura específica de Magisterio de Educación Física (así como la de Educación Musical, y la de Lenguas extranjeras). La formación específica, entonces, ha pasado a ser considerada una mención dentro de la formación de magisterio.

Además, una de las características específicas de los estudios actualmente denominados CAFyD es que, desde sus inicios, se ha establecido como requisito para el acceso a los estudios la superación de unas

Pruebas de Aptitud Personal (PAP)⁵. Éstas consisten en una serie de test físicos para la valoración de las capacidades físicas básicas y/o habilidades motrices. Estos test pueden variar de un centro a otro y se han ido modificando a lo largo de los años. Prestando atención a los centros con una trayectoria más larga, se observa que se han reducido el número de test (inicialmente eran 7 y ahora son entre 4 y 5), y se han rebajado los baremos de exigencia. En todos los casos, han existido unos baremos diferenciados para hombres y para mujeres.

1.2 Método

En este apartado se describe la técnica de investigación utilizada que ha permitido recoger los datos que nos ayudarán a contestar la pregunta correspondiente al *Estudio I*:

¿Cuál es la evolución del porcentaje de mujeres entre el alumnado y el profesorado en los estudios vinculados a la familia de la actividad física y el deporte en Cataluña?

1.2.1 Conceptualización y operacionalización

El objetivo de esta sección es presentar el objeto teórico del *Estudio I*, que consiste en relacionar los elementos teóricos de la primera dimensión, la *evolución*, con las subdimensiones, variables e indicadores utilizados para el análisis empírico, que permiten delimitar la investigación que se presenta (ver tabla 3).

Tabla 3. Objeto teórico del *Estudio I*

Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Indicadores
Evolución	1. Grado de CAFyD en Cataluña	1.1. Aspirantes	1.1.1. En las Pruebas de Aptitud Personal 1.1.2. Aptos/as y no aptos/as en las Pruebas de Aptitud Personal
		1.2. Alumnado	1.2.1. Según vía de acceso
			1.2.2. Según nota de acceso
	1.2.3. Matriculado en el primer curso		
	1.2.4. Matriculado total 1.2.5. Egresado		
1.3. Profesorado	1.2.1. Número de profesores y profesoras		
2. Otros estudios de la familia de la AF y el D	2.1. Alumnado	2.1.1. En ciclo formativo grado medio	
		2.1.2. En ciclo formativo grado superior	
		2.1.3. En Magisterio de Educación Física o mención	
		2.1.4. En másteres vinculados a la AFyD	
		2.1.5. En programas de doctorado vinculados a la AFyD	

La primera dimensión que se aborda es la denominada *evolución*, que se ha estructurado en dos subdimensiones. La primera de ellas se centra exclusivamente en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña. Las variables que componen esta subdimensión son: aspirantes, alumnado y profesorado. Los indicadores que ayudan a concretar dichas variables y subdimensiones permiten

⁵ Cabe destacar que en Andalucía se eliminaron las PAP para los estudios de CAFyD desde el curso 2009; y desde el curso 2015, también en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Valencia (antiguo IVEF).

describir longitudinalmente la presencia de mujeres y hombres en dichos estudios. Para ello, los indicadores formulados se centran en: a) los aspirantes en las pruebas de aptitud personal que se deben superar para cursar el grado de CAFyD en Cataluña; b) la vía de acceso a los estudios, es decir, si se procede de algún ciclo formativo o bien de Bachillerato; c) la nota de acceso a los estudios de CAFyD; d) el número de chicas y chicos matriculados en el grado; y, por último, e) el número de hombres y mujeres egresados en CAFyD en Cataluña.

La segunda variable de la subdimensión centrada en el grado de CAFyD hace referencia al profesorado. En esta ocasión, el indicador utilizado para concretar esta variable es el número de profesores y profesoras que imparten alguna materia en el grado universitario de CAFyD en el territorio catalán. Sin duda, habría resultado de gran interés analizar el nivel académico y la posición alcanzados por parte de hombres y mujeres, como se hace habitualmente en las investigaciones sobre el nivel de igualdad entre hombres y mujeres en las universidades. No obstante, el carácter de centro adscrito del INEF de Cataluña, con unas categorías laborales diferentes a las habituales en el sistema universitario, junto con su carácter privado y la juventud del resto de centros que imparten el grado, impiden realizar un análisis de este tipo.

Finalmente, para tener una visión conjunta de los estudios de la familia de la actividad física y el deporte, se plantea una segunda subdimensión, que se centra en los estudios vinculados con el campo, es decir: el número de estudiantes matriculados en los estudios de ciclo formativo de grado medio y grado superior, en el grado universitario de Magisterio en Educación Física, así como en los estudios superiores de máster y doctorado.

1.2.2 Elección del método: el análisis de datos secundarios

La pregunta de investigación y el marco teórico planteados determinan qué métodos son los más adecuados para abordar la realidad que se quiere estudiar. En este sentido, para llevar a cabo este primer estudio se ha utilizado el método de análisis de datos secundarios, ya que permite recopilar datos históricos.

El análisis secundario, según Heinemann (2008, p. 188), "significa que se han evaluado de nuevo datos obtenidos en análisis anteriores realizados con otro fin, adaptándolos a las preguntas y al marco teórico de la investigación que se está llevando a cabo". Este método se considera adecuado para el análisis de los fenómenos macrosociales, demográficos y socio-económicos. También se considera apropiado para el análisis del cambio en organizaciones o para el estudio de las ideologías, de los sistemas de valores y de la cultura en su sentido más amplio. Así, ante la pregunta planteada, realizar un análisis longitudinal es de especial utilidad para comprender el desarrollo histórico de los fenómenos y los procesos de cambio, tal y como destacan Quivy y Campenhoudt (2007), que consideran el análisis de datos secundarios como la herramienta más apropiada para el análisis longitudinal.

Todo método de investigación tiene ventajas e inconvenientes, y es necesario entender cuáles son para ver las limitaciones del estudio o las problemáticas que pueden surgir durante la recopilación de los datos, así como durante el análisis de los mismos. Los manuales de investigación en ciencias sociales mencionan como ventajas de esta técnica el ahorro de costes, tanto económicos como de tiempo, en la recopilación de los datos. También aluden a la posibilidad de recoger una gran diversidad de datos, es decir, a la posibilidad de trabajar con datos obtenidos en distintas investigaciones, lo cual facilita la realización de análisis comparativos y de tendencias.

Por otro lado, se deben tener en cuenta las desventajas de este método que puedan limitar el estudio que se presenta. Los principales inconvenientes citados en los manuales de investigación y que se nos han ido presentando en el transcurso de la presente investigación, son: dificultad para acceder a todos los documentos requeridos para llevar a cabo la investigación debido a la confidencialidad de los datos; problemas de confiabilidad y de adecuación de los datos a la exigencia del estudio; y falta de control de la calidad de los datos, lo cual dificulta la detección y corrección de fallos. Este último inconveniente se puede paliar escogiendo cuidadosamente la fuente que facilitará los datos, puesto que hay fuentes informativas más fiables que otras, como por ejemplo, instituciones universitarias, grupos de investigación o bases estadísticas nacionales.

Por lo tanto, mediante el análisis de datos secundarios, en este primer estudio se aportan diversos datos que nos permiten establecer la evolución de la presencia femenina en los estudios vinculados con la Educación Física, la actividad física y el deporte en Cataluña.

Para la recopilación de los datos, se han tenido en cuenta las fases recomendadas por Heinemann (2008). Así, los pasos seguidos han sido los siguientes:

1. Determinación del objetivo de la propia investigación, para poder buscar el material/dato apropiado para el posterior análisis.
2. Búsqueda de los datos primarios adecuados para su análisis secundario. Para ello se ha recurrido a los archivos de las instituciones universitarias y a los departamentos estadísticos oficiales, con el fin de obtener unos datos básicos fiables.
3. Comprobación del material obtenido para su análisis secundario. Este paso es esencial para determinar si los datos obtenidos son adecuados. Por lo tanto, es importante averiguar de qué forma se ha realizado la recopilación primaria de los datos.
4. Interpretación de los datos. En esta fase, es necesario retroceder en el proceso de la investigación, es decir, a partir de los datos secundarios obtenidos comprobar y determinar qué indicadores se encuentran tras la pregunta planteada. De esta forma evitaremos errores derivados de la propia recogida de datos, y de la validez de los indicadores.

- Comprobación de la equivalencia de los indicadores planteados en la recopilación primaria con los indicadores del análisis secundario, para comprobar que no se han producido alteraciones o manipulaciones en los datos.

Una vez descritos estos pasos, a continuación se detalla el universo y la muestra del *Estudio I*. Posteriormente, se explica el trabajo de campo realizado, se describe el proceso de análisis y, por último, se comenta la ética de la investigación.

1.2.2.1 Universo y muestra

El universo del *Estudio I* son todos aquellos centros catalanes que imparten estudios postobligatorios de la familia de la actividad física y el deporte: grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Magisterio de Educación Física, ciclo formativo de grado medio de Conducción de Actividades en el Medio Natural, ciclo formativo de grado superior de Animación de Actividades Físicas y Deportivas, másteres y doctorados.

En cuanto al número de centros y de plazas que se ofertan del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña, ha ido aumentando desde la formación del INEF de Barcelona en 1975 hasta la creación progresiva de más centros universitarios que imparten estos estudios, la mayoría de ellos de titularidad privada. Este crecimiento implica que, desde el curso 2013-2014, hay 7 centros que ofrecen este grado, con un total de 770 plazas anuales.

En la Tabla 4 se puede observar el universo de los centros universitarios que imparten el grado de CAFyD en Cataluña con sus respectivos datos de año de creación, titularidad (pública/privada), universidad al que se adscribe, área de conocimiento a la que pertenece y número de plazas anuales ofertadas.

Tabla 4. Centros públicos y privados que imparten el Grado Universitario de CAFyD en Cataluña

Inicio	Centro	Tipo	Universidad	Área de conocimiento	Plazas ofertadas
1975	INEFC Barcelona	Público	U. de Barcelona	Ciencias de la Salud	150
1982	INEFC Lleida	Público	U. de Lleida	Ciencias de la Salud	120
2001	Fac. de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport - Blanquerna	Privado	U. Ramon Llull	Ciencias Sociales y Jurídicas	140 ⁶
2001	Fac. d'Educació, Traducció i Ciències Humanes - UVic	Privado	U. de Vic	Ciencias Sociales y Jurídicas	100
2009	Escola Universitària de la Salut i l'Esport - EUSES Girona	Privado	U. de Girona	Ciencias de la Salud	100
2012	Escola Universitària de la Salut i l'Esport - EUSES Terres de l'Ebre	Privado	U. Rovira i Virgili	Ciencias de la Salud	60
2012	Escola Superior de Ciències de la Salut - TecnoCampus Mataró	Privado	U. Pompeu Fabra	Ciencias de la Salud	80

⁶La U. Ramon Llull entre 2001 y 2006 ofrecía tan sólo 100 plazas. A partir del curso 2006-2007, ofrece 140 plazas.

El análisis secundario se ha realizado, en primer lugar, sobre los datos de las solicitudes de hombres y mujeres para cursar la titulación de CAFyD a lo largo de los últimos 25 años en el INEF de Cataluña, es decir, en los centros del INEFC Barcelona e INEFC Lleida, ambos de carácter público. Se trata de los centros con más tradición histórica de Cataluña. Así, mediante el análisis de los datos existentes en los archivos de esta institución, ha sido posible realizar un estudio longitudinal de la evolución del número de chicos y chicas que han solicitado cursar estos estudios.

En segundo lugar, y por su especial relevancia en esta área de conocimiento, se presenta un análisis de la incidencia de las Pruebas de Aptitud Personal (PAP) en el acceso de chicas y chicos a los estudios de CAFyD en el conjunto de todos los centros de Cataluña, excepto EUSES Terres de l'Ebre, TecnoCampus Mataró y la Universidad Ramon Llull. Las universidades analizadas según el número de personas aptas y no aptas son el INEFC Barcelona, el INEFC Lleida, la Universidad de Girona y la Universidad de Vic. Otra de las fuentes utilizadas es la Oficina de Acceso a la Universidad. Este organismo ha proporcionado los datos referentes a las notas y vías de acceso a las universidades catalanas en el período 2002-2013.

Para obtener el número de matrículas totales en los estudios de CAFyD en Cataluña, se ha consultado al Observatori Català de l'Esport, el cual ofrece estos datos. El período analizado va de 1999 a 2013. En cuanto al número de egresados y egresadas, se ha consultado el estudio de Viñas y Pérez (2014), que recoge estos datos para analizar el mercado laboral de las personas licenciadas y graduadas en CAFyD de Cataluña.

La presencia de las mujeres entre el personal docente e investigador en el campo de la actividad física y el deporte se analiza mediante, por una parte, las memoria académicas publicadas en la página web del INEF de Cataluña desde el año 2000 hasta el 2015 y, por otra, la información disponible en la página web de los diferentes centros que imparten el grado universitario de CAFyD en Cataluña en el curso 2014-2015.

Del Departament d'Economia i Coneixement, d'Universitats i Recerca se han obtenido los datos para analizar la presencia femenina en el grado universitario de Magisterio de Educación Física en comparación con los otros magisterios (Ed. Infantil, Primaria, Inglés, Musical, Ed. Especial). El período estudiado comprende desde 1999 hasta 2010, año en el que se unifican las especialidades de magisterio.

Por otro lado, se examinan también los datos de matriculación del CFGM de Conducción de Actividades en el Medio Natural y el CFGS de Animación de Actividades Físicas y Deportivas desde 1999 hasta 2014. Esta información se ha obtenido del Departament d'Ensenyament. En cuanto a la información del número de matrículas de los estudios de másteres relacionados con la actividad física y el deporte durante el período 2005-2014, se ha extraído de la página web del Observatori Català de l'Esport.

En último lugar, se considera el número de tesis leídas entre el 1989 y 2014 a partir de los programas de doctorado relacionados con la Educación Física, la actividad física y el deporte de las diferentes

universidades catalanas. Estos datos se han obtenido de las páginas webs de las universidades catalanas y de la web tesis doctorales en red (TDX).

Tabla 5. Tabla resumen con los estudios analizados, la fuente de consulta y el período analizado.

Estudios analizados	Dato analizado	Período analizado	Fuente de consulta	Número actual de centros	Centros analizados ⁷
CAFYD	Solicitud de estudios	1989-2015	INEFC	7	INEFC BCN INEFC LLE
CAFYD	PAP	1989-2014	Archivos de las universidades	7	INEFC BCN INEFC LLE U. de Vic U. de Girona
CAFYD	Nota de acceso	2002-2013	Oficina de Acceso Universitario	7	Universo
CAFYD	Vía de acceso	2002-2013	Oficina de Acceso Universitario	7	Universo
CAFYD	Matrículas totales	1999-2013	Obs. Català de l'Esport	7	Universo
CAFYD	Egresados/as	1980-2011	Viñas y Pérez, 2014	7	Universo
CAFYD	Profesorado	2000-2015	Memoria Académica	7	INEFC BCN INEFC LLE
CAFYD	Profesorado	2014-2015	Web de la universidad	7	Universo
Magisterio	Matrículas totales	1999-2010	Dept. d'economia i coneixement. Universitats i Recerca	7	Universo
CFGM	Matrículas totales	1999-2013	Departament d'Ensenyament	39	Universo
CFGS	Matrículas totales	1999-2013	Departament d'Ensenyament	47	Universo
Másteres	Matrículas totales	2005-2014	Obs. Català de l'Esport	10	Universo
Doctorado	Matrículas totales	1989-2014	Web INEFC y Web TDX	5	Universo

1.2.2.2 Trabajo de campo

El trabajo de campo del *Estudio I* se ha ido realizando en el transcurso de los dos primeros años de la investigación, concretamente, desde octubre de 2012 hasta febrero de 2015. Esta tarea se ha prolongado debido a la falta de accesibilidad a algunos de los datos.

Los datos se han obtenido mediante dos vías:

- Consulta de las bases de datos de las instituciones mencionadas en el apartado anterior que ofrecen información estadística.
- Por correo electrónico a las instituciones universitarias estudiadas con el fin de recopilar aquellos datos que no han sido publicados ni en memorias académicas o en bases de datos que ofrecen información estadística del sistema universitario catalán.

En algunos casos, no se ha podido consultar la fuente primaria de la propia universidad por falta de estructuración en la recopilación de datos de diferentes años, por lo que se ha procedido a consultar otras

⁷ Nota: El número de centros universitarios y no universitarios que ofrecen los diferentes estudios analizados ha ido variando a lo largo del período investigado. A medida que se han ido creando nuevos centros se han ido incorporando sus datos al análisis.

instituciones que han recogido los datos que se han detallado en el apartado anterior y que han sistematizado su recopilación.

Todos los datos compilados se han explotado con el programa Microsoft Excel v.2013, a excepción de los datos obtenidos de la Oficina de Acceso Universitario de Cataluña, que se han explotado con el programa estadístico SPSS v.23 debido a la magnitud de la base de datos facilitada. El análisis de los resultados se ha realizado básicamente a través de medias y porcentajes, así como números absolutos.

1.2.2.3 Ética en la investigación

La ética de la investigación, fundamental en toda exploración científica, hace referencia al comportamiento que se debe adoptar hacia las personas o instituciones que colaboran y que se ven envueltas en el proceso de investigación (Saunders, Lewis y Thornill, 2009).

Con la intención de garantizar este principio ético de la investigación, la investigadora solicitó los datos no disponibles de forma pública a través de correo electrónico. En la solicitud se procedió a informar del objetivo de la investigación, se facilitó información del proyecto y se comunicó explícitamente la intención de utilizar dichos datos para fines científicos así como para su difusión científica, propósitos que fueron aceptados por parte de todas las instituciones que proporcionaron información. Así mismo, y como retorno por su colaboración en el estudio, se elaboró un informe individualizado para cada centro colaborador con el análisis de sus datos. Además, se les dará a conocer el conjunto de la investigación una vez completada.

1.2.2.4 Verificación de los datos

Para la verificación de los datos utilizados en este primer estudio se han consultado varias fuentes que ofrecen los mismos datos y se ha comprobado que la información recogida coincidía. En ocasiones, inicialmente se ha consultado una fuente y por falta de información se ha cambiado a otra, lo cual ha permitido comparar los datos y corroborar que la información que se iba a analizar era correcta. El hecho de utilizar una primera fuente y posteriormente cambiar a otra que ofrece los datos de forma más detallada o más completa puede entenderse como una limitación del estudio; sin embargo, este hecho se ha convertido en una ventaja, ya que ha permitido comparar los datos recogidos de dos fuentes diferentes y comprobar la fiabilidad de esas fuentes. También ha posibilitado tener constancia de la forma en que se han recopilado los datos de las fuentes utilizadas.

1.3 Análisis de resultados

Este apartado tiene por objetivo presentar los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos secundarios recogidos. Los resultados están estructurados en cinco apartados, cuyo orden es el siguiente:

- i. *La lenta y paulatina caída de las mujeres en las CAFyD y el incremento oscilante de los hombres.*

En este primer apartado se presenta un análisis longitudinal, con carácter histórico, sobre la evolución del

número de mujeres y hombres interesados en cursar los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el centro con más trayectoria de Cataluña, el INEF de Cataluña. Es decir, se presentan los datos de aspirantes a realizar las pruebas de aptitud personal. Su condición de aspirantes demuestra su interés hacia estos estudios, ya que si no realizan tales pruebas físicas no tienen la posibilidad de acceder a esta formación universitaria.

ii. Las Pruebas de Aptitud Personal y las notas de acceso: ¿un filtro igual para hombres y mujeres?

El segundo punto a tratar son los datos que hacen referencia a las pruebas físicas, las Pruebas de Aptitud Personal, así como otros aspectos relacionados con el acceso a los estudios. Si en el apartado anterior el foco de atención era el interés, ahora se presta atención a aquellos ítems que describen el acceso de chicas y chicos a estos estudios universitarios. Por lo tanto, se detalla, en perspectiva histórica, la evolución de las mujeres en las pruebas físicas en relación a su baremación. Además, se examinan las notas y vías de acceso de unos y de otras, observándose diferencias entre chicos y chicas. Por último, se presta atención a los cambios normativos sobre las vías de acceso y sus consecuencias en la evolución de la presencia de mujeres.

iii. A mayor número de plazas, más chicos: el incremento de la matriculación masculina. El tercer apartado que se presenta está relacionado con el número de matrículas en los diferentes estudios de la familia de la actividad física y el deporte. Se verá como la evolución histórica de mujeres y hombres en todos los estudios transcurre diferente según el número de plazas ofertadas. El incremento del número de centros que ofrecen estos estudios provoca un aumento de matrículas masculinas. Sin embargo, para ellas el aumento de centros no ha supuesto un mayor número de matriculaciones.

iv. Comparando la presencia de mujeres en los diferentes estudios de la familia de la actividad física y el deporte: del ciclo formativo al doctorado. Tras ver las diferentes evoluciones de la presencia de mujeres en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte, en el penúltimo apartado se presenta una comparación de los diferentes estudios. Podemos observar como aquellos estudios relacionados con el ámbito profesional educativo presentan un porcentaje más elevado de mujeres.

v. El profesorado en el grado universitario de CAFyD. En el último punto de este apartado de resultados se presentan los datos relacionados con la presencia de mujeres entre el profesorado universitario en los estudios de CAFyD de Cataluña. Se analizan con perspectiva temporal los centros del INEFC Barcelona e INEFC Lleida, para acto seguido presentar una fotografía actual del porcentaje de profesoras universitarias de dichos estudios en Cataluña.

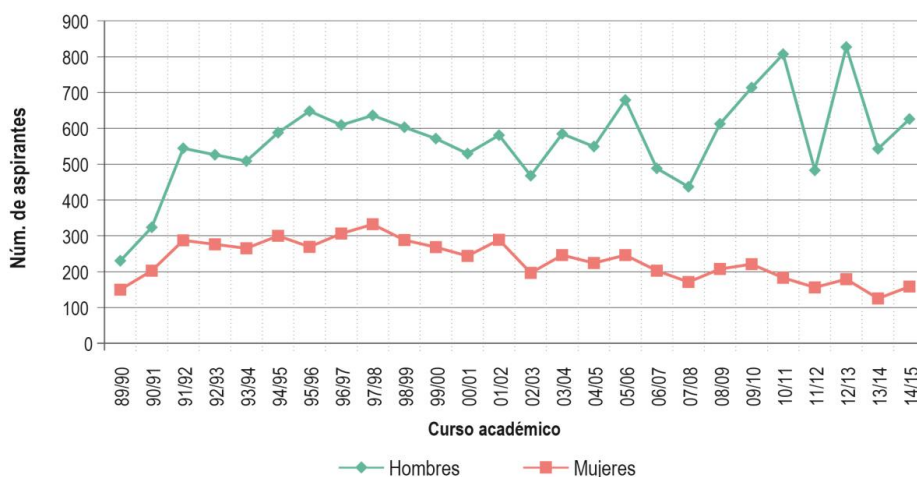
1.3.1 La lenta y paulatina caída de las mujeres en las CAFyD y el incremento oscilante de los hombres

El análisis de los datos de solicitud de ingreso en los últimos 25 años en el INEF de Cataluña (en que se recogen conjuntamente los datos del INEFC de Barcelona, adscrito a la Universidad de Barcelona, y los del

INEFC de Lleida, adscrito a la Universidad de Lleida) nos permite observar con una larga perspectiva histórica la evolución del interés de hombres y mujeres hacia estos estudios universitarios.

En el Gráfico 1 se observa, en primer lugar, que las CAFyD han sido, desde sus inicios, unos estudios con mucha más demanda masculina que femenina, especialmente a partir del año olímpico de 1992, cuando se amplió el número de plazas disponibles y las solicitudes masculinas incrementaron un 40.4%, mientras que las solicitudes femeninas solo aumentaron un 29.2%. A partir de ese momento, los datos revelan una evolución diferenciada entre el interés de los hombres y el de las mujeres. Por un lado, el interés de las mujeres desciende lenta y progresivamente a lo largo de los últimos 15 años, y por el otro, el interés de los hombres oscila de unos cursos a otros, en algunos casos de forma drástica.

Gráfico 1. Evolución del número de aspirantes en el INEFC según sexo (n)



Fuente: elaboración propia a partir del registro anual del INEFC.

Si se observan los datos del Gráfico 1 correspondientes a las mujeres, la curva muestra que hasta el año 1997 hubo una fase de incremento del número de mujeres interesadas por los estudios, alcanzando en ese curso las 332 aspirantes (el mayor número de mujeres aspirantes en todo el período). Sin embargo, a partir de ese momento se inicia un período de descenso mantenido —con ligeras oscilaciones— hasta llegar a las tan sólo 158 aspirantes del año 2014.

Esta visión prolongada nos lleva a constatar que en los últimos 15 años se produce un descenso de prácticamente un 54% de mujeres que solicitan realizar CAFyD, llegando a la cifra más baja en toda su historia en el curso 2013-2014. Así pues, a pesar de la progresiva incorporación de las mujeres tanto en los estudios universitarios como en la práctica deportiva, este incremento no se ve reflejado en el interés por las CAFyD, sino que más bien se produce una pérdida de interés.

Por otra parte, si contrastamos los datos con la evolución de los estudios, resulta especialmente interesante constatar que el descenso se inicia a partir del curso 1998-1999, justo el año en que los estudios cambian

su denominación y pasan de llamarse *Licenciatura en Educación Física a Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Otros cambios acaecidos a lo largo de todo este período, como la reducción del número de pruebas físicas en las PAP (como se describe más adelante), las oscilaciones en la nota de acceso, el incremento de la oferta de plazas en las universidades privadas, las modificaciones de las vías de acceso o la posibilidad de acceder a los estudios desde diversas áreas de conocimiento, no parecen alterar significativamente la tendencia a la baja.

No es posible establecer que el cambio de nombre es el elemento determinante en el descenso progresivo del interés de las chicas por estos estudios, si bien consideramos que puede haber tenido una gran influencia. El ámbito educativo, tradicionalmente feminizado (Rovira y Tomé, 1993), ha quedado eclipsado con la nueva denominación, de modo que si la salida profesional como docente en Educación Física en secundaria permanece, ésta puede pasar desapercibida por aquellas chicas a las que sí les interesaría esta opción.

Por otra parte, en contraste con el descenso del interés de las chicas, se observa como la curva de solicitudes masculinas se mantiene e incluso asciende, si bien presenta varias oscilaciones. Así, en los años 2006 y 2007 las solicitudes masculinas descienden a unos valores similares a los de 15 años atrás, pero en los años 2008 y 2009 incrementan excepcionalmente, de modo que en 2010 prácticamente se llegan a doblar las solicitudes masculinas del año 2007. Este incremento, en este caso, coincide con los cambios en el sistema universitario establecidos en el marco del EEES, momento en el que el acceso por la vía de ciclos formativos (claramente masculinizados, como veremos más adelante), deja de tener *numerus clausus*. Este importante aumento de solicitudes supone también un incremento considerable de la nota de acceso, elemento que parece tener especial incidencia en las solicitudes del curso siguiente, ya que a partir del 2010 se inicia un período de drásticas oscilaciones entre cursos.

En conjunto, pues, y en términos relativos respecto a los hombres, las mujeres han pasado de representar un 39.5% del total de aspirantes en 1989 a un 20.1% en el 2014. Junto con el porcentaje de aspirantes a realizar los estudios, sin embargo, para poder analizar e interpretar la presencia de hombres y mujeres en estos estudios es necesario también estudiar el papel que juegan las PAP así como la nota de acceso, tal y como se describe a continuación.

1.3.2 Las Pruebas de Aptitud Personal y las notas de acceso: ¿un filtro igual para hombres y mujeres?

En los estudios de CAFyD resulta especialmente relevante considerar el papel que juegan las Pruebas de Aptitud Personal como filtro para acceder finalmente a los estudios en los diversos centros de Cataluña.

La revisión del porcentaje de hombres y mujeres aptas a lo largo de los años en el INEFC permite observar que estas pruebas “filtran” por igual a unos y a otras, de modo que no resultan más difíciles para un colectivo

que para otro⁸. En este sentido, en el INEFC, la media de hombres aptos es del 59.5% y la de mujeres, del 60.4%. El estudio pormenorizado curso a curso refleja que, a lo largo de los años, se mantiene este equilibrio, con leves diferenciales que no superan el 5%, excepto en los cursos 1993-1994 y 1994-1995. Se considera especialmente interesante la oscilación que se produjo en estos años, ya que en 1993 sólo fueron aptas el 20% de las chicas, en contraste con el 46.2% de los chicos. Este bajo porcentaje fue detectado por el centro, el cual tomó medidas y modificó los baremos femeninos para el curso siguiente. Ese cambio hizo que al año siguiente un 61% de las chicas fueran aptas, mientras que el porcentaje de chicos se mantuvo (46.3%). A partir de ese curso, y a pesar de las modificaciones en el número de tests así como en los baremos⁹, el porcentaje de unos y otras se mantiene equilibrado.

En el resto de centros que tenían los cuatro cursos de grado activos en el momento de la investigación y que han facilitado los datos, también se constata este equilibrio en el porcentaje de hombres y mujeres que superan las PAP en los diversos cursos: en la Universidad de Vic, la media de aptos es del 85.9% en hombres y del 82.1% en mujeres; en EUSES – Girona todas aquellas personas que se presentan a las pruebas físicas las superan.

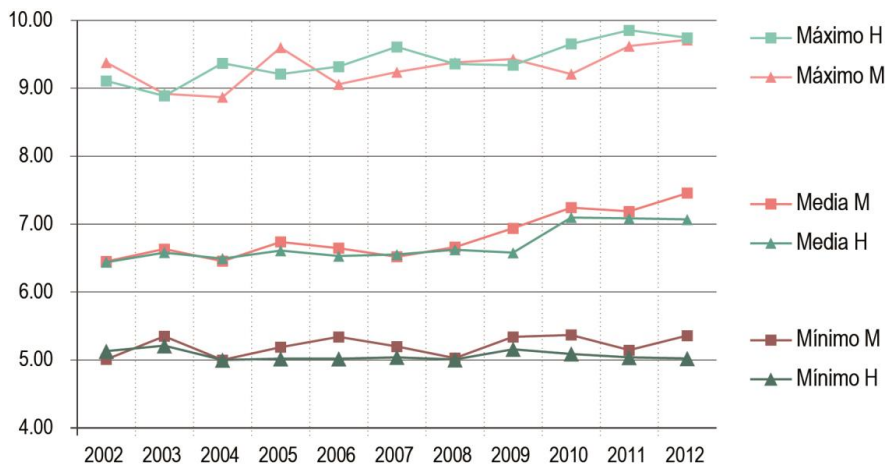
Una vez superadas las PAP, es la nota de acceso a los estudios la que establece quién puede matricularse en los estudios finalmente. En relación con este aspecto, según datos obtenidos en la Oficina de Acceso a la Universidad de Cataluña, entre 2002 y 2012 la nota media de las chicas para acceder a los estudios de CAFyD de Cataluña es superior a la de los chicos en 7 de los 10 cursos analizados (ver Anexo 1, Tabla 46). Este hecho supone que el porcentaje de chicas matriculadas siempre sea ligeramente superior al porcentaje de chicas aspirantes. Un aspecto importante a destacar es como la nota media tiene tendencia a aumentar. En el caso de las chicas, esta tendencia empieza en el 2007, y en el caso de los chicos, en el 2009. Este aspecto se ve reflejado en las notas máximas de chicos y chicas, y en las mínimas de las chicas (ver Gráfico 2).

Si nos fijamos en las notas mínimas, vemos que en todos los años analizados, excepto en el 2002, los chicos son los que presentan las notas más bajas. Sin embargo, si nos fijamos en las notas máximas, no hay una tendencia clara, puesto que en seis de los diez años analizados es un chico quien entra con la mejor nota de acceso, en tan solo dos años es una chica quien accede con la mejor nota de expediente, y en los dos años restantes prácticamente no existe diferencia entre el chico y la chica con mejor nota.

⁸ En este apartado se analiza únicamente la incidencia de las PAP en relación al porcentaje de chicos y chicas aptas para valorar la existencia de posibles sesgos de género en los baremos establecidos. Así pues, no se valora el efecto que puede generar en chicos y chicas la propia existencia de pruebas físicas, así como el tipo de pruebas que se realizan (relacionadas con la resistencia, la fuerza o la velocidad) a la hora de plantearse la realización de estos estudios, o no.

⁹ En el 2002 se eliminó uno de los test, con lo que sólo quedaron 6 pruebas. En el 2004 tan sólo se hicieron 3 tests, con una baremación muy exigente que hizo que no se alcanzaban el 50% de aspirantes de ambos sexos aptos. A partir del 2005 se establecieron 4 tests y se modificaron los baremos de las PAP en el INEFC, siendo menos exigentes.

Gráfico 2. Notas de acceso a los estudios universitarios de CAFyD (máxima, media y mínima)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de la Oficina de Acceso a la Universidad de Cataluña, 2013.

En cuanto a las vías de acceso, los porcentajes han experimentado ciertos cambios a lo largo de los diez años que se han analizado. En el 2002, la vía de acceso mayoritaria a los estudios de CAFyD, tanto para chicas como para chicos, era la selectividad. El 88.4% de las chicas y el 85.9% de los chicos que accedían a CAFyD lo hacían mediante esa vía. En el caso de las chicas, estos porcentajes se mantienen siempre superiores al 80% hasta el curso 2010, año en que la selectividad pasa a representar tan sólo el 60.4%. La importancia de esta vía de acceso se ha ido reduciendo, y en el 2012 la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) representaba el 54.5% (ver Tabla 6). En el caso de los chicos, la evolución es la misma, aunque los porcentajes son ligeramente diferentes. En el 2010, el porcentaje de estudiante que accedían a través de la PAU era del 48.9% (en el 2009 era del 85.9%), y en el 2012 representaba el 47.9%.

Frente a esta reducción, la vía de acceso que ha ido cogiendo peso ha sido la vía de los ciclos formativos de grado superior. Este fenómeno se ha producido debido al cambio de normativa respecto a los *numerus clausus* sobre las vías de acceso.

Tabla 6. Principales vías de acceso a los estudios de CAFyD. CFGS y PAU en %

Año	Vía Ciclo Formativo Grado Superior (CFGS)			Vía Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
2012	42.5	47.3	46.4	54.4	47.9	49.1
2011	27.2	44.5	40.7	63.6	50.5	53.4
2010	36.4	47.3	45.1	60.4	48.9	51.2
2009	9.9	10.6	10.4	89.1	85.9	86.6
2008	12.9	19.3	17.8	84.7	76.0	78.0
2007	13.4	22.4	19.9	82.6	75.7	77.6
2006	9.4	17.0	14.6	89.6	79.7	82.9
2005	16.1	10.6	12.3	80.8	84.9	83.6
2004	12.5	17.1	15.8	86.1	80.7	82.2
2003	6.7	12.2	10.4	91.3	83.9	86.3
2002	6.9	13.6	11.9	88.3	85.8	86.5

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos de la Oficina de Acceso a la Universidad de Cataluña, 2013.

Como se puede observar, aunque el porcentaje de alumnos que acceden por vía PAU (selectividad y Bachillerato) ha ido disminuyendo tanto para ellas como para ellos, la mayoría de las chicas todavía siguen accediendo a CAFyD mediante esta vía. Sin embargo, ellos están entrando por la vía de ciclos formativos de grado superior (CFGS).

Otro aspecto a considerar es que, en los centros privados, esta tendencia de la vía CFGS va aumentando, tanto en el caso de las chicas como en el de los chicos, aunque ellos siguen siendo mayoría (ver Anexo 1).

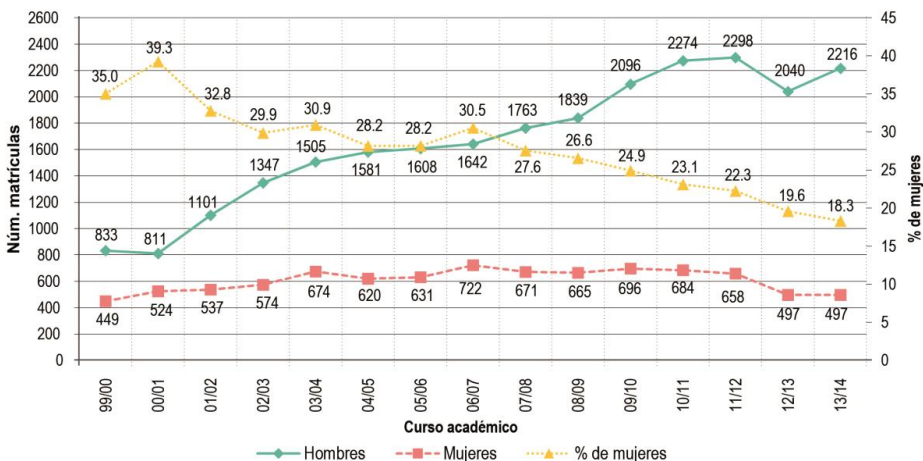
1.3.3 A mayor número de plazas, más chicos: el gran incremento de la matriculación masculina

Una vez analizado el interés y el acceso a los estudios de CAFyD, en este apartado se analiza el número de hombres y mujeres que finalmente se matriculan en estos estudios así como en el resto de estudios postobligatorios de la familia.

En primer lugar, en el Gráfico 3 se presenta la evolución de las matrículas de hombres y mujeres en los estudios de CAFyD en Cataluña en términos absolutos (en los cuatro cursos), y también se incorpora el porcentaje que representa el número de matrículas femeninas respecto al total. En este gráfico se observa como la apertura de nuevos centros privados y el consecuente incremento de plazas disponibles a partir del curso 2001-2002 (URL y UVic) y del curso 2009-2010 (EUSES – Girona), ha supuesto, sobre todo, un importante aumento del número de chicos matriculados. Por otra parte, a pesar del progresivo descenso del número de chicas interesadas en realizar los estudios, el número de mujeres matriculadas en CAFyD experimentó un ligero incremento hasta el curso 2007-2008, curso a partir del cual se inicia un descenso.

Se constata, pues, que si bien el número de mujeres que realizan los estudios —en términos absolutos— se mantiene, en términos relativos su porcentaje se reduce paulatinamente, con un descenso progresivo de 22 puntos, puesto que se ha pasado del 39.3% en el curso 2000-2001 al 18.3% en el curso 2013-2014.

Gráfico 3. Evolución del número y porcentaje de matrículas de CAFyD en Cataluña según sexo

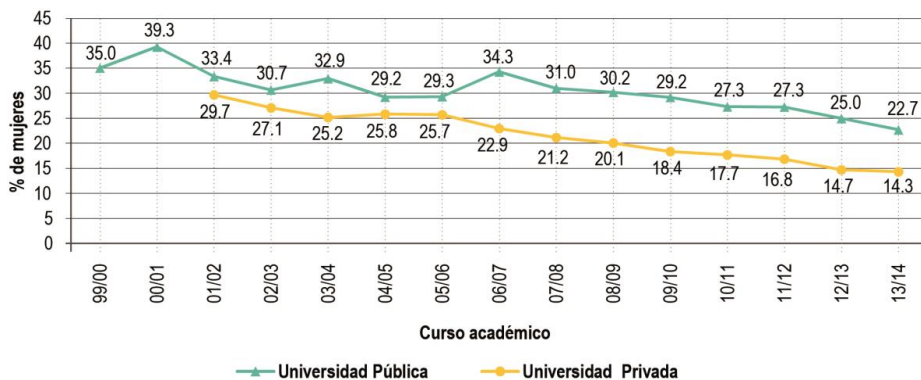


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatori Català de l'Esport (2015).

Si estos mismos datos los segregamos por tipo de centro universitario, público o privado (ver Gráfico 4), podemos constatar que las diferencias de género son mucho más notables en los centros privados, donde el descenso se produce mucho más rápido y sin oscilaciones. En las universidades públicas, por contra, se registran dos oscilaciones importantes. La primera, en el curso 2000-2001, en que las chicas representan el 39.3% de las matrículas y, en cambio, en el siguiente, coincidiendo con la apertura de los dos centros privados, la presencia de chicas se reduce 6 puntos porcentuales. Este porcentaje sigue reduciéndose hasta el curso 2005-2006, que alcanza un 29.3%. La segunda oscilación se produce con un aumento de 5 puntos (34.3%) en el curso 2006-2007. A partir de ese año, las matrículas empiezan a descender un punto porcentual de media por curso académico, hasta situarse en el 22.7% del curso 2013-2014.

La evolución de los datos de matriculación de chicas en las universidades privadas sigue un ritmo de descenso más acentuado que en las públicas. Así, en los centros privados, ellas empiezan representando el 29.7% de las matrículas en el 2000-2001 (año en el que se abren dos universidades privadas), pasando por el 18.4% en el 2009-2010 (año de apertura del tercer centro privado) hasta llegar al 14.3% del curso 2013-2014. En sentido opuesto, el porcentaje de los chicos experimenta un importante aumento en las universidades privadas. Así pues, el menor número de chicas interesadas en cursar CAFyD se refleja de forma más clara en la menor número de matrículas femeninas en las universidades privadas.

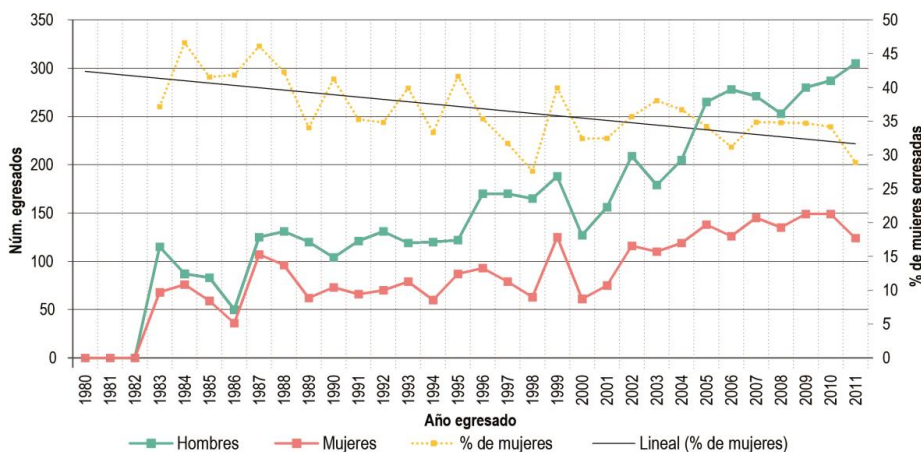
Gráfico 4. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en CAFyD en Cataluña según tipo de universidad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatori Català de l'Esport (2015).

Como consecuencia de la bajada del número de matrículas, los porcentajes de mujeres que obtienen finalmente el título también muestran una clara tendencia al descenso desde que existen los estudios en Cataluña. Mientras que el número de chicos titulados incrementa de manera exponencial, especialmente a partir del 2003, el número de chicas en ningún caso es superior a 150 tituladas por año. Así pues, el porcentaje de mujeres tituladas va disminuyendo. Inevitablemente, este hecho implica que, finalmente, el número de hombres y mujeres que se incorporan al mercado laboral sea también claramente desigual, tal y como se observa en el Gráfico 5.

Gráfico 5. Evolución del número de titulados y tituladas en CAFyD en Cataluña

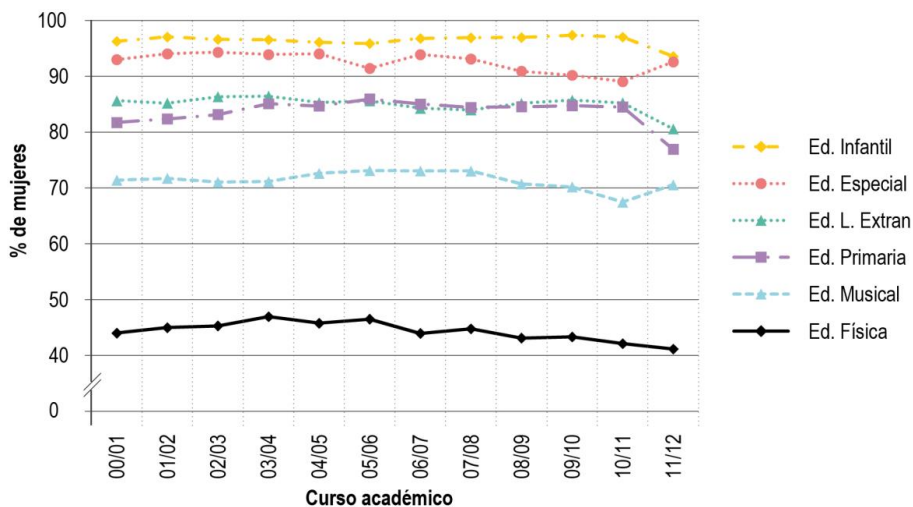


Fuente: Elaboración propia a partir de Viñas y Pérez, 2014.

Por otra parte, como se observa en el Gráfico 6, el análisis de los datos de matriculación en los estudios de Magisterio de Educación Física permite apreciar que, en los estudios de Magisterio, la especialidad de Educación Física, con más de un 50% de chicos, es la que cuenta con un porcentaje más reducido de chicas respecto a las otras especialidades, altamente feminizadas (Educación Musical, Educación Primaria,

Educación de Lenguas Extranjeras, Educación Especial, Educación Infantil). Se constata, por lo tanto, la marca del género masculino en el ámbito de la Educación Física, incluso en uno de los contextos más feminizados del ámbito universitario como es el del magisterio.

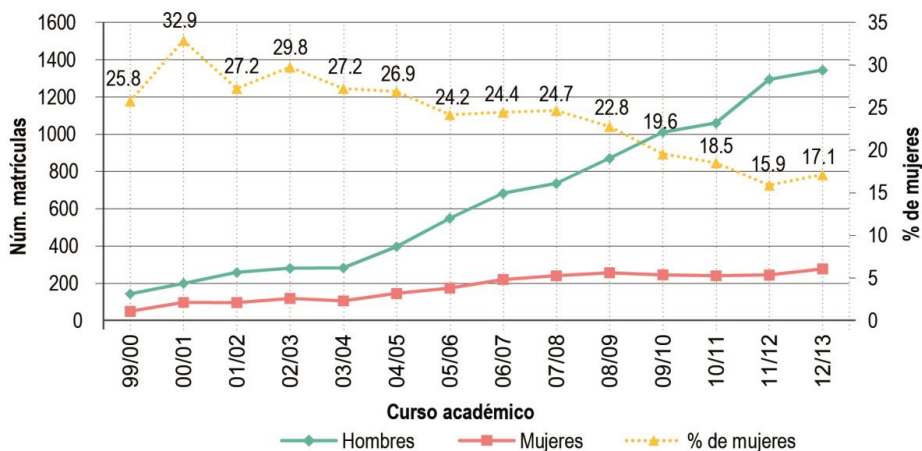
Gráfico 6. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en las diversas especialidades de los estudios de magisterio en Cataluña en %



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Economia i Coneixement. Universitats i Recerca (2015).

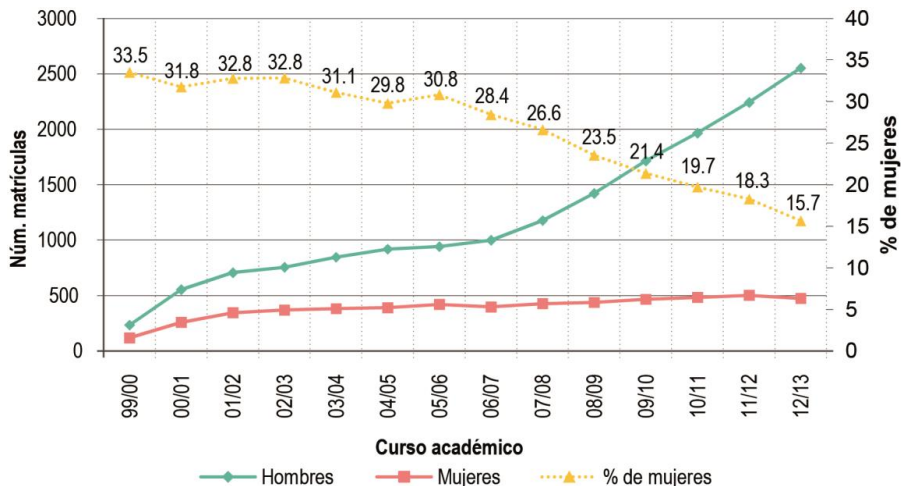
En cuanto a los estudios postobligatorios no universitarios, concretamente en los estudios de CFGM y CFGS de la familia de la actividad física y el deporte, el análisis de los datos de matriculación de hombres y mujeres también nos permite constatar una progresiva masculinización del alumnado. Tal y como se puede observar en el Gráfico 7 y Gráfico 8, en los estudios de CFGM y CFGS se produce también un importante aumento de la matriculación masculina cuando se amplía el número de plazas: a partir del curso 2004-2005, en el caso del CFGM, y a partir del curso 2007-2008, en el caso del CFGS.

Gráfico 7. Evolución de las matrículas en el CFGM de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural por sexo, en Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Ensenyament (2013).

Gráfico 8. Evolución de las matrículas en el CFGS de animación de actividades físico-deportivas por sexo, en Cataluña



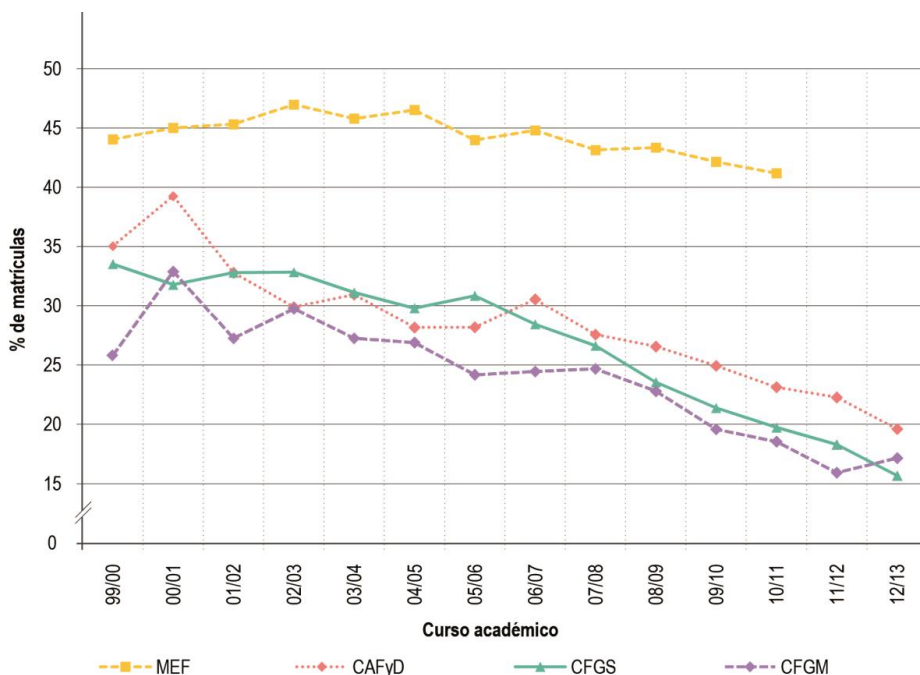
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Ensenyament (2013).

Como en los estudios universitarios de CAFyD, este incremento de hombres matriculados implica que, a pesar de que el número de mujeres se mantiene estable, o incluso aumenta levemente, en términos relativos la presencia de las mujeres es mucho menor y presenta una clara tendencia a la baja. Esta curva descendente, con ligeras oscilaciones, se percibe en el CFGS, que pasa del 34% de mujeres matriculadas en el curso 1999-2000 a un 17% en el curso 2012-2013, un descenso de 17 puntos que implica que la presencia de alumnas se haya visto reducida a la mitad. Este fenómeno se repite de forma similar en los estudios de CFGM, que pasa de un máximo del 33% en el curso 2000-2001 a un mínimo del 16% en el curso 2011-2012, lo cual representa un descenso de 17 puntos.

1.3.4 Comparando la presencia de mujeres en los diferentes estudios de la familia de la actividad física y el deporte: del ciclo formativo al doctorado

En conjunto, si analizamos el porcentaje de mujeres matriculadas en los diversos estudios, tal y como se recoge en el Gráfico 9 es posible comparar qué estudios de la familia cuentan con más o menos presencia de mujeres, así como su evolución. En primer lugar, se observa que, desde principios del s. XXI, la presencia de chicas se ha ido reduciendo progresivamente en todos los estudios de la familia de la actividad física, la educación física y el deporte.

Gráfico 9. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en los estudios de primer y segundo ciclo de la familia de la actividad física, la educación física y el deporte



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Ensenyament (2014).

De forma muy destacada, se puede observar que MEF ha sido la titulación con un porcentaje de mujeres más elevado y estable, con una media del 44.4%, a lo largo de los 12 años estudiados. Por lo tanto, en primer lugar se constata que la titulación más vinculada al ámbito educativo dentro de la familia es la que alcanza un mayor equilibrio entre hombres y mujeres, puesto que ellas representan prácticamente la mitad del colectivo de estudiantes de MEF. Sin embargo, la Educación Física es justamente la única especialidad en que el porcentaje de chicos es superior al de chicas, de modo que se confirma la carga masculina de esta área de conocimiento.

En cuanto a los otros estudios, la media de mujeres matriculadas a lo largo de estos años es de un 28.5% en los estudios de CAFyD, de un 26.8% en el CFGS y de un 24.1% en el caso del CFGM. Estos datos

demuestran que, en los niveles educativos inferiores, la presencia de mujeres es menor que en el resto y mantiene la tendencia al descenso.

En este sentido, se aprecia que, a mayor nivel académico, mayor presencia femenina. Según datos recogidos por el Observatori Català de l'Esport, los porcentajes de mujeres en los másteres vinculados al ámbito de la Educación Física y deportiva en Cataluña¹⁰ desde 2005 también son ligeramente más elevados que en los estudios de grado, con un 31.2% de media.

En el tercer grado universitario, se puede ver que sigue la misma tendencia de los másteres. La media de mujeres que han obtenido el título de Doctor en los programas de doctorado relacionados con la actividad física (ver Tabla 7), la educación y el deporte¹¹ en los 25 años analizados es de un 33.5%. Sin embargo, un análisis longitudinal nos permite distinguir dos periodos. En el primero, que va desde 1989 hasta 2004 (15 años), el porcentaje de mujeres entre los alumnos que leían su tesis estaba alrededor del 20%. En un segundo periodo, que va del 2005 al 2014, el aumento del número de Doctoras ha sido relevante, con lo que el porcentaje de mujeres que lee su tesis ha subido al 40% de media. Este aspecto debemos relacionarlo con la presencia de profesoras universitarias, puesto que la obtención del título de Doctor las habilita para impartir clases a nivel universitario.

Tabla 7. Evolución del número de tesis doctorales leídas en los Programas de Doctorado vinculados directamente a la actividad física, la Educación Física y el deporte en Cataluña, por sexo. n y %

	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
1989-2004	51	13	64	20.3
2005-2014	76	51	127	40.2
Total	127	64	191	33.5

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web del INEFC y la web TDX (2015).

1.3.5 El profesorado en el grado universitario de CAFyD

Otro aspecto relevante en el estudio de la presencia de mujeres en los estudios de CAFyD es su protagonismo como profesoras de los centros universitarios que imparten el grado. Son muchos los trabajos que abordan la menor o mayor presencia de mujeres entre el personal docente e investigador universitario,

¹⁰ Se puede consultar la lista de másteres de los que se tiene datos en: <http://www.observatoridelesport.cat/>. Podría resultar especialmente interesante observar la distribución de hombres y mujeres en cada uno de los diferentes tipos de máster existentes, ya que abarcan un amplio espectro de áreas de conocimiento, que van desde la educación y la inclusión social al rendimiento deportivo, la salud y la gestión, de modo que se podría analizar la existencia, o no, de segregación horizontal en función de las especializaciones. La corta trayectoria de la mayoría de estos másteres, así como su inestabilidad, sin embargo, no permiten realizar este análisis de forma integral, de modo que se ha descartado para este estudio, pero se prevé realizarlo en próximos trabajos.

¹¹ Los programas de doctorado y los departamentos analizados han sido: Actividad Física y Deporte, de la UB (Dep. de Teoría e Historia de la Educación); Actividad Física, Educación Física y Deporte de la UB (INEFC Barcelona y Dep. de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, desde 2010); Actividad Física y Deporte de la UdL (INEFC Lleida-UdL); Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la URL (Fac. de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport – Blanquerna); Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música y de la Voz de la UAB (Dep. de la Expresión Musical, Plástica y Corporal); y Psicología de la Salud y Psicología del Deporte de la UAB (Dep. de Psicología de la Educación).

así como el nivel alcanzado en su carrera científica¹², ya que se considera uno de los elementos clave en el logro de la igualdad en el sistema universitario (López Sancho *et al.*, 2013).

El análisis de las memorias académicas del INEF de Cataluña ha permitido contabilizar el número de hombres y mujeres que han formado parte del equipo docente e investigador de los centros de Lleida y Barcelona en los últimos 15 años, indistintamente de su categoría laboral (ver Tabla 8).

Tabla 8. Evolución del profesorado en el INEF de Cataluña en los últimos 15 años según sexo. n y %

Curso	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
2000-2001	76	16	92	17.4
2004-2005	86	19	105	18.1
2009-2010	81	22	103	21.4
2014-2015	67	18	85	21.2

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria Académica y Web del INEFC (2015).

Esta revisión permite observar, en primer lugar, que el porcentaje de profesoras en el INEF Cataluña es menor que el porcentaje de alumnas matriculadas e incluso está por debajo también de los porcentajes de otros estudios tradicionalmente masculinizados, como los de informática u otros estudios técnicos (Fernández *et al.*, 2008; López Sancho *et al.*, 2013; Sanz, 2008). Estos datos coinciden con los recogidos en el *Libro Blanco, situación de las mujeres en la Ciencia en Española*, en el que se destaca que el área de la Educación Física y Deportiva, así como el de la Didáctica de la Expresión Corporal, se encuentran entre las áreas de conocimiento con menos mujeres titulares o catedráticas de España (Alloza *et al.*, 2011).

Por otra parte, el análisis temporal muestra un ligero aumento de la presencia de mujeres: concretamente, en 15 años se ha incrementado en 3.8 puntos, pasando del 17.4% de inicios de siglo al 21.2% en el curso 2014-2015. La tendencia a la participación igualitaria de hombres y mujeres crece a un ritmo lento en esta institución, sobre todo considerando el gran número de tesis leídas por mujeres (33.5% de media) relacionadas con este campo durante los 15 años analizados.

En el resto de centros universitarios que imparten el grado de CAFyD, la mayoría de carácter privado, sin embargo, la situación es ligeramente diferente a la de la institución con más trayectoria de Cataluña, tal y como se puede ver en la Tabla 9.

¹² No ha sido posible analizar el nivel alcanzado a lo largo de la carrera académica ya que los datos disponibles en la web del INEFC, así como del resto de centros, no proporcionan esta información.

Tabla 9. Profesorado de los centros que imparten el Grado Universitario de CAFyD en Cataluña en el curso 2014-2015. n y %

Año formación	Tipo	Centro - Universidad	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
2012	Privado	EUSES Terres de l'Ebre - URV	15	11	26	42.3
2001	Privado	UVic	36	24	60	40.0
2008	Privado	EUSES Girona - UdG	23	13	36	36.1
2001	Privado	Blanquerna - URL	44	20	64	31.3
1982	Público	INEFC Lleida - UdL	30	10	40	25.0
2012	Privado	TecnoCampus - UPF	12	3	15	20.0
1975	Público	INEFC Barcelona - UB	37	9	46	19.6
Total			197	90	287	31.4

Fuente: Elaboración propia a partir de las web de las universidades estudiadas (2015).

El análisis del profesorado del curso 2014-2015 de los siete centros que imparten CAFyD permite observar que el porcentaje de profesoras en el resto de centros es superior al 30%, excepto en el caso del TecnoCampus – UPF, en que las profesoras representan tan sólo el 20% de su reducida plantilla. En conjunto, el número de mujeres docentes representa el 31.4%, cifra que constata, también en este ámbito, el carácter masculinizado de los estudios.

1.4 Discusión

Una vez expuestos los resultados de este primer estudio que describen, por un lado, la evolución histórica de las matrículas en los diferentes estudios post-obligatorios de la familia de la actividad física y el deporte y, por otro, la presencia femenina entre el personal docente de los diferentes centros universitarios que ofrecen CAFyD en Cataluña, en este apartado se discuten aquellos elementos que merecen una atención especial.

Con este objetivo, los resultados obtenidos se contrastan con los de investigaciones orientadas a estudiar la evolución de la presencia femenina en CAFyD en el ámbito español y con los datos sobre la presencia femenina en otros estudios universitarios. Así mismo, también se compara la evolución de los datos obtenidos en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte con los cambios en la organización de los estudios post-obligatorios, la evolución de la práctica de actividad física y deporte en el conjunto de la población española y los cambios en el sistema educativo.

En general, en las universidades españolas hay un mayor porcentaje de mujeres que de hombres (54.3%). Sin embargo, la distribución es desigual entre los diferentes grados, de modo que hay ramas de conocimiento en las que las mujeres están más presentes, como por ejemplo en salud, y en otras, como por ejemplo ingenierías, la presencia masculina es mayoritaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Un ejemplo de ello son los estudios de Informática. Sanz (2008) detecta que, en un período de cuatro cursos académicos (entre el 1994 y 1998), el porcentaje de mujeres estudiantes de Informática pasa del 26% al 22%. Esta tendencia a la baja también se detecta en esta tesis, y de hecho en mayor grado, ya que

las mujeres pasan de representar un 39.3% de los matriculados a tan sólo un 18.3%. Ante estos datos, parece que nos encontramos ante un “efecto rebote”, o, como lo llama Gertrud Pfister (2010), un *backlash*, entendido como una respuesta inversa a las políticas e ideologías de género, pues, a pesar de los esfuerzos institucionales y los movimientos feministas, el sesgo de género en los estudios universitarios, en lugar de reducirse, aumenta.

Por otra parte, si contrastamos los resultados de este estudio longitudinal de los datos de Cataluña con los datos de la situación reciente en España, vemos que se confirman los datos apuntados por la CEIFCAFyD (2011), por Porto (2009) y, a nivel europeo, por Hartmann-Tews (2011). Por lo tanto, se advierte que no se trata de una situación anecdótica o fruto de una situación coyuntural. Los datos de las matrículas en los diferentes estudios relacionados con la Educación Física, la actividad física y el deporte, analizados desde una perspectiva longitudinal en Cataluña, muestran claramente una progresiva masculinización.

Así mismo, el análisis de la evolución estadística a lo largo del tiempo, a medida que se han ido introduciendo cambios en los planes de estudios del Grado, también resulta especialmente relevante. Tradicionalmente, los estudios de CAFyD han tenido una fuerte vinculación con la educación, pues un gran número de licenciados y licenciadas trabajan como docentes (Pérez, 2015). Pero no se trata de una vinculación tan sólo desde un punto de vista laboral, sino también desde el punto de vista de la nomenclatura, puesto que, en sus orígenes, la denominación del grado era *Licenciatura de Educación Física*. Sin embargo, en el 1997 se cambió esta denominación por *Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Márcia et al., 2013). En relación con este aspecto, los datos constatan que, a partir de 1997, año en el que se produce el cambio de denominación y, por ende, la desvinculación de la nomenclatura con el campo educativo, la ratio de mujeres empieza una evolución al descenso.

La incidencia del género en relación con los estudios vinculados a la educación también se constata en el análisis de cada uno de los estudios de la familia. Así, destaca que los estudios relacionados con la educación, como son Magisterio de Infantil, de Primaria, de Lengua Extranjera, Musical y de Educación Especial, tienen unos ratios de feminización muy elevados (Porto, 2009). Sin embargo, en Magisterio de Educación Física, el porcentaje de mujeres se reduce a menos del 50%. Este dato nos lleva a constatar, en primer lugar, que la vinculación de los estudios a la educación favorece la incorporación de mujeres, si bien la Educación Física sigue siendo la más masculinizada de las especialidades o menciones educativas. En segundo lugar, este hecho refleja que la carga tradicional de género de la cultura de la Educación Física, la actividad física y el deporte se sigue haciendo claramente patente también en los estudios de Magisterio.

Por otra parte, los cambios en el sistema universitario en aspectos como las vías de acceso, así como en el número de centros que ofertan los estudios de grado, también tienen consecuencias. La incorporación de la vía de acceso por ciclos formativos, claramente masculinizados, así como el incremento de centros privados que ofrecen el grado, ha facilitado la mayor entrada de hombres, en términos absolutos y relativos, en los estudios, con lo que se incrementa aún más el desequilibrio.

Los resultados de este primer estudio también contrastan con los datos de hábitos deportivos de la población española. El nivel de práctica de actividades físico-deportivas entre las mujeres ha aumentado (CIS, 2010). Desde 1980, hay más mujeres que hacen deporte y actividad física, y el sistema deportivo se ha transformado en múltiples actividades y formatos (García Ferrando y Llopis, 2011). Sin embargo, en los estudios de la familia de la actividad física y el deporte no se observa ningún progreso, sino más bien un retroceso en el camino hacia la igualdad. Se intuye que los valores del deporte tradicional, donde la masculinidad hegemónica es celebrada y donde históricamente las mujeres han tenido que irse ganando su espacio (García Bonafé, 2001; Hargreaves, 2001; Pujadas, 2009), siguen teniendo importancia. Si bien la mujer ha conseguido ganar terreno en las actividades deportivas realizadas durante el tiempo libre, parece intuirse que aún no ha conseguido “conquistar” los estudios relacionados con el campo. Así pues, se demuestra que en estos estudios persiste la reproducción de los modelos y relaciones de género que aún están presentes en los deportes (García Bonafé, 1991; Messner y Sabo, 1990; Puig y Soler, 2004; Pujadas, 2009; Sparkes *et al.*, 2007; Theberge, 2000). Sin embargo, tal y como ya apuntaba Jennifer Hargreaves (2001), el modelo hegemónico no se establece a través de un control coercitivo, sino más bien de forma persuasiva e inconsciente, lo cual dificulta su identificación y superación.

El descenso del porcentaje de mujeres que solicitan el ingreso al grado de CAFyD y de las que finalmente ingresan, en contraste con la mayor participación de las mujeres en la práctica deportiva, por un lado, y el aumento del número de tesis leídas por mujeres, en comparación con el número de profesoras universitarias que hay en CAFyD, por otro, permite cuestionarse el carácter androcéntrico de los estudios. Según parece, el campo académico de las CAFyD se aleja, cada vez más, del modo de ver y vivir la actividad física, la Educación Física y el deporte por parte de las chicas, y queda “restringido” a una parte de la población, la masculina.

Por consiguiente, mientras muchos profesionales creen que la igualdad ya se ha alcanzado, debido a lo que Amelia Valcárcel (2008) denomina el “espejismo de la igualdad”, los datos nos revelan una dura realidad: en lugar de avanzar, se ha retrocedido. En los estudios de CAFyD, la igualdad teórica no ha supuesto aún la igualdad real, más bien lo contrario. Por lo tanto, el planteamiento del feminismo liberal, que se centra en la igualdad de acceso y de oportunidades, no es suficiente, tal y como demuestran los datos de esta investigación. Como señalan Rietti y Maffia (2005), el problema es mucho más complejo y va más allá de la incorporación de mujeres a esta área de conocimiento o del reconocimiento de los mecanismos de reproducción y poder, como destaca el feminismo estructuralista. Se trata de repensar la propia configuración del campo de conocimiento e incorporar aquellos valores propios de la cultura femenina. Los datos que se aportan en este estudio deberían ayudar a romper este espejismo e impulsar un cambio, no de las mujeres, sino del conjunto de los estudios de la familia de la actividad física, la Educación Física y el deporte.

2 Estudio II. Percepción de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por parte del alumnado de Secundaria y Bachillerato

2.1	Perspectiva teórica y revisión de la literatura	70
2.1.1	Características principales de la teoría cognitiva social.....	73
2.1.1.1	Desarrollo del rol sexual.....	75
2.1.1.2	Libertad de elección.....	75
2.1.2	La teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera.....	76
2.1.2.1	Autoeficacia percibida.....	78
2.1.2.2	Expectativas de resultados.....	79
2.1.2.3	Objetivos seleccionados.....	80
2.1.2.4	Modelo del Desarrollo del Interés Vocacional.....	81
2.1.2.5	Apoyos y barreras sociales.....	82
2.1.2.6	Resultados del rendimiento y satisfacción experimentada.....	84
2.2	Método	85
2.2.1	Conceptualización y operacionalización.....	85
2.2.1.1	Hipótesis.....	88
2.2.2	Elección del método: la encuesta estandarizada.....	90
2.2.2.1	Características de la encuesta estandarizada como método de investigación.....	90
2.2.2.2	Diseño del cuestionario.....	91
2.2.2.3	Validación y prueba piloto.....	96
2.2.3	Universo y muestra.....	97
2.2.3.1	Criterios de selección de la muestra.....	98
2.2.3.2	Características de la muestra.....	99
2.2.4	Trabajo de campo.....	101
2.2.4.1	Localización y contacto con los centros educativos.....	102
2.2.4.2	Administración y recogida de datos.....	103
2.2.5	Análisis estadístico: codificación e instrumentos de medida.....	104
2.2.5.1	Escala sobre los objetivos personales con respecto al futuro profesional.....	105
2.2.5.2	Escala sobre las expectativas de resultado en la profesión de CAFyD.....	106

2.2.5.3	Escala sobre las barreras percibidas	107
2.2.5.4	Escalas sobre los apoyos percibidos	107
2.2.5.5	Tratamiento de los datos	108
2.2.6	Ética en la investigación.....	108
2.2.7	Verificación de los datos	109
2.3	Análisis de resultados.....	109
2.3.1	Experiencias del alumnado con la Actividad física, la Educación Física y el Deporte	110
2.3.1.1	Nivel de práctica físico-deportiva	110
2.3.1.2	Actividades físico-deportivas más practicadas.....	112
2.3.1.3	Gusto por la práctica físico-deportiva y la Educación Física	113
2.3.1.4	Influencia social recibida para la práctica físico-deportiva	118
2.3.2	Aproximación a la titulación de CAFyD.....	119
2.3.2.1	Conocimiento de las materias impartidas de la titulación.....	120
2.3.2.2	Percepción del entorno	121
2.3.2.3	Influencia social recibida para estudiar CAFyD.....	123
2.3.2.4	Interés hacia la titulación.....	126
2.3.3	Visión del futuro profesional.....	128
2.3.3.1	Autoeficacia percibida en relación a la actividad física y el deporte.....	128
2.3.3.2	Expectativas de resultados del futuro laboral en CAFyD	129
2.3.3.3	Objetivos personales ante el futuro laboral	130
2.3.3.4	Diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado.....	130
2.3.3.5	Influencia de las experiencias previas y factores personales.....	132
2.3.4	Análisis de un modelo empírico	134
2.4	Discusión	138
2.4.1	Sobre las experiencias del alumnado en la actividad física, la Educación Física y el deporte	138
2.4.2	Sobre los elementos contextuales del entorno	139
2.4.3	Sobre la percepción del futuro laboral	141
2.4.4	Sobre el modelo empírico	142

A partir de los resultados del *Estudio I*, en el que se refleja cómo el número de mujeres matriculadas en los estudios de CAFyD, así como en el resto de estudios relacionados con la actividad física y el deporte, tiende a disminuir, en este segundo estudio se analiza cómo percibe el alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato los estudios universitarios de CAFyD. A continuación se presenta una primera aproximación al mercado laboral relacionado con el mundo de la actividad física, la Educación Física y el deporte. Seguidamente se introducen las diferentes teorías existentes sobre la elección de los estudios y las profesiones y se detalla de manera más extensa la perspectiva teórica en la que se enmarca este segundo estudio, la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* (Lent, Brown y Hackett, 1994), basada en la *teoría cognitiva social* (Bandura, 1987). Una vez desarrollado el marco teórico, se expone el método utilizado, las hipótesis planteadas y la descripción del análisis de los resultados. Finalmente se desarrolla la discusión de los resultados con el marco teórico descrito.

Un primer paso a realizar en este segundo estudio es realizar una breve aproximación al mercado laboral relacionado con la actividad física, el deporte y la Educación Física desde una perspectiva de género. Uno de los primeros aspectos a mencionar es la segregación del mercado laboral como consecuencia de los estereotipos de género que se han mencionado en el primer estudio de esta tesis. Para precisar esta idea, se considera oportuno mencionar el concepto de *segregación horizontal*, por la cual se tipifican las profesiones según el sexo de las personas, limitando su acceso a partir de las creencias socioculturales (Moragas, 2014). También cabe citar el concepto de *segregación vertical*, que hace referencia a la ocupación de los lugares de trabajo con más prestigio, más liderazgo y más remuneración por parte de hombres (OIT, 2004). A partir de estos dos conceptos, varios estudios realizados sobre el mercado laboral deportivo demuestran que es un sector masculinizado, en el que la influencia del género tiene mucho peso (Moragas, 2014; Pérez, 2015; Viñas y Pérez, 2014). Sin embargo, no son los únicos trabajos que ponen en evidencia este sesgo. Otros estudios realizados a nivel internacional (Acosta y Carpenter, 2012; Cunningham, Bruening, Sartore, Sagas y Fink, 2005; Cunningham, Doherty y Gregg, 2007; Cunningham y Singer, 2010; Kamphoff, 2010; Moran-Miller y Flores, 2011) también destacan esta tendencia masculina en las profesiones del entrenamiento deportivo.

Concretamente, a nivel estatal las mujeres han representado y siguen representando aproximadamente el 35% de la mano de obra en el campo de la actividad física y el deporte (Arbizu y Peña, 2007; EOSE, 2012; Martínez del Castillo, 1993; Viñas y Pérez, 2014). Además, este porcentaje puede verse reducido según el ámbito de trabajo, ya sea en la gestión deportiva, el entrenamiento, la recreación, la animación y el turismo, etc. También puede verse reducido en función del tipo de cargo que se ocupa. De acuerdo con el estudio de Viñas y Pérez (2014), los cargos de gerencia o dirección son ocupados por mujeres en un 27.9% y el de empresario o autónomo en un 16.1%. Sin embargo, en los cargos de técnico deportivo o monitor y en el de coordinador, el porcentaje de mujeres aumenta, llegando a un 38.1% en los cargos de coordinación y a un 36.2% en los de monitor. Así pues, a partir del reducido porcentaje de mano de obra femenina en el mercado laboral deportivo por un lado, y, a partir de los puestos de trabajo ocupados según el sexo de las

y los profesionales por el otro, se pueden ver plasmados los conceptos de *segregación horizontal y vertical* que se han descrito.

2.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura

Las percepciones de diferentes colectivos hacia determinadas áreas de conocimiento, como por ejemplo en matemáticas o tecnologías, o incluso hacia determinados lugares de trabajo, como pueden ser puestos de decisión y liderazgo, han sido estudiados en la comunidad científica para comprender la poca presencia de mujeres en estas áreas o profesiones. Los diversos trabajos realizados con este propósito han utilizado diferentes modelos teóricos. En la siguiente tabla se destacan algunas de las principales teorías de referencia utilizadas para el estudio de la elección de la trayectoria académica y profesional. Asimismo, se realiza una breve descripción de cada una de ellas. Se abordan con más detalle las dos últimas, ya que han sido utilizadas para el diseño del *Estudio II*.

Tabla 10. Principales teorías sobre la elección de la carrera académico-profesional

Autor o Autora	Teoría	Características
Jackelyn Eccles (1983)	Modelo de elección de logro	Autoeficacia y rol social
John Holland (1959)	Teoría elección vocacional y adaptación	6 tipos de personalidad RIASEC
Manju Ahuja (2000)	Modelo de barreras de género	Factores sociales y estructurales para el acceso de las mujeres en las profesiones relacionadas con las TIC
Nancy E. Betz y Gail Hackett (2006)	"Self-Efficacy Theory for women's career development"	Desarrollo de la carrera de las mujeres
Albert Bandura (1987)	Teoría cognitiva social	Factores personales, cognitivos y ambientales
Robert Lent, Steven Brown y Gail Hackett (1994)	Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera	Autoeficacia, expectativas de resultado, objetivos personales

En el modelo de elección de logro de Jackelyn Eccles (1983), se estudian, desde una perspectiva psicológica, las diferentes variables que pueden influir a las jóvenes a estudiar aquellas carreras universitarias que encajan en su rol social y con las expectativas de aquellas personas que las rodean. Este modelo vincula las elecciones personales a través de la creencia de la expectativa de éxito y la importancia que la persona otorga a las opciones disponibles para la elección (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999). En este modelo se predice que la persona elegirá aquellos estudios que cree que puede superar con éxito y además le otorgue un alto valor. Las expectativas de éxito vendrán determinadas por la autoconfianza sobre sus habilidades.

Siguiendo esta misma línea de predicción, se encuentra la teoría de John Holland (1959) sobre la elección vocacional. Esta teoría propone seis perfiles de personalidad para describir la semejanza entre la persona y el entorno que le rodea. A través de estos perfiles se pretende predecir la elección de la trayectoria académica y profesional, según si el individuo está satisfecho con el desarrollo de su trabajo, cómo de bien se desarrolla en su entorno laboral, y la facilidad para tomar decisiones sobre su elección (Nauta, 2012).

La definición de cada uno de los perfiles se realiza en función de las habilidades que cada persona posea así como del entorno en el que se socializará, limitando sus elecciones vocacionales.

Otro modelo teórico es el de Manju Ahuja (2002), el cual pretende recoger las barreras sociales y estructurales que las mujeres perciben para acceder y promocionarse en las profesiones más masculinizadas. La autora aplicó el modelo en los trabajos del área de las tecnologías de la información y la comunicación. Los resultados del modelo fueron que el factor social tiene especial relevancia, donde la falta de expectativas personales y la falta de modelos sociales limitan las elecciones personales de las y los adolescentes. Siguiendo esta línea, Mary Heppner (2012) pone énfasis en la construcción social y cultural del género y en su impacto en la tipificación de las profesiones, las cuales son percibidas desde las primeras etapas educativas como apropiadas o inapropiadas según el rol sexual. Su trabajo, basado en una revisión de la literatura sobre las percepciones de las matemáticas, argumenta que las chicas se perciben menos competentes que los chicos en esta materia. Sin embargo, desde un punto de vista objetivo, los resultados sobre sus capacidades no denotan diferencias, por lo que la baja percepción se explica a través de los estereotipos que se reproducen a partir de las familias, profesorado, amistades y medios de comunicación. De esta forma, las adolescentes interiorizan el estereotipo, lo cual provoca una percepción limitada de sus capacidades y por lo tanto un menor interés hacia la materia.

Desde una perspectiva psicosocial, existe el trabajo de Nancy E. Betz y Gail Hackett (2006). El objetivo de su investigación se centra en entender el desarrollo de la trayectoria académico-profesional de las mujeres en el ámbito científico y técnico a través de la autoeficacia. Las autoras se basaron en la teoría de Albert Bandura (1987), utilizando el concepto de *autoeficacia*. Asimismo, también se han servido de la teoría de Robert Lent, Steven Brown y Gail Hackett (1994) para perfeccionar su modelo teórico. Así pues, las autoras también introdujeron los atributos personales (interés, habilidades, valores) y los pusieron en relación con atributos externos (experiencias, barreras, oportunidades que brinda la sociedad y los agentes socializadores) (Lent, 2012) para desarrollar su teoría. De este modo, el modelo propuesto por Betz y Hackett (2006) expone diferentes argumentaciones empíricas sobre las diferencias de género en determinadas carreras universitarias y profesiones.

Los dos últimos trabajos mencionados consideran que la elección de una carrera u otra se produce, en la mayoría de los casos, durante la adolescencia, etapa en que se producen multitud de cambios, tanto a nivel físico, como a nivel emocional, social e intelectual. Además, es una época en que se crea la identidad personal vinculada a la identidad de género mediante el proceso de socialización. Los agentes sociales como las amistades, la familia, el profesorado, entre otros, ayudan a conformar el "yo" de cada individuo. Durante la etapa escolar también se desarrollan intereses y habilidades concretos, que, unidos a los factores económicos y sociales, tienen influencia en la elección personal de determinadas carreras profesionales (Lent *et al.*, 1994).

En las investigaciones realizadas a partir de las teorías mencionadas en las áreas de conocimiento de las matemáticas, las ingenierías y la informática, se ha intentado predecir cuáles son las variables que provocan el sesgo de género en la elección de la trayectoria académico-profesional así como dar una serie de argumentos al respecto (Candela, 2008; Eccles, 2011; Morgan, Isaac y Sansone, 2001; Rogers, Creed y Glendon, 2008; Sáinz, 2007). Estos constatan que las chicas eligen su carrera profesional buscando la satisfacción del gusto o la preferencia personal, y los chicos se guían por las oportunidades profesionales que les brindará la opción elegida. Otro argumento es que los chicos consideran más importante para su futuro trabajo ganar mucho dinero, hacer e inventar cosas nuevas, y llegar a ser famoso. Sin embargo, las chicas consideran más importante para su trabajo poder ayudar a los demás, interpretando este resultado como parte del estereotipo femenino (más sociables y sensibles hacia los demás) (Candela, 2008). Este hecho tiene como consecuencia una mayor propensión de las mujeres a trabajar en áreas vinculadas a la ayuda y al apoyo social a las personas, característica del estereotipo femenino (Jones, Howe y Rua, 2000).

Coincidiendo con estos dos últimos trabajos, Milagros Sáinz (2007) también destaca las características mencionadas en cuanto a las motivaciones y expectativas profesionales en el ámbito de las nuevas tecnologías. Los resultados de este trabajo realizado con adolescentes también confirman que las chicas prefieren aquellas profesiones relacionadas con el desarrollo personal y el trato con otras personas así como ser de ayuda, coincidiendo con los estereotipos de género. Además, la autora afirma que el ámbito profesional de las nuevas tecnologías se aleja de los estereotipos ideales femeninos, por lo que las chicas rechazan, en mayor medida que los chicos, la posibilidad de desarrollar sus capacidades en este ámbito.

Así, las características del trabajo también influyen en la elección y desarrollo profesional. En otros estudios realizados sobre las motivaciones y expectativas de la profesión en estudiantes de empresariales, las chicas puntúan mejor que el futuro trabajo les permita compaginar la vida familiar; en cambio, ellos se centran en las características económicas (Candela, 2008; López-Bonilla *et al.*, 2011; Sallop y Kirby, 2007).

Los comportamientos de las personas tienden a realizarse de una forma premeditada, es decir, los seres humanos tienden a seleccionar o evitar aquellas actividades en las cuales las personas pueden sentirse competentes, con confianza e incluso cómodas durante su desarrollo. Como se ha mencionado en el apartado anterior, esta idea inicial es la que se ha utilizado para desarrollar ciertos modelos teóricos que intentan explicar cómo se produce el desarrollo del interés de los individuos así como la selección de determinadas opciones académicas y profesionales (Blanco, 2009).

Siguiendo esta idea, a continuación se abordan las dos últimas teorías mencionadas en la Tabla 10. Éstas son la *teoría cognitiva social* de Bandura (1987) y la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* (Lent *et al.*, 1994), que se basa en la primera. Esta última sirve de referencia para el desarrollo del *Estudio II*, por su enfoque social y heurístico, ya que, al haberse desarrollado a partir de la *teoría cognitiva social* de Bandura (1987), permite reconocer los orígenes sociales del pensamiento de los individuos, así como las

acciones derivadas de estos (Bandura, 1987). Además, la teoría de Lent *et al.* (1994) se centra en el desarrollo de la carrera profesional, la cual parte de la elección de los estudios universitarios.

2.1.1 Características principales de la teoría cognitiva social

La *teoría cognitiva social* de Bandura (1987) pone de relieve toda una serie de factores internos y externos del individuo que condicionan sus motivaciones y comportamientos. A menudo el comportamiento se explica de forma unilateral, sin contemplar la interacción de los factores internos y externos, es decir, sin tener en cuenta la reciprocidad. Sin embargo, el modelo de Bandura (1987) explica el funcionamiento psicosocial en términos de causalidad recíproca, en la que los factores externos e internos interactúan entre sí bidireccionalmente, lo que el autor denomina como modelo de reciprocidad triádica (*triadic reciprocity model*) (Bandura, 1987, 1999). Este modelo teórico explica el funcionamiento de la conducta humana mediante factores personales, cognitivos y ambientales (entorno), que actúan como determinantes interactivos. Se diferencia de otras teorías que explican la conducta de los individuos en base a fuerzas internas y externas pero sin tener en cuenta la interacción entre ellas, como podría ser la *teoría conductista* (Bandura, 1987). En este caso, el término *determinismo* se utiliza para indicar la producción de efectos por parte de los factores, y no en un sentido doctrinal.

En el modelo triádico se localizan, por un lado, (a) los atributos personales, como por ejemplo los elementos cognitivos, afectivos y biológicos de la persona; por otro, (b) los factores externos, del entorno, como pueden ser los agentes socializadores; y, por último, (c) los propios patrones de comportamiento de la persona o factores internos. Estos tres elementos interactúan entre sí, dando lugar a una influencia constante y mutua de forma bidireccional, que a su vez conforma el comportamiento humano. El elemento recíproco persona-entorno es una de las múltiples líneas de investigación desarrolladas entorno al estudio del comportamiento humano, que se centra especialmente en las percepciones de las personas. Según el entorno social al que se pertenece o según las propias características físicas del individuo, como la edad, el sexo, la etnia o el atractivo físico, se generan diferentes comportamientos o reacciones ante un mismo estímulo.

Además, los individuos, al igual que los contextos que los rodean, están en constante cambio; de ahí que las acciones de una persona, así como la evaluación de los resultados obtenidos de las mismas, influyan en sus actitudes y opiniones, y que, a la vez, acaben modificando el entorno donde se producen (Alexander *et al.*, 2011).

Por otro lado, tal y como menciona Bandura (1999), los factores cognitivos tienen una cierta importancia por lo que respecta a los cambios de comportamiento de los individuos y a la orientación de sus intervenciones. El autor argumenta que, para que las decisiones tomadas en cuanto a la trayectoria personal y profesional resulten exitosas, los individuos deben tener en cuenta sus capacidades. Además,

deben anticiparse a los posibles efectos de sus acciones y actividades, y controlar y limitar su comportamiento en base a las oportunidades socioculturales (Bandura, 1999). De esta forma:

“la capacidad de previsión añade otra dimensión al proceso de autorregulación. La mayor parte de la conducta humana está dirigida hacia metas y resultados proyectados en el futuro. Siendo representados cognitivamente en el presente, los futuros anticipados pueden ejercer un efecto causal sobre la conducta actual” (Bandura, 1987, p. 17).

Según Bandura (1987), la creación de las propias percepciones se ve influenciada por diversas capacidades que conforman la naturaleza del individuo. La primera capacidad es la simbólica, caracterizada por el poder del uso de los símbolos como herramienta de cambio y adaptación al entorno. Mediante la combinación de los símbolos y los conocimientos acumulados, la persona puede producir nuevas acciones, ejecutándolas de forma simbólica, imaginando posibles soluciones y determinando simbólicamente los resultados estimados. Un inconveniente de esta capacidad es la toma de decisiones razonadas en base a falsas creencias e informaciones inadecuadas o sin la consideración de todas las consecuencias que pueden producirse.

La segunda capacidad es la de previsión, definida como la capacidad de anticipación de las consecuencias de las acciones o decisiones futuras. La visión de las consecuencias futuras está estrechamente relacionada con la capacidad simbólica, ya que al predecir de forma simbólica los resultados obtenidos, los sujetos pueden convertir las consecuencias futuras en motivaciones y regular sus actos en base a lo esperado.

La capacidad vicaria, por otro lado, se basa en el poder de aprendizaje, ya sea por ejecución (prueba y error), por observación o por modelado. Esta última es de gran importancia en el modelo teórico por la influencia de los códigos sociales en la conducta de las personas.

La cuarta capacidad es la autorreguladora: las acciones de los sujetos no solo se producen para adaptarse a las demás personas de su entorno, sino que también dependen de sus propias motivaciones y criterios internos, por lo que actúan a partir tanto de la propia autoevaluación como de las influencias sociales externas.

Por último, la capacidad de autorreflexión es la que permite analizar las propias experiencias y reflexiones, dando lugar a la evaluación y a la modificación de pensamientos.

Por lo tanto, los conocimientos que se tienen de uno mismo no se producen de forma autónoma y sin un contexto de influencia, sino que se producen y consolidan por medio de cuatro procesos distintos: (a) experiencia directa obtenida a partir de los resultados de los actos realizados; (b) experiencia indirecta de los efectos producidos por la conducta de otras personas; (c) juicios expresados por los agentes sociales

que nos rodean; y, (d) suposiciones realizadas a partir de las experiencias (Bandura, 1987). A partir de estos procesos, se observa como las influencias externas desempeñan un papel importante en la producción de las percepciones sobre uno mismo o misma, así como en la regulación de los actos a realizar según los juicios expresados por los demás.

2.1.1.1 Desarrollo del rol sexual

El autor de la *teoría cognitiva social* presta atención al rol sexual como aspecto importante en el desarrollo de la persona, y lo considera una tipificación sexual de carácter cultural que incide en la formación de aspectos importantes del individuo como son la creación de intereses o de trayectorias profesionales (Bandura, 1987). Así, se aborda uno de los conceptos definidos en el estudio anterior, el *doing gender* (Pfister, 2010), asimilado a través del aprendizaje por observación a partir del modelado cultural, el cual sirve de fuente principal de información sobre el papel social de cada sexo (Bandura, 1987). Es decir, desde que se nace, los individuos están expuestos a modelos de conducta basados en los roles sexuales que limitan sus intereses y objetivos profesionales.

El autor de referencia añade que la manera en la que se asimila el estereotipo sexual tiene un efecto perdurable sobre la forma de percibir y de procesar ciertas informaciones sociales así como sobre la forma de utilizar las propias capacidades. De este modo, el proceso de socialización, también mencionado en el *Estudio I*, actúa reforzando la tipificación sexual de las actividades académico-profesionales que caracterizan a cada individuo, mediante el sistema de costumbres y creencias sociales. Este proceso de socialización interfiere en la creación de intereses y objetivos profesionales, puesto que el abanico de posibilidades académico-profesionales es diferente según el sexo de la persona, y condiciona las capacidades percibidas de cada chico y chica (Betz y Hackett, 2006).

Otro aspecto importante en el desarrollo del rol sexual es el modelado cultural, que ayuda a reforzar la dicotomización de los roles de género. Las sanciones sociales contribuyen a regular las conductas de los individuos. Desde las edades más tempranas, las niñas y los niños aprenden a regular sus comportamientos, pues las conductas consideradas del otro sexo están sometidas a sanciones sociales (Bandura, 1987), lo cual acentúa el dualismo existente provocado por los estereotipos de género. Pero la conducta de cada persona no depende exclusivamente de las sanciones sociales experimentadas, sino también del aprendizaje social por observación realizado a partir de las consecuencias que experimentan las demás personas.

2.1.1.2 Libertad de elección

La libertad de elección (Bandura, 1987), relacionada con el punto anterior, se define, desde una perspectiva social, como el número de opciones de las que dispone un individuo y su derecho a ejercerlas. De este modo, cuantas más alternativas tiene la o el adolescente, mayor será su libertad de acción y elección. Sin

embargo, esta libertad puede verse limitada por falta de conocimiento o bien por las habilidades que se poseen, lo cual limita la posibilidad de alcanzar los deseos personales. Por lo contrario, las opciones se verán incrementadas al aumentar las capacidades, las competencias y la percepción de eficacia de las personas.

Las opciones también pueden verse limitadas por la propia sociedad, la cual establece unas normas de conducta. En ocasiones, estas normas son utilizadas para prohibir determinados comportamientos, lo cual provoca discriminación social. Hablamos de casos en los que las personas pueden ver restringidas sus alternativas de elección por razón de sexo, pero también por color de piel, grupo étnico o clase social, entre otras muchas categorías sociales, independientemente de las habilidades que poseen.

Sin embargo, la libertad de elección no viene determinada solo por influencias externas, sino que también se ve condicionada por la capacidad de reflexión de los individuos. La persona puede ejercer cierta influencia sobre su conducta a través de las capacidades que posee, de cómo prevé y evalúa las consecuencias y de cómo evalúa sus propias capacidades para desarrollar de forma efectiva las habilidades que posee (Bandura, 1987).

2.1.2 La teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera

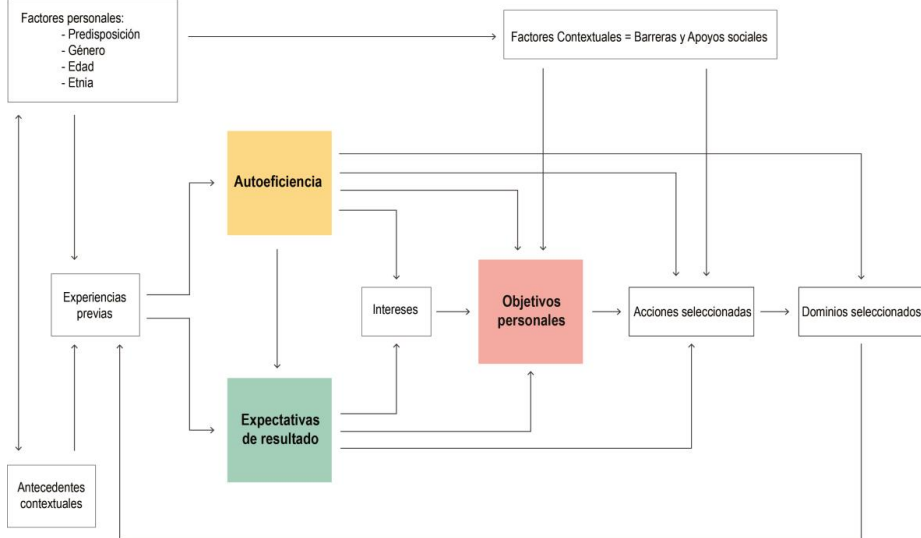
Basándose en los fundamentos de la teoría anterior, Lent *et al.* (1994) desarrollan la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera*, que centra su atención en la comprensión del desarrollo de los intereses académicos y profesionales, la elección de la trayectoria académica y profesional, y el logro y la persistencia en las actividades educativas y profesionales. Dicha teoría se focaliza en la interacción de los determinantes cognitivos personales y la conducta, acorde con el modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1987). Así, se distinguen tres constructos cognitivo personales básicos: autoeficacia, expectativas de resultado y objetivos personales (Lent, 2012; Lent y Brown, 2013; Lent *et al.*, 1994). La combinación de los tres constructos básicos dará lugar a un total de cuatro modelos conceptuales, que ayudan a dilucidar el proceso de desarrollo de la carrera académica y profesional. Estos modelos explican el desarrollo del interés, el proceso de elección, los resultados de rendimiento, la satisfacción experimentada y el bienestar de las esferas educativas y ocupacionales (Lent, 2012; Lent *et al.*, 2001; Lent *et al.*, 1994). En cada uno de los modelos, los tres constructos básicos se relacionan e interaccionan con los aspectos personales (por ejemplo, género, edad, etc.), el entorno social y cultural y las experiencias aprendidas.

A modo introductorio, los cuatro modelos teóricos propuestos en la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* explican cómo los sujetos desarrollan interés hacia una actividad cuando el individuo se percibe competente para realizar dicha tarea (expectativas positivas de autoeficacia) y cuando anticipa que la implicación en tal actividad resultará positiva para el propio desarrollo y reconocimiento social (expectativas positivas de resultado). Por el contrario, resultará complicado que una persona desarrolle interés hacia una actividad cuando se prevén resultados negativos o ésta no se vea capaz (Blanco, 2009). De esta forma, la

teoría de Lent y su equipo permite explicar el proceso de fijación de los intereses académico-profesionales, el desarrollo de los objetivos personales, y, si se persiste y logra el desarrollo en una carrera (Lent *et al.*, 1994), a partir del grado de logro de los intereses planteados, así como satisfacción y bienestar percibido. Es decir, se centra en el proceso por el cual las personas toman sus decisiones bajo diferentes condiciones ambientales, negocian la transición escuela-trabajo, realizan la búsqueda de trabajo, persiguen las propias metas, gestionan múltiples roles sociales y responden a los contratiempos de la trayectoria educativa y profesional (Lent *et al.*, 1994). Por lo tanto, la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* se centra en las variables cognitivas del individuo y en cómo éstas interactúan con el entorno y con las variables personales, para determinar cuáles predicen la acción final realizada.

Ante lo expuesto, en la Figura 2 se plasman los tres constructos cognitivos sociales básicos y la relación con el resto de variables que intervienen en el proceso de desarrollo de la carrera, los cuales se desarrollan en los siguientes apartados. El proceso de desarrollo de la carrera se mantiene a lo largo de toda la vida: los sujetos van desarrollando diferentes patrones y van definiendo los intereses académico-profesionales propios. Sin embargo, aunque este proceso pueda extenderse a todas las etapas vitales, los intereses ocupacionales se suelen estabilizar en la adolescencia y primera juventud (Blanco, 2009). Cada uno de ellos se describe de forma detallada en los siguientes puntos, así como la relación que se establecen entre ellos.

Figura 2. Modelo *cognitivo social de desarrollo de la carrera*



Fuente: elaboración propia a partir de Lent *et al.* (1994).

2.1.2.1 Autoeficacia percibida

La autoeficacia es uno de los principales constructos en los que Bandura (1987) y Lent *et al.* (1994, 2012) focalizan su atención, puesto que lo consideran el mecanismo con mayor influencia para el *agency* de la persona. Definen este concepto como:

“La autoeficacia percibida se define como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Por tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos.” (Bandura, 1987, p. 416).

La construcción de la autoeficacia se basa en las características propias de las actividades que se plantean al individuo así como en las condiciones para el éxito, la estimación de la habilidad y los requisitos del esfuerzo a realizar en determinadas situaciones (Bandura, 1987). La autoeficacia puede ser modificada a partir (1) de la habilidad personal para superar las metas, (2) del aprendizaje indirecto, (3) de la persuasión de los agentes sociales, y (4) del estado emocional y psicológico del propio individuo (Bandura, 1997; Bandura *et al.*, 2001). Así, la autoeficacia determinará parcialmente las expectativas de resultado, entendiendo como probable que, cuando un sujeto valora positivamente su capacidad para la ejecución de una actividad de forma exitosa, éste espere unos resultados positivos de la actividad desarrollada. Sin embargo, no se debe confundir la autoeficacia percibida con las expectativas de resultados, que hacen referencia a las consecuencias de realizar una actividad (las expectativas de resultados son descritas en el siguiente punto).

Se destaca que este constructo es construido a partir de experiencias pasadas, tanto positivas como negativas, pero también, de una forma indirecta, a partir de los factores personales y contextuales (Hackett, 1997). De esta forma, los roles de género que se desarrollan en una sociedad influyen significativamente en la percepción de la autoeficacia, y por ende, en los intereses académico-profesionales. Teniendo en cuenta los factores personales, se debe resaltar que las chicas se consideran menos eficaces que los chicos en aquellas actividades intelectuales consideradas socialmente masculinas (Carroll y Loumidis, 2001). Se considera, pues, que los estereotipos de género han influido tradicionalmente en la conducta de niños y niñas, provocando una diferenciación sexual de las actividades sociales e intelectuales, lo cual coincide con el concepto de *desarrollo del estereotipo* expuesto por Bandura (1987) y con el concepto de *dicotomía* abordado en el *Estudio I*.

Algunos trabajos destacan como, en las sesiones de Educación Física, la diferenciación de las actividades a partir de los estereotipos de género influyen directamente en la percepción de la habilidad en dicha materia y en las actividades físico-deportivas (Deemer, Thoman, Chase y Smith, 2014). Además, son muchas las investigaciones que han recalcado que a las chicas no les gusta la Educación Física y que se

consideran sin la capacidad necesaria para desarrollar las actividades motrices propuestas (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Hay y Macdonald, 2010; Scraton y Flintoff, 2006). Otros trabajos destacan como la elección de la asignatura de Educación Física (cuando ésta es optativa) depende estrictamente del factor de percibirse hábiles (o no) en la materia (Sulz, Humbert, Gyurcsik, Chad y Gibbons, 2010; Velija y Kumar, 2009).

Así pues, la autoeficacia puede predecir futuras actitudes y comportamientos, dando lugar a la conformación de intereses y objetivos personales (Lent *et al.*, 1994). En el contexto laboral deportivo, algunas investigaciones han demostrado que el sentimiento de eficacia para desarrollar ciertas tareas relacionadas con el campo profesional del deporte está estrechamente relacionada con la predicción de los resultados esperados de la tarea a realizar. Algunos trabajos que lo demuestran se han realizado en investigaciones sobre los estilos de liderazgo de los entrenadores (Sullivan y Kent, 2003) o sobre el análisis de la intención de convertirse en entrenador o entrenadora (Cunningham *et al.*, 2005; Cunningham y Singer, 2010; Moran-Miller y Flores, 2011).

2.1.2.2 Expectativas de resultados

El segundo elemento básico de la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* es el de las *expectativas de resultados*. Según Bandura (1987, p. 416), “hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá la ejecución [de una actividad concreta]”. Es decir, este constructo considera las consecuencias imaginarias sobre la realización de una determinada tarea o comportamiento (Lent, 2012; Lent *et al.*, 1994). Si la autoeficacia se refería a las propias capacidades (“¿Soy capaz de hacer esto?”), las expectativas de resultados hacen referencia a los efectos de una determinada conducta (“Si hago esto, ¿qué pasará?”). En la teoría general de Bandura (1987) se distinguen diversos tipos de expectativas de resultado: anticipación física (por ejemplo, monetaria, oportunidades laborales), social (aprobación social, imagen, status), y el autoevaluativo o también llamado de tipo sensorial (p. ej., autosatisfacción) (Bandura, 1987). Este último tipo (autoevaluativo) es considerado el más importante para determinar la acción que se desarrollará (Lent *et al.*, 1994).

Tal y como se menciona en Cunningham *et al.* (2005), las personas tienden a elegir una trayectoria académico-profesional u otra según el tipo de resultado imaginado de esa elección. Sin embargo, aunque se prevean unos resultados favorables, no se realizará cierta elección si el individuo considera que no es capaz de desarrollarse en ese ámbito de forma exitosa (Lent *et al.*, 1994). Por ejemplo, una persona puede imaginar buenos resultados económicos, sociales y autoevaluativos al realizar una determinada carrera universitaria; sin embargo, no se propondrá cursarla si considera que su capacidad para obtener las notas necesarias no son suficientes para acceder a ella. Otro supuesto entorno a estos dos constructos es que la persona se considere autoeficaz hacia una determinada profesión, y, además, las expectativas de resultado de dicha profesión sean favorables. Ante esta situación, es muy probable que la persona desarrolle interés hacia dicha profesión (Cunningham *et al.*, 2005). Otra situación que puede darse es que

el individuo se considere capaz de realizar dicha profesión pero anticipe unas expectativas de resultado negativas, como pueden ser falta de apoyo por parte de la familia o las amistades o conflictos en el trabajo; entonces ambos atributos tienen la misma importancia y dependerá del valor que el sujeto atribuya a un elemento u otro (Lent *et al.*, 1994).

Por otro lado, las personas pueden desarrollar las expectativas de resultado a partir de diferentes trayectorias académicas, en función de la variedad de experiencias directas o indirectas de aprendizaje, como, por ejemplo, los resultados percibidos a partir de experiencias pasadas similares, o bien a partir de informaciones adquiridas de forma indirecta de algunas profesiones (por ejemplo, observando las profesiones de los familiares más cercanos) (Lent, 2012).

En el campo de las profesiones del deporte, Bonnie Everhart y Packianathan Chelladurai (1998) investigaron sobre el atractivo de ser entrenador o entrenadora. Su estudio reveló que jugadoras y jugadores de baloncesto consideran atractiva la carrera de entrenador o entrenadora; sin embargo, la valoración de las chicas siempre es inferior a la de los chicos. De hecho, los chicos se consideran con más autoeficacia que ellas en el desarrollo de esta profesión y, además, ellos perciben mejores expectativas de resultado que ellas (Cunningham *et al.*, 2007).

En definitiva, las expectativas de resultado contribuyen a seleccionar los objetivos personales (Lent *et al.*, 1994).

2.1.2.3 Objetivos seleccionados

El tercer y último constructo cognitivo personal básico que utilizan Lent *et al.* (1994) para desarrollar su teoría se conoce como *objetivos personales*. Este concepto, que se desprende de la *teoría cognitiva social* de Bandura (1987), juega un papel importante en la autorregulación de la conducta. Los individuos pueden guiar su comportamiento y organizar sus acciones en función de los objetivos o metas establecidos. Así, pues, las personas tienen cierto control de su conducta y no actúan por una simple respuesta automática ante un estímulo o consecuencia.

Bandura (1987) define este tercer elemento como la determinación de participar en una actividad concreta con el propósito de provocar un resultado futuro. Esta definición también es utilizada por Lent y su equipo para explicar su teoría (Lent *et al.*, 1994), según la cual los objetivos personales están siempre presentes, generalmente de forma implícita. Además, los objetivos seleccionados ejercen un efecto motivador sobre el comportamiento del individuo cuando se han concebido como retos alcanzables (Lent *et al.*, 1994). Establecer los objetivos personales es imprescindible para que el individuo pueda organizar y direccionar sus acciones hacia la búsqueda de una trayectoria académico-profesional concreta (Lent, 2012). El nivel de satisfacción o insatisfacción de las acciones que se vayan realizando para conseguir el objetivo planteado ayudará a fortalecer, o bien a replantear, tal objetivo (Lent, 2012).

Conceptos como *planificación de la trayectoria académico-profesional*, *toma de decisiones*, *aspiraciones* e, incluso, *expresión de las elecciones personales*, son aspectos esenciales del mecanismo de la creación de los objetivos (Lent *et al.*, 1994). Según la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera*, el hecho de escoger unos objetivos personales u otros es el reflejo de la percepción de la autoeficacia y de las expectativas de resultado.

Lent (2012) distingue entre dos tipos de objetivos: el primero hace referencia a la elección del contenido como objetivo personal, en concreto se refiere a la elección de las actividades a realizar; el segundo hace alusión a los objetivos de logro personal, en otras palabras, al nivel de rendimiento y a la calidad que se quiere alcanzar en la actividad planteada. Es decir, el individuo puede plantearse cuestiones como “¿en qué medida quiero realizar la acción elegida?” o “¿cómo de bien quiero realizar esta acción?”.

2.1.2.4 Modelo del Desarrollo del Interés Vocacional

A partir de estos tres constructos cognitivos personales, Lent y su equipo desarrollan los cuatro modelos conceptuales que se han mencionado al iniciar este apartado: (a) desarrollo del interés, (b) proceso de elección, (c) influencias y resultados del rendimiento, y (d) satisfacción experimentada y bienestar de las esferas educativas y ocupacionales (Lent, 2012; Lent *et al.*, 2001; Lent *et al.*, 1994).

Según el primer modelo sobre el desarrollo del interés de los individuos, los constructos de *autoeficacia* y *expectativas de resultado* mantienen una relación directa con la creación de los intereses vocacionales (Lent *et al.*, 1994). La formación del interés vocacional también está estrechamente relacionada con los objetivos que cada individuo se ha establecido. Posteriormente, los objetivos personales influirán en las actividades a desarrollar, así como el placer experimentado en la práctica de dichas actividades. Las personas desarrollan interés hacia una determinada actividad o profesión cuando se produce interacción con sus experiencias previas, así como con la percepción de autoeficacia y de las expectativas de resultados (Alexander *et al.*, 2011; Lent *et al.*, 1994; Zhang, 2007). Es decir, el interés hacia una determinada actividad depende del desarrollo y resistencia de la persona cuando ésta se ve competente para realizar y anticipar resultados positivos y valiosos sobre el desarrollo de la misma (Lent, 2012). Del mismo modo, se producirá desinterés cuando se prevean resultados negativos o no se perciba la capacidad para desarrollar la actividad planteada.

Como ya se ha mencionado en la definición del constructo básico de *expectativas de resultado*, otra variable que ayuda a conformar los intereses es el valor esperado de realizar una determinada actividad o elección profesional. Los valores son medidos como preferencias personales hacia las condiciones específicas que puede proporcionar un trabajo concreto (por ejemplo, prestigio, estatus, autonomía, etc.) (Lent, 2012).

Por otro lado, el desarrollo del interés personal se puede explicar a partir de la variable sociocultural de género desarrollada por los agentes socializadores, los cuales influyen a partir de los factores externos de la persona (Lent y Brown, 2013; Lent, Paixão, Silva y Leitão, 2010). Así, los autores de la teoría explican el

ciclo del modelo conceptual del desarrollo del interés, a partir del sesgo producido por el género, como también lo podría explicar a partir del origen cultural o el nivel socioeconómico de los individuos. La explicación yace en el rol de género que se adopta a partir de la sociedad, en la que tanto chicos como chicas experimentan diferentes niveles de eficacia y de expectativas de resultado hacia las actividades etiquetadas socialmente para chicos y para chicas, lo cual explica el menor interés de unos y otras hacia las actividades que “no les corresponden” socialmente (Lent, 2012).

Desde otro punto de vista, la influencia social juega un papel importante en la creación de los intereses. Según el trabajo de Holland (1997) sobre la teoría de la elección vocacional, las personas tienden a sentir preferencia, en primer lugar, por aquellas actividades que se encuentran bajo la influencia de los agentes sociales que rodean al individuo, para convertir, a continuación, estas preferencias en intereses, puesto que se sienten competentes (Nauta, 2012).

En cuanto al interés hacia el campo de la actividad física y del deporte, algunos estudios observan como los chicos muestran más interés que las chicas en convertirse en entrenadores (Cunningham *et al.*, 2007).

2.1.2.5 Apoyos y barreras sociales

El segundo modelo conceptual que emerge de la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* hace referencia a la elección de la carrera. De igual modo que el modelo del desarrollo del interés, este segundo modelo también viene condicionado por el nivel de *autoeficacia*, de las *expectativas de resultado*, del interés desarrollado y de las diferentes habilidades adquiridas a partir de las experiencias previas. Asimismo, este modelo tiene diferentes variables influyentes que varían según cada individuo. Algunas de las variables pueden ser las posibles circunstancias causales provocadas por experiencias pasadas (positivas o negativas) o las barreras sociales, como el *techo de cristal*. La teoría de Lent *et al.* (1994) reconoce la importancia del entorno a la hora de realizar una elección, pues en ocasiones los individuos no son libres de realizar aquellas acciones que les interesan. Es decir, el modelo conceptual que se basa en la realización de la elección de la carrera tiene en cuenta que el individuo puede ver reprimidas sus acciones por las aspiraciones de sus familiares, por el entorno económico o por la educación recibida (Lent, 2012).

Las variables contextuales pueden afectar a este segundo modelo a través de tres vías diferentes (Lent *et al.*, 2001). La primera hace referencia a los períodos educativos, en que los factores contextuales de las niñas y niños así como de las y los adolescentes les ofrecen diferentes oportunidades de aprendizaje, recursos y *feedbacks* según el entorno donde se desarrollen estas etapas. Las variables contextuales que se producen en esta primera vía ayudan a crear la autoeficacia de los individuos, reforzando tanto sus capacidades como las expectativas de resultado al realizar ciertas actividades. La segunda variable, relacionada también con el período educativo, hace referencia a la toma de ciertas decisiones, como la elección del tipo de Bachillerato o de las materias optativas, que se ven directamente influenciadas por los factores contextuales. En tercer y último lugar, se hace referencia a los apoyos y barreras como

herramientas que el individuo utiliza para convertir los intereses en objetivos personales y éstos en acciones. En función de la percepción que el individuo tenga sobre estas influencias, persistirá en la elección de los objetivos o bien optará por otros. Por lo tanto, se entienden por barreras y apoyos aquellos factores del entorno que las personas perciben como soporte para realizar o evitar cierta actividad educativa u ocupacional que se había planteado como objetivo (Lent *et al.*, 2001). Concretamente, en la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* las barreras se definen como aquellas influencias contextuales negativas que el individuo percibe sobre una determinada actividad. En cuanto a los apoyos, se consideran todas aquellas variables del entorno que puedan facilitar la formación y el logro de la elección de la carrera académico-profesional (Lent, Brown y Hackett, 2000).

Por otro lado, Lent y sus colaboradores dividen los factores contextuales en dos tipos: las influencias distales y las proximales (Lent, 2012; Lent *et al.*, 1994, 2000). Las primeras hacen referencia al origen de las influencias, es decir, a los roles culturales y de género que mantiene la sociedad, al acceso a diferentes “rol models” o a diferentes oportunidades para aprender. Un ejemplo de ello sería el modo en que un individuo es apoyado o desanimado para participar en ciertas actividades extraescolares en base al tipo de actividad. Estas influencias ayudan a concretar la autoeficacia, las expectativas de resultado, y por lo tanto los intereses.

El segundo tipo de influencias son las proximales. Éstas hacen referencia a los aspectos estructurales del entorno, es decir, a la idea que el individuo desarrolla sobre una determinada actividad a partir de las informaciones recibidas de forma informal. Ambas influencias, distales y proximales, regulan las relaciones entre intereses y objetivos, entre objetivos y acciones, y, además, tienen efecto directo para la creación de los objetivos personales (Lent *et al.*, 2000). Por ello, las barreras y los apoyos sociales han sido considerados esenciales para explicar el proceso de creación de aspiraciones profesionales de hombres y mujeres, las cuales pueden verse limitadas, como se ha mencionado anteriormente (Lent *et al.*, 2000).

Por lo tanto, la elección de un determinado objetivo viene determinado por las opciones personales, la capacidad de autoeficacia percibida, las expectativas de resultado y, en ocasiones, los mensajes que la persona recibe respecto al objetivo elegido (Lent, 2012; Lent *et al.*, 2001). Tanto los apoyos como las barreras recibidas por los agentes sociales pueden facilitar o dificultar el proceso de consolidación de los intereses y, consecuentemente, las posibles acciones futuras (Cunningham *et al.*, 2005).

Coincidiendo con el modelo teórico de Lent y colaboradores, varias investigaciones demuestran la importancia de la influencia de los agentes socializadores para motivar a los adolescentes a tomar una elección u otra respecto a su futuro académico y laboral (Stake y Nickens, 2005). Algunos prestan atención al papel de la familia y del profesorado (Buday, Stake y Peterson, 2012; Metheny, McWhirter y O'Neil, 2008; Rogers y Creed, 2011; Sainz, 2007, 2010; Turner y Lapan, 2002). Pero además de la familia y el profesorado, se encuentran otros agentes que influyen a las y los adolescentes, como por ejemplo, las amistades, con las cuales se comparte la mayor parte del día (Stake y Nickens, 2005). Si las amistades

comparten los mismos intereses pueden ayudar a desarrollar expectativas de resultado positivas sobre determinadas profesiones, como en las de ciencias (Stake y Nickens, 2005). La influencia que ejercen estos agentes (familia, profesorado o amistades) puede ayudar a mejorar la percepción de las habilidades, lo cual contribuiría a la creación de aspiraciones hacia un determinado sector e incluso a conformar las motivaciones de la carrera profesional (Buday *et al.*, 2012). Por último, se debe considerar que tanto familias como profesorado tienen distintas expectativas de logro hacia sus progenitores y alumnado. Además, estos agentes pueden variar sus explicaciones de éxito y de fracaso en función del sexo de los jóvenes (Hernández, 2001).

Finalmente, uno de los aspectos importantes en esta línea de investigación es la medida en la que los intereses y objetivos profesionales de las mujeres se ven limitados por su baja percepción de autoeficacia hacia diferentes ocupaciones, consideradas apropiadas para el sexo opuesto. Las investigaciones sobre este aspecto relacionado con la elección de la carrera universitaria indican que los varones se perciben igualmente eficaces para las ocupaciones tradicionalmente masculinas que para las femeninas (Betz y Hackett, 1981). Por el contrario, las mujeres tan solo se consideran muy eficaces en los trabajos tipificados como femeninos, así como en los requisitos académicos de éstos (Hernández, 2001).

2.1.2.6 Resultados del rendimiento y satisfacción experimentada

Este último apartado hace referencia a los dos últimos modelos conceptuales de la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* elaborada por Lent *et al.* (1994). El tercer modelo de la teoría en cuestión se basa en la calidad lograda de las tareas relacionadas con el ámbito académico y profesional, así como en la persistencia en desarrollarlas con éxito, sobre todo cuando se encuentran obstáculos personales y sociales. Este modelo explica cómo las experiencias de aprendizaje en las que los sujetos están expuestos, así como los resultados obtenidos del desarrollo de ciertas actividades, se relacionan directamente con el entorno próximo, como por ejemplo la calidad de la educación recibida, el tipo de “*rol models*” observados, la socialización de los roles de género y los apoyos recibidos de los familiares y amistades cercanas (Lent, 2012).

El último modelo conceptual a describir se centra en los factores que influyen en la satisfacción obtenida o bienestar alcanzado, en relación al ámbito académico y profesional (Lent, 2012; Lent y Brown, 2006). En concreto, este último modelo considera que la satisfacción obtenida, es decir, el gusto por o para un entorno académico-profesional concreto está influenciado por (1) el valor que el individuo otorga a la actividad concreta, (2) la consciencia del progreso realizado para la consecución de los objetivos seleccionados, (3) la posesión de una fuerte autoeficacia hacia las tareas imprescindibles para conseguir los objetivos planteados y, además, (4) el acceso a ciertos recursos de su entorno que pueden ayudar a mejorar la percepción de autoeficacia y a perseguir con más ímpetu los objetivos planteados (Lent y Brown, 2006). Por lo tanto, la aplicación de este modelo se debe realizar en estudiantes, en nuestro caso de CAFyD, o bien en trabajadores.

Teniendo en cuenta las características de estos dos últimos modelos, se ha descartado la posible aplicación en el diseño del estudio, puesto que en el hipotético caso de aplicarlos se perdería de vista la pregunta de investigación y el objeto de estudio, el cual no es describir la calidad de los resultados obtenidos en las tareas realizadas o la persistencia para conseguir los objetivos planteados, ni evaluar la satisfacción obtenida al cursar el grado de CAFyD o desempeñar las tareas de la profesión de CAFyD.

2.2 Método

En esta sección se presenta el trabajo empírico realizado en el *Estudio II*. El proceso metodológico seguido se ha elaborado en base al marco teórico descrito anteriormente, delimitado por el objeto teórico y en base a la pregunta y subpregunta de investigación planteadas que acotan este segundo estudio de la tesis que se presenta.

A modo recordatorio, la subpregunta planteada para el *Estudio II* es la siguiente:

¿Qué factores influyen en el interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y campo profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

2.2.1 Conceptualización y operacionalización

El objetivo de esta sección es presentar el objeto teórico del *Estudio II*, que consiste en relacionar los constructos teóricos de la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* con las subdimensiones, las variables y los indicadores utilizados para el análisis empírico de la segunda dimensión del conjunto de la tesis doctoral: "*Interés de los estudios*".

Para poder desarrollar la conceptualización del estudio se considera oportuno definir cada una de las subdimensiones, de las variables y de los indicadores. Dichas definiciones son construcciones abstractas y selectivas que permiten acercar a la investigadora o investigador a la realidad que se quiere estudiar (Quivy y Compenhoudt, 2007). Es decir, la propia persona que investiga debe definir cada uno de los conceptos desde lo más abstracto (dimensiones y subdimensiones) a lo más concreto (indicadores).

A partir de las definiciones de los constructos teóricos, se pueden delimitar las variables y los indicadores. Según Quivy y Compenhoudt (2007), los indicadores son las manifestaciones del concepto a estudiar, que permiten aproximarse a la realidad y obtener los datos necesarios para la investigación. Tal y como mencionan los mismos autores, "cualquier fenómeno que nos proporcione información sobre el objeto de nuestra construcción es, de alguna forma, un indicador" (Quivy y Compenhoudt, 2007, p.120). Así pues, deben ser manifestaciones "objetivamente detectables y mesurables".

En esta ocasión, la operacionalización se ha producido de forma deductiva, a partir de las informaciones científicas recogidas por otras personas. Este proceso se realiza mediante las lecturas de trabajos

científicos (Quivy y Compenhoudt, 2007). De esta forma, la operacionalización de este segundo estudio se ha iniciado a partir de los constructos teóricos de la teoría de Lent *et al.* (1994), basados a su vez en los de Bandura (1987).

En la Tabla 11 se presentan las subdimensiones, variables e indicadores correspondientes a cada uno de los conceptos establecidos a nivel teórico. Asimismo, para cada indicador se identifica la pregunta del cuestionario que le corresponde (en el siguiente apartado se describe el instrumento de recogida de datos).

Tabla 11. Conceptos y objeto teórico del *Estudio II*

Constructo teórico de Lent <i>et al.</i> , (1994)	Subdimensión	Variable	Indicador	Preg.
<i>Autoeficacia</i>	1. Percepción de la autoeficacia en CAFyD	1.1. Autopercepción de la habilidad físico-deportiva	1.1.1. Habilidad en los deportes 1.1.2. Sentido del ritmo 1.1.3. Coordinación 1.1.4. Forma física	P22, P23
<i>Expectativas de resultado</i>	2. Percepción de las consecuencias de la profesión de CAFyD	2.1. Resultados esperados de las profesiones relacionadas con la AF y el Deporte	2.1.1. Desarrollo personal 2.1.2. Poder y estatus 2.1.3. Vinculación con el deporte 2.1.4. Aspecto social	P15, P16
<i>Objetivos seleccionados</i>	3. Profesión deseada	3.1. Objetivos personales seleccionados hacia el futuro profesional	3.1.1. Desarrollo personal 3.1.2. Poder y estatus 3.1.3. Vinculación con el deporte 3.1.4. Aspecto social	P8, P9
<i>Desarrollo del interés</i>	4. Interés hacia la titulación	4.1. Interés por los estudios	4.1.1. Interés en realizar los estudios de CAFyD	P27
<i>Variables contextuales</i>	5. Percepción de la influencia social	5.1. Influencia social percibida para la práctica de AF y el D	5.2.1. Influencia social de los padres y las madres 5.2.2. Influencia social grupo de iguales 5.2.3. Influencia social profesorado EF 5.2.4. Influencia social entrenador/a	P21
		5.2. Influencia social percibida hacia la titulación en CAFyD	5.2.1. Influencia social de los padres y las madres 5.2.2. Influencia social grupo de iguales 5.2.3. Influencia social profesorado EF 5.2.4. Influencia social entrenador/a	P24, P25
	5.3. Percepción del entorno	5.3.1. Barreras sociales percibidas hacia la titulación 5.3.2. Barreras contextuales	P12 P13	
<i>Experiencias previas</i>	6. Experiencias en el campo de la actividad físico-deportiva	6.1. Estructura académica de la titulación	6.1.2. Contenidos que se aprenderán	P14
		6.2. Experiencias previas en la actividad físico-deportiva	6.2.1. Práctica o no práctica de actividad física deportiva	P17
			6.2.2. Frecuencia de práctica físico-deportiva	P18
		6.3. Experiencias previas en Educación Física	6.2.3. Gusto por la actividad físico-deportiva 6.3.1. Gusto por la Educación física escolar	P19 P20

El constructo teórico de *autoeficacia*, inicialmente definido por Bandura (1987) y utilizado por Lent *et al.* (1994) para explicar su *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera*, se aplica en esta tesis para

analizar la percepción de las habilidades físicas y motoras relacionadas con el grado de CAFyD de las y los jóvenes. Así, se establece la subdimensión de “*percepción de la autoeficacia de las habilidades propias*”, que se concreta con la variable de “*autopercepción de la habilidad físico-deportiva*” y los indicadores que miden la habilidad percibida en los deportes, la forma física percibida, el sentido del ritmo y el nivel de coordinación que se considera tener. La selección de estos cuatro ítems se ha realizado teniendo en cuenta la influencia de los roles de género en cuanto a las habilidades físico-deportivas: la percepción de las y los jóvenes en lo que se refiere a la habilidad en los deportes está bajo la influencia de género, ya que la consideran una actividad apropiada para los chicos (Hay y Macdonald, 2010). Los dos siguientes indicadores están relacionados con aquellas habilidades que tienen ciertas connotaciones de género, puesto que la coordinación y el sentido del ritmo, por ejemplo, se consideran cualidades propias de las chicas (Blández *et al.*, 2007). Por último, el ítem de la forma física también está relacionado con lo dicho hasta el momento; sin embargo, la construcción del cuerpo está muy asociado a los conceptos de feminidad y masculinidad (Azzarito, 2010). En el caso de las chicas, la concepción de la forma física puede llegar a ser contradictoria, puesto que la sociedad actual pretende que las mujeres (las chicas) se mantengan delgadas, por lo que se promueve el ejercicio, pero a la vez, la misma sociedad le crítica el tener un cuerpo demasiado tonificado puesto que pondría en duda su feminidad hegemónica (Azzarito, 2010; Markula, 1995). Así pues, este tipo de concepción del cuerpo, esta forma física, se considera apropiado para los chicos por sus connotaciones hacia la construcción de las formas del cuerpo y la vinculación con la masculinidad hegemónica (Markula, 1995, Velija y Kumar, 2009).

El constructo de *expectativas de resultado* se define a partir de la subdimensión “*percepción de las consecuencias de la profesión de CAFyD*”, es decir, de los resultados que el individuo imagina que obtendrá desarrollando las tareas laborales vinculadas con la actividad física y el deporte que se han establecido como variables. Los indicadores correspondientes medirán la percepción en cuanto a las posibilidades de: (1) *desarrollo personal*, es decir, los aspectos de crecimiento personal que el individuo percibe en esa profesión; (2) *poder y estatus*, que corresponde a las posibilidades de obtener reconocimiento económico y social, así como a la capacidad de influencia que se considera que el trabajo aportará al individuo; (3) *vinculación con el deporte*, en tanto que el lugar de trabajo permita a los individuos desarrollar su carrera profesional con las tareas relacionadas con el deporte (*tareas específicas*); y, por último, (4) *aspecto social*, es decir, que las tareas a desarrollar permitan a las personas establecer ciertas redes sociales así como mantenerse cerca de la familia.

El tercer constructo teórico que se refiere a los “objetivos seleccionados” se plantea con los mismos ítems que las expectativas de resultado. Con ello se pretende medir las metas que las y los adolescentes se plantean en cuanto a la profesión deseada.

El cuarto elemento que se establece en la operacionalización del *Estudio II* es el “interés”, que hace referencia al primer modelo conceptual que Lent *et al.* (1994) explican en el conjunto de su teoría. Así pues,

aquí se presta atención al interés que pueden desarrollar las y los adolescentes hacia el grado universitario de CAFyD.

La siguiente subdimensión que se establece es la “*percepción de la influencia social*”, la cual está relacionada con el segundo modelo conceptual de la teoría, el modelo de elección de la carrera, en el que las variables contextuales tienen mucha relevancia. En este quinto punto de la operacionalización, se plantean diferentes variables a analizar. Las dos primeras hacen referencia a las influencias sociales percibidas hacia la práctica de alguna actividad físico-deportiva y hacia el grado de CAFyD. Por influencias sociales relevantes se entienden la importancia de la madre, del padre, de las amistades, del profesorado sin especificar su especialización, del profesorado de Educación Física, del entrenador y la entrenadora y de los medios de comunicación, es decir, de los agentes socializadores que pueden ser agentes influyentes para la práctica, o no, de actividad físico-deportiva y para desarrollar interés hacia la titulación de CAFyD. Además, en esta quinta subdimensión se introduce una tercera variable, la “*percepción del entorno*”, mediante la cual se aborda la percepción que tienen las chicas y los chicos sobre, por un lado, la presencia de mujeres y hombres en la titulación (barreras sociales de la titulación), y, por otro, sobre la situación en la que creen que se encuentran ellos y ellas cuando realizan las pruebas físicas específicas, estudian la titulación y desempeñan la profesión encajando en los roles tradicionales de género.

En último lugar, pero no por ello menos importante, se tienen en cuenta las “*experiencias previas*”. En la teoría de Lent *et al.* (1994), este último elemento no es considerado como un elemento básico como sí lo son los constructos teóricos anteriores, puesto que se la considera una variable influyente en los elementos anteriormente descritos. Esta subdimensión se concreta en dos variables: por un lado, la práctica de alguna actividad físico-deportiva y el gusto de realizarla; y por otro, el gusto de la realización de la Educación Física. Según Flintoff y Scraton (2001), la satisfacción obtenida es diferente: constatan que a las chicas no les gusta la Educación Física pero sí realizar alguna actividad física durante su tiempo libre. Así, la primera variable se refiere a las experiencias previas vinculadas con la actividad físico-deportiva y se concreta en los ítems que evalúan los aspectos de práctica o no práctica, frecuencias y la satisfacción percibida en la práctica de alguna actividad física deportiva en su tiempo libre. La segunda variable se centra en las experiencias vividas en la Educación Física escolar y presta atención a la satisfacción que esta materia proporciona a las y los adolescentes.

2.2.1.1 Hipótesis

Las hipótesis que se plantean para abordar la pregunta de investigación han sido distribuidas en 3 bloques. Esta distribución se utilizará para presentar los resultados:

Bloque 1: Experiencias del alumnado en cuanto a la Actividad Física, la Educación Física y el Deporte

1. Se esperan diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la afirmación de practicar alguna actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo.

2. Se esperan diferencias en la práctica físico-deportiva según la región demográfica estudiada, dándose mayor frecuencia en los territorios urbanos.
3. Se esperan diferencias en la práctica de alguna actividad físico-deportiva en función del tipo de centro educativo al que se esté matriculado, dándose mayores frecuencias en los centros que ofrecen los ciclos formativos de la familia de la actividad física y el deporte.
4. Las chicas disfrutarán menos de la actividad físico-deportiva que los chicos.
5. Las chicas disfrutarán menos de la Educación Física que los chicos.
6. Los agentes de socialización animarán a los chicos para a la práctica de alguna actividad físico-deportiva con mayor frecuencia que a las chicas.

Bloque 2: Percepción de la titulación de CAFyD

7. Las y los adolescentes que tienen interés en estudiar CAFyD mostrarán mayor conocimiento sobre las asignaturas que se estudian en CAFyD que aquellos que no tienen interés.
8. Se esperan diferencias en la percepción de las barreras contextuales según el sexo del alumnado.
9. Las y los adolescentes percibirán el entorno social de la titulación de CAFyD con un perfil masculinizado.
10. Padres, madres y profesorado serán los agentes de socialización que más van a contribuir a animar y a desanimar a los adolescentes a estudiar el grado de CAFyD.
11. Los chicos afirmarán haber sido alentados a estudiar CAFyD con mayor frecuencia que las chicas.
12. El interés hacia los estudios de CAFyD es menor en las chicas que en los chicos.
13. Las y los adolescentes matriculados en centros educativos que ofrecen los ciclos formativos de la familia del deporte, mostrarán más interés hacia la titulación que el alumnado matriculado en los centros que no ofrecen esta formación.

Bloque 3: Percepción del futuro profesional del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato

14. Las chicas manifestarán menores puntuaciones en cuanto a las expectativas de resultado de los trabajos de CAFyD que los chicos.
15. Se esperan diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la valoración de los objetivos personales.
16. Se esperan diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la semejanza entre objetivos personales y expectativas de resultado de la profesión de CAFyD.
17. Las y los adolescentes que practican actividad física en su tiempo libre, especialmente las chicas, mostrarán expectativas de resultado más parecidas a los objetivos personales.
18. Las y los adolescentes matriculados en centros que imparten los ciclos formativos de la familia del deporte, especialmente las chicas, mostrarán expectativas de resultado más parecidas a los objetivos personales.

A continuación se especifican cada uno de los pasos seguidos en este proceso, desde la concreción del instrumento utilizado, pasando por la definición del universo del estudio y la selección de la muestra, la descripción del trabajo de campo y la transcripción de los datos en el programa estadístico SPSS® (Statistical Package for Social Sciences v.23®). Todos ellos realizados siempre bajo el criterio ético de la investigación científica y criterios de validación de los datos.

2.2.2 Elección del método: la encuesta estandarizada

Para abordar esta segunda pregunta de investigación se ha considerado que el método de recogida de datos¹³ más adecuado es la encuesta estandarizada, tal y como se justifica y se describe a continuación.

2.2.2.1 Características de la encuesta estandarizada como método de investigación

La encuesta estandarizada, también llamada *encuesta por cuestionario*, consiste en plantear una serie de preguntas a un grupo de personas lo más representativo posible sobre su actitud u opinión hacia determinadas situaciones humanas o sociales, o sobre cualquier aspecto que sea de interés para la persona que investiga un determinado fenómeno social (Quivy y Campenhoudt, 2007). Existen diferentes tipos de cuestionarios según la forma de administración. Por un lado, se puede utilizar el cuestionario de forma autoadministrada (administración directa), es decir, las personas objeto de estudio reciben el cuestionario, ya sea vía internet, correo postal o bien en mano, y lo cumplimentan ellas mismas. Mediante la administración indirecta, en cambio, la persona que investiga completa el cuestionario a partir de las respuestas del sujeto (Quivy y Campenhoudt, 2007; Saunders *et al.*, 2009). Para la realización del *Estudio II*, se ha utilizado la administración directa o autoadministración, a partir de la entrega y recogida en mano.

Para esta investigación se ha elegido, de entre los diferentes tipos de encuesta estandarizada, la encuesta en grupo, en la que “el cuestionario se distribuye entre los miembros de un grupo, por ejemplo, un aula escolar, [...] y se cumplimentan en presencia de un investigador” (Heinemann, 2008, p. 123).

Las ventajas de la encuesta en grupo son, en primer lugar, que la persona encargada de la administración del cuestionario puede dar las mismas explicaciones para cada uno de los sujetos presentes en el aula, a la vez que puede solucionar problemas de comprensión o de interpretación comunes (Heinemann, 2008; Quivy y Campenhoudt, 2007; Saunders *et al.*, 2009). En segundo lugar, el índice de respuestas es prácticamente del cien por cien, puesto que, salvo alguna excepción, todos los miembros del grupo clase están presentes en el momento de la administración. Además, este tipo de encuesta en grupo no requiere contactar directamente con cada uno de los individuos de la muestra, por lo que no es necesario conocer sus datos personales para localizarlos. La recopilación de las encuestas se realiza de forma fácil y

¹³ En el desarrollo del proyecto I+D la investigadora también ha organizado un total de 9 grupos de discusión con chicas del curso de 1º de Bachillerato. Estos datos, sin embargo, no se han incluido en esta tesis doctoral debido a la necesidad de delimitar su extensión y a la complejidad metodológica y teórica.

controlada, ya que la persona encargada de su administración, se encarga también de recogerlas. Asimismo, la fase de reclamación de los cuestionarios rellenos, como sucede con otros tipos de administración directa, desaparece.

Sin embargo, en todo método hay limitaciones. Siguiendo a Heinemann (2008), algunos inconvenientes del cuestionario en grupo es que, por ejemplo, difícilmente se podrá recoger la información de aquella alumna o alumno que no esté presente el día de la administración en el aula, lo cual puede conducir a algunos errores y desviaciones en los resultados. Para evitar al máximo la ausencia de alumnado y así evitar estos errores y desviaciones en los resultados obtenidos, se ha concertado cita con el instituto participante, que nos ha facilitado una hora en la que estaba presente todo el alumnado (evitando horarios en los que el grupo estuviera dividido).

Otro inconveniente que se asume con la utilización de un cuestionario para la obtención de los datos es la superficialidad de las respuestas de los individuos, ya que en ocasiones no se puede controlar la ideología profunda del sujeto o bien su individualización como sujeto respecto al contexto social al que pertenece. Además, se precisa de un análisis estadístico de los datos recopilados para dar sentido a las respuestas, puesto que los datos por sí solos carecen de significado debido a la necesidad de codificar cada una de las respuestas.

Por último, la confiabilidad del mismo cuestionario puede resultar una limitación del proceso de investigación. El criterio de confiabilidad de la investigación se rige por la rigurosidad y la validez científica, es decir, por la claridad y la concreción de la información que se obtiene sobre los aspectos esenciales de la investigación (objetivos, universo y muestra, técnica de recogida de datos y de análisis de los resultados (Heinemann, 2008; Quivy y Campenhoudt, 2007; Saunders *et al.*, 2009). Por ello, y de acuerdo con las observaciones de Quivy y Campenhoudt (2007), se ha seguido el rigor científico de la elección de la muestra, la formulación clara y unívoca de las preguntas planteadas así como la adecuación a los sujetos estudiados, con tal de evitar la fragilidad de la confiabilidad del proceso.

2.2.2.2 Diseño del cuestionario

El cuestionario elaborado para ser administrado en las aulas de los cursos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato se puede consultar en el Anexo 2.

Para la confección del cuestionario se han seguido los criterios establecidos por Heinemann (2008) y Saunders *et al.* (2009). En primer lugar, en la parte inicial del cuestionario se ha recogido la información básica de la investigación en la que se participa. Por otro lado, se ha tenido en cuenta el diseño estético del cuestionario. Se ha utilizado un DIN A4 a doble cara, con un formato tipográfico que pueda resultar agradable a la población de estudio y que permita eliminar la frialdad y la formalidad del proceso a través de una imagen amigable del instrumento. No obstante, la impresión de los ejemplares se ha hecho en

blanco y negro debido al alto coste que supone hacerlo en color. Por último, se ha intentado que el tiempo estimado de respuesta por sujeto no supere los 25 minutos, para evitar el cansancio en las respuestas y para no ocupar todo el tiempo de la sesión lectiva cedida por la administración.

En cuanto a la estructura del cuestionario, no se ha seguido el orden lógico a partir de la fundamentación teórica presentada, sino que se ha seguido una estructura en la que los sujetos participantes se puedan sentir cómodos y evitar la desconfianza del inicio del cuestionario. Así, siguiendo a Heinemann (2008), las primeras preguntas formuladas son más sencillas y, a medida que se va avanzando, se van introduciendo aquellas preguntas más complicadas de responder o bien más comprometidas. En relación a lo expuesto, se debe tener en cuenta la curva de tensión de los individuos, puesto que su interés va fluctuando a la vez que su cansancio va emergiendo. Por esta razón, el cuestionario se ha construido de más fácil a más complicado y se ha terminado de nuevo con preguntas más sencillas. Por otro lado, también se ha tenido en cuenta el efecto eco o de emplazamiento (Heinemann, 2008, p. 113), por el cual "los contenidos de las preguntas anteriores resuenan. Por eso los temas que pueden tener influencia unos sobre otros deberían colocarse en puntos distintos del cuestionario o plantear una pregunta neutra para conseguir efecto amortiguación". Este es el caso de las preguntas 8 y 9, y las 15 y 16. Las segundas tienen relación con las dos primeras, por lo que se han incorporado preguntas entremedias y así controlar este efecto.

En la Tabla 12 se puede observar la organización de las preguntas del cuestionario.

Tabla 12. Organización del cuestionario

Variable	Preguntas
Características personales y datos sociodemográficos	P1-P7
Objetivos personales seleccionados hacia el futuro profesional	P8-P9
Capital físico de la profesión ¹⁴	P10-P11
Barreras contextuales percibidas	P12-P13
Estructura académica de la titulación	P14
Resultados esperados de las profesiones relacionadas con el deporte	P15-P16
Experiencias previas en la actividad físico-deportiva	P17-P19
Experiencias previas en Educación Física	P20
Influencias social percibida para la práctica de actividad físico-deportiva	P21
Autoeficacia percibida	P22-P23
Influencia social percibida hacia la titulación en CAFyD	P24-P25
Características personales hacia los estudios	P26-P28
Interés por los estudios	P27

2.2.2.2.1 Tipos de pregunta

El cuestionario está formado por un total de 28 preguntas, las cuales incorporan una serie de ítems relacionados. Se ha procurado que las preguntas sean sencillas y autoexplicativas. Es decir, las mismas preguntas proporcionan información sobre la manera en que se debe responder. Además, con la

¹⁴ Nota: Las preguntas vinculadas con los capitales físicos percibidos de la profesión, forman parte del conjunto de datos del proyecto I+D+i "Igualdad en Juego: la (no) presencia de mujeres en los estudios de la familia de la Actividad Física y el Deporte", si bien no han sido incorporados en esta tesis doctoral.

formulación de la pregunta se persigue el máximo grado de estandarización posible, es decir, se procura, en la medida de lo posible, que las preguntas sean de tipo cerrado. Este tipo de preguntas se responden tan solo marcando con una cruz la respuesta del sujeto. Además, los espacios de cada una de las preguntas están delimitados, para una mayor claridad y facilidad lectora.

Las preguntas que se desarrollan en un cuestionario pueden ser de tres tipos diferentes (Heinemann, 2008; Saunders *et al.*, 2009). En las de tipo cerrado, cada pregunta tiene las respuestas predeterminadas, con la intención de que el sujeto tan solo tenga que marcar con una cruz la respuesta acorde a su opinión. En ocasiones se ofrece una casilla en la que el sujeto puede introducir nuevas respuestas, en el caso que las que se han ofrecido predeterminadamente no concuerden con su opinión. Además, las preguntas de tipo cerrado se pueden clasificar en diferentes tipos según la formulación de la respuesta (Saunders *et al.*, 2009). Así, se pueden encontrar: (a) la formulación de tipo “listado”, en la que se da una serie de posibles respuestas de las que se puede seleccionar más de una; (b) la formulación de tipo “categoría”, en la que solo se puede seleccionar una de las opciones que se ofrecen; (c) la formulación de tipo “ranking”, en la que el individuo que responde el cuestionario debe poner en un orden específico las respuestas que se le ofrecen (este tipo de respuesta no se encuentra en el cuestionario del estudio); (d) la formulación de tipo “clasificación”, en la que se deben clasificar de una manera determinada cada una de las respuestas (este tipo de respuesta no se encuentra en el cuestionario del estudio); (e) la formulación de tipo “cantidad”, en la que la respuesta a la pregunta es un número concreto (por ejemplo, P.1: año de nacimiento o P18.2: número de días de práctica deportiva); por último, (f) la formulación de tipo “matriz”, en la que las respuestas de dos o más preguntas se pueden clasificar usando la misma plantilla. El segundo tipo de preguntas que se utilizan son las de tipo filtro, es decir, aquellas que no todos los sujetos del estudio deben contestar. Éste es el caso de la P17 y la P26. Por ejemplo, en la pregunta 17 (ver Figura 3) la persona encuestada puede responder “sí” o “no” respecto a si practica o no actividad físico-deportiva fuera del horario escolar. Si la respuesta es negativa debe saltar a la pregunta 19, ya que en la P18 se pregunta sobre el tipo de actividad físico-deportiva practicada.

Figura 3. Ejemplo de los diferentes tipos de preguntas en el cuestionario

EN RELACIÓN A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA		
17. ¿Practicas algún tipo de actividad físico-deportiva fuera del horario escolar?		
1. SI <input type="checkbox"/>		
2. NO <input type="checkbox"/>		
<i>(En caso de responder NO, pasa a la pregunta 19)</i>		
18. Escribe la(s) actividad física-deportiva que realizas y la frecuencia semanal en que la practicas durante el curso escolar:		
Actividad física/Deporte que practicas	Nº días de práctica	Horas diarias practicadas

Por último, también se pueden localizar preguntas de tipo abiertas, en las que no se ofrece ningún tipo de información sobre la respuesta. Un ejemplo de este tipo de preguntas se puede observar en la figura anterior, P18, donde la persona que responde el cuestionario debe anotar las actividades que practica, el número de días y las horas diarias dedicadas a ello.

En cada una de las preguntas, las respuestas han sido precodificadas con la finalidad de facilitar la posterior introducción de datos en el programa estadístico SPSS y su análisis. Aquellas respuestas que no han sido predeterminadas, debido a su carácter abierto, también fueron precodificadas a partir de la prueba piloto del instrumento.

Un ejemplo de pregunta de tipo listado utilizado es la P17, en la que sólo se puede responder “sí” o “no” (ver Figura 3). Otro tipo de pregunta utilizado es el de categoría, adecuado en cuestionarios autoadministrados (Saunders *et al.*, 2009). Se recomienda, sin embargo, que la cantidad de opciones de respuestas en este tipo de administración no supere las cinco categorías. Un ejemplo es la pregunta P27 (ver Figura 4):

Figura 4. Ejemplo de pregunta de tipo categoría en el cuestionario

27. ¿Tienes intención de estudiar CAFyD o INEF cuando termines el instituto? (Marca con una cruz):							
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	Quizás sí	<input type="checkbox"/>	No lo sé aún	<input type="checkbox"/>	No

Otro tipo de pregunta utilizado es el de “clasificación”, que se usan para pedir opinión y que suelen ir asociadas a una escala de tipo Likert. Se recomienda usar entre 5 y 7 grados; en nuestro caso, se ha elegido aplicar escalas del 1 a 5 en todas las preguntas de tipo “clasificación”. Un ejemplo de ello es la P9 (ver Figura 5), en la que las personas que responden deben clasificar su respuesta según el grado de importancia del ítem sobre el que se le pregunta. Así, a más puntuación más importancia se atribuye a su respuesta.

Figura 5. Ejemplo de pregunta de tipo clasificación en el cuestionario

09. Me gustaría un trabajo que (Valora la importancia de 1: Ninguna a 5: Mucha):					
	1	2	3	4	5
A. Me deje tiempo libre para hacer otras cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Requiera de mis habilidades físicas (corporales): fuerza, resistencia, agilidad, coordinación, equilibrio, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Me posibilite aprender cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Me dé la oportunidad de ser mi propio jefe o jefa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Tenga alto status y prestigio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F. Me dé la oportunidad de ser de ayuda a otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En cuanto a las escalas de tipo Likert que se pueden encontrar en las preguntas de categoría elaboradas para el cuestionario son de cuatro tipos: (a) según importancia, (b) según el grado de acuerdo, (c) según el grado de facilidad y (d) según el grado de oportunidad.

En las preguntas del tipo (a), 1 será ninguna importancia y 5 será mucha importancia. Un ejemplo de ello es la Figura 5.

En las preguntas del tipo (b), como se ha mencionado, se mide el grado de acuerdo o de desacuerdo con respecto a la pregunta formulada, donde 1 será nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. También se ha utilizado la escala de nada (1) a mucho (5).

Otro tipo de escala (c) es la que mide el grado de facilidad o de dificultad del ítem que se describe (1 indicará muy fácil y 5 muy difícil).

Por último, encontramos la escala que mide el grado de oportunidad con respecto a la afirmación del ítem que se formula, donde 1 será ninguna oportunidad y 5 significará muchas oportunidades. Un ejemplo de estas dos últimas escalas mencionadas es la P13 (ver Figura 6).

Figura 6. Ejemplo de escala aplicada, facilidad y oportunidad

13. Valora de 1 a 5 las siguientes cuestiones para hombres y mujeres:		1	2	3	4	5
A. El grado de dificultad para realizar los estudios de CAFyD para hombres y mujeres es para... (Valora de 1: muy fácil a 5: muy difícil)	Hombres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. El grado de dificultad para superar las pruebas físicas específicas para entrar a los estudios de CAFyD es para... (Valora 1: muy fácil a 5: muy difícil)	Hombres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Las oportunidades para trabajar en el ámbito de la actividad físico-deportiva son para... (Valora: 1: ninguna oportunidad a 5: muchas oportunidades)	Hombres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. La adecuación para los trabajos en el ámbito de la actividad físico-deportiva es para... (Valora 1: nada adecuados a 5: muy adecuados)	Hombres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Finalmente, dentro de las escalas de tipo Likert, se encuentra la de diferencial semántico, también llamada Escala Osgood. Este tipo de formulación, que se ha utilizado en las preguntas 22 y 23, se construye a partir de dos adjetivos bipolares, mediante los cuales los individuos deben inclinarse hacia un extremo u otro (Saunders *et al.*, 2009). En la siguiente figura se puede observar una pregunta en la que se utiliza este tipo de escala, en la que las y los jóvenes deben marcar con una cruz la posición con la que se identifican. La respuesta facilitada se codifica con un valor de 1 a 5, en la que 1 siempre se otorgará a los adjetivos negativos y 5 a los positivos.

Figura 7. Ejemplo de diferencial semántico

23. Si pienso en mí, creo que soy una persona que tiene: (Marca con una cruz la posición con la que te identificas)		A	B	C	D	E
1. Mala forma física		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Mal sentido del ritmo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mala coordinación		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Poca confianza en sí misma		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Poca capacidad para dedicarse a los demás		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Poco sentido crítico		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
						Buena forma física
						Buen sentido del ritmo
						Buena coordinación
						Mucha confianza en sí misma
						Mucha capacidad para dedicarse a los demás
						Mucho sentido crítico

2.2.2.3 Validación y prueba piloto

Una vez diseñado el cuestionario, así como la concreción de cada una de las preguntas con sus respectivas respuestas y escalas predeterminadas, se ha procedido a la validación y realización de la prueba piloto.

La validación del cuestionario se ha realizado a partir de seis personas expertas en investigación educativa, mercado laboral del deporte, psicología deportiva, pedagogía del deporte y de la Educación Física, estadística y Educación Física en secundaria. Cada uno, desde su especialidad, ha valorado los criterios de univocidad (las preguntas son claras y sin dobles interpretaciones) y pertinencia (las preguntas aportan información significativa para el objeto de estudio). Además de estos dos criterios, se han tenido en cuenta otras observaciones que dichas personas han considerado oportunas para el proceso de validación.

Una vez hecha la validación con las personas expertas e introducidos los cambios pertinentes, se ha procedido a la administración de la prueba piloto, cuyo objetivo debe ser perfeccionar el instrumento para que los encuestados no tengan dudas sobre la forma de responder, lo que significaría que las preguntas y las instrucciones no son claras (Saunders *et al.*, 2009). Además, la prueba piloto también debe ayudar a comprobar el tiempo de respuesta que se ha estimado.

La prueba piloto se ha llevado a cabo en un instituto de educación secundaria de Cataluña, el cual quedó fuera de los criterios de la muestra diseñada. Siguiendo las recomendaciones de Saunders *et al.* (2009), que sugieren realizar la prueba piloto a entre 100 y 200 personas, para este estudio se recogieron 155 cuestionarios, de los cuales 101 fueron respondidos por chicas y 54, por chicos.

Durante y al final de la administración, se han recogido los comentarios y dudas que han ido surgiendo entre el alumnado participante, con la finalidad de mejorar aquellas preguntas y expresiones que generaban dudas y malinterpretaciones.

A raíz de la prueba piloto, se introdujeron una serie de modificaciones en el redactado de los enunciados de las preguntas que habían generado problemas, y también se mejoraron las instrucciones iniciales de la investigadora.

2.2.3 Universo y muestra

Para formalizar una muestra se deben tomar una serie de decisiones así como avanzar por diferentes etapas (Heinemann, 2008). Las etapas que define este autor son cuatro: (1) determinar el universo de la población que se quiere estudiar; (2) comprobar si es posible recopilar toda la información de la población existente o bien se debe proceder a seleccionar una muestra; (3) concretar el tipo de muestra así como la selección de la misma; y, (4) establecer el tamaño del muestreo necesario.

El hecho de progresar por cada una de estas etapas, lo que Heinemann (2008) denomina como *procedimiento de muestreo*, ayuda a que los resultados del estudio que se realiza sean extrapolables al universo existente. De esta forma, se podrá considerar que los resultados obtenidos son representativos del universo.

Teniendo en cuenta las etapas del *procedimiento de muestreo*, inicialmente se debe determinar cuál es el universo de población a estudiar, en este caso, el alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato de las tres comunidades autónomas que participan en el Proyecto I+D+i, Cataluña, Madrid y Galicia. Es decir, nos dirigimos a un alumnado comprendido entre los 15 y 17 años de edad, que todavía está cursando la asignatura de Educación Física (en 2º de Bachillerato ya no se estudia dicha materia) y que se encuentra en una etapa en la que debe tomar diferentes decisiones sobre su futuro, en cuanto a estudios superiores a realizar, aspecto que tendrá incidencia sobre su futuro laboral.

Este alumnado se distribuye en centros educativos que se pueden clasificar según el tipo de titularidad o según el tipo de formación que imparte, aspectos que se considera que se deben tener en cuenta, ya que el perfil de la población de estudio y los aspectos de contexto pueden variar según las características del centro.

En esta tesis doctoral, se han incluido tanto centros públicos como centros privados, considerando como centros privados también aquellos de naturaleza concertada, tal y como se hizo en el estudio del CSD (2011) sobre hábitos deportivos de los escolares.

Según el tipo de formación profesional que imparten, se ha distinguido entre: los centros educativos que imparten ESO y Bachillerato y no ofrecen el ciclo formativo de grado medio y/o superior en actividad física deportiva (Tipo I); y aquellos centros que imparten ESO y Bachillerato y también los ciclos formativos de grado medio y/o grado superior de actividades físico-deportivas (Tipo II).

En la tabla Tabla 13 se presenta el universo de estudio distribuido según los diferentes criterios de clasificación: comunidad autónoma, curso, titularidad y tipo de estudios que imparten.

Tabla 13. Universo del estudio

CCAA	Estudiantes	Tipo I (sin CF)					Tipo II (con CF)				
		Público		Privado		Subtotal	Público		Privado		Subtotal
		4º ESO	1º Bach	4º ESO	1º Bach		4º ESO	1º Bach	4º ESO	1º Bach	
Cataluña	112.417	37.990	30.012	23.775	14.403	106.180	2.772	1.386	1.386	693	6.237
Galicia	35.208	11.625	12.794	5.719	2.235	32.373	1.638	819	252	126	2.835
Madrid	98.628	24.586	25.996	22.283	16.880	89.745	1.764	882	4.158	2.079	8.883
Total	246.253	74.201	68.802	51.777	33.518	228.298	6.174	3.087	5.796	2.898	17.955

Finalmente, el número total de estudiantes del curso escolar 2012-2013 (últimos datos publicados en el momento de la creación de la muestra del *Estudio II*), es de 246.253 estudiantes¹⁵.

2.2.3.1 Criterios de selección de la muestra

Una vez definido el universo del estudio, y siguiendo con las etapas del procedimiento de muestreo mencionada anteriormente, se puede observar que, debido a la gran cantidad de población, no es viable recopilar información de toda la población, por el elevado coste que ello supondría y por la imprecisión de los resultados (Heinemann, 2008). Así pues, se considera oportuno seleccionar una muestra de estudiantes.

Para ello, se pueden utilizar diferentes métodos, clasificados básicamente según si es un muestreo no probabilístico o no aleatorio, o bien si es un muestreo probabilístico, también llamado aleatorio o representativo (Heinemann, 2008; Saunders *et al.*, 2009). Para el estudio del desarrollo del interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios de CAFyD, se ha considerado oportuno utilizar el muestreo probabilístico estratificado por conglomerados polietápico (Heinemann, 2008). Es decir, la muestra del estudio se ha realizado en base a una selección aleatoria a partir de subgrupos del universo que comparten características similares, es decir, según comunidad autónoma, naturaleza del centro (público y privado) y tipología del centro (con o sin ciclo formativo de actividades físico-deportivas). En cada uno de estos subgrupos, o conglomerados, la selección de los casos también se ha realizado de forma aleatoria. Este tipo de muestreo también fue utilizado para el estudio de hábitos deportivos de la población escolar en España (CSD, 2011).

¹⁵ Los datos del universo se han extraído de los diferentes portales educativos de cada comunidad autónoma que ofrecen datos estadísticos sobre el alumnado matriculado así como sobre el número de centros educativos en el territorio. Estos son: el Departament d'Ensenyament (Cataluña), la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (Galicia) y la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Tabla 14. Conglomerados para crear la muestra del Estudio II

Comunidad Autónoma	Alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato de Cataluña, Galicia y Comunidad de Madrid
Titularidad del centro educativo	Titularidad según régimen público o privado/concertado
Tipo de centro educativo	Centro educativo según si ofrece ciclo formativo (grado medio y/o superior) de actividad físico-deportiva (Tipo II), o no lo imparte (Tipo I)

La última etapa del procedimiento de muestreo se centra en determinar el tamaño de la muestra. Para ello, se ha establecido un margen de error de ± 3 y un nivel de confianza del 95%. El cálculo del tamaño de la muestra se ha realizado diferenciando cada uno de los conglomerados descritos, es decir, por comunidad autónoma, titularidad y tipo de centro.

Finalmente, el resultado de la muestra final válida para el presente estudio es de 4.146 personas (ver Tabla 15). Se ha administrado el cuestionario a 39 centros educativos diferentes, 13 por comunidad autónoma, lo que implica una media de 106 cuestionarios por centro educativo.

Tabla 15. Muestra total recogida en el Estudio II

CCAA	Muestra recogida Total		Tipo I (sin CF)					Tipo II (con CF)				
			Público		Privado		Subtotal	Público		Privado		Subtotal
			4º ESO	1º Bach	4º ESO	1º Bach		4º ESO	1º Bach	4º ESO	1º Bach	
Cataluña	Estudiantes	1515	228	238	164	123	753	250	171	177	164	762
	Centros	13		4		3	7		4		2	6
Galicia	Estudiantes	1267	187	210	150	102	649	254	239	67	58	618
	Centros	13		4		4	8		4		1	5
Madrid	Estudiantes	1364	238	249	135	160	782	225	187	78	92	582
	Centros	13		4		3	7		4		2	6
Total	Estudiantes	4146	652	697	449	385	2184	729	597	322	314	1962
	Centros	39		12		10	22		12		5	17

La muestra de cuestionarios recogidos sitúa el margen de error por conglomerados entre el 3.25% y el 3.9%.

2.2.3.2 Características de la muestra

Respecto a las características de la muestra, se observa que el 50.3% ($n=2.084$) de la muestra son chicas y el 49.7% ($n=2.060$) son chicos. En cuanto a la edad, se observa que los sujetos estudiados tienen una media de 16.82 años ($DT= .837$). En la siguiente tabla se describe el valor mínimo, el máximo, la media y la desviación estándar del año de nacimiento según el sexo de los encuestados.

En cuanto al lugar de nacimiento del alumnado, se puede observar que la mayoría han nacido en el territorio español (87.2%). La distribución por comunidad autónoma y sexo se puede consultar en la Tabla 16:

Tabla 16. Características de la muestra. Lugar de nacimiento según CCAA y sexo en % y (n)

Lugar de nacimiento	Cataluña		Madrid		Galicia		Total
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
España	86.1	85.9	84.8	80.8	92.7	93.8	87.2
Europa	3.8	2.5	2.0	2.0	2.0	1.1	2.3
Europa del Este	1.1	0.9	1.7	1.4	0.3	0.6	1.0
África	2.5	3.5	1.1	1.1	0.3	0.9	1.6
América del Norte	0.2	0.5	0.2	0.3	0.1	0.1	0.2
América Central y Sudamérica	4.3	5.9	9.1	13.6	4.1	3.1	6.7
Asia y Oceanía	1.5	0.6	0.5	0.5	0.3	0.1	0.6
	(752)	(759)	(674)	(689)	(632)	(635)	(4143)

Las características por curso de la muestra según la comunidad autónoma y el sexo de los individuos de la muestra se pueden examinar en la Tabla 17. Se observa que el 51.9% están cursando 4º de ESO y el 48.1% cursan 1º de Bachillerato. Entre estos últimos, los bachilleratos más comunes son el científico-tecnológico con un 50.7% de la muestra y el humanístico-ciencias sociales con un 47.2%. El Bachillerato artístico tan solo representa el 2% de la muestra.

Tabla 17. Características de la muestra. Curso y rama de Bachillerato según CCAA y sexo en % y (n)

Curso		Cataluña		Madrid		Galicia		Total
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Curso	4º ESO	54.8	53.1	49.0	50.0	53.9	49.9	51.9
	1º Bachillerato	45.1	46.8	50.9	49.9	46.0	50.0	48.1
		(753)	(760)	(675)	(689)	(632)	(635)	(4146)
Rama Bachillerato	Artístico	0.3	1.4	0.3	0	5.1	5.6	2
	Científico-tecnológico	64.0	43.9	50.4	45.6	54.3	47.0	50.7
	Humanístico-Ciencias Sociales	35.6	54.6	49.2	54.3	40.5	47.3	47.2
		(331)	(355)	(343)	(344)	(291)	(317)	(1981)

Por último, el 52.7% del alumnado encuestado pertenece a los institutos clasificados como Tipo I, es decir, que imparten educación secundaria obligatoria y Bachillerato, pero no ofrecen ningún ciclo formativo relacionado con la actividad física y el deporte. Así pues, el 47.3% restante del alumnado encuestado forma parte de los centros Tipo II, que además de ESO y Bachillerato también imparten alguno de los ciclos formativos de actividad físico-deportiva. La desviación estándar para esta característica de la muestra es de 0.499. En la siguiente tabla se puede observar la distribución de la tipología del centro por comunidad autónoma y sexo de los sujetos.

Tabla 18. Características de la muestra. Tipología del centro según CCAA y sexo en % y (n)

Tipo de centro	Cataluña		Madrid		Galicia		Total
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Tipo I	47.5	51.7	56.6	58.0	53.1	49.2	52.6
Tipo II	52.4	48.2	43.4	41.9	46.8	50.7	47.3
	(753)	(760)	(675)	(689)	(632)	(635)	(4146)

A modo de resumen de lo expuesto hasta el momento, se presenta la Tabla 19, en la que se recogen los datos principales del método del *Estudio II*.

Tabla 19. Ficha resumen del método del Estudio II

Instrumento recogida de datos	Cuestionario
Universo	246.253 estudiantes de 4º y 1º de Bachillerato de las comunidades autónomas de Cataluña, Galicia y Comunidad de Madrid
Muestra	4.146 casos
Error muestral	± 3%
Nivel de confianza	95%
Máxima indeterminación	p=q=0.5
Procedimiento del muestreo	Muestreo estratificado por conglomerados polietápico
Período trabajo de campo	Mayo-junio 2014
Análisis de datos	SPSS® Statistics v.23

2.2.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo de este *Estudio II* ha sido realizado por tres personas simultáneamente. El hecho de recoger datos de tres comunidades autónomas y el volumen de muestra necesario para garantizar la representatividad hizo que se optara por formar a dos técnicas de apoyo, una en Galicia y otra en la Comunidad de Madrid. La tercera persona fue la autora de esta tesis, la cual se encargó del trabajo de campo en Cataluña.

Al trabajar tres personas simultáneamente, se estableció un protocolo de actuación, tanto para localizar y contactar con los centros educativos de los territorios del estudio, así como para la administración de los cuestionarios (ver Anexo 3).

También se elaboró un protocolo de administración, para que las tres investigadoras actuaran de la misma forma y dieran la misma información durante la administración del cuestionario.

A continuación se detalla el proceso seguido durante el trabajo de campo.

2.2.4.1 Localización y contacto con los centros educativos

Una vez definido el universo a estudiar así como el tamaño de la muestra, se ha procedido a seleccionar los centros educativos. Para ello, se han utilizado las bases de datos que ofrecen los diferentes departamentos de educación de las comunidades autónomas estudiadas. Todas ellas ofrecen el nombre del centro educativo, dirección postal y teléfono, así como su naturaleza (público/privado) y tipología (ciclos formativos ofertados).

Para un mejor registro y control del proceso de localización y contacto con los centros educativos seleccionados, se ha creado una base de datos específica para el *Estudio II* a través de Microsoft Acces (v.2007-2013), denominada "BBDD de Contacto" (de ahora en adelante, BBDDC), en la que cada centro educativo del universo tiene una ficha propia. En cada una de esas fichas, inicialmente se recoge la información básica identificativa del centro proporcionada por los departamentos educativos de cada comunidad.

El primer contacto con el centro educativo se realiza a través de llamada telefónica, lo cual queda registrado en la ficha del centro creada en la BBDDC. Así, en un segundo nivel de dicha ficha se anotan todos los pasos realizados durante el contacto. Como se puede observar en la Figura 8, se indica si el centro ha sido seleccionado o no y la fecha de su selección. De esta forma, queda anotado si el centro ha sido elegido en primera instancia o bien ha sido elegido aleatoriamente en un segundo momento, a causa de la no participación de uno de los centros elegidos inicialmente. Durante la llamada al centro educativo se anotan los datos del contacto del director o directora del centro educativo o bien de los tutores o del profesorado de Educación Física de los cursos en cuestión. En cualquier caso, se anota el nombre de la persona y su correo electrónico para los futuros intercambios de información. Asimismo, se pide información sobre el número de líneas de 4º de ESO y 1º de Bachillerato del centro.

Durante la primera llamada, se acuerda enviar toda la información necesaria de la investigación (ver Anexo 3) y el proceso que se deberá seguir si se acepta participar en el estudio.

Las siguientes llamadas realizadas o los siguientes correos intercambiados para acordar la participación en el estudio, así como el día y la hora de la administración, también quedan registradas en el apartado "concertada visita" de la ficha del instituto. Dos o tres días antes de la administración, se realiza una última llamada o se envía un correo de confirmación que queda registrado en el mismo apartado de la ficha de contacto, así como el mail de agradecimiento enviado el día posterior a la administración.

Figura 8. Ficha de registro de contacto con los centros educativos

The screenshot shows a web application interface for recording contact with educational centers in Catalonia. The interface is titled "CONTACTACIÓN" and is divided into three main sections: "a) Contacto con dirección", "b) Contacto con profesorado", and "c) Concertada visita".

Section a) includes fields for "Centre seleccionat", "Data selecció", "Director/a:", "Enviado mail informativo", "Colabora", "Mail", and "Observaciones dirección". It also features a "Calendario Llamadas dirección Cataluña:" table with columns for "Id", "Código cent", "Fecha 1ª llan", "Llamada 1ª", "Fecha 2ª llan", and "Llamada".

Section b) includes fields for "Profesorado 4º ESO", "Nº grupos 4º ESO", "Mails profesorado 4º", "Profesorado 1º Bachillerato", "Nº grupos 1º Bach.", "Mails profesorado 1º", "Enviados mail:", and "Observaciones profesorado". It also features a "Calendario Llamadas profesorado Cataluña:" table with columns for "Id", "Código cent", "Fecha 1ª llan", "Llamada 1ª pr", "Fecha 2ª llan", and "Llamada".

Section c) includes fields for "Fecha de la visita", "Hora", "Llamada confirmación cita", and "Mail agradecimiento".

La media de llamadas para realizar el primer contacto con el centro educativo ha sido de entre dos y tres. Todos los contactos se realizaron entre el 24 de abril y el 9 de mayo de 2014.

Junto a la ficha de registro explicada anteriormente, se ha utilizado un guion de llamada (consultar Anexo 3) con la intención de seguir siempre los mismos pasos y detallar toda la información necesaria.

2.2.4.2 Administración y recogida de datos

Una vez el proceso de contacto se da por finalizado, es decir, una vez se ha fijado la fecha y hora de la administración, se inicia la etapa de administración y de recogida de datos.

La administración del cuestionario se realizó en las aulas de los institutos participantes, o en alguna ocasión en el espacio de Educación Física (patio o pabellón), siempre de acuerdo con las indicaciones de las personas de referencia del centro. La sesión utilizada para la recogida ha ido variando según el centro educativo. En el correo informativo sobre el procedimiento a seguir, se expresaba la intención de administrarlo durante las horas de tutoría, para afectar lo menos posible las programaciones de las asignaturas. Sin embargo, para facilitar la tarea de administración, en la mayoría de los centros se distribuyó en diferentes materias, como lengua, matemáticas o Educación Física. De esta forma, en la mayoría de centros tan solo se tuvo que realizar una visita, es decir, que la recogida de los datos se realizó en un solo día por instituto. Sin embargo, en algunos otros casos, las investigadoras se tuvieron que desplazar dos o tres veces para conseguir reunir los grupos acordados según la muestra establecida.

La administración y recogida de los cuestionarios siempre se ha realizado con la investigadora presente con el fin de evitar la intervención del profesorado ante posibles dudas del alumnado. En la mayoría de los casos, el profesor o profesora del centro no estaba presente durante la administración.

La duración media para completar el cuestionario ha sido de 25 a 30 minutos aproximadamente. La recogida se realizó entre el 7 de mayo y el 17 de junio de 2014.

2.2.5 Análisis estadístico: codificación e instrumentos de medida

Una vez recogidos los datos a través del cuestionario, estos deben ser clasificados mediante la codificación preestablecida e introducidos en el programa estadístico SPSS (v.23), con el fin de darles significado. Toda codificación implica asignar a cada una de las respuestas obtenidas un código numérico (Heinemann, 2008) para así poder realizar el posterior análisis estadístico e interpretar los datos obtenidos.

La introducción de los códigos otorgados a las respuestas de los individuos se realizó manualmente por parte de las investigadoras de cada comunidad autónoma, a partir de la matriz de datos creada (Figura 9). La identificación de las respuestas con un código concreto parte del tipo de pregunta que se ha descrito anteriormente. Así pues, en la matriz de datos se categorizará cada variable (ítems que conforman las preguntas del cuestionario) según sean categóricas o numéricas (Saunders *et al.*, 2009). Las primeras se dividirán en variables dicotómicas, nominales u ordinales. Las numéricas o de escala se caracterizan por ser continuas o discretas, según si se les otorga algún tipo de valor o no (esta característica no se recoge en la matriz, pero sí se debe tener en cuenta para realizar el análisis estadístico).

Figura 9. Matriz de datos en SPSS (v.23)

	Dades	Cod_Centro	Urb_Rural1	CiataSocial	Cod_Cuest	Tipo_Centr	Natur_Centro	CCAA	P1_Nacimiento	P2_Sexo	P3_Curso	P3_1_Bach	P4_Lugar	P5_LugarPad	PE_1
1	Catalunya	1	Rural	Media	2001	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	España	España	
2	Catalunya	1	Rural	Media	2002	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
3	Catalunya	1	Rural	Media	2003	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
4	Catalunya	1	Rural	Media	2004	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	América C.	América C.	Am.
5	Catalunya	1	Rural	Media	2006	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	España	España	
6	Catalunya	1	Rural	Media	2008	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	España	España	
7	Catalunya	1	Rural	Media	2013	Typo II	Público	Cataluña	1996	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
8	Catalunya	1	Rural	Media	2014	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
9	Catalunya	1	Rural	Media	2016	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	Europa	Europa	
10	Catalunya	1	Rural	Media	2017	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	España	África	
11	Catalunya	1	Rural	Media	2018	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	América C.	América C.	Am.
12	Catalunya	1	Rural	Media	2019	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	África	África	
13	Catalunya	1	Rural	Media	2020	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	España	España	
14	Catalunya	1	Rural	Media	2021	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	España	España	
15	Catalunya	1	Rural	Media	2023	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Científico-t.	África	África	
16	Catalunya	1	Rural	Media	2024	Typo II	Público	Cataluña	1996	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
17	Catalunya	1	Rural	Media	2028	Typo II	Público	Cataluña	1996	Hombre	1º Bachille.	99	España	África Asia	
18	Catalunya	1	Rural	Media	2031	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	África	
19	Catalunya	1	Rural	Media	2032	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
20	Catalunya	1	Rural	Media	2037	Typo II	Público	Cataluña	1996	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	América C.	Am.
21	Catalunya	1	Rural	Media	2038	Typo II	Público	Cataluña	1996	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
22	Catalunya	1	Rural	Media	2039	Typo II	Público	Cataluña	1994	Hombre	1º Bachille.	Humanistic.	España	España	
23	Catalunya	1	Rural	Media	2041	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
24	Catalunya	1	Rural	Media	2042	Typo II	Público	Cataluña	1996	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
25	Catalunya	1	Rural	Media	2043	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	4º ESO	NA	España	España	99
26	Catalunya	1	Rural	Media	2048	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
27	Catalunya	1	Rural	Media	2050	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
28	Catalunya	1	Rural	Media	2052	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
29	Catalunya	1	Rural	Media	2053	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
30	Catalunya	1	Rural	Media	2054	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
31	Catalunya	1	Rural	Media	2056	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
32	Catalunya	1	Rural	Media	2057	Typo II	Público	Cataluña	1997	Hombre	4º ESO	NA	España	América d.	
33	Catalunya	1	Rural	Media	2059	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	España	España	
34	Catalunya	1	Rural	Media	2062	Typo II	Público	Cataluña	1998	Hombre	4º ESO	NA	África	99	

A partir de las preguntas creadas en el cuestionario, con sus respectivos ítems, se han creado diferentes medidas (ver Tabla 20), las cuales se describen en los siguientes apartados.

Tabla 20. Escalas elaboradas a partir de la agrupación de los ítems

Escala	Factores
A. Escala sobre los objetivos personales	1. <i>Poder y Estatus</i> 2. <i>Escala Social</i> 3. <i>Desarrollo Personal</i> 4. <i>Tareas Específicas</i>
B. Escala sobre las expectativas de resultado	1. <i>Poder y Estatus</i> 2. <i>Escala Social</i> 3. <i>Desarrollo Personal</i> 4. <i>Tareas Específicas</i>
C. Escala sobre las barreras percibidas	1. <i>Barreras percibidas por los chicos</i> 2. <i>Barreras percibidas por las chicas</i>
D. Escalas sobre los apoyos percibidos	1. <i>Apoyos percibidos positivos</i> 2. <i>Apoyos percibidos negativos</i>

2.2.5.1 Escala sobre los objetivos personales con respecto al futuro profesional

Esta escala trata de medir los objetivos personales de las y los adolescentes con respecto al tipo de trabajo que quieren llevar a cabo en su futuro profesional. Se trata de una adaptación de las escalas originales de Everhart y Packianathan (1998) y Sáinz (2007), las cuales están adaptadas a su vez de Eccles y Harold (1991). Esta escala está compuesta por 15 ítems, cuya puntuación se establece a través de una escala Likert de cinco puntos, donde 1 significa ninguna importancia y 5 mucha.

Debido a la diversidad de aspectos que aglutina esta escala, se han desarrollado diferentes escalas derivadas de un análisis factorial, el cual permite la agrupación de las características del listado de ítems en varios factores que explican gran parte de la varianza, y que dan significado teórico al conjunto de ítems agrupados.

Así pues, se ha llevado a cabo el análisis factorial de componentes principales (PCA) y rotación varimax considerando todos los ítems de la escala. Se han eliminado dos elementos que no saturaban adecuadamente. Una vez eliminados estos dos ítems, se ha repetido la prueba con 15 ítems. También se ha realizado el test de Kaiser-Meyer-Olkin y Bartlett's, el cual nos indica la idoneidad de los datos para realizar el análisis factorial (Field, 2013), siendo $KMO = .779$, $\chi^2_{(105)} = 11535.861$; $p < .0001$ (ver Anexo 4).

El análisis factorial revela cuatro factores (ver Anexo 4), que explican el 53.15% de la varianza total. Los valores propios de los factores son: 3.559 (factor 1), 1.773 (factor 2), 1.464 (factor 3) y 1.176 (factor 4). Las cargas factoriales de los ítems en sus correspondientes factores están comprendidos entre .333 y .842. Estos valores son aceptables, ya que en todos los casos los valores obtenidos son superiores a .3, tal y como recomienda Floyd y Widaman (1995). En aquellos casos cuyos ítems tienen una carga similar en dos factores, su ubicación se ha decidido en base a la teoría. En cuanto al coeficiente de fiabilidad que se menciona en la explicación de cada uno de los factores, es aceptable en .50 aunque podría mejorarse según Nunnally y Bernstein (1994).

La escala factor 1, cuyo coeficiente de fiabilidad es de .675, contiene 4 ítems que hacen referencia al *trabajo como medio a través del cual tener cotas de poder y obtener estatus*, por lo que se le denomina *Poder y Estatus*. Ítems tales como: “me permita dirigir y/o asesorar a personas”, “me dé alto estatus y prestigio”, “me dé la oportunidad de ser mi propio jefe o jefa” y “me permita ganar mucho dinero”. Este factor explica el 23.72% de la varianza total.

La escala factor 2 hace referencia a los objetivos de tipo *Social* asociadas con el ámbito profesional, por lo que se la denomina como *Escala Social*. Está compuesta por 5 ítems: “me permita vivir cerca de mi familia”, “hacer amigos y amigas”, “trabajar con chicos y chicas”, “trabajar con niños y niñas” y “me dé la oportunidad de ser de ayuda a otras personas”. El coeficiente de fiabilidad es de .626 y explica el 11.81% de la varianza total.

El factor 3, denominado *Escala de Desarrollo Personal*, se compone de 3 ítems, los cuales hacen referencia a la *posibilidad de ejercer en el futuro una profesión que facilite el Desarrollo Personal*. El coeficiente de fiabilidad es de .594, y aglutina los ítems siguientes: “me permita desarrollar mi creatividad”, “me posibilite aprender cosas nuevas” y “me permita tomar decisiones”. La varianza de este factor es de 9.76%.

Por último, el factor 4 hace referencia a *Tareas Específicas* de la profesión. Los ítems que componen este factor fueron creados específicamente para medir las motivaciones representadas en relación a los atributos laborales específicos de la actividad física y el deporte, aspecto que Sáinz (2007) también realizó para adaptarlo a las profesiones de tecnología. Los ítems que componen este factor son: “estar en espacios abiertos o grandes instalaciones”, “vestir con ropa deportiva”, y “requiera de mis habilidades físicas (corporales): fuerza, resistencia, agilidad, coordinación, equilibrio, etc”. El coeficiente de fiabilidad es de .636, y explica el 7.83% de la varianza total.

2.2.5.2 Escala sobre las expectativas de resultado en la profesión de CAFyD

La escala descrita anteriormente sobre los objetivos personales se replica con los mismos ítems, aunque esta vez son preguntados por las expectativas de resultado del mercado laboral de los estudios de CAFyD. Así pues, los 15 ítems distribuidos en los cuatro factores descritos en la escala de objetivos personales dan lugar a esta nueva escala sobre las expectativas de resultado. De igual modo que en la escala anterior, el formato de respuesta es con escala de Likert en cinco puntos, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Los cuatro factores propuestos en esta escala responden a la descripción teórica realizada por Bandura (1987), en la que se especifica como expectativas de resultado, atributos sociales (por ejemplo, ayudar a los demás), de *Desarrollo Personal* (por ejemplo, aprender nuevas cosas), y atributos físicos, donde el poder, estatus y ganar mucho dinero son ejemplos del concepto teórico sobre el comportamiento de las personas. Además, en base al trabajo de Sáinz (2007), se da consistencia al cuarto factor de las

expectativas de resultado, cuyos atributos están relacionados con los trabajos específicos de la actividad física y el deporte.

2.2.5.3 Escala sobre las barreras percibidas

Esta escala consta de cuatro ítems, traducidos de la escala original elaborada por Elliott y Sander (2011). Los valores de la escala oscilan entre 1 (nada) y 5 (mucho). Todos los ítems hacen referencia a la percepción de oportunidades o dificultades hacia el campo de la actividad física y el deporte. La formulación de los ítems se ha hecho en dos versiones, una para valorar las barreras percibidas para los chicos y la otra para las chicas, tal y como lo hace Sáinz (2007) con otras escalas.

Un ejemplo de la formulación de los ítems de esta escala es: “el grado de dificultad para realizar los estudios de CAFyD para hombres y para mujeres...”. La escala Likert de 5 puntos se ofrece para mujeres y para hombres. Dos de los ítems han sido recodificados en una puntuación invertida, con la finalidad de ser congruentes con el resto de la escala. Es decir, cuanto más baja sea la puntuación en esta escala, la percepción de la existencia de barreras será menor, por lo que a más puntuación más barreras percibidas. La fiabilidad se ha calculado teniendo en cuenta las barreras percibidas para hombres y para las mujeres, siendo de .693 y de .633 respectivamente.

2.2.5.4 Escalas sobre los apoyos percibidos

Aquí se abordan dos escalas procedentes de Sáinz (2007) que responden a la fundamentación teórica expuesta. La primera, cuya respuesta es dicotómica (sí o no), hace referencia a los apoyos positivos percibidos para realizar los estudios universitarios de CAFyD, y está compuesta por seis ítems (padre, madre, amistades, profesorado de Educación Física, otros profesores y profesoras, y entrenador y entrenadora).

La segunda escala hace referencia a los apoyos negativos. Los ítems que aglutina son los mismos que la escala anterior, pero en esta ocasión la formulación de la pregunta se centra en las personas que han desaconsejado al sujeto a cursar el grado universitario de CAFyD.

En cuanto a los apoyos percibidos, se utiliza una tercera escala sobre el apoyo recibido para la práctica de actividad física y deportiva, considerado uno de los factores externos al individuo influyentes en sus experiencias previas de aprendizaje o desarrollo de la autoeficacia, y por consiguiente, de interés, según el modelo teórico. Esta escala está construida con 5 ítems relacionados con los agentes sociales más influyentes: padre, madre, amistades, profesorado de educación física, y entrenador o entrenadora. La valoración sobre el grado de apoyo o sobre el ánimo recibido se realiza a través de una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa que no les han animado y 5, que les han animado mucho.

2.2.5.5 Tratamiento de los datos

Mediante el programa estadístico SPSS® (v.23), se ha realizado una estadística descriptiva y una estadística inferencial, ya que se pretende, por una parte, describir, presentar y resumir la información recogida, y por otra, contrastar las hipótesis planteadas. Las pruebas estadísticas realizadas son las siguientes:

- Análisis de componentes principales de las escalas sobre los objetivos personales y expectativas de resultado hacia la futura profesión, de forma que se han obtenido cuatro factores que sirven para explicar el porcentaje mayor de la varianza, pero con el mínimo número de factores.
- Medida de la consistencia interna de las escalas propuestas a través del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach.
- Análisis de normalidad de los datos. Inicialmente, se ha comprobado la ley de distribución de la normalidad de los datos, para distinguir el tipo de prueba, paramétrica o no paramétrica, a aplicar. Así pues, en aquellos casos en los que no ha sido posible aplicar las pruebas paramétricas, se han aplicado las pruebas no paramétricas más óptimas según los datos obtenidos. En el caso de cumplir las leyes de normalidad, se ha aplicado la prueba de *T-test*. En los casos en que no ha sido posible aplicar esta prueba, se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney.
- Análisis Chi-cuadrado (X^2), para contrastar diferencias entre chicos y chicas en las categorías de una misma variable.
- Análisis multivariante de la varianza (MANOVA) entre las medias de las variables estudiadas. Esta prueba es utilizada cuando se analizan las diferencias entre los grupos a estudiar a partir de múltiples variables dependientes métricas. Se han considerado los factores de los objetivos personales y de las expectativas de resultado como variables dependientes, y como independientes la práctica de actividad física, el tipo de centro educativo y la variable sexo.
- Análisis de regresión lineal múltiple para comprobar el grado de vinculación entre distintas variables, es decir, para estudiar qué variables contribuyen a predecir otra variable del estudio. Se aplica este tipo de análisis para identificar qué variables predicen la autoeficacia en la actividad física y el deporte.
- Modelo de ecuaciones estructurales, este tipo de análisis ayuda a verificar la contribución directa de un conjunto de variables independientes sobre las variables dependientes, así como también la interacción entre las variables predictoras y la influencia de las mismas variables dependientes.

2.2.6 Ética en la investigación

Una vez más, se deben abordar los principios éticos de la investigación. En esta ocasión, al realizarse a través de una encuesta demoscópica con alumnado menor de edad, y aplicada en el mismo centro

educativo, se deben asegurar toda una serie de criterios éticos. Siguiendo los criterios de Saunders *et al.* (2009), los pasos seguidos han sido los siguientes:

- el instituto, las familias y el alumnado han sido informados del objetivo de la investigación así como del uso científico que se hace de los datos obtenidos (ver Anexo 4);
- se ha obtenido el consentimiento informado de las familias (ver Anexo 4);
- el alumnado cuyas familias han considerado no oportuna la participación en el estudio han permanecido en el aula desarrollando las tareas educativas que el profesorado responsable les ha indicado;
- los sujetos que han participado en la investigación lo han hecho voluntariamente, y en ninguna ocasión se les ha obligado a cumplimentar el cuestionario facilitado;
- se ha mantenido el anonimato del alumnado y de los institutos participantes.

2.2.7 Verificación de los datos

La verificación de los datos es un paso importante que toda investigación debe llevar a cabo para asegurar que la información que se ofrece es correcta. En esta ocasión, al tratarse de una investigación cuantitativa, se ha realizado utilizando el mismo programa estadístico SPSS® (v.23), que se ha encargado de la depuración de los datos. Este proceso ha consistido en el análisis por frecuencias de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario, para verificar que la codificación establecida de las preguntas del cuestionario ha sido introducida correctamente en el programa estadístico. Para realizar esta verificación ha sido imprescindible tener perfectamente identificados cada uno de los cuestionarios, puesto que, al detectarse algún error en la matriz de los datos, se debía remitir al cuestionario en cuestión y buscar la respuesta correcta para efectuar la corrección correspondiente.

2.3 Análisis de resultados

Los resultados están estructurados en cuatro apartados: los tres primeros se basan en la agrupación de las hipótesis planteadas, mientras que el cuarto aborda el modelo de ajuste de las variables estudiadas.

En el primer apartado se describe la trayectoria de los sujetos en relación a la educación física, la actividad física y el deporte, entendiéndose como la experiencia previa relacionada con el objeto de estudio. Seguidamente, en el segundo bloque, se describen los resultados de aquellas preguntas que permiten abordar la percepción del alumnado sobre la titulación de CAFyD, sobre los contenidos que se imparten en el grado universitario de CAFyD y sobre las barreras y apoyos sociales hacia dicho grado universitario, y que permiten analizar la intención de estudiar CAFyD. En el tercer bloque, se presentan los resultados obtenidos de los objetivos personales y las expectativas de resultado. Por último, se presenta el modelo de ajuste del desarrollo del interés, a partir de las variables estudiadas en este segundo estudio.

2.3.1 Experiencias del alumnado con la Actividad física, la Educación Física y el Deporte

En este primer bloque se analizan los resultados vinculados con las experiencias previas de las y los jóvenes, centrandó la atención en las similitudes y las diferencias entre los grupos de adolescentes estudiados por lo que se refiere a la Educación Física, la actividad física y el deporte. Tal y como se ha descrito anteriormente, las hipótesis establecidas son:

1. Se esperan diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la afirmación de practicar alguna actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo.
2. Se esperan diferencias en la práctica físico-deportiva según la región demográfica estudiada, dándose mayor frecuencia en los territorios urbanos.
3. Se esperan diferencias en la práctica de alguna actividad físico-deportiva en función del tipo de centro educativo al que se esté matriculado, dándose mayores frecuencias en los centros que ofrecen los ciclos formativos de la familia de la actividad física y del deporte.
4. Las chicas disfrutarán menos de la actividad físico-deportiva que los chicos.
5. Las chicas disfrutarán menos de la Educación Física que los chicos.
6. Los agentes de socialización animarán a los chicos para a la práctica de alguna actividad físico-deportiva con mayor frecuencia que a las chicas.

2.3.1.1 Nivel de práctica físico-deportiva

La práctica de actividad física fuera del horario escolar de las y los adolescentes es significativamente diferente según su sexo [$\chi^2(1)=136.825$, $p < .0001$]. Así, se observa que el 76.3% de los chicos practica algún deporte, mientras que en el caso de las chicas el porcentaje es del 59.3% (ver Tabla 21). Esta frecuencia coincide con los estudios sociológicos sobre la práctica deportiva en edad escolar a nivel español (CSD, 2011).

Estas cifras varían muy levemente por curso estudiado, pero las diferencias significativas entre unos y otras siguen manteniéndose. Así pues, entre los chicos de 4º de ESO la práctica físico-deportiva es del 78.6% y en 1º de Bachillerato es del 73.8%. En cuanto a las chicas, en el curso de secundaria obligatoria es del 59.5% y en Bachillerato es del 59.0%.

Tabla 21. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y curso en % y (n)

Curso	Práctica	Chicos	Chicas	Total
4º ESO	Sí	78.6	59.5	69.1
	No	21.4	40.5	30.8
		(1075)	(1065)	(2140)
1º Bachillerato	Sí	73.8	59.0	66.2
	No	26.2	41.0	33.7
		(974)	(1017)	(1991)

Analizando la práctica físico-deportiva del siguiente conglomerado con el que se ha creado la muestra, la comunidad autónoma, se pueden observar diferencias en el porcentaje entre CCAA, así como entre chicos y chicas (ver Tabla 22). Cataluña es la región que presenta los porcentajes más elevados para ambos sexos. Estos datos sitúan a las chicas en un 61.8% y a los chicos, en un 79.0%. La Comunidad de Madrid se sitúa segunda en cuanto a nivel de práctica. En esta comunidad autónoma los chicos practican deporte en un 74.3% y las chicas, en un 59.1%. Por último, Galicia, donde el porcentaje de los chicos es un punto superior al de Madrid, con un 75.3%, la cifra de las chicas es entre cuatro y cinco puntos inferior a las CCAA de Madrid y Cataluña respectivamente, con un 56.4%. Se detecta una asociación estadísticamente significativa entre las diferencias observadas entre chicos y chicas en cada una de las CCAA estudiadas (Cataluña $\chi^2(1)=53.510$, $p < .0001$; Madrid $\chi^2(1)=35.165$, $p < .0001$; Galicia $\chi^2(1)=50.234$, $p < .0001$).

Tabla 22. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y CCAA en % y (n)

CCAA del cuestionario	Práctica	Sexo		Total
		Chicos	Chicas	
Cataluña	Sí	79.0	61.8	70.3
	No	21.0	38.2	29.6
		(749)	(760)	(1509)
Comunidad de Madrid	Sí	74.3	59.1	66.6
	No	25.7	40.9	33.4
	Total	(669)	(687)	(1356)
Galicia	Sí	75.2	56.3	65.8
	No	24.7	43.6	34.2
	Total	(631)	(635)	(1266)

Entre el alumnado de 1º de Bachillerato se observa como el 61.4% de las chicas que estudian el científico-tecnológico afirma practicar alguna actividad físico-deportiva, por lo que superan a las del humanístico y social (58.2%) y al artístico (30.4%). En cuanto a los chicos, afirman practicar deporte un 75.3% de los que estudian el Bachillerato científico-tecnológico, un 72.3% de los del humanístico-ciencias sociales y un 52.9% de los del artístico. Las diferencias existentes entre chicos y chicas en la práctica físico-deportiva son estadísticamente significativas, excepto en el Bachillerato artístico¹⁶ (ver Anexo 4).

En cuanto a la práctica según el tipo de centro educativo y el sexo de las y los adolescentes también se observan diferencias significativas (ver Tabla 23). En los centros educativos que no se imparte ninguno de los ciclos formativos relacionados con la actividad física y el deporte (Tipo I) se observa que la práctica de alguna actividad físico-deportiva es inferior tanto para chicas (56.3%) como para chicos (75.9%) $\chi^2(1)=93.642$, $p < .0001$. En los institutos que sí ofrecen alguno de los ciclos formativos de grado superior o medio de actividades físico-deportivas (Tipo II), la práctica del alumnado estudiado aumenta respecto al Tipo I. Se observa que entre las chicas lo hacen en un 62.6% y entre los chicos un 76.8%, lo cual supone una diferencia significativa $\chi^2(1)=46.751$, $p < .0001$.

¹⁶ La muestra obtenida del Bachillerato artístico no es representativa del territorio español, por lo que no se pueden sacar conclusiones extrapolables a esta rama. Por otro lado, los resultados de la práctica de alguna actividad físico-deportiva puede ser debido al número reducido de sujetos del Bachillerato artístico.

Tabla 23. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y tipo de centro en % y (n)

Tipo de centro	Práctica	Chicos	Chicas	Total
Tipo I	Si	75.9	56.3	65.9
	No	24.1	43.7	34.1
	Total	(1070)	(1106)	(2176)
Tipo II	Si	76.8	62.6	69.7
	No	23.2	37.4	30.3
	Total	(979)	(976)	(1955)

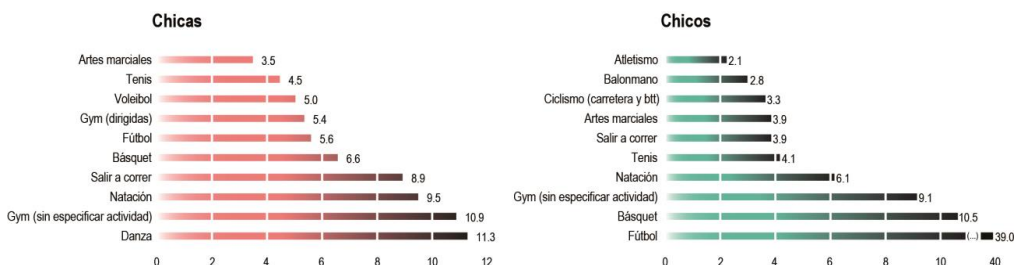
Con estos datos podemos confirmar las primeras hipótesis planteadas, en las que se esperaban diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la afirmación de practicar alguna actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo. Destaca que la comunidad autónoma de Cataluña es donde se afirma practicar más, y la comunidad autónoma de Galicia donde se practica menos, lo cual confirma también la hipótesis sobre las diferencias de las comunidades autónomas caracterizadas por el ámbito rural o urbano. Asimismo se destacan las diferencias observadas según el tipo de centro (Tipo I y Tipo II), y se observa que, en los centros educativos de Tipo II, tanto chicos como chicas, pero sobretodo ellas, afirman practicar alguna actividad físico-deportiva en mayor medida que el alumnado matriculado en los centros de Tipo I.

2.3.1.2 Actividades físico-deportivas más practicadas

Analizando las actividades físico-deportivas más practicadas por el alumnado encuestado que ha afirmado practicar alguna actividad, se observan diferencias en cuanto al tipo de actividad practicada entre chicos y chicas. En el Gráfico 10, se puede observar el ranking de las 10 actividades más practicadas entre las y los adolescentes. Se advierte como las chicas no tienen una actividad física o deporte destacado, como sí sucede en el caso de los chicos, y se reparten mucho más en las diferentes prácticas. Entre las chicas, las actividades de danza (11.3%), gimnasio (sin especificar la actividad) (10.9%), natación (9.5%) y salir a correr (8.9%) tienen porcentajes similares. Otras actividades que practican las chicas son: básquet (6.6%), fútbol, fútbol sala o fútbol 7 (5.6%), actividades dirigidas en el gimnasio como aeróbic o spinning (5.4%), voleibol (5.0%), tenis (4.5%) y artes marciales (3.5%).

Entre los chicos, se observa como el fútbol (incluyendo sus diferentes modalidades) es el deporte más practicado con un 39.0%. Las otras actividades deportivas que ejercen con más frecuencia los chicos son: básquet (10.5%), gimnasio sin especificar la actividad (9.1%), natación (6.1%), tenis (4.1%), salir a correr (3.9%), artes marciales (3.9%), ciclismo (3.3%), balonmano (2.8%) y atletismo (2.1%).

Gráfico 10. Ranking de actividades físico-deportivas más practicadas según sexo en %



2.3.1.3 Gusto por la práctica físico-deportiva y la Educación Física

2.3.1.3.1 Gusto por la práctica físico-deportiva

Analizando la pregunta del cuestionario que pretende plasmar el gusto por la actividad físico-deportiva de las y los adolescentes, aspecto que se ha valorado con una escala de uno a cinco (nada – mucho), se observa como a las chicas les gusta mucho realizar alguna actividad físico-deportiva en un 24.5% frente al 46.6% de los chicos. La respuesta “bastante” es muy similar para ambos sexos, siendo del 30.6% para las chicas y del 30.1% para ellos. En la respuesta “ni nada ni mucho”, los porcentajes de las y los adolescentes vuelven a ser diferentes. Se observa que para ellas es del 28.8% y para ellos, del 14.6%. De igual modo, el 11.7% de las chicas declara que le gusta poco realizar alguna actividad físico-deportiva en su tiempo libre y el 4.3% manifiesta que no le gusta nada. Sin embargo, entre los chicos, tan solo el 4.5% afirma gustarle poco y el 3.0% declara no gustarle (Tabla 24). Ante estos porcentajes, se observan diferencias estadísticamente significativas ($U = 1468484.000$; $p < .0001$).

Tabla 24. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre según sexo en % y (n)

Sexo	Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho	
Chicos	3.0	4.5	14.6	31.4	46.6	(2025)
Chicas	4.3	11.7	28.8	30.6	24.5	(2053)
Total	3.7	8.1	21.8	31.0	35.5	(4078)
	(149)	(332)	(887)	(1263)	(1447)	

En cuanto a las leves diferencias observadas en el gusto por la actividad física según el curso de las y los adolescentes (ver Tabla 25), se considera que éstas no son estadísticamente significativas ($U = 2023061.000$; $p = .126$) a partir de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para muestras independientes. De este modo, se observa que el alumnado de 4º de ESO responde que en un 3.7% no les gusta nada realizar alguna actividad físico-deportiva, a un 7.7% les gusta poco, a un 21.2% ni mucho ni poco, a un 30.7% les gusta bastante y a un 36.6% les gusta mucho. En cuanto al alumnado de 1º de Bachillerato, un 3.6% asegura no gustarle nada, a un 8.6% les gusta poco, un 22.3% menciona que ni les gusta mucho ni nada, a un 31.2% les gusta bastante y a un 34.3% les gusta mucho.

Si se analiza a las chicas que han mencionado que sí realizan alguna actividad física en su tiempo libre por curso académico, se observa que las chicas de 4º de ESO afirman en un 4.5% que no les gusta nada realizar alguna actividad física en su tiempo libre y en un 11.0% les gusta poco. Un 29.5% de las chicas responde que ni les gusta mucho ni les gusta poco. Sin embargo, la misma proporción declara que les gusta bastante (29.6%) y a un 25.4% les gusta mucho.

En cuanto a las chicas de 1º de Bachillerato, los porcentajes difieren ligeramente respecto a las del curso anterior. Así, un 4.2% de las chicas de este curso manifiestan que no les gusta nada, a un 12.4% les gusta poco, a un 28.1% ni nada ni mucho, a un 31.6% les gusta bastante y a un 23.7% les gusta mucho realizar alguna actividad física en su tiempo libre.

Por lo que se refiere a los chicos, los porcentajes de nada y poco son más reducidos, de 3.0% y 4.5% respectivamente en 4º de ESO, y de 2.9% de 4.6% en 1º de Bachillerato. El porcentaje de chicos a los que no les gusta ni mucho ni nada también es más reducido que el de las chicas, del 13.1% en 4º de ESO y del 16.2% en Bachillerato. En consecuencia, las respuestas de bastante y mucho son más elevadas que las de las chicas, siendo del 31.9% y del 47.6% respectivamente en el curso de 4º de la ESO, y del 30.8% y del 45.5% en el primer curso de Bachillerato.

Tabla 25. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre por curso y sexo en % y (n)

Curso	Sexo	Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho	
4º ESO	Chicos	3.0	4.5	13.1	31.9	47.6	(1064)
	Chicas	4.5	11.0	29.5	29.6	25.4	(1047)
		(79)	(163)	(448)	(649)	(772)	(2111)
1º Bachillerato	Chicos	2.9	4.6	16.2	30.8	45.5	(961)
	Chicas	4.2	12.4	28.1	31.6	23.7	(1006)
		(70)	(169)	(439)	(614)	(675)	(1967)

Sin embargo, sí se observan diferencias significativas en el gusto por la actividad física en el tiempo libre según la formación que imparte el centro ($U = 1987687.000$; $p < .05$). Se advierte como el alumnado matriculado, tanto chicas como chicos, en los centros educativos de Tipo II (los cuales imparten los ciclos formativos de la familia de la actividad física) afirma que le gusta bastante (30.9%) y mucho (37.2%) en mayor proporción que el alumnado de los centros de Tipo I (31.0% y 34.0% respectivamente) (ver Anexo 4).

Finalmente, en cuanto a los porcentajes observados por comunidad autónoma de los sujetos, los datos revelan que no hay diferencias significativas entre las diferentes comunidades autónomas estudiadas ni tampoco según la clasificación de los centros educativos según su entorno rural o urbano.

Los datos expuestos en este apartado confirman la hipótesis planteada en la que se afirma que las chicas disfrutan menos de la actividad físico-deportiva que los chicos. Este hecho se confirma tanto en el análisis segregado por sexo como por tipo de centro (Tipo I y Tipo II). En los cruces realizados por curso académico

y por comunidad autónoma así como por centros clasificados como rurales y urbanos, las diferencias son mínimas, es decir, no son significativas.

2.3.1.3.2 Gusto por la Educación Física

En cuanto al gusto por la Educación Física, se observa una tendencia similar al punto anterior. Así pues, se aprecian diferencias significativas a partir de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($U = 1761273.000$; $p < .0001$). Las chicas aseguran en un 13.5% y un 17.5% que les gusta nada o poco, respectivamente, la Educación Física en su centro educativo (un 31% en conjunto), mientras que en el caso de los chicos estos porcentajes son del 8.6% y del 11.7%, respectivamente (un 20.3% en conjunto). Siguiendo con la comparación, las chicas manifiestan que no les gusta ni mucho ni nada en un 26.6% y los chicos, en un 23.5%. De este modo, las chicas mencionan en un 26.4% que les gusta bastante, y tan solo un 15.9% afirma que le gusta mucho la Educación Física del instituto. Los chicos, sin embargo, declaran que les gusta bastante en un 31.9% y que les gusta mucho en un 24.4% (Tabla 26).

Tabla 26. Gusto por la Educación Física en el instituto según sexo en % y (n)

Sexo	Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho	
Chicos	8.6	11.7	23.5	31.9	24.4	(2050)
Chicas	13.5	17.5	26.6	26.4	15.9	(2077)
	(457)	(602)	(1034)	(1202)	(832)	(4127)

Del mismo modo que en el caso del gusto por la práctica de una actividad físico-deportiva en el tiempo libre, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en función del curso matriculado (4º de ESO o 1º de Bachillerato) ($U = 2157954.000$; $p = .420$) (ver Anexo 4).

Sin embargo, sí se aprecian diferencias según la titularidad de centro, ya que el alumnado matriculado en los centros de Tipo I (sin ciclos formativos) manifiesta que le gusta más la Educación Física de su instituto que el alumnado matriculado en los centros de Tipo II ($U = 2025982.000$; $p < .05$).

En la siguiente tabla se indican las diferencias entre los centros educativos de Tipo I y Tipo II. Las chicas matriculadas en los centros de Tipo I consideran en un 12.1% y un 16.2% que les gusta “nada” o “poco”, respectivamente, la Educación Física, mientras que, en el caso de las adolescentes matriculadas en los centros de Tipo II, esos porcentajes son del 15.2% y del 18.9%, respectivamente. La respuesta “ni nada ni mucho” es similar en los dos tipos de centro, 26.5% en el Tipo I y 26.8% en el Tipo II. Es en las respuestas de “me gusta bastante” y “me gusta mucho” la Educación Física donde se perciben diferencias entre las chicas. Así, las chicas matriculadas en los centros de Tipo I declaran en un 27.8% que les gusta bastante la Educación Física y en un 17.4% que les gusta mucho. En el Tipo II, sin embargo, las chicas puntúan más bajo, siendo del 24.8% y del 14.3% las respuestas de bastante y mucho.

De igual modo que las chicas, sus compañeros dan unas respuestas similares por tipo de centro. Así, los chicos matriculados en los centros del Tipo I afirman que la Educación Física no les gusta nada en un 7.5%, les gusta poco en un 12.3%, ni nada ni mucho en un 22.7%, bastante en un 33.7% y mucho en un 23.8%. En los centros del Tipo II, un 9.8% de los chicos expresa que no le gusta nada la Educación Física, a un 10.9% le gusta poco, a un 24.3% ni nada ni mucho, a un 29.8% bastante y a un 25.1% le gusta mucho (ver Tabla 27).

Tabla 27. Gusto por la Educación Física en el instituto según tipo de centro en % y (n)

Tipo de centro	Sexo	Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho	
Tipo I	Chicos	7.5	12.3	22.7	33.7	23.8	(1071)
	Chicas	12.1	16.2	26.5	27.8	17.4	(1103)
		(213)	(311)	(535)	(668)	(447)	(2174)
Tipo II	Chicos	9.8	10.9	24.3	29.8	25.1	(979)
	Chicas	15.2	18.9	26.8	24.8	14.3	(974)
		(244)	(291)	(499)	(534)	(385)	(1953)

En el cruce realizado por comunidad autónoma y tipo de centro educativo ($\chi^2_{(2)} = 34.016$; $p < .0001$), sí se observan diferencias significativas. Los datos revelan que el gusto por la Educación Física es más elevado en Galicia, seguido de Madrid y, por último, Cataluña (ver Tabla 28). Concretamente, las chicas de Galicia responden “mucho” en un 19.7% y “bastante” en un 29.1%. Un 10% contesta que no le gusta “nada”, a un 16.4% le gusta “poco” y a un 24.8% no le gusta “ni nada ni mucho”. Las chicas residentes en la Comunidad de Madrid responden a la pregunta del gusto por la Educación Física en un 15.0% con “mucho”, en un 23.9% con “bastante”, en un 15.3% con “nada” y en un 15.0% con “poco”. El 30.8% aseguran que no le gusta ni mucho ni nada. Las chicas del territorio catalán declaran con un porcentaje del 13.6% que les gusta mucho la Educación Física; a un 26.5% le gusta bastante; un 14.9% manifiesta que no le gusta nada; a un 20.6% le gusta poco; y a un 24.4% no le gusta ni mucho ni nada ($\chi^2_{(2)} = 19.743$; $p < .0001$) (ver Tabla 28).

En cuanto a los chicos, las tendencias por comunidad autónoma y gusto por la Educación Física son similares y las diferencias existentes siguen siendo significativas ($\chi^2_{(2)} = 15.259$; $p < .0001$). Los chicos gallegos siguen puntuando mejor el gusto por la Educación Física (28.8% responden “mucho” y 33.8%, “bastante”) que los chicos de Madrid (24.7% “mucho” y 28.2% “bastante”) y de Cataluña (20.6% “mucho” y 33.5% “bastante”). Así, los adolescentes del territorio catalán expresan en un 10.1% que no les gusta nada la Educación Física y en un 10.8% que les gusta poco la asignatura en cuestión. Los de Madrid marcan en un 7.9% y un 14.3% el “nada” o “poco”, respectivamente, mientras que los de Galicia lo hacen en un 7.5% y un 9.9% (ver Tabla 28).

Tabla 28. Gusto por la Educación Física en el instituto según comunidad autónoma en % y (n)

CCAA	Sexo	Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho
Cataluña	Chicos	10.1	10.8	25.0	33.5	20.6
	Chicas	14.9	20.6	24.4	26.5	13.6
	Total	12.5	15.7	24.7	30	17.1
		(189)	(237)	(372)	(452)	(257)
Madrid	Chicos	7.9	14.3	25	28.2	24.7
	Chicas	15.3	15.0	30.8	23.9	15.0
	Total	11.6	14.6	27.9	26.0	19.8
		(158)	(199)	(379)	(354)	(269)
Galicia	Chicos	7.5	9.9	20.1	33.8	28.8
	Chicas	10.0	16.4	24.8	29.1	19.7
	Total	8.7	13.2	22.4	31.4	24.3
		(110)	(166)	(283)	(396)	(306)

Por último, respecto a la clasificación de los centros educativos según su entorno, los datos revelan diferencias significativas ($U = 1562908,500$; $p < .05$) entre el entorno rural y urbano. Analizando los datos según sexo y entorno del centro, éstos muestran diferencias significativas entre las chicas del entorno rural y las del entorno urbano ($U = 380818,000$; $p < .05$). Los porcentajes en las respuestas de las chicas de los centros educativos situados en un entorno rural son más elevados en las respuestas de “bastante” (27.0%) y “mucho” (20.3%); mientras que en el entorno urbano las chicas reponen en un 26.2% que les gusta bastante la Educación Física y en un 4.4% que les gusta mucho. En la respuesta de nada y poco, en el entorno rural responden en un 10.9% y 16.5% respectivamente, mientras que en el entorno urbano los porcentajes son más elevados 14.5% (nada) y 17.8% (poco) (ver Anexo 4). En cuanto a los chicos, no se observan diferencias significativas entre los que están matriculados en centros educativos situados en un entorno rural o los situados en un entorno urbano.

Así pues, en cuanto a la hipótesis planteada sobre el disfrute de las chicas y los chicos de la Educación Física en el instituto, se confirma que las chicas disfrutaban menos que los chicos. A partir de las diferencias observadas en cada uno de los cruces realizados, se constata que las chicas siempre obtienen puntuaciones inferiores, lo cual ratifica la hipótesis sobre el gusto por la Educación Física. Destaca la existencia de diferencias significativas entre las chicas según el entorno del centro educativo, pues las chicas de los entornos rurales disfrutaban más de la Educación Física que las chicas matriculadas en centros del entorno urbano. También se resaltan las diferencias observadas según el tipo de centro (Tipo I y Tipo II), puesto que en los centros donde se imparte alguno de los ciclos formativos relacionados con la actividad física y el deporte, el gusto por la Educación Física se ve reducido.

2.3.1.3.3 Relación del gusto por la actividad física y la Educación Física

En este subapartado se analiza la relación entre la actividad física practicada durante el tiempo libre de las y los adolescentes y la Educación Física realizada en horario escolar. Mediante el análisis de muestras

relacionadas, aplicando la prueba Wilcoxon, se observan diferencias significativas ($p < .0001$), tanto para chicas como para chicos, entre el gusto por la actividad física y el gusto por la Educación Física. Así, mediante la prueba no paramétrica para comparar rangos de dos muestras relacionadas, los datos indican de forma significativa que tanto las chicas y los chicos manifiestan que les gusta más la actividad física realizada en su tiempo libre que la Educación Física (ver Tabla 29). Las chicas obtienen una puntuación media en el gusto por la actividad física en el tiempo libre de 3.59 puntos, mientras que en el gusto por la Educación Física la puntuación es de 3.14 puntos de media. Por lo que se refiere a los chicos, la tendencia es la misma, aunque las medias son más elevadas: 4.14 puntos de media en el gusto por la actividad física y 3.52 puntos en la Educación Física.

Tabla 29. Análisis de la prueba Wilcoxon para comparar el gusto por la actividad física y la Educación Física según sexo

Sexo	Media AF	Media EF	Z	P
Chicos	4.14	3.52	-18.895	.0001
Chicas	3.59	3.14	-14.717	.0001

2.3.1.4 Influencia social recibida para la práctica físico-deportiva

En cuanto a la influencia social recibida para la práctica de alguna actividad físico-deportiva varía en función del agente social que la ejerce y del sexo de la persona que la recibe (ver Tabla 30). Se observan diferencias significativas en los siguientes agentes: padre ($\chi^2_{(4)} = 41.756$, $p < .0001$), amistades ($\chi^2_{(4)} = 166.485$, $p < .0001$) y entrenador o entrenadora ($\chi^2_{(4)} = 57.341$, $p < .0001$). No se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la influencia de la madre y del profesorado de Educación Física según el sexo del alumnado encuestado.

Destaca que las chicas aseguran que su padre les han animado mucho (34.1%) a la práctica deportiva, una respuesta que también dan el 42% de los chicos. En cuanto a las amistades, los chicos consideran que éstas les han animado mucho (25.1%) o bastante (31.8%), mientras que las chicas tan solo lo sostienen en un 15.0% y 22.8% de los casos, respectivamente. En relación con el último agente en el que se encuentran diferencias significativas, el entrenador o entrenadora, se observa como las chicas mencionan en un 27.1% que este agente no les ha apoyado o animado para seguir practicando, mientras que los chicos solo lo señalan en un 17.7%. Ellos consideran que el entrenador o la entrenadora les ha apoyado mucho en un 38.4%, y ellas tan solo lo indican en un 32.3%.

A pesar de no observarse diferencias significativas, cabe mencionar que las chicas consideran que su madre les ha apoyado "bastante" en un 29.7% de los casos y "mucho", en un 34.8%. En cuanto a los chicos, ellos responden que "mucho" en un 30.6% de los casos y "bastante" en un 35.5% en. Finalmente, si se observan todos los agentes sociales, se hace evidente que, tanto para las chicas como para los chicos, el padre y la madre son los dos agentes sociales más influyentes, ya que se observan porcentajes superiores en "mucho" respecto a las demás personas influyentes.

Tabla 30. Análisis χ^2 de los agentes sociales influyentes, según sexo en %, (n) y análisis χ^2

Agente Social		Chicas	Chicos	χ^2 (4)
Padre**	Nada	9.7	6.5	41.756
	Poco	8.8	6.6	
	Ni nada ni mucho	20.0	17	
	Bastante	27.3	27.9	
	Mucho	34.1	42	
		(2044)	(2050)	
Madre	Nada	6.2	4.7	4.788
	Poco	8.6	8.9	
	Ni nada ni mucho	20.6	20.5	
	Bastante	29.7	30.6	
	Mucho	34.8	35.3	
		(2055)	(2066)	
Amistades**	Nada	11.7	7.1	166.485
	Poco	16.8	9.5	
	Ni nada ni mucho	33.7	26.4	
	Bastante	22.8	31.8	
	Mucho	15.0	25.1	
		(2045)	(2058)	
Profesorado de EF	Nada	17.9	17.2	5.879
	Poco	15	15.3	
	Ni nada ni mucho	25	27.1	
	Bastante	22.3	23.2	
	Mucho	19.8	17.3	
		(2040)	(2058)	
Entrenador/a**	Nada	27.1	17.7	57.341
	Poco	7.8	6.9	
	Ni nada ni mucho	14	15	
	Bastante	18.8	21.9	
	Mucho	32.3	38.4	
		(2032)	(2016)	

Nota: ** Nivel de significación $p < .0001$

Los datos sobre los agentes sociales confirman la hipótesis planteada referente a la existencia de diferencias significativas entre los apoyos recibidos para la práctica de actividad físico-deportiva. Se confirma que los chicos reciben más apoyos para realizar alguna actividad física durante el tiempo libre que las chicas.

2.3.2 Aproximación a la titulación de CAFyD

En este segundo bloque se abordan las hipótesis dirigidas a evidenciar las diferencias y similitudes que presentan las y los adolescentes en lo que se refiere a la percepción de los contenidos de la titulación estudiada, a la percepción de barreras, a la percepción de las influencias sociales recibidas y al interés desarrollado hacia el grado universitario de CAFyD:

1. Las y los adolescentes que tienen interés en estudiar CAFyD mostrarán mayor conocimiento sobre las asignaturas que se estudian en CAFyD que aquellos que no tienen interés.
2. Se esperan diferencias en la percepción de las barreras contextuales según el sexo del alumnado.

3. Las y los adolescentes percibirán el entorno social de la titulación de CAFyD con un perfil masculinizado.
4. Padres, madres y profesorado van a ser los agentes de socialización que más van a contribuir a animar y a desanimar a los adolescentes a estudiar el grado de CAFyD.
5. Los chicos afirmarán haber sido alentados a estudiar CAFyD con mayor frecuencia que las chicas.
6. El interés hacia los estudios de CAFyD es menor en las chicas que en los chicos.
7. Las y los adolescentes matriculados en centros educativos que ofrecen los ciclos formativos de la familia del deporte, mostrarán más interés hacia la titulación que el alumnado matriculado en los centros que no ofrecen esta formación.

2.3.2.1 Conocimiento de las materias impartidas de la titulación

El conocimiento de las y los jóvenes sobre la titulación de CAFyD se ha calculado a partir de si saben qué materias se imparten en dichos estudios. Es decir, se les ha preguntado si creen que en la titulación se estudian asignaturas relacionadas con educación, recreación, salud, condición física, rendimiento deportivo y gestión. Entre estos conocimientos no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos ($t(4132) = .172$; $p = .863$). De hecho, las chicas ($M=4.62$; $DT=0.95$) y los chicos ($M=4.62$; $DT=0.98$) obtienen puntuaciones similares en cuanto al conocimiento de las diferentes materias impartidas en el grado universitario.

Tampoco se encuentran diferencias estadísticas entre el alumnado matriculado en los centros de Tipo I y de Tipo II, ($t(4134) = -0.016$, $p = .987$). Concretamente, el alumnado matriculado en los institutos de Tipo I (sin ciclos formativo) ($M=4.62$, $DT=0.95$) obtiene la misma puntuación que el alumnado matriculado en los centros de Tipo II ($M=4.62$; $DT=0.98$). Sin embargo, sí se observan diferencias entre el alumnado que afirma practicar alguna actividad físico-deportiva y los que no en la puntuación obtenida en la percepción de las materias que se imparten ($t(4121) = 3.864$; $p < .0001$). Así, se observa una puntuación más elevada entre el alumnado que sí practica alguna actividad física ($M=4.66$; $DT=0.95$) respecto a los que no practican ($M=4.54$, $DT=0.98$). También se observan diferencias entre el alumnado que tiene intención de estudiar CAFyD y el alumnado que declara no tener intención ($t(4100) = 3.587$; $p < .0001$). De este modo, el alumnado que responde afirmativamente a la intención de estudiar CAFyD obtiene puntuaciones más elevadas en el conocimiento de las materias que se imparten en el grado universitario ($M=4.76$; $DT=0.99$) que el alumnado que responde que no tiene intención ($M=4.60$; $DT=0.96$).

A partir de estos datos podemos confirmar la hipótesis que presupone que existen diferencias entre el conocimiento de las diferentes materias estudiadas en CAFyD y el interés por cursar el grado universitario en cuestión. Los datos permiten confirmar la hipótesis, pues el alumnado que tiene intención de estudiar CAFyD obtiene mayores puntuaciones en cuanto al conocimiento de las materias que se imparten en el grado universitario mencionado.

2.3.2.2 Percepción del entorno

2.3.2.2.1 Percepción de las barreras sociales

No se han encontrado diferencias en la percepción de las y los adolescentes sobre el sexo del profesorado y del alumnado. Así pues, ante las afirmaciones planteadas en el cuestionario “el grado universitario de CAFyD lo estudian más hombres que mujeres” y “en el grado universitario de CAFyD la mayoría de los miembros del profesorado son hombres”, el alumnado femenino y masculino asegura estar ni de acuerdo ni en desacuerdo como respuesta predominante. La segunda respuesta más puntuada es la de “bastante de acuerdo” (ver Tabla 31).

Concretamente, en la afirmación que sostiene que hay más hombres que mujeres que estudian CAFyD, las chicas responden que no están de acuerdo en un 6.8%, algo de acuerdo en un 10.9%, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en un 37.9%, “bastante de acuerdo” en un 34.5% y muy de acuerdo en un 10.3%. Los porcentajes de los chicos no están muy alejados de los valores de las chicas. En este caso, los chicos declaran no estar de acuerdo con la afirmación en un 6.0%, estar algo de acuerdo en un 8.9%, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en un 40.2%, “bastante de acuerdo” en un 34.6% y “muy de acuerdo” en un 10.2%. Destaca que el 34.5% de la muestra piensa que hay una mayor presencia masculina en los estudios de CAFyD.

Tabla 31. Percepción del sexo del alumnado y profesorado en el grado de CAFyD según sexo en % y (n)

El grado universitario de CAFyD lo **estudian** más hombres que mujeres

Sexo	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Chicos	6.0	8.9	40.2	34.6	10.2
Chicas	6.8	10.9	37.6	34.5	10.3
Total	6.4	9.9	38.9	34.5	10.2
	(266)	(408)	(1606)	(1425)	(423)

En el grado universitario de CAFyD la mayoría de **profesorado** son hombres

Sexo	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Chicos	5.7	9.2	46.7	30.1	8.3
Chicas	6.8	12.4	42.7	30.1	8.1
Total	6.3	10.8	44.7	30.1	8.2
	(258)	(443)	(1838)	(1237)	(337)

En cuanto a la segunda afirmación, que hace referencia a la mayor presencia de hombres entre el profesorado del grado de CAFyD, los resultados revelan que el 6.8% de las encuestadas no está de acuerdo con la afirmación, el 12.4% “algo de acuerdo”, el 42.7% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 30.1% está “bastante de acuerdo” y el 8.1% está “muy de acuerdo”. Entre los chicos, los porcentajes observados son muy similares, con algunas pequeñas diferencias en las respuestas de “nada de acuerdo” (5.7%) y de “algo de acuerdo” (9.2%), así como en la de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (46.7%).

Con estos datos se evidencia que el 30.1% de chicas y chicos perciben que el perfil de las personas implicadas en el grado de CAFyD (alumnado y profesorado) es mayoritariamente masculino. Así pues, la hipótesis planteada sobre la percepción masculinizada del entorno social queda confirmada, ya que tanto chicos como chicas señalan que tanto el profesorado como el alumnado del grado de CAFyD está formado por un número elevado de hombres.

2.3.2.2.2 Percepción de las barreras contextuales

Las personas de la muestra han valorado cuatro ítems diferentes (escala de 1 a 5) con la intención de medir las barreras contextuales percibidas sobre la titulación de CAFyD. De esta forma, el alumnado encuestado ha respondido sobre las barreras que percibe que tienen los chicos y las barreras que percibe para las chicas por lo que se refiere a las oportunidades y dificultades de estudiar CAFyD y desenvolverse en las profesiones de CAFyD.

Los resultados revelan que las adolescentes perciben diferente las barreras que pueden existir para los chicos a como las perciben ellos, con unas diferencias estadísticamente significativas ($U=1858415.000$; $p < .0001$). Concretamente, los chicos perciben para sí mismos más barreras ($M=11.25$; $DT=1.87$) de las que aprecian las chicas para ellos ($M=11.03$; $DT=1.91$).

Sin embargo, cuando se analizan las puntuaciones de las barreras existentes para las chicas, tanto chicos como chicas las perciben con la misma intensidad, por lo que no se revelan diferencias significativas entre las y los jóvenes encuestados ($U = 2018564.500$; $p = .835$). Es decir, tanto las chicas ($M=11.95$; $DT=1.65$) como los chicos ($M=11.97$; $DT=1.69$) ven de forma similar las posibles barreras contextuales existentes para las chicas.

En cuanto a la percepción de dichas barreras por parte del alumnado en función del tipo de centro educativo al que estén matriculados (Tipo I y Tipo II), tampoco se han detectado diferencias significativas ni para el colectivo masculino ni para el colectivo femenino, por lo que las barreras son percibidas de la misma forma en los centros con ciclos formativos de la familia de la actividad física y en los centros que no ofrecen esta formación (ver Tabla 32).

Tabla 32. Análisis de la percepción de las barreras según el tipo de centro educativo. Media, DT, U de Mann-Whitney y (n)

Tipo de barreras	Tipo de centro	M	DT	U de Mann-Whitney	P
Barreras para los chicos	Tipo I	11.10	1.92	1.972.198.000	$p = .081$
	Tipo II	11.18	1.87		
		(4041)			
Barreras para las chicas	Tipo I	11.99	1.66	1.965.064.500	$p < .119$
	Tipo II	11.93	1.68		
		(4027)			

Ante los datos presentados, queda confirmada la hipótesis planteada sobre la percepción de las barreras contextuales, que sostiene una percepción diferenciada según el sexo del alumnado estudiado. Si bien las barreras contextuales de los chicos son percibidas de forma diferente según el sexo de las personas encuestadas, cuando se analizan las barreras de las chicas no se observan diferencias significativas, ya que tanto chicos como chicas perciben igual las barreras para las mujeres en el campo investigado. Ahora bien, si nos fijamos en las medias de las barreras de los chicos y las barreras de las chicas, tanto ellos como ellas consideran más elevadas las de éstas últimas, lo cual confirma la hipótesis.

Por otro lado, se esperaba encontrar diferencias en la percepción de las barreras según el tipo de centro, aspecto que los datos no revelan, por lo que no se confirma la hipótesis en cuanto a la percepción diferente de las barreras contextuales según el tipo de centro.

2.3.2.3 Influencia social recibida para estudiar CAFyD

2.3.2.3.1 Agentes que han aconsejado estudiar CAFyD

La influencia social percibida para estudiar CAFyD varía en función de si los estudiantes manifiestan haber sido apoyados o alentados para la elección de dicho grado. En cuanto al apoyo percibido por parte de los agentes sociales más influyentes para estudiar CAFyD, se producen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ($\chi^2_{(1)} = 98.283$; $p < .0001$). Del total de la muestra, el 16.3% de los chicos mencionan que les han aconsejado estudiar CAFyD. Sin embargo, tan solo el 9.6% de las chicas de la muestra afirman que les han apoyado.

Si se analiza a cada uno de los agentes influyentes, se detectan diferencias significativas entre cada uno de ellos a la hora de aconsejar a las y los adolescentes (ver Tabla 33). Entre los chicos a los que han aconsejado estudiar CAFyD, el entrenador o entrenadora es la persona que más les apoya (8.3%) ante la intención de estudiar CAFyD, seguido de sus amistades (15.8%) y del profesorado de Educación Física (14.4%). El padre y la madre obtienen un porcentaje muy similar (13.2% y 13.3%, respectivamente), y en último lugar, con un 8.3%, situaríamos a "otro profesorado".

En cuanto a las chicas que han asegurado haber recibido apoyo para cursar estos estudios, el entrenador o entrenadora también es la persona que más las ha animado (10.2%). A diferencia de los chicos, las amistades no destacan como agente de apoyo (7.2%), ya que obtienen prácticamente la misma puntuación que la madre (7.1%) y el profesorado de Educación Física (7.3%). El padre, con un 6.8%, y el resto de profesorado (5.1%), son los dos últimos agentes socializadores que alientan a las chicas a estudiar CAFyD.

Tabla 33. Agentes sociales que han aconsejado estudiar CAFyD según sexo en %, (n) y análisis χ^2

Agentes sociales	Aconsejan		χ^2 (1)
	Chicos	Chicas	
Padre **	13.2	6.8	46.981
Madre **	13.3	7.1	43.431
Amistades **	15.8	7.2	75.115
Profesor/a EF **	14.4	7.3	53.190
Otros Profesorado **	8.3	5.1	16.841
Entrenador/a **	18.2	10.2	54.099
Total **	16.3	9.6	98.220
	(2007)	(2035)	

Nota: ** Nivel de significación $p < .0001$.

Si se examinan los agentes sociales influyentes entre el alumnado que menciona tener intención de estudiar CAFyD, no se producen diferencias significativas entre chicos y chicas (χ^2 (1) = .172; $p = .678$). Es decir, tanto las chicas como los chicos que han expresado la intención de estudiar CAFyD aseguran haber recibido un apoyo similar por parte de los agentes sociales que les rodean. Ampliando lo dicho, entre las jóvenes que declaran tener intención de estudiar CAFyD, el 77.8% apunta que le han aconsejado elegir dichos estudios, un porcentaje muy similar al de los chicos (79.4%). Asimismo, tampoco se destacan diferencias entre los diferentes agentes socializadores.

2.3.2.3.2 Agentes que han desaconsejado estudiar CAFyD

Además de preguntar por las personas que han aconsejado a las y los encuestados estudiar CAFyD, también se les ha preguntado por aquellas personas que se lo han desaconsejado. Ante este nuevo punto de vista, también se observa asociación entre las variables (χ^2 (1) = 23.322; $p < .0001$). En esta ocasión, del total de la muestra, el 8.7% de los chicos ha mencionado haber sido desalentado a estudiar CAFyD, una respuesta que también dan el 6.0% de las chicas de la muestra (ver Tabla 34). Es importante especificar que hay un mayor número de chicos interesados en estudiar CAFyD, por lo que el colectivo masculino tiene más probabilidades de ser desalentados.

Tabla 34. Agentes sociales que han desaconsejado estudiar CAFyD según sexo en %, (n) y análisis χ^2

Agentes sociales	Desaconsejan		χ^2 (1)
	Chicos	Chicas	
Padre*	10.6	8.3	6,515
Madre	10.8	9.0	3,649
Amistades*	9.8	6.9	10,955
Profesor/a EF	5.7	4.7	2,145
Otro Profesorado**	8.6	5.5	15,347
Entrenador/a*	5.8	4.4	4,185
Total**	8.7	6.0	23,322
	(2012)	(2023)	

Nota: ** Nivel de significación $p < .0001$; * Nivel de significación $p < 0.5$.

Entre los chicos que han mencionado haber sido desalentados, el padre (10.6%) y la madre (10.8%) son los dos agentes sociales que más les han desaconsejado esta opción. A éstos les siguen las amistades (9.8%) y el profesorado (8.6%), sin incluir el profesorado de la materia de Educación Física. Este último, con un 5.7%, junto al entrenador o entrenadora, con un 5.8%, son los dos colectivos que menos desaconsejan a los jóvenes seguir este tipo de estudios.

En cuanto a la percepción de las chicas que afirman haber sido desanimadas, la madre es la persona que más les ha desanimado (9.0%), seguida del padre (8.3%). Igual que los chicos, las amistades serían el siguiente grupo, con un 6.9%. El profesorado de otras materias no relacionadas con la actividad física representan el 5.5%, mientras que el profesorado de Educación Física ha desaconsejado a las chicas en un 4.7% la matriculación a estos estudios, y, por último, el entrenador o la entrenadora, con un 4.4%.

Los datos expuestos nos ayudan a confirmar las hipótesis planteadas sobre los agentes sociales influyentes para estudiar el grado de CAFyD. En cuanto a los agentes considerados relevantes en la hipótesis (padre, madre y profesorado) planteada sobre los apoyos sociales, los datos revelan que los agentes son diferentes según si han alentado o desalentado a las y los jóvenes. Es decir, para animar a estudiar CAFyD, los agentes más influyentes tanto para las chicas como para los chicos son, por orden, los o las entrenadoras, el profesorado de Educación Física, las amistades, la madre y, en último lugar, el padre. Sin embargo, cuando se trata de desalentar a estudiar CAFyD, se observa que los familiares cogen protagonismo, situándose la madre como principal agente, seguida del padre, las amistades, el profesorado genérico, el profesorado de Educación Física y en último lugar el entrenador. Por lo tanto, esta hipótesis tan solo se puede confirmar parcialmente puesto que, en el acto de animar, los tres agentes mencionados no tienen el protagonismo que se había planteado en la hipótesis.

En cuanto a la hipótesis enfocada exclusivamente al hecho de ser animado a cursar estos estudios, se observa que los chicos afirman haber sido alentados con mayor frecuencia que las chicas, por lo que la hipótesis queda confirmada.

2.3.2.4 Interés hacia la titulación

A partir del análisis descriptivo realizado sobre la intención de cursar los estudios de CAFyD, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ($\chi^2_{(3)} = 192,266$; $p < .0001$). Del total de la muestra, un 3.6% responde que "sí" a la intención de estudiar CAFyD, un 9.7% "quizás sí", un 17.7% aún no lo sabe y un 69.0% responde que no tiene intención. El alumnado que ha respondido "sí" o "quizás sí" representa un 5.6% en el caso de los chicos y tan solo un 1.7% en el de las chicas. Si solo se tiene en cuenta la respuesta de "quizás sí", supone un 13.4% en los chicos y un 6.1% en las chicas. El 78.5% de las chicas y el 59.3% de los chicos de la muestra tienen claro que no quieren realizar esta carrera universitaria (ver Tabla 35).

En cuanto al análisis de la intención de cursar estos estudios por comunidad autónoma, también se detectan diferencias significativas ($\chi^2_{(6)} = 56,103$; $p < .0001$). Respecto a los totales, se aprecia un porcentaje menor en las respuestas de "sí" o "quizá sí" en Cataluña (2.9% y 8.1%, respectivamente). En el territorio gallego mejoran los porcentajes anteriores, con un 3.9% de las y los encuestados que contestan "sí" y un 11.3% que responden que "quizás sí" estudiaría CAFyD. Los porcentajes en la Comunidad de Madrid son similares a Galicia, donde el alumnado expresa en un 4.3% la intención de estudiar el grado en cuestión y en un 10.0% la posibilidad de estudiarlo (quizás sí) (ver Tabla 35).

Tabla 35. Intención de estudiar CAFyD según comunidad autónoma y sexo en % y (n)

CCAA	Sexo	Sí	Quizás sí	No lo sé aún	No
Cataluña** ($\chi^2_{(3)} = 59,864$)	Chicos	3.6	11.3	17.8	67.3
	Chicas	2.0	5.0	8.6	84.4
	Total	2.8	8.1	13.2	75.9
		(42)	(122)	(198)	(1138)
Madrid** ($\chi^2_{(3)} = 90,230$)	Chicos	7.2	13.6	24.9	54.3
	Chicas	1.5	6.4	14.4	77.7
	Total	4.3	10.0	19.6	66.2
		(58)	(135)	(265)	(896)
Galicia** ($\chi^2_{(3)} = 55,638$)	Chicos	6.2	15.6	23.1	55.0
	Chicas	1.6	7.0	18.9	72.5
	Total	3.9	11.3	21	63.8
		(49)	(142)	(264)	(801)
Total** ($\chi^2_{(3)} = 192,266$)	Chicos	5.6	13.4	21.8	59.3
	Chicas	1.7	6.1	13.7	78.5
	Total	3.6	9.7	17.7	69.0
		(149)	(399)	(727)	(2835)

Nota: ** Nivel de significación $p < .0001$.

Sin embargo, cuando observamos las diferencias entre chicas y chicos por comunidad autónoma, siguen siendo significativas. Así, en Cataluña, las chicas responden que “sí” en un 2.0%. En Madrid, el sí de las chicas tan solo es del 1.5% y en Galicia, del 1.6%, por lo que el territorio catalán obtiene el mejor resultado. Sin embargo, ante la respuesta de “quizás sí”, Cataluña presenta el peor porcentaje, del 5%, seguido de Madrid, con un 6.4%, y de Galicia, con un 7%. En cuanto a los chicos, los peores resultados se presentan en Cataluña. En esta comunidad autónoma el sí de los chicos es del 3.6%; le sigue Galicia con un 6.2%; y, finalmente, Madrid, con un 7.2%, lo cual representa una gran diferencia respecto a sus iguales del sexo opuesto. Por lo que se refiere a la respuesta de “quizás sí” de los chicos, una vez más Cataluña presenta los porcentajes más bajos (11.3%), seguida de Madrid (13.6%) y, por último, Galicia (15.6%).

No se observan diferencias significativas por tipo de centro educativo ($\chi^2_{(3)} = 4,144$; $p = .246$): se obtienen porcentajes similares en cada uno de los centros, independientemente de si imparten ciclos formativos de grado medio y grado superior (Tipo II) o no (Tipo I) (ver porcentajes en Tabla 56 del Anexo 4).

Sí que se observan diferencias significativas, en cambio, entre los apoyos recibidos (aconsejar [$\chi^2_{(3)} = 37,037$; $p < .0001$] y desaconsejar [$\chi^2_{(3)} = 192,266$; $p < .0001$]) y la intención de estudiar CAFyD (ver Tabla 36). Si se observa el tipo de apoyo recibido, se advierte que el 12% del alumnado al que han aconsejado estudiar CAFyD afirma tener intención de cursar dichos estudios, mientras que el 27.6% señala que “quizás los cursen. Sin embargo, los chicos siguen puntuando mejor: un 7.5% de los chicos a los que han aconsejado estudiar CAFyD responden que “sí” y un 23.4%, “quizás sí”. En el caso de las chicas, estos porcentajes son del 14.7% y del 30.1%, respectivamente. Por el contrario, en el caso de aquellos estudiantes que han sido desalentados a estudiar CAFyD, la intención de estudiar este grado universitario es menor en ambos grupos. Las chicas que responden que han sido desaconsejadas por alguno de los agentes sociales responden con un “sí” a la intención de estudiar CAFyD en un 3.7% de los casos y con “quizá sí”, en un 9.1%. Los chicos siguen obteniendo puntuaciones superiores que las chicas, pero el porcentaje es inferior en aquellos que han sido desaconsejados (un 9.0% responde con un “sí” y un 16.9% con quizás sí).

Tabla 36. Relación del tipo de apoyo recibido y la intención de estudiar CAFyD según sexo en %, (n) y análisis χ^2

Apoyo recibido	Sexo	Intención de estudiar CAFyD al terminar el instituto			
		Sí	Quizás sí	No lo sé aún	No
Aconsejan** $\chi^2_{(3)} = 37,037$	Chico	14.7	30.1	28.7	26.5
	Chica	7.5	23.4	25.5	43.6
	Total	12.0	27.6	27.5	32.8
		(125)	(287)	(286)	(341)
Desaconsejan** $\chi^2_{(3)} = 21,953$	Chico	9.0	16.9	15.7	58.4
	Chica	3.7	9.1	10.7	76.5
	Total	6.8	13.6	13.6	65.9
		(40)	(80)	(80)	(387)

Nota: **Nivel de significación $p < .0001$.

Así pues, con estos datos se puede confirmar la hipótesis planteada sobre el interés hacia los estudios de CAFyD. Los datos confirman que los chicos siempre tienen un mayor interés en estudiar CAFyD que las chicas. Sin embargo, respecto a la hipótesis planteada sobre la existencia de diferencias entre el tipo de centro educativo (Tipo I y Tipo II), los datos constatan que no hay diferencias entre el alumnado de los diferentes tipos de centro, por lo que se rechaza dicha hipótesis.

2.3.3 Visión del futuro profesional

Una vez más, se presentan las hipótesis de partida para desarrollar este tercer apartado de resultados. En esta ocasión estas hipótesis están dirigidas a verificar la existencia de similitudes o diferencias ante las expectativas de resultado y objetivos personales sobre el futuro profesional que las y los adolescentes muestran en función del sexo:

8. Las chicas manifestarán menores puntuaciones en cuanto a las expectativas de resultado de los trabajos de CAFyD que los chicos.
9. Se esperan diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la valoración de los objetivos personales.
10. Se esperan diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la semejanza entre objetivos personales y expectativas de resultado de la profesión de CAFyD.
11. Las y los adolescentes que practican actividad física en su tiempo libre, especialmente las chicas, mostrarán expectativas de resultado más parecidas a los objetivos personales.
12. Las y los adolescentes matriculados en centros que imparten los ciclos formativos de la familia del deporte, especialmente las chicas, mostrarán expectativas de resultado más parecidas a los objetivos personales.

2.3.3.1 Autoeficacia percibida en relación a la actividad física y el deporte

La autoeficacia en relación a la actividad física y el deporte es percibida estadísticamente diferente según el sexo del alumnado ($U = 1489163,000$; $p < .0001$). Así, las chicas se perciben con menos capacidad que los chicos cuando deben definir sus cualidades motrices en relación a la actividad física y el deporte (ver Tabla 37).

Tabla 37. Autoeficacia percibida en relación con la actividad física y el deporte según sexo. U de Mann-Whitney, media

Sexo	Media	DT	Mín.	Máx.	n	U de Mann-Whitney
Chico	15.48	3.30	4.00	20.00	2060	1489163,000; p < .0001
Chica	13.85	3.34	4.00	20.00	2084	

Los datos obtenidos a partir de las y los estudiantes de 4º de ESO y 1º de Bachillerato muestran una serie de variables predictoras sobre la autoeficacia percibida en relación a la actividad física y el deporte. Estas variables son, en primer lugar, el sexo, y, en segundo lugar, aquellas variables que miden la satisfacción percibida con respecto a la actividad física realizada durante el tiempo libre y la Educación Física escolar.

En la siguiente tabla (ver Tabla 38) se observa el modelo obtenido de la regresión lineal, en el que se aprecia un incremento de predicción al introducirse las variables de actividad física y Educación Física.

Tabla 38. Análisis de la regresión lineal de la autoeficacia

	B	SE B	β
Step 1			
Constante	4.264	0.041	
Sexo	-0.397	0.026	-0.232*
Step 2			
Constante	2.233	0.064	
Sexo	-0.166	0.023	-0.097*
Actividad Física	0.356	0.011	0.457*
Educación Física	0.092	0.01	0.136*

Nota: $R^2 = .054$ para Step 1, $\Delta R^2 = .253$ ($p = .0001$), * $p < .0001$

2.3.3.2 Expectativas de resultados del futuro laboral en CAFyD

Las expectativas de resultados con respecto a las profesiones relacionadas con la actividad física y el deporte presentan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en tres de las cuatro escalas definidas a partir del análisis factorial (ver Tabla 39).

Tabla 39. Análisis de las expectativas de resultado según sexo. Media, DT y U de Mann-Whitney

Expectativas de resultado	Chicos (n=2060)				Chicas (n=2084)				U de Mann-Whitney
	Media	DT	Min.	Máx.	Media	DT	Min.	Máx.	
<i>Escala Social</i>	3.31	.58	1	4.2	3.46	.56	1	4.4	U = 1745844.000; $p < .05$
<i>Desarrollo Personal</i>	3.55	.83	1	5	3.53	.84	1	5	U = 2083070.500; $p = .631$
<i>Poder y Estatus</i>	3.23	.79	1	5	3.10	.75	1	5	U = 1885861.000; $p < .0001$
<i>Tareas Específicas</i>	4.18	.76	1	5	4.35	.8	1	5	U = 1743985.000; $p < .0001$

Focalizando la atención en las diferencias en las puntuaciones de las escalas, se observa que en la escala *Social*, las chicas tienen una media de 3.46 (DT=0.56), mientras que en los chicos la puntuación es de 3.31 (DT=0.58), diferencia que se considera estadísticamente significativa. La siguiente escala en la que se han observado diferencias significativas según el sexo del alumnado encuestado es en la escala de *Poder y Estatus*. En ésta, la puntuación media obtenida para chicos es de 3.23 (DT=0.79), mientras que para los chicas es algo inferior, 3.10 (DT=0.75). La última escala en la que se observan diferencias ($p < .0001$) es en la de *Tareas Específicas*, donde las chicas (M=4.35; DT=0.80) dan una valoración superior que los chicos (M=4.18; DT=0.76).

En cuanto a las similitudes, los datos reflejan que tanto las chicas (M=3.53; DT=0.84) como los chicos (M=3.54; DT=0.83) puntúan igual en la escala de *Desarrollo Personal*. La media obtenida para las y los adolescentes en conjunto es la segunda mejor puntuada; tan solo puntúa de forma más elevada la escala

de *Tareas Específicas*. Así, la escala *Social* y la de *Poder y Estatus* son, por ese orden, las peores puntuadas en cuanto a las expectativas de resultado.

Los resultados de las expectativas de resultado confirman la hipótesis planteada, en la que se esperaba observar diferencias entre chicos y chicas en las diferentes escalas que conforman las expectativas de resultado. Cabe mencionar que en una de las escalas, las diferencias son mínimas, por lo que no se considera significativa.

2.3.3.3 *Objetivos personales ante el futuro laboral*

En cuanto a los objetivos personales sobre el futuro laboral de las y los adolescentes, los datos señalan diferencias significativas en todas las escalas creadas (ver Tabla 40). Así, los datos muestran como las chicas se proponen objetivos personales más vinculados con los aspectos *Sociales* (M=3.64; DT=0.71) y de *Desarrollo Personal* (M=3.98; DT=0.69), mientras que los chicos se los plantean vinculados con el *Desarrollo Personal* (M=3.92; DT=0.74) y con el *Poder y Estatus* (M=3.72; DT=0.75). Una de las similitudes respecto a los objetivos personales entre las y los adolescentes, a pesar de que los datos indican diferencias significativas entre las y los jóvenes, es que ambos dan una mayor importancia a los objetivos vinculados con el desarrollo de la creatividad personal y del enriquecimiento personal (*Desarrollo Personal*) y otorgan menos importancia a aquellos objetivos relacionados con las *Tareas Específicas* de las profesiones vinculadas con la familia de la actividad física y el deporte.

Tabla 40. Análisis de los objetivos seleccionados según sexo. Media, DT y U de Mann-Whitney

Objetivos personales	Chico (n=2060)				Chica (n=2084)				U de Mann-Whitney
	Media	DT	Min.	Máx.	Media	DT	Min.	Máx.	
<i>Escala Social</i>	3.40	.72	1	5	3.64	.71	1	5	U= 1652270.000; p < .0001
<i>Desarrollo Personal</i>	3.92	.74	1	5	3.98	.69	1	5	U= 1996445.500; p < .05
<i>Poder y Estatus</i>	3.72	.75	1	5	3.62	.75	1	5	U= 1897665.000; p < .0001
<i>Tareas Específicas</i>	2.97	.94	1	5	2.53	.81	1	5	U= 1504035.500; p < .0001

Los datos expuestos permiten confirmar la hipótesis planteada, en la que se esperaban observar diferencias entre las valoraciones de los objetivos personales respecto a su futuro laboral. Aunque se observen diferencias entre cada una de las escalas, cabe mencionar que el orden de importancia de los objetivos es muy similar, tal y como ya se ha comentado.

2.3.3.4 *Diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado*

Si se analizan las escalas de las y los adolescentes en relación con los objetivos personales planteados y las expectativas de resultado percibidas con respecto al mercado laboral del grado de CAFyD, se constatan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en las escalas *Social* (U=1883510.000; p = .001), *Desarrollo Personal* (U=1941977.000; p < .05) y *Tareas Específicas* (U= 1415004.000; p < .0001)

(ver Tabla 41). No se observan diferencias según sexo del alumnado entre los objetivos personales y las expectativas de resultado en cuanto a la escala de *Poder y Estatus* ($U=1960896.000$; $p < .313$). En esta última escala, los datos revelan que, si bien las chicas puntúan menos en cuanto a las expectativas de resultado, también se observan puntuaciones inferiores respecto a sus objetivos personales de conseguir *Poder y Estatus*.

En el caso de las chicas, se advierte que la escala de *Tareas Específicas* es la que presenta mayor diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado (siendo ésta negativa), ya que la puntuación que las chicas otorgan a esta escala en los objetivos personales es muy baja y en las expectativas de resultado, muy alta ($M = -1.82$; $DT= 1.15$). La segunda escala en la que se observa más distancia es la de *Poder y Estatus* ($M= 0.52$; $DT= 0.94$). A ésta le sigue la escala de *Desarrollo Personal* ($M= 0.45$; $DT= 0.90$). La escala que obtiene menor diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado es la *Social* ($M=0.18$; $DT= 0.73$).

Respecto a los chicos, las distancias entre las escalas siguen el mismo orden de puntuación que las chicas, sin embargo las distancias son inferiores. Así, la escala que obtiene mayor distancia es la de *Tareas Específicas* ($M= -1.21$; $DT= 1.14$). Le siguen las escalas de *Poder y Estatus* ($M= 0.49$; $DT= 0.92$), *Desarrollo Personal* ($M= 0.37$; $DT= 0.88$) y, en último lugar, la escala *Social* ($M= 0.09$; $DT= 0.74$), lo cual indica que los objetivos personales y las expectativas de resultado en cuanto a los aspectos sociales son muy parecidos.

Con estos datos podemos confirmar la hipótesis inicial, en la que se espera que las chicas generen mayor distancia entre las expectativas de resultado y los objetivos personales, excepto en la escala de *Poder y Estatus*, en la que el contraste observado no es estadísticamente significativo.

Tabla 41. Análisis de la diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado según sexo. Media, DT y U de Mann-Whitney

Escalas	Sexo	n	Media	DT	U de Mann-Whitney
<i>Escala Social</i>	Chicos	1975	.0957	.74	$U = 1883510,000$; $p = .001$
	Chicas	2034	.1809	.73	
<i>Desarrollo Personal</i>	Chicos	1999	.3755	.88	$U = 1941977,000$; $p < .05$
	Chicas	2038	.4532	.90	
<i>Poder y Estatus</i>	Chicos	1969	.4924	.92	$U = 1960896,000$; $p < .313$
	Chicas	2028	.5259	.94	
<i>Tareas Específicas</i>	Chicos	1992	-1.21	1.14	$U = 1415004,000$; $p < .0001$
	Chicas	2040	-1.82	1.15	

2.3.3.5 Influencia de las experiencias previas y factores personales

2.3.3.5.1 Influencia de la práctica de actividad físico-deportiva en los objetivos personales y expectativas de resultado

En este subpartado se pretende dilucidar la hipótesis que relaciona las experiencias previas, en esta ocasión la práctica de alguna actividad físico-deportiva, así como los factores personales como es el sexo de los individuos con los objetivos personales y las expectativas de resultado. Para ello, se ha realizado un análisis multivariante de la varianza, es decir, MANOVA, con la intención de estudiar el contraste entre las variables dependientes que forman las medidas de los objetivos personales y las expectativas de resultado a partir de las variables independientes, sexo y práctica de actividad física.

Los resultados del análisis multivariante de las dos variables independientes sobre las cuatro variables dependientes de los objetivos personales, revelan que su efecto es estadísticamente significativo ($F_{(4, 3945)} = 3.201$; $p < .05$).

Sin embargo, la interacción entre las variables independientes solo tiene efecto entre la escala *Social* ($p < .01$) y la escala de *Tareas Específicas* ($p < .05$). Concretamente, se observa que, en relación a los chicos, la práctica de actividad física tiene influencia ($F_{(4, 1936)} = 13.086$; $p < .0001$) en todas las escalas que miden los objetivos personales, mientras que, en relación a las chicas, la práctica o no práctica de actividad física también tiene efecto ($F_{(4, 2006)} = 7.862$; $p < .0001$), pero únicamente en la escala de *Tareas Específicas* ($p < .0001$). Este resultado indica que la práctica o no práctica de actividad físico-deportiva influye en los objetivos personales planteados en el caso de los chicos, en cambio para las chicas tan solo es determinante en la escala relacionada directamente con las tareas de la profesión.

Si se analizan los sujetos que sí practican algún tipo de actividad física, su sexo es significativo ($F_{(4, 2667)} = 90.383$; $p < .0001$) en todas las escalas a excepción de la que valora los objetivos personales vinculados con el *Desarrollo Personal* ($p = .123$). Sin embargo, si observamos el efecto del sexo de los sujetos entre aquellos que no practican actividad física en su tiempo libre ($F_{(4, 1275)} = 43.544$; $p < .0001$), vemos que influye en todas las escalas a excepción de la escala vinculada con el *Poder y Estatus* ($p = .451$).

En cuanto al análisis multivariante realizado en las expectativas de resultado, se pueden distinguir unos datos similares que los observados en los objetivos personales. Los efectos en las expectativas de resultado también son estadísticamente significativos ($F_{(4, 4004)} = 2.672$; $p < .05$). En esta ocasión, las escalas en las que se percibe interacción entre las variables independientes son la de *Desarrollo Personal* ($p < .05$) y *Poder y Estatus* ($p < .05$). Concretamente, en el caso de los chicos, la práctica o no práctica de actividad física tiene influencia en las escalas que miden las expectativas de resultado ($F_{(4, 1974)} = 7.422$; $p < .0001$). Se observan diferencias significativas en tres de las cuatro escalas: *Social* ($p < .0001$), *Desarrollo Personal* ($p < .0001$) y *Tareas Específicas* ($p < .05$). En cuanto a las chicas, el análisis multivariante también

muestra diferencias significativas ($F_{(4, 2026)} = 7.287$; $p < .0001$). La influencia de la práctica o no práctica de actividad física, en esta ocasión, tiene influencia en dos de las cuatro escalas, concretamente en la *Social* ($p < .0001$) y en la de *Tareas Específicas* ($p < .05$).

Por otro lado, se analiza el efecto de la variable independiente sexo sobre las expectativas de resultado cuando los sujetos sí practican alguna actividad físico-deportiva. Se observa como el sexo de los sujetos que sí practican alguna actividad afecta en las escalas de forma significativa ($F_{(4, 2706)} = 31,160$; $p < .0001$), salvo en la escala de *Desarrollo Personal* ($p = .334$). El efecto del sexo de aquellos sujetos que declaran no practicar alguna actividad física, por su lado, se ve reflejado en las escalas *Social* ($p < .0001$) y de *Tareas Específicas* ($p < .05$).

Estos resultados nos indican que, de manera similar al análisis de los objetivos personales, el efecto de la práctica, o no, de alguna actividad física durante el tiempo libre incide más en las expectativas en el caso de los chicos que en el de las chicas.

2.3.3.5.2 Influencia de los factores personales en los objetivos personales y expectativas de resultado

En cuanto a las influencias de los factores personales, como puede ser el tipo de centro educativo (Tipo I y Tipo II) en combinación con el sexo, se percibe un efecto conjunto de estas variables en los objetivos personales, tal y como demuestra el análisis multivariante (MANOVA). Así, el efecto observado es $F_{(4, 3958)} = 3.767$; $p < .05$. La interacción entre las variables sexo y tipo de centro educativo (Tipo I, sin ciclos formativos vinculados con la actividad físico-deportiva; Tipo II, se imparten los ciclos formativos relacionados con la actividad físico-deportiva) tan solo se produce en dos de las cuatro escalas de los objetivos personales (*Desarrollo Personal* $p = .001$; *Tareas Específicas* $p < .05$; *Social* $p = .203$; *Poder y Estatus* $p = .080$).

Concretamente, si se realiza la prueba multivariante por separado, se aprecia un efecto significativo en cuanto a los chicos y el tipo de centro ($F_{(4, 197)} = 3.092$; $p < .05$), efecto que se observa en los objetivos personales que miden el *Poder y Estatus* ($p = .002$). En cuanto a las chicas, el efecto observado también es estadísticamente significativo ($F_{(4, 2008)} = 3.615$ $p < .05$); sin embargo, el número de escalas en las que se observan diferencias significativas aumenta a dos: *Desarrollo Personal* ($p < .01$) y *Tarea Específicas* ($p < .05$). Por lo tanto, el hecho de ser chica tiene más influencia a la hora de valorar los objetivos personales independientemente del tipo de centro.

Por otro lado, el efecto del sexo en cuanto a los objetivos personales del alumnado matriculado en los centros de Tipo I también es significativo ($F_{(4, 2096)} = 74,900$; $p < .0001$). La prueba de efectos inter-sujetos arroja diferencias significativas en las escalas *Social* ($p < .0001$), de *Desarrollo Personal* ($p < .0001$) y de *Tareas Específicas* ($p < .0001$). De forma similar, en los centros que sí imparten alguno de los ciclos formativos relacionados con la actividad físico-deportiva (Tipo II), la prueba muestra diferencias

significativas en el efecto del sexo ($F_{(4, 1859)} = 79,322$; $p < .0001$). En esta ocasión, los efectos observados en la prueba de inter-sujetos son significativos en tres de las cuatro escalas, igual que en los centros de Tipo I. Sin embargo, hay una diferencia, y es que la escala de *Poder y Estatus* es significativa ($p < .0001$), juntamente con la *Social* ($p < .0001$) y la de *Tareas Específicas* ($p < .0001$), mientras que en la escala de *Desarrollo Personal* no se observan diferencias tal y como sí se observaba en la tipología I. Por lo tanto, se puede afirmar que el hecho de estar matriculada o matriculado en un centro educativo u otro influye a la hora de valorar los objetivos personales planteados.

En cuanto a las expectativas de resultado, el efecto de los factores personales tales como sexo y tipo de centro educativo también es significativo ($F_{(4, 4016)} = 3,051$; $p < .05$). En concreto, las escalas que presentan interacción entre las dos variables independientes son la de *Poder y Estatus* ($p < .05$) y la de *Tareas Específicas* ($p < .05$). Más específicamente, en el caso de los chicos, el tipo de centro no tiene efecto sobre la percepción de las expectativas de resultado ($F_{(4, 1985)} = 0,109$; $p = .979$). Sin embargo, entre las chicas el efecto observado sí es significativo ($F_{(4, 2028)} = 4,840$; $p < .05$). Así, entre las chicas, el efecto del tipo de centro educativo se observa en las escalas de *Desarrollo Personal* ($p < .05$), *Poder y Estatus* ($p < .05$) y *Tareas Específicas* ($p < .05$). Por lo tanto, el hecho de ser chica sí influye a la hora de percibir las expectativas de resultado del futuro profesional de CAFyD.

Si se analiza el alumnado matriculado en los centros de Tipo I, se observa un efecto estadísticamente significativo de la variable sexo en la percepción de las expectativas de resultado ($F_{(4, 2118)} = 11,199$; $p < .0001$). Se aprecian diferencias significativas en las pruebas de los efectos de inter-sujeto en las escalas *Social* ($p < .0001$), *Poder y Estatus* ($p < .05$) y *Tareas Específicas* ($p < .01$). En los centros de Tipo II, se producen exactamente los mismos efectos ($F_{(4, 1895)} = 26,091$; $p < .0001$), y se detectan diferencias significativas en las mismas escalas: *Social* ($p < .0001$), *Poder y Estatus* ($p < .0001$) y *Tareas Específicas* ($p < .0001$).

Finalmente, se puede mencionar que la variable sexo influye en la percepción de las expectativas de resultados, independientemente del tipo de centro educativo.

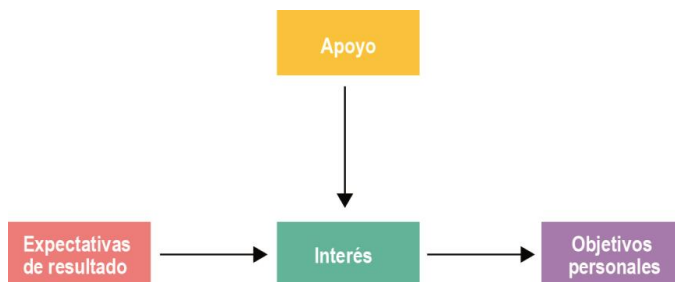
2.3.4 Análisis de un modelo empírico

En esta última sección de los resultados del *Estudio II*, se presenta el análisis de un modelo empírico, o también llamado en inglés "path analysis" o "path diagram". Este tipo de análisis incorpora aquellas restricciones y supuestos implícitos que se cumplen en la población y que especifican de forma concreta las relaciones entre las variables estudiadas. Por lo tanto, un modelo empírico ayuda a detectar aquellas variables predictoras de la realidad, es decir, conduce a observar las diferencias reducidas y aleatorias entre las varianzas y las covarianzas observadas y las implicadas por el modelo (Edwards y Shurer, 2007; Pérez, Medarano y Sánchez, 2013).

Así pues, mediante este tipo de análisis se pretende detectar aquellas variables predictoras del interés hacia el grado universitario de CAFyD, así como cuantificar su efecto sobre el mismo. Para la estimación del modelo se ha optado por la utilización del estimador de Máxima Verosimilitud (ML por sus siglas en inglés) dada la naturaleza continua de los datos. Para ello se ha utilizado el programa estadístico Mplus 7.0 (Muthén y Muthén, 1998-2012). El ajuste del modelo de medida a los datos, se ha evaluado mediante el índice χ^2 . También, se ha complementado con el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA por sus siglas en inglés), el índice de ajuste comparativo (CFI por sus siglas en inglés) y el índice de ajuste Tucker-Lewis (TLI por sus siglas en inglés). Para la interpretación de los índices de ajuste se han considerado los criterios de Hu y Bentler (1999) y de Marsh, Hau y Wen (2009). Dichos autores consideran los valores de CFI y TLI $> .95$ y de RMSEA $< .06$ como indicativos de ajuste excelente a los datos, y los valores de CFI y TLI $> .90$ y de RMSEA $< .08$ como indicadores de ajuste aceptable.

A partir de la revisión de la literatura basada en el desarrollo de carrera académico-profesional, se ha planteado un modelo hipotético en el que se relaciona el desarrollo del interés en base a los diferentes elementos básicos que define Lent *et. al.*, (1994) y la relación que se establece entre ellos, así como la influencia de los factores contextuales. En el modelo hipotético (ver Figura 10) se han tenido en cuenta las expectativas de resultado, los objetivos personales, el apoyo social percibido y el interés hacia los estudios de CAFyD. En este modelo hipotético, las expectativas de resultado predicen el interés, influenciado a la vez por el apoyo social percibido. Finalmente, el interés desarrollado ayudará a establecer los objetivos personales en cuando al mercado laboral vinculado con la actividad física y el deporte.

Figura 10. Modelo hipotético del desarrollo del interés en CAFyD



Nota: Se esperaba que todas las relaciones establecidas tuvieran un buen ajuste.

Teniendo en cuenta los criterios de ajuste así como el modelo hipotético basado en la literatura presentada, se ha creado un nuevo modelo que relaciona las expectativas de resultado, los objetivos personales, el interés desarrollado hacia el grado de CAFyD y el apoyo percibido para estudiar dicho grado universitario. Así pues, el modelo probado (ver Figura 11) se centra en el desarrollo del interés hacia el grado de CAFyD de las y los adolescentes de 4º de Eso y 1º de Bachillerato. La percepción de las expectativas de resultado condiciona el desarrollo del interés así como lo hace la percepción de los apoyos sociales recibidos para estudiar CAFyD una vez finalizados los estudios de secundaria. En consecuencia la valoración de los

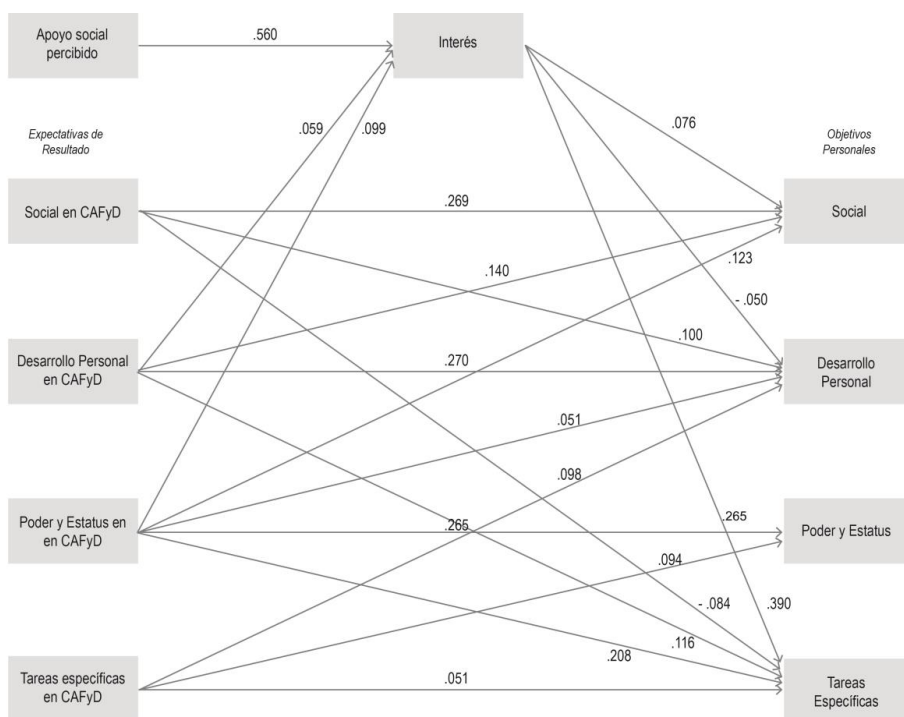
objetivos personales relacionados con el mercado laboral del campo de la actividad física y el deporte se verán condicionados por el desarrollo del interés hacia los estudios universitarios de CAFyD.

De acuerdo con los criterios de ajuste mencionados anteriormente, el modelo muestra un ajuste adecuado a los datos: $\chi^2 (g) = 24.525 (4)$, $p < .001$, RMSEA (90 CI) = .051 (.033 – .071), CFI = .993, TLI = .938. En la Figura 11 se muestran las principales relaciones generadas que concuerdan con la teoría descrita. El programa estadístico arroja valores R^2 (porcentaje de la varianza explicada de cada variable dependiente):

- Social $\rightarrow R^2 = 0.178 (17.8\%)$
- Desarrollo Personal $\rightarrow R^2 = 0.150 (15\%)$
- Poder y Estatus $\rightarrow R^2 = 0.086 (8.6\%)$
- Tareas Específicas $\rightarrow R^2 = 0.276 (27.6\%)$
- Interés $\rightarrow R^2 = 0.366 (36.6\%)$

Como se puede observar en la figura, el apoyo social percibido predice positivamente el interés para estudiar CAFyD en un futuro próximo ($\beta = .560$) cuyo efecto es elevado. A su vez, las expectativas de resultado en cuanto al *Poder y Estatus* ($\beta = .099$) y *Desarrollo Personal* ($\beta = .059$) también predicen positivamente el interés en los estudios, aunque los valores de predicción muestran un efecto menor. También, corroborando las hipótesis de la teoría de Lent *et al.* (1994), las expectativas de resultado predicen los objetivos personales, observándose como la expectativa de resultado social predice los objetivos personales *Sociales* en $\beta = .269$, así como los objetivos personales relacionados con el *Desarrollo Personal* ($\beta = .100$) y los relacionados con las *Tareas Específicas* ($\beta = .084$), aunque en estos dos últimos los valores sean igual o inferiores a $\beta \leq .10$ y su efecto sea más pequeño también muestran una tendencia de predicción. La expectativa de resultado relacionada con el *Desarrollo Personal*, además de predecir el interés, también predice los objetivos personales en los aspectos *Sociales* ($\beta = .140$), en *Desarrollo Personal* ($\beta = .270$) y en *Tareas Específicas* ($\beta = .116$). Igual que la expectativa de resultado anterior, las que se refieren a *Poder y Estatus*, esta predice el interés, pero también todos los objetivos personales con diferentes efectos. Así pues, la expectativa de resultado en *Poder y Estatus* predice los objetivos personales en los aspectos *Sociales* ($\beta = .123$), en *Desarrollo Personal* ($\beta = .051$), en *Poder y Estatus* ($\beta = .265$) y, por último, en *Tareas Específicas* ($\beta = .208$). El efecto sobre estos dos últimos es mayor que el que se observa en la expectativa de resultado de *Poder y Estatus* sobre los objetivos personales en aspectos *Sociales* y *Desarrollo Personal*. La última expectativa de resultado predictora es la de *Tareas Específicas*, la cual predice tan solo tres objetivos personales aunque con unos valores bajos. Estos son *Desarrollo Personal* ($\beta = .099$), *Poder y Estatus* ($\beta = .094$) y *Tareas Específicas* ($\beta = .051$).

Figura 11. Modelo empírico a partir de las expectativas de resultado, objetivos personales, interés y apoyo social percibido.



Nota: Todos los parámetros mostrados están estandarizados y son significativos ($p < .05$)

Por otra parte, y siguiendo con las hipótesis planteadas por la teoría *social cognitiva del desarrollo de la carrera*, el interés también predice la formación de los objetivos personales. En este caso, el modelo arroja que los objetivos personales en aspectos *Sociales* ($\beta = .076$), en *Tareas Específicas* ($\beta = .390$) y, en *Desarrollo Personal* ($\beta = -.050$) (este último con una predicción negativa) son predichos por el interés.

Llegado este punto se debe mencionar que para ajustar el modelo descrito se ha asumido la mediación parcial, en la que se estiman los efectos directos e indirectos de las diferentes relaciones entre variables. El buen ajuste del modelo a los datos apoya la hipótesis de mediación parcial en las relaciones entre las variables de expectativas de resultado y los objetivos, a través del interés (variable mediadora). Aunque el modelo ajuste adecuadamente, los efectos indirectos estandarizados muestran unos valores bajos. Se pueden observar los efectos indirectos estandarizados con su 90% de intervalo de confianza en el Anexo 4, Tabla 57).

2.4 Discusión

Tras la descripción de los resultados del *Estudio II* y sin perder de vista la pregunta de investigación planteada para este segundo estudio: ¿Qué factores influyen en el interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y campo profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?, a continuación se discutirán aquellos resultados más relevantes y que permitirán dar respuesta a la pregunta planteada.

Este apartado se distribuirá siguiendo los cuatro bloques que han configurado la exposición de los resultados. Así, se discutirá sobre (a) las experiencias del alumnado en lo que se refiere a la Educación Física, la actividad física y el deporte, (b) los elementos contextuales entorno al campo académico; (c) la percepción del futuro laboral; y (d) el modelo empírico.

2.4.1 Sobre las experiencias del alumnado en la actividad física, la Educación Física y el deporte

Los resultados revelan la existencia de diferencias de género en cuanto a la práctica de alguna actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo. Estos datos no son novedosos, puesto que son muchos los estudios científicos que detectan una menor práctica físico-deportiva de las chicas en comparación a la de los chicos. A pesar de las múltiples investigaciones que han puesto de manifiesto este sesgo, en pleno siglo XXI, las diferencias siguen siendo muy parecidas a las detectadas en décadas anteriores (García Ferrando y Llopis, 2011). Además del sesgo existente en el nivel de práctica, en esta tesis también se ha observado que el tipo de práctica es diferente coincidiendo con los estudios de hábitos deportivos a nivel escolar (CSD, 2011) y reafirmando la existencia de diferentes culturas deportivas (Puig y Soler, 2004; Pujadas, 2009). En relación con el argumento de Deemer *et al.* (2014) la diferenciación en el tipo de actividad físico-deportiva influye directamente en la percepción de la habilidad en motriz, por lo que la autoeficacia en relación a las actividades físico-deportivas se puede ver afectada.

El nivel de práctica físico-deportiva está muy relacionado con el placer percibido al realizar la asignatura de Educación Física y al practicar alguna actividad físico-deportiva en el tiempo libre. Muchas investigaciones han constatado que a las chicas no les gusta la Educación Física y que se consideran sin la capacidad necesaria para desarrollar las actividades motrices propuestas (Blández *et al.*, 2007; Hay y Macdonald, 2010; Scraton y Flintoff, 2006). Los datos de esta investigación van en consonancia con los estudios mencionados, pues las chicas de la muestra consideran que les gusta poco o nada la Educación Física en el instituto. Los resultados de los chicos también siguen una tendencia similar aunque los resultados demuestran que a los chicos les gusta más que a las chicas.

En cuanto al placer percibido en la práctica de alguna actividad físico-deportiva en el tiempo libre, tanto a las chicas como a los chicos les gusta más la actividad físico-deportiva en el tiempo libre que la asignatura de Educación Física. Si bien el gusto de los chicos por la Educación Física y la actividad físico-deportiva es

más parecida que en el caso de los chicos. Se intuye que las metodologías así como los contenidos utilizados en la asignatura de Educación Física son del tipo androcéntrico (Blández, *et al.*, 2007; Hay y Macdonald, 2010; Penney, 2007; Web y Macdonald, 2007; Wellard, 2007) en la que las chicas pueden no sentirse identificadas por los propios intereses y motivaciones que desarrollan entorno a una cultura deportiva femenina (Blázquez, 1998; Moreno *et al.*, 2006; Puig, 2000; Soler, 2009; Flintoff y Scraton, 2001).

Por otro lado, se podría intuir que por el hecho de no gustarles la Educación Física tampoco les gustase la actividad físico-deportiva en el tiempo libre, si bien los datos de esta tesis no demuestran lo mismo, apoyando así los argumentos de Scraton y Flintoff (2006) Flintoff (2008). Es decir, los datos apuntan a que tanto unos como otras disfrutaban más de las actividades físico-deportivas en su tiempo libre, donde pueden elegir aquellas actividades más acordes a sus gustos e intereses, que en Educación Física.

Otro aspecto a destacar es la diferencia de práctica según el tipo de centro educativo. Los datos revelan que las y los estudiantes del centro en el que se imparte algún ciclo formativo relacionado con la actividad físico-deportiva (Tipo II) practican más que el alumnado matriculado en los centros de Tipo I, de igual forma que también les gusta más practicarlo. Se intuye, pues, que el hecho de vivenciar de forma directa la práctica de actividades físico-deportivas (de forma activa o pasiva) en un entorno escolar influye positivamente en el nivel de práctica así como del placer vivenciado del alumnado, coincidiendo con los argumentos de Lent *et al.* (1994) en el que se reconoce la importancia del entorno a la hora de realizar una determinada elección.

También se constata la influencia de los diferentes agentes socializadores en la práctica o no de alguna actividad físico-deportiva. Se destaca como el padre influye más a los chicos que a las chicas para practicar alguna actividad físico-deportiva. En cambio, la influencia de la madre es la misma tanto para ellas como para ellos coincidiendo con Vescio, Wilde y Crosswhite (2005). En cuanto a las amistades, los datos del estudio confirman que en el caso de los chicos es más relevante que en el caso de las chicas, tal y como señalan Turner y Lapan (2002). En cuanto al papel del profesorado de Educación Física, no se observan diferencias según el sexo del alumnado por lo que se constata que ejerce una influencia similar para chicos que para chicas a la hora de practicar alguna actividad físico-deportiva. Por último, el papel del entrenador o entrenadora sí es influyente. Los datos de esta tesis revelan que el entrenador o entrenadora apoya más a los chicos que a las chicas para practicar alguna actividad físico-deportiva.

2.4.2 Sobre los elementos contextuales del entorno

Los resultados de esta investigación están en la línea de los encontrados por Sáinz (2007) en cuanto a la inexistencia de diferencias de género en el conocimiento del tipo de asignaturas que se cursan en el grado universitario estudiado. En el estudio de Sáinz (2007), la autora no encontró diferencias de género en el conocimiento de las asignaturas vinculadas con las carreras universitarias de las nuevas tecnologías. En el caso del grado de CAFyD, tampoco se observan estas diferencias. Sin embargo, si se detectan cuando

las y los adolescentes practican algún tipo de actividad físico-deportiva. Se destaca como aquellas chicas y chicos que sí practican actividad físico-deportiva tienen un mayor conocimiento de las asignaturas que se imparten en el grado de CAFyD respecto a las y los adolescentes que no practican. De igual modo, aquellas personas que tienen interés en estudiar CAFyD también muestran un mayor conocimiento en cuanto a las asignaturas que se estudian en el grado en comparación a los que no tienen interés de estudiarlo. Se intuye, una vez más, que el hecho de tener una cierta vinculación con el campo estudiado permite acercar las autopercepciones del campo a la realidad, tal y como apuntaba Lent *et al.* (1994).

Otro aspecto destacable que se desprende de los resultados de este estudio es que tanto chicas como chicos se imaginan que el profesorado y el alumnado de CAFyD son mayoritariamente hombres. No obstante, dicha imagen no se aleja de la realidad, tal y como se ha visto en el *Estudio I* de esta tesis doctoral, pues los porcentajes de mujeres en los estudios de CAFyD de Cataluña son reducidos.

En cuanto a las barreras contextuales, se destaca la existencia de diferencias de género en cuanto a la percepción de oportunidades del mercado laboral o adecuación de los trabajos según el sexo de la persona, o bien percibir de forma diferente para hombres o para mujeres la dificultad de las pruebas físicas que dan acceso al grado universitario. Del mismo modo, se destaca la existencia de diferencias de género en la percepción de la dificultad para cursar dicho grado. Los datos de esta tesis revelan que tanto chicas como chicos perciben mayores barreras para ellas.

Por otra parte se constata como los agentes más influyentes para estudiar CAFyD son los entrenadores y entrenadoras, y el profesorado de Educación Física, puesto que en el acto de animar estos dos son los primeros en actuar y en el caso de desanimar, estos reciben la menor puntuación. Por ello, se destaca el importante rol que ejercen los diferentes docentes a la hora de transmitir valores y opiniones a través del currículum explícito pero también del oculto, pues estos pueden servir a las y los jóvenes de modelo de referencia e incluso ayudarles a formar sus expectativas e inquietudes académico-profesionales, influyendo en el interés para estudiar CAFyD (Hernández, 2001).

Los resultados de esta investigación, pues, no siguen la tendencia marcada en el estudio de Sáinz (2007) en los estudios Informática, en la que el profesorado deja de tener influencia y la cobra la familia (padre y madre). A pesar de esta divergencia con el presente estudio y el de Sáinz (2007), en el momento de desalentar la madre y del padre son los dos agentes que cobran la máxima influencia tanto para chicas como para chicos, así como las amistades. Así pues, no se debe ignorar la importancia del conjunto de agentes socializadores (profesorado, entrenadores y entrenadoras, familia y amistades) pues juegan un papel importante a la hora de influir a las y los jóvenes a tomar sus decisiones académico-profesionales (Buday, Stake y Peterson, 2012; Metheny, McWhirter y O'Neil, 2008; Stake y Nickens, 2005; Rogers y Creed, 2011; Sainz, 2007, 2010; Turner y Lapan, 2002).

Finalmente, se destaca la existencia de diferencias de género en la intención de estudiar CAFyD, pues como ya se intuía, las chicas muestran una menor intención para estudiar CAFyD, coincidiendo con los resultados de Porto (2009) y CEIFCAFyD (2011), así como los del *Estudio I* de esta propia investigación.

2.4.3 Sobre la percepción del futuro laboral

En cuanto a la percepción del futuro laboral los resultados sugieren la permanencia de los estereotipos de género en cuanto a las aspiraciones laborales así como la percepción del mercado laboral en CAFyD.

La *teoría social cognitiva del desarrollo de la carrera* gira entorno el concepto de autoeficacia, pues se considera como elemento esencial para desenvolverse en un campo determinado (Lent *et al.*, 1994; Deemer, Thoman, Chase y Smith, 2014). En este caso, los resultados de la autoeficacia en el campo de la actividad físico-deportiva revelan la existencia de diferencias de género en la percepción de ésta. Las chicas se consideran con menores capacidades motrices en relación a la actividad físico-deportiva. Sin embargo, estos resultados se pueden ver mejorados según el placer experimentado en la práctica de actividad físico-deportiva y Educación Física, tal y como revelan los resultados de esta tesis doctoral.

El gusto por la actividad físico-deportiva tiene relación con la elección de los objetivos personales, pues los resultados de esta tesis nos indican que la práctica o no práctica de actividad físico-deportiva influye en los objetivos personales planteados en el caso de los chicos. En cambio, para las chicas parece que no es tan influyente pues solo es determinante en los objetivos personales vinculados con las tareas específicas de la profesión. Por otro lado, en las expectativas de resultado, el efecto de la práctica, o no, de alguna actividad física también influye a la hora de valorar los posibles resultados obtenidos. No obstante, el sexo de los individuos será más relevante que la práctica de actividad físico-deportiva para valorar las expectativas de resultado.

Así pues, se destaca que las chicas y los chicos difieren en la percepción de las expectativas de resultado así como en la elección de los objetivos personales. En los objetivos personales, se debe incidir que tanto chicas como chicos valoran muy positivamente aquellos aspectos del futuro laboral relacionado con el desarrollo personal, donde puedan aportar su creatividad. También se debe resaltar que en los objetivos personales las y los adolescentes coinciden con los roles de género en cuanto a las características de las profesiones, donde el cuidado de las personas y estar cerca de la familia (*Escala Social*) está más valorado entre las chicas, y aquellas características asociadas al rol masculino, como hablar en público, ser el jefe, y/o tener prestigio y estatus (*Escala Poder y Estatus*) están más valoradas entre los chicos. Estas divergencias se observan en la diferencia entre lo que desean de su futuro laboral (objetivos personales) y lo que consideran que podrán conseguir estudiando CAFyD (expectativas de resultado), en la que se destaca que no coincide lo que quieren con lo que consideran que podrían conseguir. Así pues, estos datos coinciden con el estudio de Candela (2008) y Sainz (2007) en los que destacan que las características laborales deseadas siguiendo el estereotipo de género.

2.4.4 Sobre el modelo empírico

Este último apartado de discusión se centra en los resultados del modelo empírico elaborado y su comparación con el *Modelo del Desarrollo del Interés Vocacional* de Lent y sus colaboradores (1994). El modelo de ecuaciones de esta tesis muestra como las expectativas de resultado condicionan el desarrollo del interés pero a la vez los objetivos personales en cuanto a su futuro laboral. Estos datos coinciden con el modelo propuesto por Lent *et al.* (1994), así como también lo hace la percepción de los apoyos de los agentes sociales para estudiar CAFyD. También se observa como estos tres elementos mencionados condicionan la elección de los objetivos personales hacia el futuro laboral. El modelo empírico proporciona información sobre la predicción de los apoyos sociales percibidos hacia el interés por el grado universitario en cuestión. Este aspecto coincide con los argumentos de Lent *et al.* (2000) en el que se menciona la importancia de las variables contextuales proximales y distales, entre las cuales se encuentran los agentes socializadores. Así, estas variables regulan las relaciones entre intereses y objetivos personales y el efecto sobre estos, coincidiendo con el modelo empírico desarrollado. Siguiendo este mismo estudio, en el que se considera que los apoyos sociales son esenciales para explicar el proceso de creación de intereses, el modelo empírico de esta tesis también refuerza esta idea pues el efecto de predicción es elevado.

Finalmente, del mismo modo que la *teoría social del desarrollo de la carrera* los datos de esta tesis explican como las expectativas de resultado determinan la elección de los objetivos personales (Lent, 2012; Lent *et al.*, 2001).

3 Los materiales curriculares del grado de Ciencias la Actividad Física y el Deporte en España

3.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura	146
3.1.1 La incorporación al EEES y la perspectiva de género	146
3.1.2 Teoría de la construcción social del discurso pedagógico	150
3.1.2.1 El dispositivo pedagógico	150
3.1.2.2 El lenguaje	154
3.1.3 <i>Phase Theories</i> : escalas en perspectiva de género en los materiales curriculares	155
3.2 Método	157
3.2.1 Conceptualización y operacionalización	157
3.2.2 Elección del método: análisis de contenido	158
3.2.3 Universo y muestra	160
3.2.4 Trabajo de campo	162
3.2.4.1 Fase de análisis descriptivo	162
3.2.4.2 Fase de análisis del discurso	164
3.2.5 Ética en la investigación	165
3.2.6 Verificación de los datos	165
3.3 Análisis de resultados	166
3.3.1 Nivel de visibilización y de coherencia	167
3.3.1.1 Omisión de la perspectiva de género	167
3.3.1.2 “Políticamente correcto”: Una presencia sobre el papel, anecdótica y marginal	170
3.3.1.3 Espacio para el género: las luchas de poder	175
3.3.2 Discursos de género	177
3.3.2.1 Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia	177
3.3.2.2 Presencia superficial o “políticamente correcta”	178
3.3.2.3 Reproduciendo a mujeres y a hombres	178
3.3.2.4 Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias	179
3.3.2.5 Transformación de las relaciones de género	180

3.3.3	Análisis del lenguaje	181
3.3.3.1	Lenguaje del profesorado.....	181
3.3.3.2	Lenguaje de la institución.....	185
3.4	Discusión	186
3.4.1	Sobre la visibilización.....	186
3.4.2	Sobre los discursos.....	187
3.4.3	Sobre el lenguaje	189

El último estudio que se plantea en esta tesis doctoral tiene relación con los materiales curriculares del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte¹⁷. Como se ha podido observar en los estudios previos presentados, la representación femenina en dichos estudios es reducida (*Estudio I*). El desarrollo del interés de las adolescentes hacia el grado universitario en cuestión se ve influenciado por varios factores, entre los cuales se encuentran los apoyos recibidos por agentes sociales como el profesorado de la asignatura de Educación Física (*Estudio II*). Ante esta situación, se considera oportuno analizar los materiales curriculares universitarios desde una perspectiva de género, puesto que se trata de la formación que recibe el futuro profesorado de Educación Física.

Un primer paso a realizar en este tercer estudio es abordar el propio concepto de *materiales curriculares* que, entendidos de forma amplia, incluyen los recursos que se utilizan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza (Devis-Devis *et al.*, 2001). En el caso del grado de CAFyD, uno de los documentos que constituyen el primer punto de partida para la planificación de los nuevos grados a partir del año 2007 es el Libro Blanco del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (ANECA, 2005), elaborado por profesionales del ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte (Márcia *et al.*, 2013). A partir de este documento, así como de las Orientaciones Generales para la elaboración de grados establecidas en cada universidad, cada centro universitario diseña la Memoria del Título, que es el documento en el que se debe delimitar el perfil de la formación de la titulación, así como las competencias y los objetivos a alcanzar. En esta memoria, la institución que ofrece la enseñanza establece las materias y asignaturas a impartir. Cada una de las asignaturas viene definida en un plan docente, en el que se debe especificar y concretar el programa de formación, es decir, qué se hará y cómo se hará (AQU, 2005). Según la Agencia de Calidad Universitaria (2005), el plan docente de la asignatura “es la evidencia más operativa para conocer el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje” (AQU, 2005, p. 10). En definitiva, a partir de las competencias y los objetivos planteados en la Memoria del Título y en las asignaturas que configuraran una titulación, el equipo docente debe procurar dar una formación completa a aquellas personas que lo cursan.

Así pues, las guías docentes, que deben ser públicas y seguir las directrices legales, son el material en el que el profesorado da a conocer su asignatura. Por ello, el discurso presente en este material es una poderosa herramienta que contribuye a la construcción del conocimiento (Svendsen y Svendsen, 2016). Es importante señalar que, en el ámbito de la Educación Física, la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria, de forma obligatoria y a lo largo de toda su formación, se considera especialmente relevante para transformar los modelos y las relaciones tradicionales de género desde la escuela (Dowling, 2006, 2013; Flintoff, 1993a; Wright, 2002). Como señalan Macdonald, Kirk y Braiuka (1999), existe una importante interdependencia y relación entre la construcción del currículum educativo de Educación Física en la escuela y el currículum universitario. En un proceso cíclico, aquellos conocimientos específicos sobre

¹⁷ Los resultados de este estudio han sido aceptados en dos revistas científicas. Actualmente se encuentran en proceso de edición. Los artículos se pueden consultar en el anexo 6.

la Educación Física que conforman los materiales curriculares universitarios se transfieren a los materiales curriculares escolares, y desde allí vuelven a la configuración de los materiales curriculares universitarios (Aldous y Brown, 2010; Brown y Evans, 2004). Con ello, se observa la influencia que puede tener el currículum universitario en la futura transformación o reproducción de las relaciones de género desde la Educación Física, la actividad física y el deporte

Con una estructura similar a los estudios anteriores, en este capítulo se presenta, en primer lugar, una revisión del estado de la cuestión. Seguidamente, se explican las dos perspectivas teóricas desde las cuales se aborda este estudio: la teoría de la *construcción social del discurso pedagógico* de Basil Bernstein (1990), y las *teorías de escala o phase theories* de Tetreault (1985) y McIntosh (1984), utilizadas a nivel internacional para el análisis de la perspectiva de género en áreas de conocimiento como la historia, la historia del arte o la literatura. A continuación, se detalla el proceso metodológico y la descripción de los resultados, estructurados en tres bloques: nivel de visibilización de las cuestiones de género, descripción de los discursos utilizados y, por último, el lenguaje utilizado en los documentos curriculares. Finalmente, se presenta la discusión de este tercer estudio.

3.1 Perspectiva teórica y revisión de la literatura

3.1.1 La incorporación al EEES y la perspectiva de género

La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en 2007, supuso una importante transformación en el diseño de los títulos universitarios, que pasaron de la denominación de licenciatura o diplomatura a la de grado universitario. En este sentido, es necesario recordar que el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España se estableció con una duración de 4 años (240 ECTS), como anteriormente. Este grado, combinado con el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria con Especialización en Educación Física (1 año de duración y 60 ECTS), constituye la formación básica del profesorado de Educación Física en educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y ciclos formativos de actividad física.

Este nuevo diseño de las titulaciones universitarias, en algunos casos, supuso importantes modificaciones en las asignaturas, el replanteamiento de las competencias educativas e incluso la introducción o eliminación de determinados contenidos. Este proceso, tal y como señalan Anguita y Torrego (2009), representó una excelente ocasión para incluir la perspectiva de género en los diferentes títulos universitarios, es decir, en los actuales materiales curriculares de educación superior.

En España, esta reforma universitaria coincidió con importantes esfuerzos institucionales y legislativos para promover la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en todos los ámbitos de la sociedad, incluidos los ámbitos educativo y universitario. Muestra de ello es la aprobación de algunas de las leyes que hemos mencionado en la introducción de este documento. A modo de recordatorio, las leyes que se deben tener

en cuenta en este tercer estudio, por su vinculación con el objeto de estudio, es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, también conocida como Ley de Igualdad, que supone la integración del principio de igualdad y la perspectiva de género en las políticas públicas. Específicamente, en el artículo 25, la Ley establece que, en el ámbito de la educación superior, las administraciones públicas deben fomentar, entre otros aspectos, la inclusión, en los planes de estudio que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

Asimismo, desde el ámbito universitario y de acuerdo con este marco legal, el gobierno presenta otra norma jurídica, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades (LOU), en la cual hace especial mención a la igualdad entre hombres y mujeres, que considera un aspecto relevante a tratar en la universidad. Más concretamente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se instaura la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que la formación de cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los principios de igualdad entre mujeres y hombres, entre otros aspectos, no menos importantes. En el capítulo I se insiste en que se deben incluir, en los planes de estudio que proceda, enseñanzas relacionadas con el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres. En el caso de la formación del profesorado, su inclusión se considera totalmente necesaria y urgente para promover, desde el nivel preescolar hasta el universitario, cambios en las prácticas sexistas (Aristizabal y Vizcarra, 2012; Hernández, 2011).

Para el despliegue de la nueva legislación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), desarrolló los protocolos de verificación y acreditación de los títulos de todos los grados universitarios que se ofrecen en el estado español. ANECA es una fundación estatal que tiene por objetivo mejorar la calidad del sistema universitario mediante la evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas, pero también del profesorado e instituciones. Con esta finalidad, esta agencia elabora una *“Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales”*. Este documento oficial debe ser la guía para elaborar cualquier título universitario, así como para cumplir sus requisitos con el fin de ser verificado, y por lo tanto, impartido en la universidad. Hace una descripción de las competencias que deben adquirir el alumnado de los estudios universitarios, sección en la que se realiza una mención especial a la igualdad:

Las competencias deben definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos (ANECA, 2012, p. 21).

Otro documento a considerar es el *Libro Blanco del Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, que, como ya se ha mencionado, ha sido elaborado por miembros de la comunidad de

profesionales de la actividad física y el deporte y que debe servir como guía no oficial para la elaboración del grado en cuestión (este documento será analizado en este estudio).

No obstante, a pesar del marco legal establecido y las orientaciones de la ANECA, son diversas las voces que manifiestan un balance poco positivo por lo que se refiere a la inclusión real de la perspectiva de género en la formación universitaria, y especialmente en aquellas titulaciones más vinculadas al ámbito educativo (Anguita y Torrego, 2009; Aristizabal y Vizcarra, 2012; Donoso y Velasco, 2013; Pezzi *et al.*, 2011). A nivel internacional, también se han detectado evidencias similares a estos estudios nacionales en relación con la Educación Física, la actividad física y el deporte en la educación secundaria (Arreman y Weiner, 2007; Brown y Macdonald, 2008; Chen y Curtner-Smith, 2013; Murray y Maguire, 2007; Younger, 2007). Según estos estudios, la oportunidad de introducir aspectos clave de la coeducación y la igualdad en la formación del futuro profesorado podría haber pasado de largo durante la elaboración de los programas curriculares. Algunas justificaciones sobre esta invisibilización de las cuestiones de género en el currículum universitario español, las encontramos en el trabajo realizado por Anguita y Torrego (2009), que apunta a la poca concreción de las nuevas políticas, ya que no ofrecen una guía clara para su introducción y puesta en práctica en los grados universitarios. Así, si bien es habitual que se incluyan aspectos de género e igualdad en las memorias oficiales de las titulaciones, estos son relegados a las competencias generales, sin llegar a concretarse de forma explícita en las programaciones académicas en la mayoría de los casos (Anguita y Torrego, 2009).

Otro argumento habitual que lleva a no incluir contenidos relacionados con la perspectiva de género de forma explícita es el recurso a la transversalidad. Ciertamente, el enfoque transversal sería el modelo ideal para abordar la cuestión si se contara con la implicación y el compromiso de gran parte del profesorado, pero es una circunstancia difícil de encontrar. Donoso y Velasco (2013) exponen como el ámbito universitario se caracteriza por la poca o nula conciencia y sensibilidad sobre el tema, es decir, por la “ceguera en materia de género” por parte del profesorado. O bien no considera relevante o significativo prestar atención a la perspectiva de género en su tarea docente, o bien adopta una postura neoliberal en la que considera la desigualdad de género como un aspecto superado (Bonafant, 1997; Rich, 2001; Scraton, 2013; Soler, 2012; Vilanova y Soler, 2012). Como se ha señalado, bajo el discurso neoliberal se considera que la igualdad ya se ha alcanzado y que las posibles diferencias existentes se pueden explicar por una cuestión de “elección personal”, en la que “si quieres, puedes” (Soler, 2012). Entonces, si ya se ha conseguido la igualdad, no hace falta introducirla en la formación del profesorado de Educación Física (Prat y Flintoff, 2012). Siguiendo esta misma línea, Weiner (2000) denuncia el “miedo al feminismo” existente en el ámbito de la formación del profesorado europeo, que genera, por ejemplo, una tendencia a considerar más adecuado el término *género* que *feminismo*, o incluso a considerar la perspectiva de género un tema tabú, por lo que se le discrimina y excluye del programa educativo. Y a todo ello se suman las dificultades organizativas, la falta de referentes y modelos a seguir, así como la ausencia de materiales para plantear un trabajo transversal en la educación superior.

En consecuencia, la implementación de la perspectiva de género depende exclusivamente de la buena voluntad del profesorado sensibilizado que incluso debe afrontar el “miedo” que genera entre sus colegas. En el campo específico de la Educación Física, Flintoff (1993b, p. 188) ya apuntaba que la transversalidad es “un camino hacia ninguna parte, una manera de evitar el tema de forma colectiva”. En este contexto, la autora considera que, si únicamente se adopta la transversalidad como mecanismo para introducir la perspectiva de género, tiene muy pocas posibilidades de éxito. En el campo de la Educación Física, la actividad física y el deporte, varias investigaciones han revelado una falta de interés y compromiso en relación con la equidad y la justicia social en general, e incluso han detectado sentimientos de rechazo e incomodidad entre el profesorado en formación frente a estos contenidos (Dowling, 2008; Flintoff, 1993b; Prat y Flintoff, 2012). Además, según el estudio de Flintoff y Fitzgerald (2012), las cuestiones de género en la educación superior se consideran un tema periférico o secundario. Un ejemplo de ello es que el género acaba diluyéndose o fusionándose con otro tipo de diversidades que actualmente se consideran más relevantes, como puede ser la diversidad cultural o la educación adaptada (Prat y Flintoff, 2012), lo cual contribuye a la invisibilización de esta temática.

La opción de incluir cuestiones de género en una asignatura específica, sin embargo, también tiene sus limitaciones, ya que puede conllevar que el resto de profesorado se desentienda de la temática (Donoso y Velasco, 2013; Prat y Flintoff, 2012). De hecho, Wright (2002) revelaba que, en el área de la Educación Física, la temática de género queda relegada a asignaturas optativas. Así, el hecho de relegar esta temática a una asignatura optativa puede comportar la no elección de tal materia por parte del alumnado. Es decir, se corre el riesgo de que la asignatura optativa específica de género tenga que “competir” con otras asignaturas más prácticas y/o científicas que el alumnado puede considerar más atractivas o relevantes para su formación, ya que desconoce su necesidad y utilidad debido a la invisibilidad de la problemática (Dowling, 2006, 2013). Así, tal y como apunta Anguita (2011), se genera un círculo vicioso: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas.

Además, los discursos y prácticas patriarcales que subyacen en la cultura profesional dificultan la ruptura del *status quo* y siguen definiendo lo que se considera como conocimiento valioso para la profesión. El corpus teórico sobre las relaciones de género goza de poco espacio en los programas universitarios, un terreno caracterizado por las luchas de poder para definir el conocimiento válido y oficial (Dewar, 1990; Dowling, 2013; Flintoff, 1998; Márcia *et al.*, 2013; Wright, 2002).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, pues, se considera necesario introducir la cuestión de forma específica en una asignatura concreta y, al mismo tiempo, desarrollar un planteamiento transversal. A continuación, se desarrollan las dos teorías de las que se parte en este estudio para analizar, interpretar y comprender hasta qué punto y cómo se ha desarrollado la inclusión de la perspectiva de género en los materiales curriculares del grado objeto de estudio.

3.1.2 Teoría de la construcción social del discurso pedagógico

La *teoría de la construcción social del discurso pedagógico* de Bernstein (1990) ha sido utilizada en otras investigaciones con la intención de analizar el currículum educativo de Educación Física escolar en diferentes países europeos, pero sin embargo son pocos los trabajos que han centrado su atención en el currículum de la formación del profesorado de Educación Física. Algunos ejemplos son los trabajos de Kirk y Macdonald (2001), Macdonald *et al.* (1999), Kårhus (2010, 2012) o Jung, Pope y Kirk (2015), que analizan los cambios en el currículum universitario de Educación Física. Sin embargo, ninguno de ellos utiliza la teoría de la *construcción social del discurso pedagógico* en relación con la perspectiva de género en el currículum educativo universitario de forma específica.

En este estudio, las aportaciones de Bernstein resultan de especial utilidad para comprender la incidencia del denominado dispositivo pedagógico (en la terminología del autor) en la presencia de la perspectiva de género en los materiales curriculares, así como para comprender la importancia del uso del lenguaje.

3.1.2.1 El dispositivo pedagógico

La comunicación pedagógica desarrollada en la escuela, en la universidad, o en un entorno familiar se entiende como un instrumento de transmisión de las relaciones de género, pero también de clase o de religión (Bernstein, 2001). Según Bernstein, los discursos pedagógicos “se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante/dominado externas al discurso que, sin embargo, penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico” (Bernstein, 2001, p. 168).

La teoría de Bernstein (1990) aporta una descripción del proceso discursivo que surge a partir de las diferentes interacciones de las estructuras y acciones sociales que se transmiten y asimilan en un contexto educativo. Según Bernstein, el discurso pedagógico es producido, reproducido y recontextualizado a través de tres campos diferentes: primario, secundario y recontextualizador. El discurso pedagógico se mueve entre estos tres campos mediante un proceso que extrae (descoloca) un discurso del campo primario y lo recoloca en el campo secundario según el propio enfoque del “portador” del discurso a través del campo recontextualizador. Es decir, “el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación espacial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas” (Bernstein, 2001, p. 169).

En el primer campo del discurso pedagógico vinculado a las CAFyD operan diversos y múltiples agentes, entre los que se incluyen, por ejemplo, universidades, miembros de la comunidad científica, agentes del deporte, del ocio y de la salud, así como agentes vinculados a la política universitaria o a las políticas de igualdad. Según Kirk y Macdonald (2001), y coincidiendo con los argumentos explicativos de Bernstein, estos agentes “producen” discurso a través de sus prácticas, las cuales generan significado, conocimiento

y valores. El resultado de esta práctica discursiva, la producción, se considera "la materia prima" (*raw material*) para crear los programas educativos. Este discurso es el que Bernstein denomina discurso regulativo, que es el que crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, y que en ocasiones puede ser contradictoria (Bernstein, 1966; 2001; Kårhus, 2012).

En este primer campo y, por ende, en el discurso regulativo, existe actualmente una importante sensibilización hacia el género en lo que se refiere al área política (tal y como hemos visto a través de las diferentes leyes), así como también en una parte de la comunidad científica del área. En el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte, los conocimientos de género han sido desarrollados a nivel nacional e internacional desde finales de los 70 y constituyen ya un importante cuerpo teórico acumulado (Devis-Devis, 2012). Su desarrollo ha permitido constatar que se trata de un campo que, por su estrecha vinculación con el cuerpo, así como por su gran tradición patriarcal y por la presencia de actividades fuertemente estereotipadas, resulta especialmente relevante tanto para la reproducción como para la transformación de las relaciones de género (Soler, 2007, 2009; Vázquez y Álvarez, 1990).

Sin embargo, las tradiciones patriarcales aún están muy presentes en la cultura de esta profesión (Dowling, 2008; Hay y Macdonald, 2010; Piedra, 2013; Webb y Macdonald, 2007), y también configuran una parte importante del discurso regulativo. Además, a la ideología sexista relacionada con la cultura patriarcal, se añaden nuevos argumentos derivados del discurso neoliberal, que llevan a pensar que el feminismo no es necesario y pone énfasis en la elección personal e individual de la persona, tal y como se ha descrito anteriormente (Scraton, 2013).

A partir de los elementos presentes en el discurso regulativo, con esta "materia prima" o "raw material", mediante el dispositivo pedagógico que describe Bernstein, se configura finalmente el discurso instruccional, ya en el campo secundario. En este discurso se encuentra aquel conocimiento que se ha seleccionado por considerarse como el adecuado para ser transmitido finalmente al alumnado. En esta ocasión, quien se encarga de realizar la tarea discursiva es el profesorado, a través de sus prácticas didácticas (desde la estructuración del programa académico hasta su evaluación), el alumnado, con la realización de las tareas universitarias y todas sus aportaciones, y del personal administrativo, que ayuda a la transmisión de los conocimientos. El discurso instruccional utilizado para la transmisión de conocimientos y, por lo tanto, también la consecuente adquisición, se concreta en las propias aulas universitarias, pero también en los documentos curriculares oficiales.

Kirk y Macdonald (2001) identificaron cuatro procesos temporales importantes en cuanto a la generación del discurso instruccional en el área de la actividad física: (i) los cambios de nombre en los departamentos así como en el área de la actividad física y del deporte, como por ejemplo sucedió en España con el cambio de nombre de la carrera universitaria de Educación Física a Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, o al cambiar de un área de conocimiento a otra (de Ciencias Sociales a Ciencias de la Salud); (ii) la consolidación o legitimación de los requisitos de la carrera universitaria a través de la introducción de más

contenido en materias con mayor reputación; (iii) la consolidación del área de la actividad física dentro del campo académico a través de la creación de másteres y programas de doctorado así como la producción de documentos científicos; y, por último, (iv) el desarrollo de nuevos grados universitarios o estudios académicos relacionados con el deporte y la actividad física y otras áreas. En este último punto, Kirk y Macdonald (2001) mencionan que el desarrollo de estos nuevos grados, como parte del discurso instruccional de la actividad física y el deporte, no sólo comporta añadir conocimiento al campo académico, sino que provoca una reordenación de prioridades dentro de los programas curriculares, con implicaciones para el profesorado así como en la distribución de los recursos económicos.

Siguiendo con el modelo de Bernstein, entre estos dos campos, primario y secundario, encontramos un tercer campo, el de recontextualización, en que el discurso regulativo es reconfigurado y transformado en discurso instruccional. Kirk y Macdonald (2001) consideran este campo como el más importante para entender los cambios producidos de una forma estratégica. Cuando las universidades y el profesorado de estas instituciones desarrollan sus programas educativos y construyen el currículum, se pueden considerar agentes activos del campo de recontextualización (Kårhus, 2010). En este campo, pues, es donde el discurso moral de los agentes implicados incide en la descolocación y recolocación del conocimiento, de forma que el conocimiento que finalmente configura el discurso instruccional se ve influenciado por la trayectoria e ideología de los agentes presentes a lo largo del dispositivo pedagógico (Bernstein, 2001). Por ello, Bernstein destaca como, al fin y al cabo, el discurso instruccional está incluido también en el discurso regulativo.

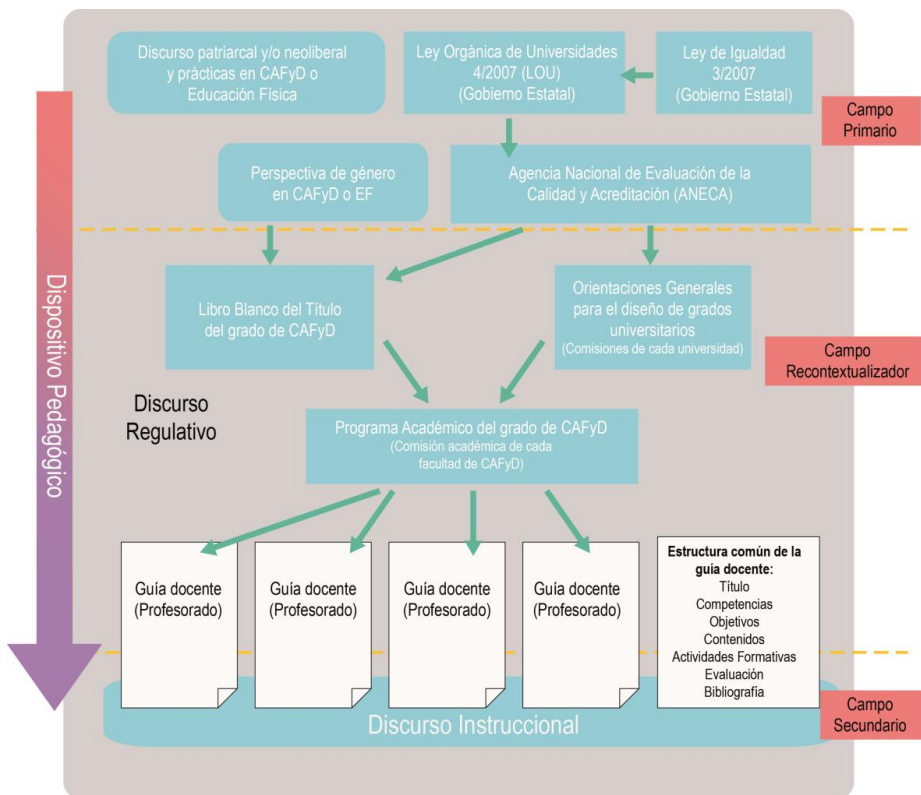
Las aportaciones de Bernstein nos permiten comprender como, cuando hay un cambio en el currículum educativo, se ponen en acción las diferentes ideologías de los agentes implicados y el currículum oculto del profesorado, y entran en juego las relaciones de poder que se desarrollan dentro de una misma institución (Tomás, 2012).

Por ello, la elaboración de un nuevo plan de estudios, como fue el caso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con la intención de adaptarse al nuevo espacio europeo (EEES), supone el surgimiento de conflictos de diversa índole y de resistencias a aquellos aspectos innovadores (Márcia *et al.*, 2013). Para comprender la mayor o menor incorporación de la perspectiva de género también se debe tener en cuenta la existencia de estas luchas de poder.

Siguiendo con la idea anterior, Bernstein apunta que el proceso de transformación del discurso regulativo en el discurso instruccional da lugar a desafíos y oposiciones entre los diferentes agentes. Así pues, es importante destacar que Bernstein (2000) remarca la importancia de controlar el dispositivo pedagógico "porque quien se apropia el dispositivo tiene el poder de regular la conciencia. Quien se apropia el dispositivo, se apropia de un sitio crucial para el control simbólico" (Bernstein, 2000, p. 38).

Ante lo descrito hasta ahora y con la intención de contextualizar el marco teórico en el ámbito español, se presenta una figura esquemática en la que se ubican en cada uno de los campos descritos por Bernstein (1990) los materiales curriculares y la “materia prima” que tienen que ver con la configuración de los estudios de CAFyD (ver Figura 12):

Figura 12. Marco teórico de Bernstein aplicado a los materiales vinculados al grado de CAFyD en España.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bernstein (1990).

En la parte derecha de la figura se sitúan los tres campos de la *teoría de la construcción social del discurso pedagógico*. Se puede observar como el dispositivo pedagógico se inicia en el campo primario, donde se localizan las diferentes normativas legales en relación con la igualdad de género pero también aquellas dirigidas al contexto universitario. De igual forma, las prácticas sociales, los discursos patriarcales y neoliberales que contrastan con los conocimientos existentes sobre la perspectiva de género relacionados con la Educación Física, la actividad física y el deporte también están situados en esta parte superior de la figura.

Siguiendo el sentido del dispositivo pedagógico, en la parte central de la figura se sitúa el campo en el que se recontextualiza la materia prima existente en el campo primario, proveniente tanto del marco legislativo como de la cultura profesional. En esta zona se sitúan aquellos documentos elaborados en el marco

institucional, como son el Libro Blanco (ANECA, 2005), las Orientaciones Generales de cada universidad, y las Memorias Oficiales del título elaboradas por cada centro.

Por último, en la parte inferior de la figura, en la que se sitúa el campo secundario y, por lo tanto, el discurso instruccional, se ubican las guías docentes de cada una de las asignaturas del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, elaboradas por cada docente o equipo docente.

3.1.2.2 El lenguaje

La *teoría de la construcción social del discurso pedagógico* de Bernstein destaca la importancia del lenguaje en todo dispositivo pedagógico, ya que sirve para la transmisión y adquisición de conocimientos. El lenguaje, o el dispositivo lingüístico, tal y como lo denomina el autor, es un sistema de reglas que se producen a la hora de escribir o hablar (Bernstein, 2000) y no puede ir separado de la ideología del “portador” de la comunicación pedagógica, ya que “las reglas del instrumento lingüístico no son independientes de la ideología, que reflejan la importancia otorgada al potencial significativo creado por los grupos dominantes” (Bernstein, 2000, p. 184).

En esta misma línea, Eulàlia Lledó (1992) afirma que el lenguaje no es sólo un reflejo de la realidad, sino que también contribuye a la construcción que tenemos del mundo. Ante esta idea, Lledó apunta que el lenguaje es un producto de la sociedad, y como herramienta social, el pensamiento se vincula a través del lenguaje y este mismo construye el pensamiento, y por lo tanto lo limita (Lledó, 1992). Así pues, el dispositivo lingüístico, volviendo a los términos de Bernstein, no es independiente de las ideologías (Bernstein, 2001), por lo que las reglas del dispositivo lingüístico, así como del pedagógico, participan esencialmente en la divulgación y en la restricción de las formas de consciencia. La lengua no sólo nos permite comunicar, sino que a través de ella somos capaces de aprender y adquirir conocimientos (Lledó, 1992). En definitiva, tanto el dispositivo lingüístico como el pedagógico, creado por los grupos dominantes, se convierten en ámbitos de apropiación, control y conflicto (Bernstein, 2001).

En relación con lo expuesto, más allá del tipo de mensaje que se pueda producir a través del lenguaje, debemos tener en cuenta qué tipo de lenguaje se utiliza en la construcción del discurso pedagógico, es decir, el uso o no de formas sexistas y androcéntricas de la lengua. Entendemos como *androcentrismo lingüístico* aquellas formas que ocultan o invisibilizan a las mujeres en la lengua y por *sexismo lingüístico*, aquellas actitudes caracterizadas fundamentalmente por el menosprecio y desvalorización, por exceso o por defecto, de lo que hacen o son las mujeres. Ambos conceptos se basan en la hegemonía masculina (Lledó, 2004; Marçal, Kelso y Nogués, 2011). Así pues, la utilización sistemática del género masculino así como la ocultación del género femenino y del supuesto uso del genérico se ve reflejado en libros de texto, gramáticas y diccionarios. Su utilización como presunto genérico contribuye a falsear la realidad (Lledó, 1992).

El dispositivo lingüístico, a través de la ideología del “portador” del mensaje, contribuye a la creación del sistema androcéntrico y sexista. Así, Lledó (1992) pone en evidencia como se confunden los términos *humano* y *hombre*, que se utilizan como sinónimos. La misma autora nos da otro ejemplo que tiene mucha relación con el área de la actividad física y el deporte:

Los programas no hablan de sexualidad sino de reproducción, como si fuera la única función de la sexualidad. Y al hablar de la reproducción humana lo hacen bajo una supuesta objetividad científica que no dice nada sobre la construcción sociocultural que en los seres humanos es la reproducción (Lledó, 1992, p. 16).

La utilización, o no, de determinados términos para referirnos a determinados sujetos o colectivos contribuye a su (in)visibilización –o hipervisibilización–, pero también ayuda a su reconocimiento e identificación (Jiménez, Román y Traverso, 2011). Así, en una sociedad patriarcal, el lenguaje contribuye a la reproducción y jerarquización del androcentrismo y el sexismo, de modo que se sitúa a los hombres como actores principales y de referencia y a las mujeres como dependientes y subordinadas.

De igual modo, según el uso que se haga del lenguaje, éste puede convertirse en el denominado sexismo lingüístico, por lo que su utilización en un contexto educativo puede conllevar a la limitación del pensamiento. Corregir y evitar este sexismo y androcentrismo lingüístico es posible sin agredir a las normas gramaticales, puesto que el mismo sistema gramatical español, y también catalán, ofrece multitud de posibilidades para que el uso del idioma no cause discriminación sexista (Ayala, Guerrero y Medina, 2002). El avance hacia el empleo reflexivo y crítico de un lenguaje inclusivo e igualitario en la universidad debe ser cuidado y sensible a estos usos. La universidad debe garantizar el uso de los criterios no sexistas puesto que tiene el papel de transmisión de conocimiento, de socialización y de referente social. Además, se la considera como agente de cambio decisivo (Jiménez *et al.*, 2011) y, por ello, debe ser un referente para el resto de la sociedad.

3.1.3 Phase Theories: escalas en perspectiva de género en los materiales curriculares

En este apartado se presenta la segunda teoría desde la cual se analizan los materiales curriculares del grado de CAFyD, la cual pone énfasis en cómo se ha desarrollado la inclusión de la perspectiva de género en los materiales curriculares. Es decir, si la perspectiva teórica anterior aporta elementos para comprender hasta qué punto y en qué aspectos se hace presente, o no, la perspectiva de género. Desde este planteamiento teórico se analiza el cómo se hace presente esta perspectiva de género con una mirada más cualitativa.

Desde los años 80, han sido varias las iniciativas de transformación del currículum para promover la inclusión de la perspectiva de género en los estudios superiores en el contexto internacional, especialmente

en áreas como la Historia, la Historia del Arte, o la Literatura (Chuppa-Cornell, 2005). Se han desarrollado varias escalas, o *phase theories*, para evaluar las diferentes formas de inclusión de los conocimientos sobre las mujeres y las relaciones de género. Entre ellas, destaca la iniciada por Tetreault (1985), que ha sido utilizada en sucesivos trabajos (Grünig, 2006; Maher y Tetreault, 2011).

La primera "*phase theory scale*" fue publicada por Tetreault (1985) para evaluar la inclusión de la perspectiva de género en las disciplinas de Historia, Psicología, Literatura y Antropología en los libros de texto, así como en el currículum de secundaria en los Estados Unidos. La autora desarrolló su propuesta en 5 fases o niveles de inclusión: conocimiento masculino; conocimiento compensatorio; conocimiento bifocal; conocimiento feminista; y conocimiento multifocal o relacional.

Tetreault (1985) describe las características de la propuesta de la siguiente manera: en la primera fase se considera la experiencia masculina como la experiencia universal, la cual representa a toda la humanidad, se observa pues el carácter claramente androcéntrico. El conocimiento que se difunde es creado por hombres y para hombres. En la segunda fase, al advertirse el olvido o la invisibilidad de las mujeres, se incorporan algunos nombres de mujeres, si bien este planteamiento refuerza la idea de que la mayoría de las mujeres son irrelevantes o no merecen atención, salvo algunas excepciones. Así pues, los hombres siguen siendo percibidos como la norma, la representación y el paradigma de los seres humanos. El planteamiento bifocal, en la fase 3, presenta la experiencia humana bajo la perspectiva dicotómica del mundo femenino y el mundo masculino, destacando especialmente las diferencias entre hombres y mujeres. En este caso, se corre el peligro de devaluar la esfera femenina, de poner demasiado énfasis en la pasividad femenina y en la victimización de las mujeres, además de pasar por alto las importantes diferencias en el grupo de mujeres. Esta tercera fase se centra en la opresión de la mujer. La cuarta fase, conocimiento feminista, pone el centro de atención en las mujeres y en sus vidas, en sus actividades, y tiene en cuenta la intersección de otras categorías sociales como la clase social, la raza, la orientación sexual, etc. Así, recoge aportaciones de múltiples disciplinas y las múltiples facetas que pueden tener las mujeres. Finalmente, la fase 5, multifocal, es aquella en que se sigue la tarea de la fase anterior e incorpora también aspectos vinculados a las experiencias de los hombres, con un enfoque plural y holístico, que busca una visión conjunta de las experiencias masculina y femenina que supere la división dicotómica de fases anteriores.

Además de la escala de Tetreault (1985), cabe destacar el trabajo de McIntosh (1984) "five interactive phases", basado en estudios de Historia. En esta ocasión, se añade el carácter interactivo existente entre las diferentes fases, remarcando que todas las fases se pueden dar al mismo tiempo en una misma disciplina. Estas escalas se han utilizado para valorar el nivel de transformación alcanzado en libros de texto, medios de comunicación, artículos científicos o currículos universitarios (Chuppa-Cornell, 2005).

3.2 Método

A continuación se describe el método elegido así como el conjunto del proceso de investigación realizado, para dar respuesta a la pregunta que se aborda en este tercer estudio:

¿Cómo se incluye la perspectiva de género en los planes de estudio del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España?

3.2.1 Conceptualización y operacionalización

El objetivo de esta sección es presentar el objeto teórico del *Estudio III*, que consiste en relacionar los elementos teóricos de la tercera dimensión de esta tesis doctoral, *currículum*, con las subdimensiones, variables e indicadores utilizados para el análisis empírico (ver Tabla 42).

Tabla 42. Objeto teórico del *Estudio III*

Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Indicadores
Currículum	1. Estructural	1.1. Perfil institucional	1.1.1. Universidad 1.1.2. Tipo de centro
		1.2. Perfil asignatura	1.2.1. Nombre de la asignatura 1.2.2. Curso 1.2.3. Créditos 1.2.3. Tipo de asignatura 1.2.4. Profesorado 1.2.5. Departamento
	2. Curricular	2.1. Presencia	2.1.1. Competencias 2.1.2. Objetivos 2.1.3. Contenidos 2.1.4. Tareas de evaluación 2.1.5. Referencias bibliográficas
		2.2. Coherencia	2.2.1. Ausencia de género en sus apartados 2.2.2. Presencia de género sólo en competencias 2.2.3. Presencia de género en dos apartados 2.2.4. Presencia de género en todos los apartados 2.2.5. Presencia de género como objeto principal de la asignatura
		2.3. Enfoque	2.3.1. Mensaje sobre reproducción biológica 2.3.2. Mensaje sobre reproducción sociocultural 2.3.3. Mensaje sobre el cambio y la transformación
	3. Lenguaje	3.1. Lenguaje del profesorado	3.1.1. Predominantemente masculino 3.1.2. Predominantemente genérico/neutro 3.1.3. Predominantemente dualista 3.1.4. Predominantemente variable 3.1.5. Predominantemente impersonal
		3.2. Lenguaje de la institución	3.2.1. Predominantemente masculino 3.2.2. Predominantemente genérico/neutro 3.2.3. Predominantemente dualista 3.2.4. Predominantemente variable 3.2.5. Predominantemente impersonal

La primera subdimensión, denominada *estructural*, hace referencia a los aspectos identificativos de la asignatura a analizar. Se divide en dos variables, la primera enfocada a recoger aquellos datos relacionados con el perfil de la institución, es decir, el nombre de la universidad y si es pública o privada. La segunda variable hace referencia al perfil de la asignatura. Los indicadores de esta variable son: el curso académico,

el nombre de la asignatura, el número de créditos ECTS, y la tipología de la asignatura, es decir, optativa, obligatoria o formación básica. Esta clasificación se basa en la tipología establecida por la ANECA (2012), que define como materias de formación básica aquellas que se caracterizan por tener un carácter general dentro de una rama de conocimiento, y no necesariamente específica de una titulación, y que deberán impartirse en los dos primeros cursos. Las materias obligatorias son aquellas que tienen un contenido específico de la titulación y responden a las competencias específicas del título. Por último, las materias optativas son aquellas que cada estudiante elegirá entre la oferta de asignaturas optativas que cada universidad ofrece en cada grado.

La segunda subdimensión, la *curricular*, se centra en el análisis de la perspectiva de género a partir de tres vertientes diferentes: presencia, coherencia y enfoque. La primera variable, denominada *presencia*, analiza los aspectos básicos de la ficha docente y permite determinar si la perspectiva de género se hace presente o bien no se menciona. Los indicadores que se analizan son la inclusión de términos vinculados a la perspectiva de género en los apartados de: competencias, objetivos, contenidos, tareas de evaluación o actividades formativas y, por último, en las referencias bibliográficas. La segunda variable que conforma esta subdimensión es la denominada *coherencia*, en la que se pretende detectar la coherencia de la guía docente en cuanto a la perspectiva de género tomada. Para ello, se concreta en cinco indicadores creados de forma inductiva-deductiva, y que miden la coherencia de la guía docente en cuanto a la presencia de la perspectiva de género a partir del análisis realizado en la primera variable.

El tercer elemento que configura la subdimensión curricular se denomina *enfoque*, y permite analizar, también de forma inductiva-deductiva, las diferentes formas en que se configura el discurso vinculado a la perspectiva de género. En el apartado de "Análisis de contenido" se detallan las características de estos indicadores surgidos de forma inductiva.

Por último, la tercera subdimensión de este estudio hace referencia al *lenguaje* y tiene la intención de recoger aquellas formas lingüísticas utilizadas tanto por parte del profesorado como por parte de la institución, ya que el lenguaje forma parte de la ideología de las personas, es la herramienta utilizada para la comunicación y contribuye a la reproducción, jerarquización o cambio de las estructuras sociales. Las dos variables que conforman esta tercera subdimensión permiten diferenciar el lenguaje del profesorado y de la institución, y se concretan en cinco indicadores: lenguaje masculino, genérico/neutro, dualista, variable e impersonal. Cada uno de estos indicadores se describe en el apartado de "Análisis de contenido" de este capítulo.

3.2.2 Elección del método: análisis de contenido

Una vez más, la pregunta de investigación planteada así como el marco teórico expuesto han determinado el método de estudio a desarrollar. En este sentido, para llevar a cabo el *Estudio III* de esta tesis doctoral se ha utilizado el análisis de contenido de datos secundarios, ya que éste nos permite realizar una recogida

e interpretación sistemática del contenido de los documentos que conforman los materiales curriculares del grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Según Heinemann (2008), el análisis de contenido se puede realizar de aquellos textos producidos por la propia investigación o bien en otros contextos ajenos a la investigación. En este tercer estudio, los textos que se analizarán serán aquellos materiales curriculares que han sido producidos por las instituciones universitarias y el profesorado, de forma ajena al propio proyecto.

El análisis de contenido se puede agrupar en dos grandes categorías (Quivy y Campenhoudt, 2007). La primera se caracteriza por el uso de métodos cuantitativos mediante los cuales se pretende analizar de forma extensiva un gran número de documentos y aportar información sobre la frecuencia de determinados elementos. La segunda categoría se caracteriza por la aproximación cualitativa a los datos, y consiste en un análisis más intensivo para aportar información más detallada y compleja sobre las formas en que se presentan los elementos objeto de estudio. Ambas aproximaciones se llevarán a cabo en este *Estudio III*.

Como hemos podido ver en los dos estudios previos, todo método de investigación tiene ventajas e inconvenientes (Heinemann, 2008; Quivy y Campenhoudt, 2007); el análisis de contenido no es una excepción.

Las ventajas que nos aporta el análisis de contenido de los textos de esta investigación son varias. La principal es la fiabilidad de la medición, es decir, la interpretación es repetible tantas veces como se considere oportuno. Esta característica asegura controlar con exactitud el análisis, así como la fiabilidad y la objetividad del mismo.

Asimismo, existen otras ventajas que cabe destacar. El análisis de contenido permite al procedimiento de medición ser no reactivo, es decir, la interpretación de los documentos recopilados no influye en el comportamiento de aquellas personas que han elaborado los documentos. Además, supone una disponibilidad constante de los datos, por lo que se puede disponer de todo el material en cualquier momento, ya que no se depende de personas externas que nos proporcionen los textos, ni de su tiempo como es el caso de las entrevistas. Por otro lado, posibilita estructurar el material de base (los textos) según los intereses del estudio. Por último, la accesibilidad de los datos puede considerarse como otra ventaja del análisis de contenido, ya que la mayoría de los datos tienen una alta accesibilidad debido a que son documentos públicos. Sin embargo, existen ciertas limitaciones entorno a esta última ventaja, puesto que, cuanto más alejados en el tiempo están algunos documentos, más difícil es encontrarlos en internet.

De esta manera llegamos a los inconvenientes o las dificultades de éste método. En primer lugar, cabe destacar que se debe tener en cuenta el significado simbólico de los textos analizados. Cada uno de los documentos que se analizan tiene un contenido y una significación, es decir, los textos no sólo proporcionan contenidos manifiestos (el "qué dice"), sino que se debe reconstruir una serie de significados, valoraciones e interpretaciones individuales que pueden provocar un problema para captar el sentido intrínseco de lo

escrito. Durante este proceso se pueden falsear consciente o inconscientemente los textos analizados. Para ello, se deben valorar cada uno de los datos analizados en conjunto, siendo fiel a la teoría que nos permita pasar de los documentos de texto analizados a las estructuras de conocimientos, comportamientos, valores, etc., de los individuos que producen la información analizada.

Por otra parte, el análisis de contenido depende del contexto en el que se hayan producido los textos, su contexto institucional por ejemplo, de manera que los textos adquieren un significado de acuerdo con el contexto en el que hayan sido creados. No es posible separar el contenido de los textos del contexto de producción, por lo que se considera un elemento clave de todas las investigaciones.

En base a la pregunta planteada, el planteamiento teórico adoptado y las consideraciones del método descrito, los documentos que serán sometidos a análisis son los siguientes:

- Libro Blanco del Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (ANECA, 2005);
- Memoria oficial del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, elaborado por cada Universidad y donde se encuentran las competencias establecidas para el grado;
- Guías docentes de cada una de las asignaturas ofertadas en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

3.2.3 Universo y muestra

El universo de un estudio está formado por aquellos objetos o datos que determinan el ámbito de validez de los resultados, así como la posibilidad de extrapolar los resultados al conjunto de la muestra. Para ello, se debe decidir la muestra de los objetos/datos que queremos analizar. Al establecer la muestra, es importante considerar el criterio de representatividad, aunque éste no debe ser el único criterio para determinar la muestra. De hecho, la selección de la muestra depende principalmente de la pregunta que se haya planteado y de ella el ámbito de validez de las respuestas obtenidas (Heinemann, 2008).

También se debe tener en cuenta el procedimiento de muestreo para determinar los objetos sobre los cuales se realizará la recopilación de los datos y la medición del fenómeno a estudiar (Heinemann, 2008). Para concretar la muestra del *Estudio III*, se ha considerado oportuno utilizar la técnica de muestreo no probabilístico, en base a una muestra intencional. Según Saunders *et al.* (2009), esta técnica permite crear una muestra según las características que la investigadora considera oportunas con el propósito de seleccionar aquellos casos que pueden aportar información rica sobre el fenómeno que se quiere estudiar. La lógica de los criterios de selección de la muestra debe estar estrechamente relacionada con la pregunta de investigación planteada (Saunders *et al.*, 2009). La técnica de muestreo intencional tiene diferentes categorías para la selección de los casos. Siguiendo la clasificación que propone Patton (1990), en este tercer estudio se utilizará la técnica del “muestreo por criterio” (*criterion sampling*), la cual permite seleccionar aquellos casos que cumplen con los requisitos predeterminados.

En el curso escolar 2012-2013, en España había un total de 37 centros universitarios que impartían el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de los cuales 23 eran públicos y 15, privados. Del total de 37 universidades que conforman el universo, 16 de ellas formaron parte de la muestra del estudio. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- a) centros universitarios públicos: se consideró oportuno analizar sólo los centros públicos ya que, tradicionalmente, el tejido universitario español es predominantemente público, pero, además, los centros de referencia en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, eran los INEF, instituciones de titularidad pública y que han servido de referente para la creación de los demás centros universitarios que imparten dicha titulación;
- b) representación en cada una de las comunidades autónomas, de esta forma se garantiza la representatividad en todo el territorio español y la recogida de datos en aquellos centros que, en ocasiones, tienen normativas diferentes ya que pueden variar de una comunidad a otra;
- c) implementación completa del grado universitario, es decir, que en el curso 2012-2013 tengan en activo los 4 cursos del grado;
- d) año de inicio de los estudios, con la intención de recoger la información de aquellos centros con más tradición en estos estudios universitarios;
- e) existencia de grupos de investigación vinculados al género; y por último,
- f) accesibilidad a las guías docentes, es decir, que se pueda acceder a ellas a través de la web de la propia universidad.

En una de las comunidades autónomas, tan sólo una universidad cumplía con los cinco primeros criterios de selección. Sin embargo, la accesibilidad a los documentos curriculares (criterio f) no se cumplía. A pesar de no estar publicados en la web de la universidad en cuestión, se contactó con el equipo directivo del grado así como con la secretaria de estudios, con la intención de obtener dichos materiales curriculares. A pesar de los esfuerzos realizados, no se consiguió obtener las guías docentes.

Así pues, junto con el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005), se han analizado los materiales curriculares de un total de 16 universidades de 12 comunidades autónomas (Asturias, Islas Baleares, La Rioja, Cantabria y Navarra no ofrecían la titulación), es decir, se han analizado las correspondientes 16 Memorias Oficiales del título y las 763 guías docentes a las que se tuvo acceso mediante la web de cada centro.

3.2.4 Trabajo de campo

La recogida de los documentos curriculares se llevó a cabo entre marzo y junio de 2013. Para la recopilación de cada uno de los documentos curriculares se procedía de la siguiente manera: consulta de la página web de la universidad seleccionada, localización de los estudios y su correspondiente plan de estudios. Seguidamente, se iniciaba la descarga de los documentos en versión PDF. En cada una de las descargas se catalogaba el documento siguiendo un estricto procedimiento, con la intención de tener identificados los documentos por universidades, así como por nombre de la asignatura y el curso donde se impartía. En el proceso de descarga y clasificación de los documentos, se procuraba realizar todas las descargas de una misma universidad en el mismo periodo de tiempo, con la intención de no dejar ningún documento curricular sin descargar y sin archivar adecuadamente.

Una vez recogidos los documentos, se procedió al análisis de los mismos. Como establecen Silva, Botelho y Queirós (2006), la realización del estudio implicó dos fases en el proceso de análisis del contenido de los datos.

En una primera fase del estudio se realizó un análisis descriptivo del nivel de visibilización de la perspectiva de género en todas las guías docentes. Para ello, se analizó la inclusión, o no, de los siguientes términos en alguno de los apartados de las fichas docentes: coeducación, mixto/a, discriminación, equidad, igualdad, feminismo, género, sexo, hombre(s), y mujer(es). Es importante mencionar que el hecho de que en las guías docentes aparezcan términos vinculados a la perspectiva de género no implica que se introduzca en la docencia en el aula, y del mismo modo, el hecho de no mencionarse no implica que no se introduzca. No obstante, es importante observar si se visibiliza la perspectiva de género en estos documentos teniendo en cuenta que tienen un carácter oficial y que dan a conocer los conocimientos al alumnado, a la comunidad científica, así como a las agencias de calidad universitaria que velan por el cumplimiento de la normativa.

En una segunda fase se realizó un análisis específico de las asignaturas que dan visibilidad a la perspectiva de género. A partir de un proceso deductivo-inductivo, se ha establecido una categorización de las diferentes formas de abordar la perspectiva de género que se describe en el segundo apartado de este bloque y que se desarrolla en el apartado de resultados.

3.2.4.1 Fase de análisis descriptivo

En la primera fase de análisis de las guías docentes, se creó un instrumento *ad hoc* para organizar el análisis de contenido mediante el programa informático Microsoft Excel. Para la elección del software de apoyo para el análisis, se consideró la posibilidad de utilizar alguno de los programas informáticos específicos para el análisis de contenido (Atlas-T o Nudist), pero se descartó esa posibilidad por dos motivos. En primer lugar, porque, si bien los documentos a analizar eran muchos, los textos relevantes para el estudio, es decir, los que contenían elementos vinculados a la perspectiva de género, eran muy breves,

y su análisis no requería de un instrumento muy complejo, por lo que la gestión de la información era viable con Microsoft Excel. Por otra parte, el análisis de la coherencia y la visión estructural del conjunto de los materiales curriculares resulta mucho más fácil desde un software que permite aplicar múltiples filtros. Así pues, una vez decidido el software de apoyo, se procedió a la creación de este instrumento, para el cual se tomó como referencia un instrumento utilizado en un estudio previo realizado en Cataluña por Prat *et al.* (2013). Para su diseño, se tuvieron en cuenta las tres subdimensiones del objeto teórico (estructural, curricular y lenguaje), así como los diferentes apartados de las guías docentes.

Según especifica la ANECA (2012), las guías docentes deben tener una estructura común, que incluye, entre otros aspectos: la denominación de la asignatura, su tipología (formación básica, obligatoria u optativa), competencias específicas y transversales, contenidos, objetivos o resultados de aprendizaje, actividades formativas, evaluación, bibliografía y profesorado que imparte la materia. Cabe señalar que, a pesar de la existencia de estas pautas generales, cada universidad establece unas directrices específicas para la creación de la guía docente. Así, pueden ser muy diferentes en extensión así como en el mayor o menor grado de libertad de actuación del que dispone el profesorado.

Mediante este instrumento, se recogieron todos los indicadores establecidos para cada ficha docente y se anotaron en qué apartados estaba presente, o no, alguno de los términos de análisis establecidos, que se buscaban, documento a documento, mediante el buscador de palabras de Adobe Acrobat. A partir de este primer análisis, se establecen cinco tipos de asignaturas según el nivel de visibilización y coherencia de las cuestiones de género, es decir, en función de si la referencia a aspectos de género se encuentra en el conjunto de apartados de los documentos, o sólo en alguno de ellos. La tipología establecida es la siguiente:

- a) ausente, cuando no hay ninguna referencia al género;
- b) superficial, cuando sólo se introduce en el apartado de “Competencias”;
- c) parcial, cuando sólo se introduce en 2 secciones de la guía docente;
- d) integrada, cuando la perspectiva de género se incluye en todas las secciones del documento;
- e) exclusiva, cuando el género es objeto de estudio único y exclusivo de la asignatura.

En la dimensión de lenguaje, también se ha establecido un sistema de categorías para analizar el tipo de lenguaje utilizado en cada una de las guías docentes analizadas. Esta clasificación se ha basado en los trabajos de Eulàlia Lledó (1992, 2004) y en el informe de la UAB (Marçal *et al.*, 2011), todos ellos centrados en el uso del lenguaje no sexista. La clasificación que se ha determinado es la siguiente:

- a) masculino: mayoritariamente se usan palabras que hacen referencia a personas de ambos sexos pero sólo se encuentran en su forma masculina (p.ej.: “el niño”, “el entrenador”, “los hombres”, etc.). Es decir, se utiliza el masculino como si incluyera a ambos sexos;
- b) genérico: se usan, mayoritariamente, palabras que hacen referencia a personas de ambos sexos mediante el uso de términos genéricos (p.ej.: el profesorado, el alumnado) o se utilizan

estrategias lingüísticas para evitar el masculino (p.ej.: “con la licenciatura en”, en lugar de “licenciado/licenciada en”);

- c) dualista: mayoritariamente se usan palabras o grupos de palabras para referirse a personas de ambos sexos visibilizando tanto el género femenino como el masculino mediante la dualización del lenguaje, ya sea con formas completas (el alumno y la alumna) o con la presencia de barra (el alumno/a);
- d) impersonal: no se aprecia ningún rasgo relativo a cuestiones de género, es decir, se usan construcciones impersonales para formular las frases;
- e) variable: se usan palabras que hacen referencia a personas de ambos sexos de forma heterogénea: en su forma masculina, en formato genérico, impersonal y/o bien dualizada, de forma que no hay consistencia.

Para establecer el tipo de lenguaje de cada ficha docente, se leía la guía prestando atención al uso del lenguaje en las partes redactadas por el profesor o profesora así como el uso del lenguaje establecido de forma estándar por la universidad. Una vez constatado el tipo de lenguaje de la ficha, se anotaba en el instrumento de análisis de datos.

Una vez finalizada esta fase descriptiva del análisis, se procedió a la fase de análisis del discurso, que presentamos a continuación.

3.2.4.2 Fase de análisis del discurso

En una segunda fase del análisis de contenido de las guías docentes, se realizó un análisis del discurso de 54 asignaturas que en la primera fase habían sido clasificadas como visibilizadoras de la perspectiva de género, ya fuera de forma parcial, integrada o exclusiva. En este estudio, se concibe el concepto de discurso como forma del lenguaje, es decir, como parte de la acción social, la cual constituye la realidad. Así, el análisis del discurso explora cómo el lenguaje contribuye a reproducir las relaciones de poder y permite realizar diferentes lecturas analíticas de los textos analizados (Van Dijk, 2009). Siguiendo a este autor, es importante no perder de vista los propósitos de la investigación, puesto que es imposible realizar un análisis del discurso al completo, debido a las dimensiones, estrategias y otras estructuras del discurso imposibles de controlar. Del mismo modo que Rossi *et al.* (2009), se ha considerado las guías docentes como un texto que se configura a partir de múltiples discursos. El discurso que se desprende del tipo de lenguaje utilizado, lo que se dice y no se dice, como señala Sparkes (1990), articula y refleja las ideas, creencias, valores y prácticas de quién lo emite.

El diseño de categorías para el análisis de datos se ha configurado de forma deductiva-inductiva, de modo que a partir de los planteamientos teóricos adoptados y la revisión de la literatura han permitido establecer los indicadores o categorías de análisis, pero sobre todo, han sido los elementos que han emergido de los textos los que han guiado y facilitado su configuración. A partir de este proceso, se han seleccionado un total de 54 asignaturas que han permitido establecer una tercera categorización:

- a) ausencia de conocimientos sobre las mujeres y su experiencia;
- b) presencia superficial o “políticamente correcta”;
- c) reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres;
- d) reconociendo lo femenino y de las múltiples diferencias;
- e) transformación de las relaciones de género.

A partir de esta categorización, ha sido posible clasificar las guías docentes según las diferentes formas de abordar la perspectiva de género.

3.2.5 Ética en la investigación

Una vez más, debemos abordar la ética de este último estudio. En esta ocasión, los datos analizados son totalmente públicos, es decir, se encuentran publicados en las páginas web de cada una de las universidades analizadas, por lo que no se ha tenido que informar ni pedir autorización para su utilización.

Sin embargo, se ha considerado oportuno mantener el anonimato de cada una de las instituciones educativas y así evitar cualquier tipo de valoración hacia ellas. Para ello, en el apartado de resultados cada universidad se ha identificado con una letra en mayúscula.

3.2.6 Verificación de los datos

Par la verificación de los datos del *Estudio III* se ha considerado un factor importante la validez interna o credibilidad que apoya la existencia de una relación lógica entre los indicadores y los resultados del análisis, es decir, que las categorías o indicadores se ajusten correctamente a la realidad del objeto de estudio. Para conseguir este criterio de rigor científico, se ha utilizado un proceso deductivo-inductivo, combinando diferentes teorías para obtener una mayor perspectiva del fenómeno observado. Para tratar la fiabilidad los documentos han sido sometidos a una doble lectura, es decir, que cada uno ha sido leído y analizado dos veces. Esta doble lectura ha permitido reafirmar cada una de las categorías desarrolladas y corregir posibles errores en la clasificación o categorización. Concretamente, la primera lectura y análisis la ha realizado la propia investigadora, utilizando el instrumento de clasificación de los datos. La segunda lectura la ha realizado el equipo de investigación del Proyecto I+D+i, que ha comprobado las diferentes clasificaciones realizadas en una primera instancia, reafirmando así, cada una de las categorías y resultados obtenidos.

Asimismo, cada una de las etapas se ha sometido a juicio de colegas expertas en la temática y en la metodología utilizada.

3.3 Análisis de resultados

En este apartado se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis del contenido de los diferentes documentos curriculares y su respectiva interpretación, en base a las perspectivas teóricas que se han descrito. Se han dividido los resultados en tres secciones:

- Nivel de visibilización
- Discurso de género
- Lenguaje

La primera sección se estructura en tres sub-apartados, con la intención de describir y cuantificar el nivel de visibilidad y de coherencia de la perspectiva de género en la construcción del currículum del grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En el primer apartado, "Omisión de la perspectiva de género", se detalla dónde y cómo la perspectiva de género es evidente en los materiales curriculares oficiales del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En el segundo punto, "Políticamente correcto: una presencia sobre el papel anecdótica y marginal", se describe cómo este discurso oficial es recontextualizado por el profesorado, según la terminología de Bernstein, y aparece reflejado en las guías docentes de cada universidad. Y en el último punto, "Espacio para el género: las luchas de poder", se detallan algunos casos específicos que merecen una atención especial por sus características detectadas en los dos puntos anteriores.

La segunda sección se refiere al análisis del discurso de las 54 asignaturas que visibilizan la perspectiva de género. Esta sección se divide en cinco apartados, los cuales concuerdan con el sistema de categorización creado en base a la teoría de Tetreault (1985) y McIntosh (1984), con la intención de evaluar las diferentes formas de inclusión de la perspectiva de género en el currículum de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los apartados coinciden con la cuarta categoría nombrada en el método: 1. Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia; 2. Presencia superficial o "políticamente correcta"; 3. Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres; 4. Reconociendo lo femenino y de las múltiples diferencias; y 5. Transformación de las relaciones de género.

En último lugar se presenta la sección que hace referencia al lenguaje, en la que se trata de describir, a través de las guías docentes, el tipo de lenguaje utilizado por el profesorado, por un lado, y por la institución, por el otro.

Finalmente, se debe comentar que cuando se considera oportuno se hace referencia a la literatura específica que trata el tema abordado, con la intención de ayudar al análisis y a la interpretación de los resultados.

3.3.1 Nivel de visibilización y de coherencia

3.3.1.1 Omisión de la perspectiva de género

El Libro Blanco de los estudios de CAFyD tuvo una importante influencia a la hora de establecer los rasgos y las características principales de los estudios en cada una de las universidades (Márcia *et al.*, 2013). Por ello, se considera oportuno analizar su proceso de elaboración y sus contenidos desde una perspectiva de género.

El Libro Blanco está estructurado en 16 puntos, sin contar la introducción y un resumen final con propuestas para el título de grado de CAFyD. El documento en cuestión tiene una extensión de 294 páginas, en las cuales se pretende analizar la situación actual de la titulación en el EEES (oferta y demanda de la titulación en perspectiva histórica, mercado laboral, etc.), estudiar las competencias y perfiles profesionales del título y, por último, diseñar el título de grado de CAFyD.

Ante estos tres objetivos generales que se plantean en este documento, el análisis de contenido en relación con la perspectiva de género en cada una de las secciones del documento revela que el género sólo se incluye en la primera sección del documento, en la que se describen las características del mercado laboral en perspectiva histórica.

Concretamente, si analizamos el documento por los términos establecidos en el método, se observa que los términos *mujer*, *mujeres* o *chica* aparecen reflejados en 19 ocasiones, de las cuales 13 se utilizan específicamente para la descripción cuantitativa del mercado laboral. Las seis ocasiones restantes hacen alusión al mercado laboral con relación a la profesión predominante para ellas y para ellos, y respecto a las categorías laborales que se relacionan con la discriminación laboral.

En cuanto a la frecuencia de repetición de las palabras *hombre*, *hombres* o *chico* es de 15 ocasiones. La mayoría de ellas, concretamente 11, también están relacionadas con el mundo laboral. Las cuatro ocasiones restantes están relacionadas con el ámbito de estudio de la titulación. Por último, cinco de las expresiones en las que aparece la palabra *hombre* merecen una especial atención debido a su relación con el concepto de androcentrismo lingüístico. La utilización del término *hombre* para referirse al conjunto de la humanidad se considera una de las formas más utilizadas para ocultar a las mujeres del discurso, según Lledó (2004, p. 380). Así, las cinco expresiones que se detallan podrían catalogarse como lingüísticamente androcéntricas:

1. “el movimiento del hombre” (p.27)
2. “el estudio del hombre en movimiento” (p.27)
3. “comportamiento humano ha descubierto al hombre mismo” (p.27)
4. “muchas ciencias que profundizan en el conocimiento del hombre en movimiento” (p.27)
5. “hombre de empresa” (p.198)

Los cuatro primeros términos aparecen cuando se presenta el marco conceptual de la titulación. Concretamente, estas expresiones se detectan cuando se alude a los ámbitos de estudio del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Cabe mencionar que las expresiones 2 y 3 son citas literales de una referencia bibliográfica.

En cuanto a la última referencia, “hombre de empresa”, aparece citada entre comillas en el mismo Libro Blanco, en la descripción del perfil del gestor deportivo.

El siguiente término de búsqueda fue *género*, que aparece en 18 ocasiones. Todas ellas, excepto dos, están también relacionadas con el análisis del mercado laboral que se hace en el Libro Blanco. Cabe destacar que este término se usa indiscriminadamente para referirse a “sexo”, lo cual denota cierta confusión en cuanto a la utilización de este concepto. Los dos casos en que el término *género* no está relacionado con el mercado laboral están relacionados con las líneas de investigación que actualmente se llevan a cabo en el área de la titulación. Concretamente, se vincula con la línea de investigación social y cultural desarrollada dentro de la titulación. En dos ocasiones se detecta el término *sexo*, y una vez más sigue relacionado con el mercado laboral.

El término *discriminación* es el siguiente que se ha buscado en el documento. Se ha localizado en tres ocasiones, todas ellas en relación con la discriminación por sexo en el mercado laboral. El resto de términos que se establecen para la búsqueda no se ven reflejados en el documento, tal y como se puede observar en la Tabla 43.

Tabla 43. Frecuencia de repetición de términos analizados en el Libro Blanco de CAFyD

Término de búsqueda	Frecuencia	Relación
Mujer o Mujeres (chica)	19	Mercado laboral
Hombre o Hombres (chico)	15	Mercado laboral (10) Androcentrismo (5)
Género	18	Mercado laboral (16) Líneas de investigación (2)
Sexo	2	Mercado laboral
Discriminación	3	Sexo y mercado laboral
Coeducación	0	
Mixto/a	0	
Equidad	0	
Igualdad	0	
Feminismo	0	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de contenido del Libro Blanco de CAFyD (ANECA, 2005).

Así pues, se puede observar que son pocas las reseñas que hacen referencia a la perspectiva de género en el Libro Blanco, documento considerado como guía para la construcción de la titulación en cada universidad. Asimismo, todas ellas aparecen en relación con el mercado laboral, en el que ya se manifiesta la sectorización en base al sexo. Más allá de esta mención, y a pesar de que el diagnóstico sobre la

inserción laboral de los estudiantes advierte de la relevancia de la perspectiva de género en la profesión, en los siguientes capítulos del Libro Blanco no se incluye ninguna otra mención a esta cuestión. Así pues, en los apartados en que se desarrolla el estudio de las competencias y perfiles profesionales, así como en el diseño de los estudios, la perspectiva de género está totalmente ausente. Es decir, vemos que esta perspectiva de género en el mercado laboral no se traslada al discurso pedagógico del currículum.

En este sentido, y utilizando la terminología de Bernstein, los profesionales (20 hombres y 3 mujeres) que elaboraron el Libro Blanco actuaron como agentes principales en el campo de la recontextualización, por lo que su función fue básica para la omisión de la perspectiva de género en la guía. En definitiva, el análisis del Libro Blanco revela la omisión de cualquier referencia a la perspectiva de género en la propuesta de título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. A pesar de tratarse de unos estudios cuyas salidas profesionales incluyen el ámbito educativo, en el cual la Ley recoge explícitamente la importancia de incorporar la perspectiva de género en el ámbito de la Educación Física, este aspecto no se incorpora y se ignora.

Más allá de lo establecido en el Libro Blanco, sin embargo, cada centro, de acuerdo con las pautas establecidas por su universidad, debe establecer un diseño propio en la Memoria del título. En esta fase, pues, surge la oportunidad de enmendar la omisión del Libro Blanco elaborado por una representación del propio colectivo profesional y coordinado por una comisión promotora del centro.

Así pues, del análisis de las competencias generales y específicas detalladas en las dieciséis memorias académicas, se observa como en once casos se redacta una competencia que menciona aspectos relacionados con la perspectiva de género. Sin embargo, se puede observar como en ocho de los once casos que integran como mínimo una competencia, el redactado de la competencia vinculada a la perspectiva de género a menudo es la más larga de las que se encuentran. Los términos *sexo* y *género* aparecen en relación con una consideración más genérica del concepto de *equidad*, y asociados con otras categorías socioculturales como edad, cultura, discapacidad, nivel socio-económico, religión, condición física, etc. Un ejemplo de ello es la siguiente cita: "Respectar los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, la promoción de los Derechos Humanos y los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos" (Universidad E).

En tan solo dos casos, el género se incluye como una competencia exclusiva. En estos dos casos, se percibe que se ha incorporado la cuestión de género debido a la pauta establecida por la universidad, y no estrictamente por la comisión promotora de la titulación. Así, por ejemplo, en el grado de CAFyD de la Universidad F, encontramos la siguiente competencia, en la que hace referencia a una concepción genérica de equidad:

Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. La [Universidad F¹⁸] quiere garantizar que sus egresados contribuyan a lograr una sociedad basada en la igualdad, concepto que engloba no sólo el respeto a la diversidad cultural sino también las situaciones relacionadas con el género, con las personas en condiciones de discapacidad o la lucha contra todo tipo de discriminación por razones religiosas, culturales, políticas o de cualquier otra índole, especialmente relevantes en los ámbitos de desempeño profesional asociados al título. (Universidad F).

No obstante, en las cinco memorias académicas restantes (universidades P, O, C, I, J), el término *género* desaparece de las competencias y es reemplazado, en algunos casos, por expresiones como *derechos humanos* o *valores democráticos*, y en otros, se sustituye por completo por otros aspectos sociales. Así, mientras sí que se nombran explícitamente categorías relacionadas con la multiculturalidad, la discapacidad o la edad de la población (población escolar, personas mayores, etc.), no se mencionan en ningún caso las categorías “sexo” o “género”. Parece, entonces, que ya no es una cuestión relevante, o como mínimo, no tan relevante como otras variables socioculturales o motrices. Una competencia que ejemplifica lo comentado anteriormente es la de la Universidad O: “Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad y no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz”.

En definitiva, los datos revelan la presencia de la perspectiva de género en el discurso pedagógico del Libro Blanco y de las Memorias Académicas. Así, vemos como el discurso tradicional del patriarcado, así como el discurso neoliberal presente en la cultura profesional, actúan en el campo recontextualizador, “recolocando” las pautas legales y los conocimientos sobre la perspectiva de género en el campo de la Educación Física y el deporte. En esta fase de recontextualización, las medidas políticas pierden influencia ante el hegemónico “raw material”, presente en la cultura profesional de esta titulación, como denominan Kirk y Macdonald (2001).

3.3.1.2 “Políticamente correcto”: Una presencia sobre el papel, anecdótica y marginal

El hecho de tener más o menos competencias incluidas en la memoria oficial del título tampoco es garantía de que éstas se concreten en el programa de las asignaturas, ya sea de forma específica o de forma transversal. Y el hecho de que en la memoria oficial del título no aparezca tampoco quiere decir que en los

¹⁸ La cita literal menciona el nombre de la universidad, por lo que se ha substituido por su correspondiente código alfabético.

estudios no se aborde. El mecanismo pedagógico sigue actuando a medida que se va concretando el discurso instruccional, tal y como muestran los siguientes datos.

Una vez que cada centro ha elaborado la Memoria Académica del título, el equipo docente debe diseñar la guía docente de cada asignatura. En esta nueva fase, aún en el campo de recontextualización, el profesorado adopta las competencias establecidas en el título en sus respectivas asignaturas, desarrolla los objetivos específicos, establece los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje y propone la bibliografía relevante para la asignatura.

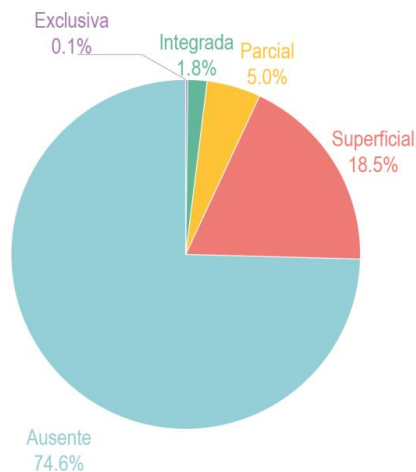
En este proceso de concreción, el profesorado, con mayor o menor margen de maniobra en función de las pautas de cada universidad, puede añadir aspectos no recogidos en la Memoria Académica del título, o bien también puede omitirlos, de modo que, aunque estén en la Memoria, no se acaben desarrollando en la guía docente de la asignatura.

A partir del análisis de contenido de un total de 763 asignaturas, se han descrito cinco niveles de visibilidad del género en las guías docentes, tal y como se ha mencionado en el método:

- a) ausente, cuando no hay ninguna referencia al género;
- b) superficial, cuando sólo se introduce en el apartado de "Competencias";
- c) parcial, cuando sólo se introduce en dos secciones de la guía docente;
- d) integrada, cuando la perspectiva de género se incluye en todas las secciones del documento;
- e) exclusiva, cuando el género es objeto de estudio único y exclusivo de la asignatura.

En el Gráfico 11 se puede observar el grado en que el género se integra a través de las 763 guías docentes, en base a la tipología establecida. Así, vemos como tan sólo una asignatura es clasificado como *exclusiva*; en catorce asignaturas, un 1.8% del total, la perspectiva de género se encuentra *integrada*; en treinta y ocho asignaturas se menciona algún aspecto vinculado con las cuestiones de género en alguno de sus apartados, lo cual representa un 5% del total (*parcial*); en 141 guías docentes se incluye la competencia que hace referencia a la perspectiva de género, pero no se desarrolla en ninguno de los otros apartados, lo cual supone un 18.5% del conjunto (*superficial*); y, finalmente, en 569 asignaturas, que representan el 74.6% de fichas analizadas, no hacen mención alguna a ningún elemento relacionado con el género (*ausente*).

Gráfico 11. Incorporación de la perspectiva de género por tipología en %



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes universitarias.

En cuando a estas frecuencias, y como apuntan Pezzi *et al.* (2011), a menudo se incluye la perspectiva de género en el listado de competencias generales del título, pero éstas no se tienen en cuenta en las guías docentes, como es el caso del 74.6% de las guías analizadas. Por otra parte, se ha observado que en un 18.5% de asignaturas el enfoque de género es superficial. Es decir, hay asignaturas en las que aparece la competencia establecida por la universidad pero no se concreta en ningún otro apartado o elemento de la ficha docente. En estos casos, si bien se recoge, resulta dudoso que se aborde esa competencia si, en la concreción de la asignatura, no aparece ningún objetivo, contenido u otro elemento vinculados a ella. En el 5% de las guías docentes, el género se aborda de forma parcial, es decir, se aborda de forma poco coherente, ya que no se encuentra de forma regular en el conjunto de los apartados de la ficha docente, tal y como pedagógicamente sería deseable.

Cabe destacar, sin embargo, la existencia de algunas asignaturas que sí abordan la cuestión de género de forma integral en su desarrollo curricular (competencias, objetivos, contenidos, actividades, bibliografía, etc.). Este desarrollo curricular de forma integral se da en 14 asignaturas concentradas en siete universidades de las 16 analizadas (ver Tabla 44). Junto a estas 14, se encuentra la única asignatura exclusiva que se ha detectado del total de las 763 analizadas. Se trata de una asignatura optativa que se denomina *Mujer y Deporte*, de la Universidad C.

Tabla 44. Asignaturas en las que el género se aborda de forma integrada o exclusiva

Nombre asignatura	Universidad	ECTS	Tipo
Mujer y deporte (exclusiva)	C	3	Optativa
Teoría e historia de la actividad física y el deporte	A	6	Obligatoria
Sociología de la actividad física y el deporte	A	6	Obligatoria
Actividad física saludable y calidad de vida	A	6	Obligatoria
Habilidades acuáticas y su didáctica	A	6	Obligatoria
Sociología del deporte	P	6	Obligatoria
Planificación y organización de sistemas y actividades	P	6	Obligatoria
Sociología de la actividad física y el deporte	D	6	Obligatoria
Innovación y cambio sociocultural en la actividad física y el deporte	G	6	Optativa
Actividad física y calidad de vida	K	6	Obligatoria
Sociología de la actividad física y el deporte	L	6	Obligatoria
Actividad física y salud	L	6	Obligatoria
Sociología de la actividad física y el deporte	N	6	Obligatoria
Actividades acuáticas y salud	N	6	Optativa
Educación Física y diversidad: análisis y propuestas	N	6	Optativa

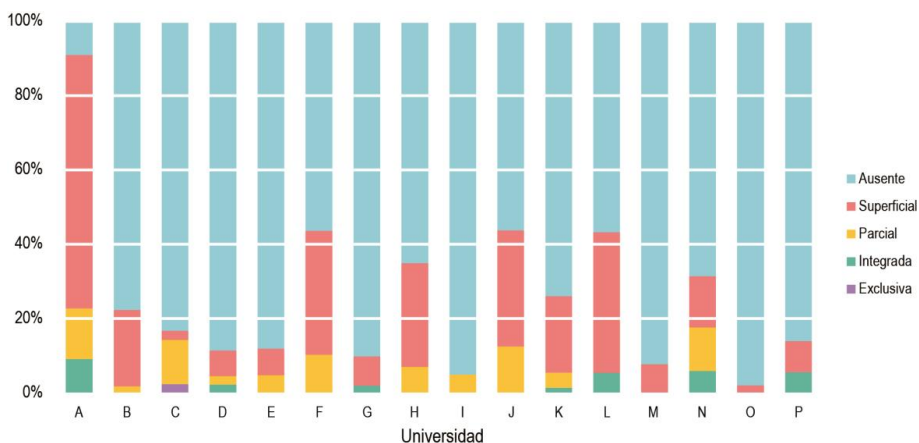
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes universitarias.

Se trata de ejemplos que denotan como, desde diferentes asignaturas correspondientes a diversas áreas de conocimiento, sí que es posible una inclusión integral de la perspectiva de género en todos o en casi todos los apartados. Sin embargo, su reducido número, en conjunto y por universidades, nos lleva a identificar su existencia como prácticamente anecdótica.

En el análisis por universidades, se observa como en ocho de los centros seleccionados (el 50% de la muestra), se cuenta con alguna asignatura “integrada”, de modo que hay ocho centros que no cuentan con ninguna asignatura que aborde de forma integrada la perspectiva de género. Entre las universidades que no disponen de ninguna asignatura “integrada”, hay seis facultades que cuentan con asignaturas “parciales” y dos en las que tan sólo se ofertan una o dos asignaturas “superficiales”. Se trata, pues, de un porcentaje importante de centros en que la perspectiva de género no aparece de forma integral en ninguna asignatura. Incluso hay centros en que sólo aparece simbólicamente.

Como se aprecia en el Gráfico 12, el número de asignaturas “integradas” y “parciales” en cada universidad respecto al conjunto del título representa un porcentaje muy reducido. Tan sólo en la Universidad A las asignaturas “integradas” y “parciales” llegan a superar el 20% del total; en otros cuatro centros representan entre el 10% y el 20% del total, y en nueve casos no llegan a representar el 10%.

Gráfico 12. Porcentaje de asignaturas en cada categoría, por universidades



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes universitarias.

Sin embargo, en el Gráfico 12 se observa que, al menos en un sentido superficial, el género sí aparece en cada una de las universidades analizadas que ofrecen CAFyD. Así, hay siete centros en los que las asignaturas “superficiales” representan el 20% o más del conjunto del título. Se podría decir, en estos casos, que se incorporan las cuestiones de género a nivel de competencias cumpliendo con lo “políticamente correcto”, pero después no se traslada al desarrollo curricular específico.

También se puede observar como cuatro de los centros que cuentan con asignaturas de tipo integrado o exclusivo cuentan con pocas asignaturas que traten la perspectiva de género de forma superficial. Éstos son los casos de las universidades C, D, G y P. Así, se observa que, cuando el género consigue obtener presencia en una asignatura o incluso convertirse en una asignatura exclusiva de género, como es el caso de la Universidad C, parece que en las demás asignaturas ya no es necesario que se introduzca ni de forma transversal (*parcial*) ni para ser políticamente correcto (*superficial*). Se puede interpretar que, el hecho de que el centro disponga ya de una o dos asignaturas que abordan la cuestión, les lleva a considerar que ninguna asignatura más debe incluirla, ni tan sólo sobre el papel. Así pues, cuando unos pocos profesores y/o profesoras ya incluyen de forma específica (o incluso de forma transversal) la perspectiva de género, el resto de profesorado se desentiende de la temática, coincidiendo con los argumentos de Donoso y Velasco (2013) y Prat y Flintoff (2012).

Además, si se valora conjuntamente las asignaturas que abordan de forma *exclusiva*, *integrada* y/o *parcial* las cuestiones de género y su posición curricular dentro de la estructura del grado de CAFyD, es decir, en función de si son asignaturas de tipo optativo, obligatorias o de formación básica, se pueden observar diferencias destacables (ver Tabla 45). Este análisis permite observar cómo, del 36.4% de asignaturas optativas, tan sólo el 6.2% incorpora la perspectiva de género, ya sea de forma exclusiva (0.4%), integrada (1.1%) o parcial (4.7%). En cuanto a las asignaturas de carácter obligatorio (40.9%), se observa cómo tan

sólo el 3.2% incorpora la perspectiva de género de forma integrada (1.6%) o parcial (1.6%). Por último, entre las asignaturas de formación básica, que representan el 62.2% de las guías docentes analizadas, se observa que el 3.5% *integran* la perspectiva de género, y el 8.7% lo hacen de forma *parcial*.

Tabla 45. Número de asignaturas según tipología y nivel de visibilización de la perspectiva de género en % y (n)

	Exclusiva	Integrada	Parcial	Superficial	Ausente	Total
Formación Básica	0.0	3.5	8.7	22.0	65.9	62.2 (173)
Obligatoria	0.0	1.6	1.6	18.9	76.3	40.9 (312)
Optativa	1.1	1.1	4.7	15.8	78.1	36.4 (278)
Total	0.1	1.8	5.0	18.5	74.6	100.0
	(1)	(14)	(38)	(141)	(569)	(763)

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes universitarias.

En definitiva, los datos ilustran como el enfoque transversal de la perspectiva de género puede ser, como apuntaba Flintoff (1993b), una forma de eludir la cuestión de forma colectiva. Finalmente, utilizando la terminología de Bernstein, los datos apuntan a que el género tiende a desaparecer una vez en el campo de recontextualización para convertirse (recolocarse) en el discurso instruccional.

3.3.1.3 Espacio para el género: las luchas de poder

Otro punto de vista en el análisis de los datos consiste en observar aquellos casos en que se ha detectado la presencia explícita de la perspectiva de género en los planes de estudio, ya sea por la existencia de alguna asignatura *exclusiva*, como en el caso de la Universidad C, o por la incorporación de términos vinculados al enfoque de género en varias competencias y asignaturas, como es el caso de la Universidad A. En estos casos se observa cómo, en el campo de la recontextualización, el conocimiento de género intenta conseguir un espacio en el currículum universitario de CAFyD.

A pesar de que en los criterios de selección de la muestra se incluyeron específicamente las universidades con tradición en los estudios de género, tan sólo se localiza una universidad (Universidad C), que aborde la cuestión de forma específica mediante una asignatura *exclusiva*, “Mujer y Deporte”, que se oferta regularmente. Esta universidad tiene una larga trayectoria científica en la investigación específica sobre las cuestiones de género y el deporte. Pese a esta situación favorable, esta facultad tan sólo incorporó una asignatura en el conjunto del plan de estudios, siendo ésta optativa y de 3 ECTS, que representan tan sólo el 1.25% de los créditos ofertados.

Además, este dato contrasta con la situación anterior a la modificación universitaria del título de CAFyD, ya que se tiene constancia de la existencia de al menos otros dos centros más que ofertaban asignaturas optativas específicas relacionadas con el género (de tipo optativo). Son los casos del centro G, con las asignaturas de “Mujer y deporte” y “Multiculturalidad y género en la Educación Física” y del centro B, con la asignatura “Educación Física, género y deporte” (Alfaro y Vázquez, 2007). Uno de los efectos de la nueva

redacción de los grados de CAFyD en su adaptación al EEES es que, en la mayoría de centros, la adaptación supuso una reducción drástica de la optatividad, generada por las luchas de poder (Márcia *et al.*, 2013; Tomás, 2012). De esta manera, las pocas asignaturas optativas “compiten” con las demás, provocando que las asignaturas específicas de género no consigan suficientes matrículas, lo cual las hace “caer” del plan de estudios. En el caso de la Universidad G, los contenidos de género se incluyeron en una asignatura más amplia que aborda también cuestiones de diversidad cultural, educación en valores, etc., lo cual hizo que dejara de ser específica pero permitió que los contenidos de género siguieran siendo visibles en su plan de estudios.

El análisis del proceso en ambos centros revela dos fenómenos ya apuntados en la literatura. En primer lugar, se observa como, en el caso que se oferten asignaturas, si éstas son optativas pueden desaparecer por “falta de demanda”, ante otras optativas que pueden ser más “atractivas” o “más relevantes” para el alumnado (Anguita, 2011). Así, como apuntaba Dowling (2006, 2013), no se elige la formación sobre la problemática porque se desconoce y se desconoce porque no hay formación. El segundo fenómeno es la reducción de la optatividad, como consecuencia del nuevo desarrollo curricular, lo cual se ha traducido en unas luchas de poder entre el profesorado de la misma facultad que ha provocado la desaparición de los contenidos de género (Márcia *et al.*, 2013; Tomás, 2012).

Otro caso a destacar es la Universidad A. En este centro, a diferencia del resto, se observa como en el diseño de la Memoria del título la perspectiva de género ya estuvo bien presente, puesto que una buena parte de las competencias específicas del título (un 25%) incluyen en su redactado el término *género*). Asimismo, se observa que es el centro con más asignaturas de la tipología “*integrada*”, un total de cuatro, que además son obligatorias. Además, seis asignaturas son clasificadas como “*parciales*” (cuatro de ellas obligatorias). Sin embargo, prácticamente el 70% de las asignaturas de este centro que incluyen una competencia vinculada a la perspectiva de género no incorporan contenidos ni objetivos para trabajarla. No obstante, se trata del centro con más presencia de la perspectiva de género. El análisis de los componentes de la Comisión Redactora del Plan de Estudios del Grado nos descubre que una de las personas implicadas es también una especialista en estudios de género, y ha ejercido su influencia en la redacción de las competencias del título.

Finalmente, se observa como la presencia “efectiva” del conocimiento de género en los planes de estudio a menudo se debe a la influencia que han podido llegar a ejercer las personas sensibilizadas en el momento de definir el currículum. En aquellos centros donde no hay personas sensibilizadas, o no tienen suficiente capacidad de influencia, la perspectiva de género difícilmente se introduce de forma consistente en el plan de estudios.

3.3.2 Discursos de género

En el apartado anterior se hacía una descripción cuantitativa del nivel de presencia de la perspectiva de género en los diferentes documentos curriculares analizados, sin tener en cuenta el modo en que se presentaba dicho enfoque. Así pues, en este punto, se aborda la perspectiva de género desde un análisis más cualitativo, examinando los discursos que se plasman en aquellas guías docentes en que el género está presente. Para ello, este segundo bloque se divide en cinco secciones, cada una de ellas correspondiente a un tipo de discurso.

3.3.2.1 Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia

A partir del análisis del apartado anterior, hemos podido observar que el 74.6% de las guías docentes clasificadas como “ausentes” no hacían mención alguna a términos relacionados con la perspectiva de género. Desde las diversas áreas de conocimiento que se abordan en los estudios de CAFyD (salud, educación, gestión, recreación o entrenamiento deportivo), destaca la ausencia de referencias a la experiencia y realidad de las mujeres o a la influencia de los modelos y relaciones de género en la práctica deportiva.

En este primer nivel del discurso, destaca especialmente la ausencia del término *coeducación* en aquellas asignaturas de pedagogía o didáctica. Si bien, históricamente, la Educación Física ha sido un área escolar con una clara carga ideológica en cuanto a las relaciones de género, parece que hoy este enfoque coeducativo no es trascendente en la Educación Física mixta. La falta de formación en coeducación, y el desconocimiento sobre su significado, refuerza la idea de que la implantación de la educación mixta implica la igualdad entre chicos y chicas, tal y como planteaba el feminismo liberal.

Otra asignatura en que destaca esta ausencia es la de “Sociología de la actividad física y el deporte”. Hay guías docentes de dicha asignatura en las que el término *género* no se está presente, a pesar de considerarse una categoría básica en todos los análisis socioculturales. Así, a pesar de que aparecen otras categorías (como edad, cultura, nivel socioeconómico, etc.), la perspectiva de género se diluye bajo la denominación *aspectos socioculturales*.

Por otra parte, también son mayoría las asignaturas del ámbito de la salud, la gestión o el entrenamiento en las que no se hace mención explícita a las características propias de las mujeres, utilizándose términos neutrales o masculinos. El uso de un lenguaje visibilizador permitiría reconocer si los aspectos que se abordan en estas asignaturas hacen referencia a ambos sexos, pero en un 60% de asignaturas se ha observado el uso de un lenguaje androcéntrico en el que se utilizan los términos masculinos como genéricos, de modo que no se puede reconocer si se hace referencia también a las mujeres, o no.

3.3.2.2 Presencia superficial o “políticamente correcta”

En un 18.5% de las asignaturas se incluye alguna competencia establecida en el plan de estudios relativa a la perspectiva de género, aunque en ningún otro apartado se encuentra otra alusión. Esto parece indicar que, si bien las universidades y las comisiones responsables de elaborar la memoria oficial del título se ajustaron a la legislación establecida para la inclusión de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, ello no quiere decir que se incorporen más adelante en las guías. En estos casos se intuye que no hizo mucho eco entre el profesorado, ya que no desarrollan estas competencias ni en forma de resultados de aprendizaje, ni contenidos, ni en metodología, ni en la bibliografía.

Resulta dudoso que se aborde una competencia que no aparece en la concreción de la asignatura. La situación es similar a la de total ausencia, pero ahora el discurso es más “políticamente correcto”, tal y como ocurre en el uso del lenguaje. Desde la óptica del feminismo liberal parece que las leyes de igualdad han llevado a una corrección formal en los documentos oficiales que posteriormente no se mantiene en la parte específica de la asignatura, redactada por el profesorado.

3.3.2.3 Reproduciendo a mujeres y a hombres

Los elementos presentes en esta categoría implican la inclusión de conocimientos relacionados con la mujer, pero la forma de presentarse puede inducir a reproducir los modelos tradicionales de género. Hablar de las cuestiones que afectan a las mujeres puede parecer un avance respecto al “olvido” de las categorías anteriores, pero puede ser aún más problemático si refuerza la visión dicotómica entre lo femenino y lo masculino, tal y como denuncia el feminismo post-estructuralista.

Se puede observar que, cuando aparece el conocimiento sobre mujeres, es para abordar su función reproductiva, con temas como “*Actividad física durante el embarazo*” o “*Actividades acuáticas para embarazadas*”, que son contenidos que se abordan en asignaturas vinculadas a las actividades acuáticas, a poblaciones con necesidades específicas u orientadas a la salud, tales como fisiología del ejercicio, anatomía o entrenamiento deportivo.

En algunos casos también se incluyen referencias a los aspectos biológicos y fisiológicos propios de las mujeres. No obstante, este contenido suele aparecer clasificado como “otros”, “consideraciones especiales” o “diferencias sexuales”, que suelen estar al final del programa, en un bloque aparte, con lo que se considera los asuntos de la mujer como una cuestión menor. El modelo es el cuerpo masculino (joven y blanco).

El sujeto objeto de atención en estas asignaturas es básicamente el hombre, y cuando aparece la mujer es para subrayar las diferencias en sus capacidades de desarrollo motriz, asumiendo el colectivo de mujeres como un grupo homogéneo en el que se ignoran las diferencias intrasexo. Las mujeres se hacen presentes sin tener en cuenta la propia heterogeneidad existente dentro del colectivo en función del nivel de práctica,

el biotipo, la clase social, etc. Así, la construcción dicotómica de los cuerpos de hombres y mujeres conlleva la reproducción de modelos de género hegemónicos.

Por otra parte, desde la sociología y la pedagogía, si sólo mencionan las estadísticas de participación o la falta de interés de las niñas en la Educación Física, se puede generar un discurso en el que las mujeres son un “problema”, pues participan menos y no están motivadas para la práctica deportiva. Como señala el feminismo estructuralista, sería necesario indagar sobre cómo son tratadas las masculinidades y feminidades, si se proponen ejemplos que rompan con los modelos tradicionales y si se valoran las experiencias e intereses de las niñas, jóvenes y mujeres, rebatiendo así el determinismo sociocultural. Si no se profundiza en las relaciones de poder existentes en las interacciones sociales y en las organizaciones deportivas no se cuestionará la hegemonía del modelo androcéntrico.

Estos planteamientos dicotómicos pueden reforzar la idea de determinismo biológico, o de determinismo sociocultural, dando a entender que ésta es la situación natural y normal, y que no es posible cambiar las relaciones de poder en el deporte. De esta forma, el conocimiento que se transmite puede sobredimensionar la situación de opresión, considerando a las mujeres como un grupo “a proteger” desde un discurso paternalista. Por contra, se transmitirá que los hombres son “fuertes”, “activos” o “libres” de las consecuencias de los estereotipos, olvidando las limitaciones que supone encajar en el modelo de masculinidad hegemónica y la situación que experimentan las masculinidades no hegemónicas.

Los siguientes apartados presentan elementos que pueden favorecer la ruptura de esta visión dicotómica y determinista.

3.3.2.4 Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias

Los elementos que caracterizan esta categoría guardan relación con el reconocimiento de las aportaciones y las experiencias de las mujeres y dan valor a la cultura deportiva femenina, puesto que dan visibilidad a la diversidad existente entre las diferentes mujeres, así como entre los hombres. Se presentan a las niñas, jóvenes y mujeres como personas con intereses y gustos diferentes, no se describen sólo como un colectivo oprimido, sino como un grupo que participa y aporta a la sociedad y enriquece la cultura deportiva con sus formas de vivir su cuerpo y la actividad física.

El reconocimiento de la(s) cultura(s) deportiva(s) femenina(s) implica examinar la situación de desigualdad existente entre hombres y mujeres, pero destacando también la menor presencia de los hombres en aquellas actividades consideradas tradicionalmente como femeninas, abordando de forma crítica, por ejemplo, la exclusión formal de los hombres en la gimnasia rítmica o la natación sincronizada.

Desde un enfoque más cercano al post-estructuralismo, el concepto de igualdad se refiere a igualdad en derechos y deberes respetando las diferencias sean por el motivo que sean, y eso no significa hacer lo mismo tomando de referencia el modelo masculino. Se incide en las limitaciones del concepto de igualdad de oportunidades y se pone el acento en la igualdad efectiva.

Otro aspecto que contribuye al reconocimiento de la diferencia y la ruptura de la visión dicotómica de hombres y mujeres es cuando se aborda la construcción cultural del cuerpo masculino y femenino, mostrando de forma crítica como el entorno influye también en la biología, y viceversa. Uno de los elementos que podría favorecer la ruptura de esta dicotomía sería estudiar la realidad de las personas intersexuales, transgénero o transexuales, si bien no se ha encontrado este tema en ninguna de las fichas analizadas.

Cuando se trata la promoción de la salud no sólo como ausencia de enfermedad sino como estado de bienestar físico, psicológico y social, se tienen en cuenta los aspectos psicosociales, que ayudan a comprender que los modelos y las relaciones tradicionales de género influyen en la propia concepción de salud y enfermedad. Se reconoce el sesgo existente en los estudios relacionados con la salud y en la medicina deportiva, introduciendo conocimientos vinculados a la salud y al ejercicio de las mujeres que van más allá de los aspectos ginecológicos y de reproducción, como 'la triada de la deportista' tratada como una patología más, sin ser catalogada como 'otras'.

3.3.2.5 Transformación de las relaciones de género

Los elementos que caracterizan estas asignaturas son similares a los de la categoría anterior, en la línea del feminismo post-estructuralista, ya que también se utiliza un lenguaje visibilizador y se reconocen las diferencias, pero en este caso se va más allá. Se muestra un compromiso explícito con la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y una voluntad de mejorar y transformar la realidad de cada ámbito considerando las múltiples identidades existentes. Encajando con el feminismo post-estructuralista, el género se considera una categoría relacional, del mismo modo que el resto de características socioculturales, tales como el origen cultural, el nivel socioeconómico, la religión, la tendencia sexual, la edad o la discapacidad.

En estas asignaturas se observa una clara intención de visibilizar las situaciones de desigualdad y discriminación por razón de género. Se aportan herramientas para la transformación y ejemplos de buenas prácticas que permiten promover el empoderamiento de las mujeres. Así, uno de sus rasgos definitorios es el interés para que el alumnado pueda pasar a la acción desde cualquiera de los contextos profesionales. Por ejemplo, la asignatura optativa "Innovación y cambio sociocultural en la AF y el deporte", de la Universidad G, incorpora el compromiso de transformación en el propio título de la asignatura, en los objetivos, en la "realización de propuestas innovadoras para su transformación", así como la incorporación de "experiencias en el ámbito de la actividad física y el deporte que favorecen la participación de los colectivos minoritarios". La asignatura de "Sociología de la actividad física y el deporte" de la Universidad A se propone "intervenir para modificar los modelos tradicionales de género", y en la asignatura "Planificación y organización de sistemas y actividades deportivas", de la Universidad P, se plantea como objetivo "desarrollar un plan de igualdad en un sistema deportivo".

Se aborda también la cuestión de la masculinidad hegemónica o las masculinidades, dando un enfoque holístico a la perspectiva de género, de modo que no sólo afecta a las mujeres, sino al conjunto de la sociedad, hombres incluidos. En la asignatura optativa “Mujer y deporte” (Universidad C), a pesar de que por su título podría parecer orientada únicamente a la cuestión femenina, trata la cuestión de la masculinidad: “Género y deporte: masculinidad y feminidad”; “¿Educación Física: un lugar de masculinidades?”.

Estas asignaturas promueven la comprensión de los procesos de reproducción social y cultural en la sociedad y fomentan la capacidad crítica del alumnado ante los fenómenos de su entorno. Una característica habitual en estos enfoques es estimular la reflexión sobre las propias creencias y revisar su identidad profesional. En la asignatura “Teoría e Historia” de la Universidad A, una de las tareas de evaluación es la realización de un “trabajo sobre la propia historia personal”, y desde “Deporte y Educación”, de la Universidad N, se da gran importancia a que “los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los estereotipos y tópicos sobre el deporte”, o a la “elaboración de propuestas de acción positiva”, desde la asignatura “Educación física y diversidad: análisis y propuestas”, de la misma universidad.

Desde la promoción de la salud, además de contemplar la influencia del entorno en los hábitos de salud y el concepto de enfermedad, se proponen también medidas de salud colectiva que generen entornos saludables, que rompan con el dualismo cartesiano mente-cuerpo. Se da una visión crítica de la “sociedad de consumo del cuerpo”, y de cómo los estereotipos presentes en los medios de comunicación, la publicidad, la moda e incluso en el deporte pueden promover hábitos no saludables, generar una baja autoestima y provocar trastornos de conducta alimentaria.

3.3.3 Análisis del lenguaje

La última sección que se presenta está relacionada con el lenguaje utilizado en las guías docentes. Es cierto que en los apartados anteriores se ha hecho alguna mención a ello, sin embargo aquí se planteará de forma descriptiva, utilizando las diferentes categorías del uso del lenguaje. Para ello se distinguen dos tipos de lenguaje, el utilizado por el profesorado y aquél utilizado por la institución.

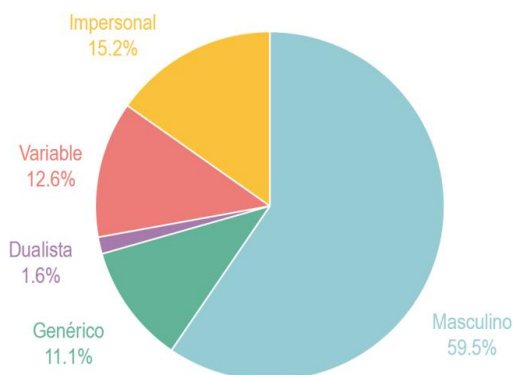
3.3.3.1 Lenguaje del profesorado

Del análisis del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado, el cual construye las guías docentes en función de la materia y el currículum universitario, se desprenden cinco categorías de lenguaje descritas en el método de este *Estudio III*: masculino, genérico, dualista, variable e impersonal. Tal y como ya se ha indicado, el uso del lenguaje masculino hace referencia al uso exclusivo de palabras en su forma masculina para referirse al conjunto de la población. El lenguaje genérico es aquél que utiliza las formas genéricas, sin denotar tendencia masculina o femenina de las palabras al referirse a la población. En tercer lugar, la utilización del lenguaje dualista implica la visibilización de los términos femeninos y masculinos. La forma

variable se establece cuando el profesorado no utiliza de forma uniforme una de las categorías anteriores, sino que mezcla en una misma guía docente diferentes formas de lenguaje. Por último, se denomina lenguaje impersonal cuando en los términos que utiliza el profesorado no se identifica ningún elemento lingüístico que permita constatar ninguno de los tipos de lenguaje descritos anteriormente.

A partir de estas cinco categorías, el análisis realizado a través de las 763 guías docentes permite indicar que el 59.6% (n=454) utiliza un lenguaje masculino, con expresiones como “el profesor”, “el alumno”, “el niño” o “el deportista”. A una gran distancia se encuentran el resto de categorías. El lenguaje impersonal es el segundo más utilizado por el profesorado en las guías docentes. Un total de 116 guías se han clasificado en esta categoría, lo cual representa el 15.6% del total. A ésta, le siguen el lenguaje variable, con un 12.2% (n=96) de las guías, y en tercer lugar, el lenguaje genérico con 85 guías docentes (11.1%). En último lugar, se encuentra el lenguaje dualista, con tan sólo un 1.6% del total. Es decir, el formato lingüístico que permite una visibilización de las cuestiones de género por su formato dual, con expresiones como “el alumno y la alumna”, “el profesor y profesora” o bien “profesor/a”, “niño/a”, tan sólo es utilizado en 12 guías docentes (ver Gráfico 13) (ver Anexo 5 para valores absolutos y porcentajes).

Gráfico 13. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes en %



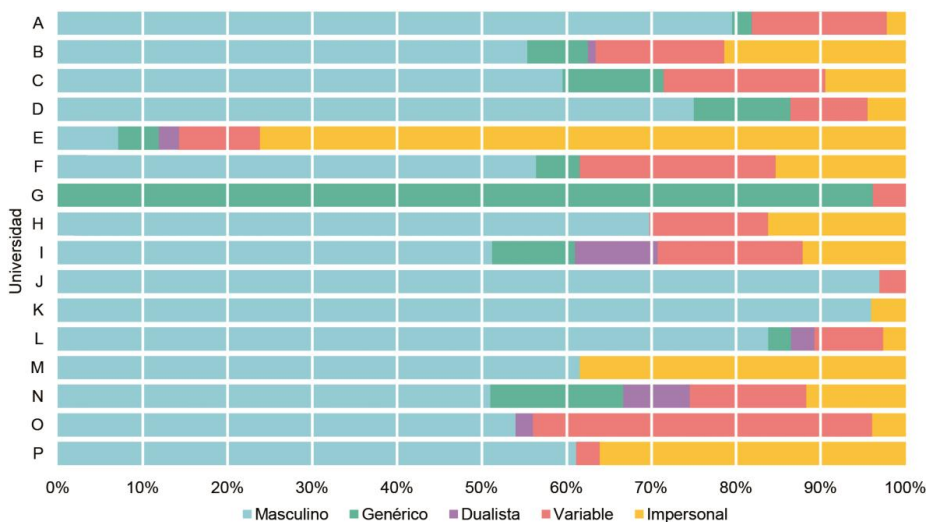
Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

En cuanto a la distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado por centro universitario (Gráfico 14), se aprecia que en todas las universidades, excepto dos, el profesorado utiliza en más del 50% de los casos el lenguaje masculino, como en la gráfica anterior. Destaca que la Universidad G es la única en la que su profesorado utiliza el lenguaje genérico (96%; n=49) como norma en la elaboración de la guía docente. El 4% (n=2) restante de las guías de este centro hacen uso del lenguaje variable. En este punto cabe destacar que la Universidad G no destaca por su visibilización de las cuestiones de género en sus asignaturas, puesto que tan sólo ofrece una asignatura de tipo *integrada* y cuatro de tipo *superficial*. El resto de asignaturas pertenecen a la categoría de *ausente*.

El otro centro que cabe destacar es la Universidad E, en la que el 76.2% (n=32) de las guías docentes hacen uso de la forma impersonal en el redactado. La distribución del tipo de lenguaje en esta misma facultad es la siguiente: variable 9.5% (n=4), masculino 7.14% (n=3), genérico 4.7% (n=2) y dualista 2.3% (n=1). Una vez más, el uso del lenguaje no androcéntrico con la visibilización de la perspectiva de género no coincide, ya que en este centro (E) tan sólo se visibiliza de forma parcial en dos guías docentes y en tres de forma superficial; en las 37 guías restantes la perspectiva de género está ausente.

El último caso al que se debe prestar atención es el de la Universidad A. En esta ocasión, su vinculación con la visibilización de la perspectiva de género en sus guías docentes no coincide con el uso del lenguaje visibilizador, puesto que este centro destaca por el uso del lenguaje masculino. Por lo tanto, en esta universidad, la visibilización de las cuestiones de género a través de cuatro asignaturas de forma *integrada*, seis de forma *parcial*, 30 de forma *superficial* y cuatro de forma *ausente*, se presencia a través de un lenguaje masculino (79.5%; n=37) o bien de forma variable (15.9%; n=7), imparcial (2.2%; n=1) o genérica (2.2%; n=1).

Gráfico 14. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes. Universidades en %



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

Si se profundiza en el análisis de la utilización de cada tipo de lenguaje, se pueden advertir algunas expresiones consideradas androcéntricas. Algunos ejemplos de ello son:

“El atletismo es considerado como un deporte básico, ya que sus acciones tienen un carácter natural, asociado a los orígenes del hombre, como son correr, saltar y lanzar” (Universidad B)

“Entendida la expresión como una conducta que se arraiga en los sentimientos y emociones de las personas, como acción se identifica con la idea del hombre como sujeto activo, que debe ejercer la expresión de forma activa, tanto para reflexionar sobre sí mismo como para mostrar los aspectos de la personalidad que tienen que ver con la sensibilidad, lo sensitivo o lo emocional”.
(Universidad A)

Otro aspecto que llama la atención es la utilización del genérico en base a formas que no se pueden pronunciar o verbalizar. Nos referimos a la utilización del símbolo “@” para formular las expresiones en genérico. Por ejemplo:

“Si el alumn@ participa en la sesión de forma que le sea posible, se le contará la asistencia y participación efectiva”. (Universidad G)

“Trabajo sobre el temario de la asignatura a determinar con el profesorado de la asignatura, en función del deporte de procedencia del alumn@”.
(Universidad G)

En la última cita, se puede observar como el profesor responsable de elaborar la guía (según la misma información que consta en la ficha) usa formas genéricas como “profesorado”, pero sin embargo también utiliza expresiones que no se pueden verbalizar, como es la “@”, que actualmente no es aceptada por las normas lingüísticas.

También llama la atención que en las guías docentes de algunas asignaturas cuyas responsables son mujeres las expresiones utilizadas para referirse a la figura docente sean masculinas. Es decir, se refieren a sí mismas como “profesor” en lugar de como “profesora”.

Del mismo modo, cuando en las guías docentes constan un profesor y una profesora, las expresiones de los términos no son en formato genérico o dualista, para que incluyan a ambas personas de ambos sexos, sino que en ocasiones se utiliza simplemente el término masculino *profesor*.

Sin embargo, en otras ocasiones el mismo profesorado no tiene claro qué expresión debe utilizar, lo cual da lugar al lenguaje variable. Un ejemplo de ello es una asignatura de la Universidad H, que es impartida por tres profesoras. En algunas ocasiones se refieren a ellas mismas como *profesor* y en otras utilizan la forma femenina *profesoras*.

“Siguiendo las pautas de las profesoras, los/as alumnos/as resuelven problemas individualmente o en grupo.” (Universidad H)

“Diseño de la exposición de la Sesión Teórica asumiendo el rol de profesor. El alumno asume el papel de docente ante el gran grupo.” (Universidad H)

Los dos últimos casos pueden deberse al lenguaje utilizado por la institución, la cual determina la plantilla base para que el profesorado introduzca la información que considere oportuna en las guías docentes. Este lenguaje se detalla en el siguiente apartado.

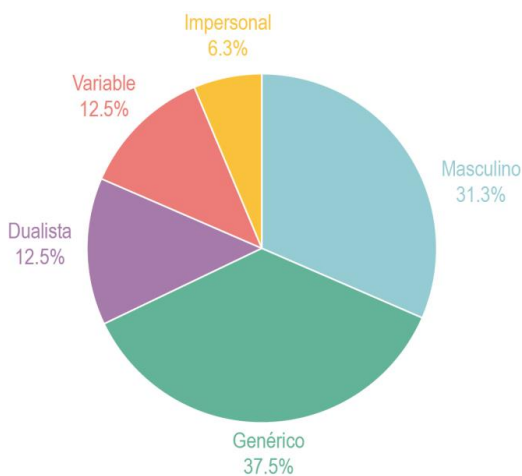
3.3.3.2 Lenguaje de la institución

Además del lenguaje del profesorado, en las guías docentes se puede detectar el lenguaje utilizado por cada universidad, que se hace visible mediante el formato de la plantilla de las guías. Cada centro universitario ofrece una estructura común para la construcción de las guías docentes. En esta sección se analiza el lenguaje que utiliza cada institución universitaria en función de la estructura común de la guía docente que posteriormente es cumplimentada por el profesorado.

A partir del análisis de las 16 universidades, se evidencia la utilización de un lenguaje diferente al del profesorado descrito en el apartado anterior. En esta ocasión se puede ver que el tipo de lenguaje más utilizado es el genérico, con un 37.7% (n=6) de los casos. El siguiente tipo más utilizado es la forma masculina, con un 31.2% (n=5).

La utilización de las formas dualista y variable representan, por igual, un 12.5%, con dos universidades en cada uso. Por último, el lenguaje menos usado por las instituciones es el impersonal, con un 6.3% de los casos (n=1) (ver Gráfico 15).

Gráfico 15. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por la institución en las guías docentes en %



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

En ocasiones, es el mismo profesorado quien modifica el lenguaje de la institución, sobre todo cuando éste es masculino. Generalmente, cuando este cambio ocurre es debido al sexo del docente, es decir, cuando las profesoras no se sienten identificadas con el lenguaje utilizado por la institución. Sin embargo, no es un

hecho generalizado, dándose lugar a expresiones varias. Por ejemplo, en la Universidad B, la información que debe incorporar el profesorado se encuentra, mayoritariamente, en el apartado del contenido, por lo que en las demás secciones los docentes deben escoger aquellas frases que la propia institución ha marcado como básicas, con tal de dar uniformidad a todas las guías docentes del grado en cuestión. Se advierte que, en algunas guías docentes, estas frases comunes formuladas en masculino han sido cambiadas por el profesorado a formas duales. Por ejemplo, de “exposición del profesor” cambia a “exposición del profesor/a”.

Concluyendo este apartado de análisis, podemos sostener que el lenguaje utilizado varía según la institución y el profesorado que elabora la guía docente, lo cual da lugar a múltiples tipos de expresiones, aunque éstas son mayoritariamente en formato masculino, en el caso del profesorado, y genérico, en el caso de las instituciones.

3.4 Discusión

Una vez expuestos los resultados de la investigación del *Estudio III*, y acorde con la pregunta de la que parte: ¿Cómo se incluye la perspectiva de género en los planes de estudio del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España?, en este apartado se discuten los elementos que han ido surgiendo a lo largo de la investigación y que merecen una atención especial. Con esta finalidad, se expondrán aquellos aspectos relevantes a partir de los principales estudios que se han detallado en la revisión de la literatura y el marco teórico.

3.4.1 Sobre la visibilización

La *teoría de la construcción social del discurso pedagógico* de Bernstein (1986) permite comprender como, a pesar del marco legal establecido que legitima la incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios, esta introducción no se produce de forma automática. Es decir, los resultados indican que, mientras la postura gubernamental hacia la equidad de género está fuertemente legitimada en el campo primario a través de la Ley de Igualdad así como la Ley Orgánica de Universidades, la perspectiva de género queda relegada o marginada en el proceso de recontextualización del discurso regulativo al instruccional. Así, los agentes implicados en cada uno de los campos del discurso pedagógico, que son los principales actores del dispositivo pedagógico en la producción de conocimiento, acaban influyendo en el tipo de contenido que se debe introducir en los documentos curriculares del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en sus discursos.

Según se desprende de los resultados de este estudio, la incorporación en mayor o menor medida de la perspectiva de género en el discurso instruccional del grado de CAFyD depende del nivel de sensibilización y conocimiento sobre las cuestiones de género del profesorado implicado en la elaboración de los planes de estudio, así como de la forma en que se resuelvan las luchas de poder existentes en cada universidad

(Márcia *et al.*, 2013). La poca concreción de las nuevas políticas, como denuncian Anguita y Torrego (2009), y la falta de una guía clara para su introducción y puesta en práctica, llevan a que, finalmente, no se concrete en las guías docentes.

Por otra parte, la perspectiva de género no sólo se aborda en un número reducido de asignaturas, sino que a menudo éstas son optativas por lo que no todo el alumnado las cursa. Además, el hecho de ser optativas condiciona su activación en el curso académico dependiendo del número de personas matriculadas para cursarlas, pues quien las elige lo hace por intereses propios y preferencias, por lo que las cuestiones de género quedan relegadas a un segundo plano, como mencionaban Flintoff y Fitzgerald (2012) o Wright (2002). Con ello, como apunta Anguita (2011), se genera un círculo vicioso: no hay formación porque no hay demanda y no hay demanda de formación porque se ignora la problemática.

En conjunto, podríamos decir que la perspectiva de género en el grado de CAFyD se trata de manera muy anecdótica, lo cual constata que el enfoque transversal tampoco se llega a convertir en una realidad, tal y como apuntaba el trabajo de Flintoff (1993a).

Teniendo en cuenta la “ceguera en materia de género” (Donoso y Velasco, 2014) y “el miedo al feminismo” (Weiner, 2000), resultará difícil la incorporación real de las cuestiones de género en los currículos, especialmente si las medidas legales no van acompañadas de unas pautas que ayuden a concretar mejor cómo introducirlas en los planes de estudio. Sin una sensibilización previa del profesorado, como mencionaba Weiner (2000), la incorporación de estas cuestiones en el currículum puede considerarse un tema “tabú”.

3.4.2 Sobre los discursos

En cuanto a los resultados sobre los discursos, cabe resaltar la concreción de cinco niveles de la perspectiva de género en el currículum del grado de CAFyD. Coincidiendo con Tetreault (1985) y McIntosh (1984), los discursos pueden ser varios y, o bien ayudar a la perpetuación de los roles de género y de la visión androcéntrica del mundo, o bien aportar conocimiento para ayudar en el cambio de la sociedad a través de la educación en cuestiones de género.

Cabe resaltar el resultado obtenido sobre la cuestión de género en las asignaturas vinculadas al ámbito pedagógico, en el que destaca la ausencia del concepto de *coeducación* en la formación del futuro profesorado de Educación Física. Esta omisión apunta, de nuevo, a la “ceguera en materia de género” por parte del profesorado universitario señalada por Donoso y Velasco (2014), o bien al “miedo al feminismo” denunciado por Weiner (2000). La falta de formación en coeducación refuerza la idea de que la implantación de la educación mixta implica la igualdad entre chicos y chicas, una creencia que ignora los resultados de los estudios en materia de Educación Física mixta de la última década: sin un planteamiento coeducativo, se siguen perpetuando los modelos de género mediante un currículum androcéntrico y un currículum oculto

que siguen reproduciendo los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicas (Scraton y Flintoff, 2006; Soler, 2009; Vázquez y Álvarez, 1990). Explicar el significado de *coeducar* desde una perspectiva crítica y estimular la reflexión sobre las propias creencias entre el alumnado es necesario para promover la transformación. Sin embargo, no parece un concepto principal para una parte importante del profesorado de estas asignaturas, lo cual deja entrever el currículum oculto.

En un segundo nivel de la escala, debemos mencionar la incorporación de las competencias en las guías docentes. Como apuntan Pezzi *et al.* (2011), a menudo la propia institución incorpora la perspectiva de género en las competencias generales del título a partir de sus memorias académicas, para cumplir con las leyes establecidas en cuestión de género. Sin embargo, éstas pueden ser introducidas en las guías docentes sin ninguna otra mención al género, por lo que las cuestiones de género quedan relegadas a un uso políticamente correcto. Con ello, surge la duda de cómo se logrará dicha competencia si no se exponen los medios para conseguirla.

La reproducción relacionada con los ámbitos de la biología y la salud en los estudios de CAFyD se encuentra presente entre nuestros resultados. A menudo los datos y saberes transmitidos se corresponden con la población masculina, de modo que el conocimiento se transmite como si fuera válido para ambos sexos. No obstante, parece que la mujer embarazada sí existe. En relación con esta cuestión, Vilodre (2008) destaca que muchos discursos sólo tienen en cuenta la feminidad cuando tiene que ver con la maternidad, de modo que se considera impropia cualquier actividad que ponga en peligro esta función.

Por otra parte, la inclusión de la perspectiva de género bajo una perspectiva dicotómica, jerarquizada y determinística, ya sea por características biológicas o sociales, sigue reforzando los modelos tradicionales. Este enfoque supone ignorar las diferencias intrasexuales, la existencia de múltiples feminidades y masculinidades, la intersección con otras características socioculturales, así como la capacidad de acción de las personas. En relación con este aspecto, Hartmann-Tews (2011) señala que en la medicina del deporte o la teoría del entrenamiento, el sesgo de género se puede dar por omisión de las diferencias (por razones biológicas, culturales o de asimetría de poder) o por la sobredimensión de las diferencias (interpretando los datos en base a visiones estereotipadas o ignorando las diferencias intrasexos).

No obstante, el análisis realizado ha permitido también recoger enfoques que apoyan la transformación de las relaciones de género en y mediante la actividad física y el deporte. Como propone Flecha (1999), en algunas asignaturas se manifiesta el compromiso con la práctica y la transformación social, yendo más allá del discurso teórico, sustituyendo el dualismo mente-cuerpo por la atención a la complejidad de la persona e incluyendo también la realidad de los hombres en la perspectiva de género. Se rompe la visión esencialista y determinista de la dicotomía sexual (mujer-hombre) y se reconocen las múltiples feminidades y masculinidades, el valor de la experiencia femenina así como la subjetividad para un conocimiento más adecuado del conjunto del mundo. Se plantea una visión crítica de la construcción del conocimiento y los

sesgos androcéntricos, y como expresa Castellanos (2005), se proponen metodologías que fomentan la reflexión entre el alumnado sobre sus identidades de género y el impacto que tiene en la sociedad.

En definitiva, tal y como sucede en otros campos científicos y académicos (Chuppa-Cornell, 2005; Connell, 2008; McIntosh, 1984; Tetreault, 1985), este estudio constata que el conocimiento relacionado con la perspectiva de género que se incluye en la formación en CAFyD puede presentarse de varias formas, con distintas implicaciones para la transformación de las relaciones de género.

3.4.3 Sobre el lenguaje

En cuanto al uso del lenguaje, debemos destacar que éste es un reflejo de la sociedad, pero también ayuda a la construcción de la misma (Lledó, 1992). Ante esta idea, observamos que más de la mitad del profesorado y un tercio de las instituciones utilizan formas masculinas en la construcción de las guías docentes, lo cual da lugar a la restricción de las formas de consciencia. El uso androcéntrico del lenguaje contribuye a falsear la realidad, mientras que un uso de un lenguaje no sexista mediante formas genéricas o duales permitiría poner de manifiesto cuando las mujeres están presentes en las guías docentes y si los conocimientos que se transmiten son igualmente válidos para unos y otras, ya que el hecho de “no nombrar” implica que se ignore esa realidad (Lledó, 2011).

En este sentido, cabe resaltar el uso del término *hombre* en algunas fichas, o incluso en el Libro Blanco, para referirse al conjunto de la humanidad. Se considera una expresión androcéntrica y sexista que pone en evidencia la ideología del portador, o portadora, del mensaje, y contribuye a la reproducción y jerarquización de los conocimientos, pero a la vez de la sociedad.

Por otro lado, destaca que en ocasiones el mismo profesorado, principalmente las mujeres, cambian las formas lingüísticas utilizadas por la institución por expresiones donde hombres y mujeres se incluyen en el mensaje y contenido de la guía docente. A través del uso de expresiones no sexistas o androcéntricas, contribuyen a la no limitación del pensamiento basado en una construcción social, y colaborando hacia el cambio.

Finalmente, el lenguaje, o como lo denomina Bernstein (2000), el instrumento lingüístico, no va separado de la ideología de aquellas personas que construyen el discurso, del conocimiento que se difunde a través de las guías docentes. Se puede observar como las ideologías, que en algunos casos se encuentran difuminadas, acaban saliendo a la luz a través del lenguaje utilizado, a través de la omisión de determinados conceptos o términos que harían presente al colectivo femenino. Así, de una forma más o menos inconsciente se contribuye a la restricción y limitación del pensamiento.

4.1 Consideraciones finales	193
4.1 Modelo teórico de la investigación	196
4.2 Limitaciones.....	199
4.3 Líneas de investigación futuras	201
4.3.1 Líneas de investigación.....	201
4.3.2 Propuestas de intervención.....	202

Las conclusiones de esta tesis doctoral se han estructurado en cuatro apartados. En el primero de ellos se destacan los aspectos más relevantes del estudio que dan respuesta a cada una de las preguntas de investigación. Seguidamente, se articula un modelo teórico en el que se relacionan los tres estudios desarrollados y sus características principales. A continuación, se plantean las limitaciones que se han presentado durante la realización de los tres estudios y, finalmente, se apuntan futuras líneas de investigación e intervención.

4.1 Consideraciones finales

A modo de síntesis, a continuación se presentan los principales aspectos que dan respuesta a cada una de las preguntas formuladas en esta investigación.

¿Cuál es la evolución de la presencia de mujeres entre el alumnado y profesorado en los estudios vinculados a la familia de la actividad física y el deporte en Cataluña?

El estudio realizado ha confirmado la menor presencia femenina en el grado universitario de CAFyD así como en el resto de estudios relacionados con la actividad física y el deporte en Cataluña a lo largo de los últimos años. El paulatino pero constante descenso del número de mujeres matriculadas en estos estudios, tanto en valores absolutos como especialmente en porcentaje, confirma que no se trata de una cuestión coyuntural, sino de una cuestión que se debe abordar desde una perspectiva más estructural del ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte. Los datos constatan que los planteamientos del feminismo liberal, desde el que se promueve la igualdad de acceso y de oportunidades mediante una legislación que la garantice, no son suficientes para superar y transformar la carga cultural de género y las dinámicas estructurales presentes en los estudios vinculados a las ciencias de la actividad física y el deporte.

La consolidación a lo largo de la historia reciente de la práctica deportiva femenina, de la Educación Física mixta y de la presencia de las mujeres en los estudios universitarios, no ha llevado a una mayor presencia femenina en los estudios del grado de CAFyD, sino más bien lo contrario. Los resultados de este estudio muestran el proceso de masculinización que se está produciendo en la formación de profesionales de la actividad física y el deporte a todos los niveles. Por ello, tal y como se propone desde las corrientes de la teoría feminista estructuralista, es necesario analizar también el papel que juegan las relaciones de poder en estructuras y organizaciones sociales, como las universidades, y comprender los mecanismos de resistencia al cambio y de reproducción de los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad. Estos mecanismos aún están presentes en los campos de la Educación Física, la actividad física y el deporte, así como en el propio conocimiento que se transmite en los estudios de CAFyD, tal y como se describe en el *Estudio III* de esta investigación. Además de analizar y comprender estos procesos, también se debe repensar la configuración del campo de conocimiento para incorporar aquellos valores considerados tradicionalmente propios de la cultura deportiva femenina y la amplia diversidad presente en el ámbito de la actividad física y el deporte. Romper este “espejismo de la igualdad”, tal y como lo denomina Amelia

Valcárcel (2008, es un paso imprescindible para impulsar este cambio, que no pasa solo por incorporar a más mujeres como alumnas y profesoras, sino también por transformar el contexto y las estructuras organizativas que deben darles cabida, de modo que se proyecte una nueva imagen y cultura más acorde a los intereses académicos y profesionales de las chicas, los cuales han sido objeto de análisis en el *Estudio II* de esta investigación.

¿Qué factores influyen en el interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y el campo profesional de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

En el segundo estudio se han analizado toda una serie de aspectos relacionados con el desarrollo del interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia el campo académico-profesional de las CAFyD. Se ha comprobado que las chicas tienen menos interés que los chicos hacia dichos estudios. Este menor interés puede deberse a diferentes factores, entre los cuales destaca la influencia que ejercen agentes socializadores como la familia, el profesorado, las amistades y los entrenadores o entrenadoras. Otro factor importante que influye en el desarrollo del interés son las expectativas de resultado hacia el campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En el análisis de las expectativas, se observa que aquellas características del mundo laboral que reflejan los estereotipos de género vinculados con el deporte (como por ejemplo, trabajar con las habilidades físicas propias tales como la fuerza, la resistencia y la coordinación) son más valoradas por los chicos que por las chicas. Por el contrario, aquellos rasgos más próximos a las características laborales del estereotipo femenino, como el cuidado de los demás o ser de ayuda a otras personas, son más valoradas por las chicas que por los chicos.

Otro aspecto relevante es la autoeficacia percibida hacia la actividad física, pues ellas se sienten menos capaces de realizar actividad físico-deportiva. Este aspecto influye en el nivel de práctica, por lo que se debe reflexionar sobre la importancia de involucrar a las y los jóvenes en la práctica físico-deportiva, tanto en horario escolar como en el tiempo libre. La percepción de autoeficacia que tienen las chicas mejorará si disfrutan de la Educación Física y de la práctica de alguna actividad físico-deportiva en su tiempo libre.

La práctica físico-deportiva también guarda relación con la valoración de las expectativas de resultado. Si bien las expectativas de resultado de la muestra estudiada no son negativas, las chicas se sienten sin la capacidad necesaria para desarrollarse en el campo de la actividad física y la Educación Física. Según los diferentes trabajos de Lent y sus colaboradores, aunque se prevean unos resultados favorables, no se realizará cierta elección si el individuo considera que no es capaz de desarrollarse en ese ámbito de forma exitosa. Por otro lado, si la persona se considera capaz de desempeñar las tareas propias de una profesión pero anticipa unas expectativas de resultado negativas o percibe unas variables contextuales poco favorables, como pueden ser falta de apoyo por parte de familia o amistades o conflictos en el trabajo, entonces tanto la autoeficacia como las expectativas de resultado tendrán la misma importancia a la hora de seleccionar los objetivos personales y dependerá del valor que el sujeto atribuya a ambos elementos (Lent *et al.*, 1994).

Otro aspecto relevante es la elección de los objetivos personales en el tipo de trabajo que quieren realizar en el futuro. Los chicos y las chicas difieren en la elección de estos objetivos, pues las chicas proyectan realizar un trabajo que les permita desarrollar la dimensión comunal de su personalidad, lo cual coincide con lo que expone Sáinz (2007) y los chicos proyectan realizar un trabajo que les proporcione más poder y estatus.

Por lo tanto, la respuesta a la pregunta de investigación de este segundo estudio es que son diversos los factores que inciden en el interés de los alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y el campo profesional de las CAFyD, tal y como se planteaba en la *teoría social cognitiva del desarrollo de la carrera*. Uno de los factores más importantes, como se ha observado en el modelo empírico, son los apoyos sociales percibidos. Los entrenadores y entrenadoras, las amistades y el profesorado de Educación Física son los grupos más influyentes a la hora de animar a las y los jóvenes a estudiar CAFyD; en cambio, el padre y la madre son los que más desaconsejan esta opción. Otros factores importantes son las expectativas de resultado, cuyos efectos están directamente relacionados con el desarrollo del interés, y los objetivos personales, que se verán modificados por la percepción de las expectativas de resultado. También influyen el nivel de práctica físico-deportiva y el placer que se siente al realizar dichas actividades en el tiempo libre y en las sesiones de Educación Física.

¿Cómo se incluye la perspectiva de género en los materiales curriculares del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España?

En el tercer estudio se han dado a conocer diferentes niveles de incorporación de la perspectiva de género en los materiales curriculares del grado universitario de CAFyD, así como diferentes formas de tratar las cuestiones de género.

En un primer momento, se han analizado las guías docentes de las asignaturas impartidas en el grado de CAFyD, lo que nos ha permitido identificar cinco niveles de incorporación de la perspectiva de género: a) *ausente*, cuando en los materiales curriculares no hay ningún indicio de que se aborde la perspectiva de género; b) *superficial*, cuando el profesorado introduce la competencia curricular tal como le viene redactada por la institución; c) *parcial*, cuando el profesorado que redacta la guía docente incorpora la perspectiva de género en diferentes aspectos, como competencias y/o contenidos y/o referencias; d) *integrada*, cuando la perspectiva de género se incorpora de forma coherente en la guía docente; y, e) *exclusiva*, cuando la perspectiva de género es el tema principal de la asignatura. Estos resultados constatan la poca incidencia en el grado de CAFyD de las diferentes normativas que fomentan la incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios. Para interpretar esta situación, resulta especialmente útil la *teoría de la construcción social del discurso pedagógico* de Bernstein (1990). Desde esta perspectiva teórica se puede comprender que, a pesar de que la perspectiva de género está muy presente en el discurso producido en el ámbito legislativo, es decir, en el campo primario, en su proceso de recontextualización en las instituciones universitarias se disuelve y resulta marginal. Los cambios en el marco legal no se reflejan

automáticamente en los materiales curriculares. Los agentes involucrados en los diferentes campos de configuración del discurso pedagógico, quiénes “producen” y “reproducen” el discurso, influyen en la mayor o menor presencia de la perspectiva de género en los estudios. En esta pugna por el conocimiento, los datos de este estudio revelan la importancia de que personas especialmente sensibles a la cuestión tengan influencia en el mecanismo pedagógico. Si no es así, el potencial emancipatorio de las leyes a favor de la igualdad y de las políticas universitarias desaparece en el proceso de recontextualización, ya que la hegemonía masculina continúa controlando el mecanismo.

Otro aspecto a destacar es la forma en que se incorpora la perspectiva de género en los materiales curriculares, en caso de que se introduzca. Como se propone desde las *phase theories*, el hecho de introducir alguna referencia a la perspectiva de género no significa que se promueva el cambio. Al contrario, se pueden seguir perpetuando los estereotipos de género así como las relaciones de poder de la sociedad patriarcal. En este sentido, y desde el prisma de las *phase theories*, se han detectado cinco niveles de inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes a partir de los discursos utilizados por el profesorado: 1. Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia; 2. Presencia superficial o “políticamente correcta”; 3. Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas) y hombres; 4. Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias; y 5. Transformación de las relaciones de género.

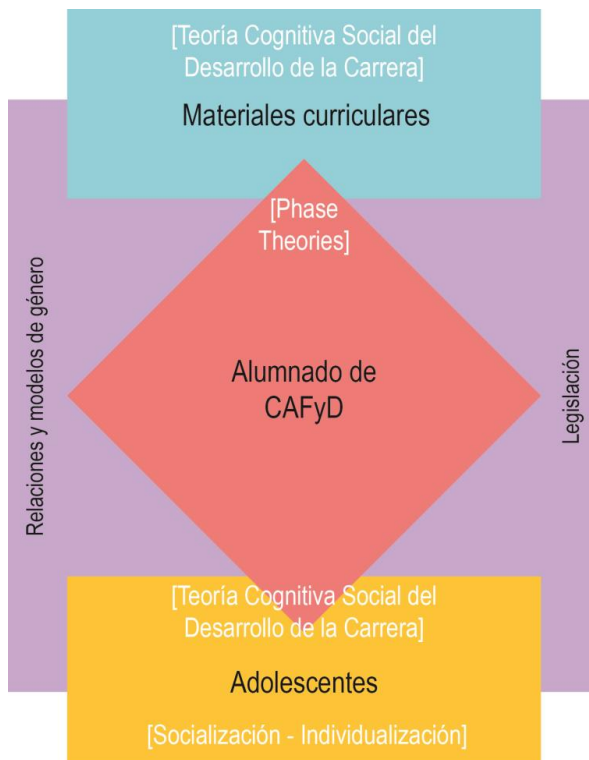
Una vez más, las guías docentes incluidas en las dos primeras categorías no hacen alusión a la perspectiva de género, y si la hacen, es de forma muy superficial, por lo que se entiende que se trata de una estrategia para cumplir con las normativas vigentes o para ser políticamente correctos con la temática. En cuanto a las guías incluidas en las tres categorías restantes, sí que se observa una cierta voluntad por incorporar las cuestiones de género. Sin embargo, destaca que en muchos casos es para seguir perpetuando las diferencias entre mujeres y hombres y seguir reforzando los modelos tradicionales dicotómicos. No obstante, se constata también la existencia de propuestas pedagógicas que reconocen las múltiples feminidades y masculinidades y que tratan la perspectiva de género mediante la pedagogía crítica, fomentan la reflexión entre el alumnado y promueven acciones para la transformación de la sociedad.

4.1 Modelo teórico de la investigación

Los tres estudios en su conjunto nos permiten obtener una visión global de la perspectiva de género en los estudios de CAFyD. A partir de los datos obtenidos y de la complementación teórica planteada, a continuación se desarrolla una propuesta de modelo teórico que recoge el conjunto de elementos implicados en esta investigación y refleja la articulación y el proceso de influencia mutua entre la evolución de la presencia de mujeres en los estudios, el interés (o no) hacia los estudios por parte de chicos y chicas, y la situación del conocimiento sobre relaciones de género en los materiales curriculares del grado.

La Figura 13 representa gráficamente el conjunto de elementos que han sido objeto de estudio y las teorías desde las que se han analizado, por lo que configura el modelo teórico propio del conjunto de esta investigación.

Figura 13. Articulación del modelo teórico



En la parte superior de la figura, se sitúan los “Materiales curriculares”, que han sido objeto de estudio desde dos perspectivas diferenciadas, la *teoría de la construcción social del discurso pedagógico* de Bernstein, por un lado, y las *phase theories*, por el otro. Tal y como se ha señalado anteriormente, la *teoría de la construcción social del discurso pedagógico* nos permite comprender cómo actúa el dispositivo pedagógico desde que se establece una legislación que promueve la incorporación de la perspectiva de género en los estudios hasta la redacción de las guías docentes de las asignaturas en cada universidad. Las *phase theories* nos llevan a analizar las diferentes formas de abordar la perspectiva de género en la formación universitaria cuando ésta se incorpora. Ambas teorías permiten comprender como, a pesar de la legislación existente, los conocimientos que promueven la transformación de los modelos y las relaciones tradicionales de género tan arraigadas históricamente en los campos de la Educación Física, la actividad física y el deporte, son prácticamente inexistentes en los planes de estudio del grado de CAFyD.

Estos “Materiales curriculares” son los que configuran el conocimiento que se transmite al alumnado de CAFyD, representado en el centro de la figura, y el cual ha sido, y será, como profesional del ámbito, intermediario entre los estudios vinculados con la actividad física y el deporte y los adolescentes. La mayor o menor presencia de contenidos sobre la perspectiva de género en su formación, así como el tipo de conocimiento que se transmite, más o menos transformador, puede incidir en su futura actuación como

profesional y en su papel como agente de reproducción o cambio de los modelos y relaciones tradicionales de género. Estos alumnos y alumnas son los futuros profesionales de la Educación Física, la actividad física y el deporte, ya sea en el ámbito específicamente educativo o en el del entrenamiento deportivo, la salud, el ocio o la gestión. La formación que reciban influirá en la actitud que adopten en sus trabajos, por lo que podrán ayudar al cambio y a romper con las estructuras basadas en los estereotipos de género o bien seguir perpetuándolas.

Su formación, por lo tanto, puede incidir de forma relevante en el marco de las relaciones y los modelos de género en los que chicos y chicas adolescentes se socializan y buscan sus mecanismos de individualización. Es en este marco en el que las y los adolescentes realizan sus elecciones personales sobre su futuro académico profesional. En esta elección, tal y como se plantea desde la *teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera*, chicos y chicas reciben la influencia de diferentes factores o agentes, entre los cuales se encuentra el profesorado de Educación Física, que habrá sido formado (o no) para favorecer la ruptura de los modelos tradicionales de género en el campo de la actividad física y el deporte, y puede favorecer más o menos la elección de los estudios sin estereotipos.

El entorno de las y los adolescentes, el centro educativo, las experiencias positivas en cuanto a la Educación Física y a las actividades físico-deportivas en su tiempo libre, así como el conjunto de agentes socializadores, ayudarán a conformar el interés hacia los estudios de la familia de la actividad física y el deporte, pues influirán en las percepciones del campo en cuestión. Si en este contexto perdura la visión dicotómica y androcéntrica de la EF, la actividad física y el deporte, se seguirá perpetuando y agravando el proceso de masculinización de los estudios.

En conjunto, el modelo teórico presentado permite comprender como, a pesar de la existencia de diferentes directrices legislativas en las que se promueve la incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios, éstas no son suficientes para que la temática penetre de forma consistente en los materiales curriculares, en los que de momento su presencia es anecdótica. Así, a las y los futuros profesionales, que tienen la capacidad de transformar la sociedad a través de sus intervenciones, no se les proporcionan las herramientas ni el conocimiento necesario para ello, salvo aquellas personas que excepcionalmente se hayan sensibilizado por el tema. Como consecuencia, los y las adolescentes siguen viviendo en un marco de socialización en el que se siguen perpetuando las dicotomías de género, lo cual limita a unas y otros en función del sexo y favorece el desarrollo de unos intereses académico-profesionales claramente influenciados por los estereotipos de género.

En definitiva, se constata que la transformación de los modelos y las relaciones de género en las CAFyD es necesario abordar la problemática desde una perspectiva integral y estructural que recoja el conjunto de procesos institucionales, sociales, culturales y psicológicos que intervienen en el campo de la Educación Física, la actividad física y el deporte.

4.2 Limitaciones

En el desarrollo de esta investigación se han ido presentando toda una serie de limitaciones que nos hemos encontrado. El propósito de este apartado es destacar las principales limitaciones que se han detectado en cada uno de los estudios y que se deben tener en cuenta en futuros trabajos.

En el *Estudio I* se ha expuesto un estudio longitudinal sobre la presencia femenina en los diferentes estudios post-obligatorios de la familia de la actividad física y el deporte. En este caso, y desde una mirada más global, cabe tener en cuenta que, al tratarse de un estudio descriptivo, si bien aporta elementos teóricos y empíricos de análisis y de reflexión imprescindibles para sensibilizar, comprender y visibilizar la problemática tratada, este estudio por sí solo no permite explicar las causas de este fenómeno.

Desde el punto de vista metodológico, por otra parte, también han surgido varias limitaciones. La primera de ellas se ha producido en la composición de la muestra, pues la intención inicial era recoger datos de todas las universidades públicas y privadas de Cataluña en un periodo temporal similar para todos los estudios. Sin embargo, el hecho de que haya sido necesaria la colaboración de estas instituciones para obtener los datos, ha provocado que alguna universidad haya quedado fuera de la muestra, puesto que no se disponía de toda la información. Hay que tener en cuenta que solo la propia universidad nos podía proporcionar algunos de los datos necesarios, ya que no se pueden consultar en ninguna otra fuente. En cuanto al aspecto temporal, en algunas ocasiones no se ha conseguido recoger todos los años existentes de cada uno de los estudios y centros docentes, por lo que unificar los periodos de análisis ha resultado imposible en algunos de los datos recogidos. Otra de las limitaciones ha sido la dificultad de la recogida de los datos, por venir de diferentes fuentes de información y presentarse en diferentes formatos, pues cada institución tiene sus plataformas y documentos de registro.

El *Estudio II* aborda el interés de las y los adolescentes hacia el campo académico-profesional de las CAFyD. Desde el punto de vista teórico, una de las limitaciones que nos hemos encontrado tiene que ver con la utilización del concepto de *autoeficacia* de la *teoría social cognitiva del desarrollo de la carrera*, pues el número de ítems planteados tan solo han permitido establecer una regresión entre la práctica de actividad física y la percepción de eficacia en el campo físico-deportivo. Así, no se ha podido tratar la variable de autoeficacia como variable predictora, tal y como se establece en la teoría de Lent *et al.* (1994).

También han aparecido algunos obstáculos en el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de datos. Si bien disponer de una muestra de gran tamaño tiene algunas ventajas, en este caso ha presentado el inconveniente de limitar la observación de diferencias entre el colectivo estudiados. Aunque las divergencias entre grupos fueran reducidas, el programa estadístico siempre mostraba diferencias significativas, lo cual ha dificultado la interpretación de los datos.

Por otra parte, se debe asumir que la inclusión de los grupos focales hubiera sido muy útil para interpretar los datos obtenidos así como para profundizar en el conocimiento de la problemática existente. Además,

se hubieran podido introducir algunas preguntas abiertas en el cuestionario para saber de qué asignatura era el profesorado que les aconsejaba o desaconsejaba estudiar CAFyD así como para conocer su sexo. Este aspecto hubiera ayudado a averiguar la influencia de los diferentes agentes socializadores y los mensajes que éstos dan a las y los jóvenes.

En el tercer estudio, donde se han analizado los materiales curriculares desde una perspectiva de género, las limitaciones se han hecho presentes en diferentes etapas de la investigación. Una primera limitación se encuentra en el diseño de la misma muestra del estudio. Si bien se ha procurado que fuera lo más representativa posible del territorio español en cuanto al número de centros universitarios que imparten el grado de CAFyD, ha habido un sector que no se ha estudiado. Concretamente, no se ha analizado ningún centro universitario privado, por lo que, a día de hoy, no se puede afirmar que la inclusión de la perspectiva de género, así como el enfoque de la cuestión de género, sea abordado de igual forma en todo el tejido universitario español, ni que haya diferencias entre las universidades públicas y privadas. Por lo tanto, en este tercer estudio, tan solo tenemos una descripción del tejido universitario público, que es el que acoge más alumnado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Otro obstáculo tiene que ver con las dificultades técnicas que supone la recogida de datos mediante la descarga de los documentos desde las páginas web. Si bien se descargaron todos los documentos publicados, la investigadora tiene constancia de que en alguna universidad faltaba alguna guía docente por publicar. Asimismo, la gran cantidad de documentos analizados así como la gran cantidad de contenido que en ellos se encuentra ha conducido a desatender algunos aspectos que, sin duda, hubieran podido enriquecer mucho más el estudio.

En cuanto a los discursos analizados, cabe mencionar que nos hemos limitado a estudiar aquellos materiales curriculares públicos y ajustados a la normativa oficial. Hemos dejado fuera del estudio otros documentos, como por ejemplo los apuntes de clase, que hubieron podido enriquecer el análisis y cambiar la clasificación de las guías docentes. En algunos casos, puede que la guía docente no contemple la perspectiva de género, pero, en cambio, el profesorado responsable la introduzca en los materiales académicos, o a la inversa.

Desde una visión más global, cabe desatacar que en este estudio y en la investigación en su conjunto, la investigadora no ha podido dejar de lado su ideología así como su formación en cuestiones de género en cada una de las etapas del proyecto, desde su formulación hasta la elaboración de las conclusiones pasando por el proceso de análisis e interpretación de los resultados. Sin duda, el posicionamiento ideológico feminista ha influido en cada uno de los pasos realizado. Sin embargo, esta debilidad también se puede entender como un rasgo positivo, puesto que, desde esta visión feminista, se ha podido abordar la problemática desde un planteamiento crítico y transformador.

4.3 Líneas de investigación futuras

De este proyecto se desprenden varias líneas de investigación para el futuro, tanto en su dimensión científica como en su dimensión aplicada, que se abordan en este apartado. También se detalla un listado de propuestas de intervención con la intención de mejorar o revertir la problemática estudiada.

4.3.1 Líneas de investigación

Las nuevas líneas de investigación se centrarían en profundizar en cada uno de los objetos de estudio que han constituido esta tesis, es decir, el alumnado de secundaria, el alumnado del grado de CAFyD el currículum de esta titulación y todos aquellos aspectos que les rodean.

La primera propuesta de línea de investigación que ha surgido en el equipo es la de replicar el proyecto a nivel europeo. A partir de los datos de diferentes países, con su propia configuración de los estudios universitarios y su tradición en la práctica físico-deportiva, se podrían contrastar las diferencias de género en dichos estudios y observar si se confirma el sesgo detectado en Cataluña y en España. En este sentido, resultaría especialmente interesante investigar en aquellos países con diferentes grados vinculados a la Educación Física, la actividad física y el deporte.

Otra línea de investigación que puede ser atractiva consiste en la descripción del perfil del alumnado universitario de CAFyD. Una posible propuesta sería analizar dicho alumnado en relación a los perfiles establecidos por Holland mediante el instrumento RIASEC, en el que clasifica a las personas en seis tipos de personalidades y entornos, los cuales ayudan a determinar su interés académico-personal (Nauta, 2012).

En relación con el entorno académico de las y los estudiantes de CAFyD, podría realizarse un análisis en profundidad desde la perspectiva género de las instituciones universitarias que imparten estos estudios, no solo examinando el perfil de las personas que conforman dicha institución (personal administrativo, alumnado, profesorado y equipo directivo), sino también qué acciones se llevan a cabo para hacerse visibles entre la gran oferta formativa y cómo se llevan a cabo. Resulta interesante averiguar cuál es la cultura deportiva que predomina en dichos estudios y si desde el equipo directivo son conscientes de cuál están promoviendo.

Relacionado con el profesorado universitario y vinculado con una de las limitaciones del *Estudio III*, sería interesante analizar los discursos del profesorado en el aula en base al modelo de la escala creado en esta tesis doctoral. También se podría entrevistar al profesorado de aquellas asignaturas en las que la perspectiva de género no es abordada y observar las razones por las que no la incorporan. A partir de aquí, se podría diseñar todo un plan de formación para este profesorado en materia de género, con la intención de sensibilizarlo e impulsar la ruptura del ciclo descrito en la conclusión de esta tesis doctoral.

Otra futura línea de investigación, relacionada con la perspectiva de género y las instituciones universitarias, consistiría en estudiar cómo abordan la perspectiva de género en las universidades privadas.

Debido a la importancia que tienen los agentes socializadores en el desarrollo del interés académico-profesional, se considera oportuno un estudio que analice sus discursos a la hora de animar o desanimar a las y los adolescentes a cursar una carrera universitaria en concreto. Examinar el perfil de la persona que los anima o desanima y el tipo de mensaje que se transmite puede ayudar a entender el comportamiento de las y los adolescentes. Para ello, tener la visión de quien recibe el mensaje y de quien lo produce sería muy interesante.

Por último, sería interesante realizar un estudio aplicando los dos últimos modelos sobre la persistencia y el logro de la elección de la carrera (resultados del rendimiento, satisfacción experimentada y bienestar de las esferas educativas y ocupacionales) de la teoría de Lent *et al.* (1994), los cuales no se han tomado en cuenta para el desarrollo de esta tesis. Resultaría interesante observar como aquellas personas que se plantean un objetivo personal, a pesar de las influencias sociales (positivas y negativas) y del diferente nivel de percepción de autoeficacia hacia la actividad físico-deportiva, persisten en lograr su objetivo. Analizar y comparar las diferentes estrategias en función del sexo podría ayudar a entender por qué las pocas chicas que llegan a estudiar CAFyD logran tener éxito en la consecución del objetivo propuesto, esto es, estudiar CAFyD a pesar de las barreras físicas y sociales percibidas. En cuanto al último modelo conceptual sobre la satisfacción obtenida o al bienestar alcanzado en relación con el ámbito académico y profesional (Lent, 2012; Lent y Brown, 2006), se podría realizar una comparación entre las y los alumnos de CAFyD en cuanto a la satisfacción obtenida en el entorno académico-profesional de CAFyD en base (1) al valor que el individuo otorga a la actividad concreta, (2) a la consciencia del progreso realizado para la consecución de los objetivos planteados, (3) a la percepción de una fuerte autoeficacia hacia las tareas imprescindibles del campo y, además, (4) al acceso a ciertos recursos de su entorno que pueden ayudarle a mejorar la percepción de autoeficacia y a perseguir con más ímpetu los objetivos planteados (Lent y Brown, 2006).

4.3.2 Propuestas de intervención

A partir de la investigación realizada, a continuación se indican una serie de propuestas de intervención para abordar la problemática:

1. *Desarrollar materiales de sensibilización para adolescentes, familias y equipos de orientación educativa:* se propone desarrollar materiales de sensibilización para trabajar con las y los jóvenes la actitud crítica y reflexiva ante la influencia de los estereotipos de género en la elección académica y profesional de su futuro. Asimismo, se plantea elaborar recursos dirigidos a las familias para que tomen consciencia de su influencia sobre el futuro académico-profesional de sus hijas e hijos. En este sentido, es importante dar herramientas a las familias para romper la visión de los estudios universitarios o ciclos formativos. Del mismo modo, se debe proporcionar información a

- los equipos de orientación educativa sobre la variedad y riqueza de los estudios en el ámbito de la actividad física y el deporte y la diversidad de salidas profesionales para romper con la visión tradicional de este ámbito.
2. *Aumentar la formación en cuestiones de género entre el profesorado universitario y de educación secundaria*: la formación del profesorado tanto universitario como de educación secundaria puede ser una de las claves para romper con los estereotipos de género y con su reproducción en la sociedad. Así, diseñar cursos de formación específica para el profesorado universitario podría hacer que se incluyera la perspectiva de género en los materiales curriculares, con lo que los futuros profesionales tendrían herramientas para aplicar la perspectiva de género en su ámbito laboral. De igual modo, realizar cursos de formación específica sobre la perspectiva de género entre el profesorado de educación secundaria podría ayudar a cambiar las metodologías y los discursos utilizados en las aulas, a promover una educación más igualitaria y a romper con los estereotipos de género existentes reproducidos y transmitidos mediante el currículum oculto.
 3. *Establecer redes de contacto entre el profesorado universitario vinculado con la actividad física y el deporte y que incorporen la perspectiva de género*: crear una red de profesores y profesoras que introducen la perspectiva de género en el material curricular de las asignaturas que imparten, independientemente de su área de conocimiento, puede ayudar a desarrollar toda una serie de pautas así como una guía de buenas prácticas en esta materia. Una manera de crear esta red de profesorado es organizar anualmente una jornada o *workshop* en el que se expliquen las experiencias del profesorado en la universidad y se trate de establecer estrategias para que el resto de profesorado e incluso equipos directivos empiecen a incorporar la perspectiva de género en sus entornos.
 4. *Concienciar a los colegios profesionales del área de la actividad física y el deporte y a las diferentes redes científicas existentes*: se propone advertir a las entidades y organizaciones autonómicas y estatales de la importancia de tener en cuenta la perspectiva de género en la captación y formación de los futuros profesionales, así como en los proyectos de investigación, e impulsar la creación de mecanismos de seguimiento y evaluación de la problemática desde las propias entidades.
 5. La transferencia de los conocimientos que se desprenden de esta investigación es sin duda imprescindible para poder alcanzar unos estudios vinculados a la actividad física y el deporte sin marcas de género y que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres.

- Acosta, R.V y Carpenter, L.J. (2012). Women in intercollegiate sport. A longitudinal, national study thirty-five year Update (1977 – 2012). New York: BrooklynCollege. Disponible a: <http://www.acostacarpenter.org/>.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2005). *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. AQU: Catalunya.
- Ahuja, M. K. (2002). Women in the information technology profession: A literature review, synthesis and research agenda. *European Journal of Information Systems*, 11(1), 20-34.
- Aldous, D., y Brown, D. (2010). Framing bodies of knowledge within the 'acoustics' of the school: exploring pedagogical transition through newly qualified Physical Education teacher experiences. *Sport, Education and Society*, 15(4), 411-429. doi: 10.1080/13573322.2010.514737.
- Alexander, P. M., Holmner, M., Lotriet, H. H., Matthee, M. C., Pieterse, H. V., Naidoo, S., Jordaan, D. (2011). Factors Affecting Career Choice: Comparison Between Students from Computer and Other Disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 300-315. doi: 10.1007/s10956-010-9254-3.
- Alfaro, É., y Vázquez, B. (2007). *La formación con perspectiva de género en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Comunicación presentada en el Seminario "Mujer y Deporte", Madrid.
- Alloza, M., Anghel, B., y de la Rica, S. (2011). Diferencias por género en la formación científica. Evidencia empírica *Libro Blanco. Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2012). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios*. Madrid: ANECA.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Anguita, R., y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23), 17-25.
- Arbizu, F., y Peña, T. (2007). *La familia profesional de las actividades físicas y deportivas*. Madrid.
- Aristizabal, P., y Vizcarra, M. T. (2012). Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training education. *Education*, 2(7), 347-355. doi: 10.5923/j.edu.20120207.19.
- Arreman, I. E., y Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: a Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317-337. doi: 10.1080/09540250701295478.

- Asins, C. (1992). L'ocupació diferencial de l'espai en educació física. In Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física. Ponències de les IV Jornades Internacionals de coeducació* (pp. 183 - 193). València: Institut Valencià de la Dona - Universitat de València.
- Ayala, M. C., Guerrero, S., y Medina, A. M. (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer (Universidad de Málaga).
- Azzarito, L. (2010). Future Girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport Education and Society*, 15(3), 261-275. doi: 10.1080/13573322.2010.493307
- Azzarito, L., Solmon, M. A., y Harrison Jr., L. (2006). "...If I had a choice, I would..." A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239. doi: 10.1080/02701367.2006.10599356.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145-153.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd Edition ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprana, C. V., y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bernstein, B. (1966). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. United States of America: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Betz, N. E., y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.399.
- Betz, N. E., y Hackett, G. (2006). Career self-Efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11. doi: 10.1177/1069072705281347.
- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350 (septiembre-diciembre), 423-445.
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-21.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Grao.
- Brown, D., y Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48-70.
- Brown, D., y Macdonald, D. (2008). Masculinities in physical recreation: the (re)production of masculinist discourses in vocational education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 19-37. doi: 10.1080/13573320701780506.
- Buday, S. K., Stake, J. E., y Peterson, Z. D. (2012). Gender and the choice of a science career: The impact of social support and possible selves. *Sex Roles*, 66(3-4), 197-209. doi: 10.1007/s11199-011-0015-4.
- Candela, C. (2008). *Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género*. Universitat de Valencia, Valencia.
- Carroll, B., y Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43. doi: 10.1177/1356336x010071005.
- Castellanos, S. H. (2005). Reflexionando sobre la inequidad de género: aprendizaje en colaboración y escritura desde la experiencia. *Revista de Estudios Sociales*, 20, 45-67.
- Chen, Y., y Curtner-Smith, M. D. (2013). Hegemonic masculinity in sport education: case studies of pre-service physical education teachers with teaching orientations. *Sport, Education and Society*. doi: 10.1080/13573322.2013.775116.

- Chepyator-Thomson, J., y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 89-99. doi: 10.1080/02701367.1997.10608870.
- Chuppa-Cornell, K. (2005). The conditions of difficulty and struggle?: A discovered theme of curriculum transformation and women's studies discourse. *NWSA Journal*, 1(17), 23-24. doi: 10.2979/NWS.2005.17.1.23.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2010). *Hábitos deportivos en España (IV)*. Madrid: CSD.
- Conferencia Española de Institutos y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (2011). *Alumnado y profesorado en los estudios de CAFyD por sexo*. Toledo: CEIFCAFyD.
- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), 131-145.
- Consejo Superior de Deportes. (2009). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: CSD.
- Consejo Superior de Deportes. (2011). *Los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid: CSD.
- Constitución Española. (1978) *BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978* (pp. 29313-29424). Madrid.
- Cunningham, G. B., Bruening, J., Sartore, M. L., Sagas, M., y Fink, J. S. (2005). The application of social cognitive career theory to sport and leisure career choices. *Journal of Career Development*, 32(2), 122-138. doi: 10.1177/0894845305279164.
- Cunningham, G. B., Doherty, A. J., y Gregg, M. J. (2007). Using social cognitive career theory to understand head coaching intentions among assistant coaches of women's teams. *Sex Roles*, 56(5-6), 365-372.
- Cunningham, G. B., y Singer, J. N. (2010). "You'll face discrimination wherever you go": student athletes' intentions to enter the coaching profession. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(7), 1708-1727. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00636.x.
- Decret 118/1999, de 19 d'abril, pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà de conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural, DOGC 2892 (1999).
- Decret 40/1999, de 23 de febrer, pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau superior d'animació d'activitats físiques i esportives, DOGC 2840 (1999).

- Deemer, E. D., Thoman, D. B., Chase, J. P., y Smith, J. L. (2014). Feeling the threat: stereotype threat as a contextual barrier to women's science career choice intentions. *Journal of Career Development*, 41(2), 141-158. doi: 10.1177/0894845313483003.
- Devis-Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (número especial 1), 125-153.
- Devis-Devis, J.; Peiró, C.; Molina, P. J.; Villamón, M; Antolín, L y Roda, F. (2001). Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimiento*, 15(7), 119-136.
- Dewar, A. (1990). Oppression and privilege in physical education: struggles in the negotiation of gender in a university programme. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture* (pp. 67 – 99). Basingstoke: Falmer Press.
- Donoso, T., y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Donoso, T., y Velasco, A. (2014). *La "ceguera de género" en la orientación universitaria*. Comunicación presentada en V Seminario de la Red Universitaria de Profesorado de Orientación, Santiago de Compostela.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. doi: 10.1080/17408980600986306.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247-266. doi: 10.1080/13573320802200560
- Dowling, F. (2013). Teacher educator's gendered workplace tales. In G. Pfister y M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 217-231). Münster: Waxmann.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman and company.
- Eccles, J. S. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201. doi: 10.1177/0165025411398185.
- Eccles, J. S., Barber, B., y Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational and recreational choices: applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. In W. B. Swann, J. H. Langlois y L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (pp. 153-191). Washington: American Psychological Association.

- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35. doi: 10.1080/10413209108406432.
- Elejabeitia, C., y López-Sáez, M. (2003). Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos. In Instituto de la Mujer (Ed.), *Mujeres en la Educación*. Madrid.
- Elliott, D., y Sander, L. (2011). Why females don't do sport degrees. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(1), 85-98.
- European Observatoire of Sport Employment. (2012). Study on the contribution of sport to economic growth and employment in the EU. Brussels.
- Everhart, C. B., y Packianathan, C. (1998). Gender differences in preferences for coaching as an occupation: The role of self-efficacy, valence, and perceived barriers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 188-200.
- Fasting, K. (1987). Sports and women's culture. *Women's Studies International Forum*, 10(4), 361-368. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0277-5395\(87\)90053-7](http://dx.doi.org/10.1016/0277-5395(87)90053-7).
- Fernández, E., Camacho, M. J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M. I., . . . Sierra, M. A. (2010). *Guía PAFIC, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes - Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.
- Fernández, L. (2008). Género y ciencia: ¿paridad es equidad? *Arbor*, 184(733), 817- 826. doi: 10.3989/arbor.2008.i733.226.
- Fernández, V., Larraza, E., Ruiz, T., y Maritxalar, M. (2008). Una aproximación a la situación de la mujer en los estudios universitarios de informática. *Arbor*, 184(733), 877-887. doi: 10.3989/arbor.2008.i733.231.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics usinb IBM SPSS statistics* (4th edition ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Flecha, C. (1999). Género y ciencia. A propósito de los "Estudios de la mujer" en las universidades. *Educación XX1*, 2, 223-244.
- Flintoff, A. (1993a). Gender, physical education and initial teacher education. En J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 184 - 204). London: Falmer.
- Flintoff, A. (1993b). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. En I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Race, gender and the education of teachers*. (pp. 74). Buckingham: Open University Press.

- Flintoff, A. (1998). Sexism and homophobia in physical education: The challenge for teachers educators. In K. Green y K. Hardman (Eds.), *Physical Education: A Reader* (pp. 291–313). Aachen: Meyer & Meyer.
- Flintoff, A. (2008). Targeting Mr average: participation, gender equity and school sport partnerships. *Sport, Education and Society*, 13(4), 393-411. doi: 10.1080/13573320802445017.
- Flintoff, A., y Fitzgerald, H. (2012). Theorizing Difference and in(Equality) in Physical Education, Youth Sport and Health. In F. Dowling, H. Fitzgerald y A. Flintoff (Eds.), *Equity and Difference in Physical Education, Youth Sport and Health: A Narrative Approach* (pp. 11-36). London: Routledge.
- Flintoff, A., y Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyle and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Floyd, F. J., y Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación Física*. Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/7140>.
- García Bonafé, M. (1991). *L'inici de l'esport femení*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- García Bonafé, M. (2001). El segle XX. La revolució esportiva de les dones. *Apunts: Educació física y deportes*, 64, 63-68.
- García Bonafé, M., y Asins, C. (1995). *La coeducació en l'educació física* (Vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la U. Autònoma de Barcelona.
- García Ferrando, M., y Llopis, R. (2011). *Ideal democràtic y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes.
- Grunig, L. A. (2006). Feminist phase analysis in public relations: where have we been? Where do we need to be? *Journal of public relations research*, 18(2), 115-140. doi: 10.1207/s1532754xjpr1802_3.
- Hackett, G. (1997). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hargreaves, J. (2001). *Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sports*. London: Routledge.

- Hartmann-Tews, I. (2011). *Gender issues at the German Sport University*. Trabajo presentado en: Dones i esport: bones pràctiques en recerca, docència i innovació, Barcelona.
- Hay, P. J., y Macdonald, D. (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18. doi: 10.1080/13573320903217075.
- Hay, P. J., y Macdonald, D. (2010). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271-285. doi: 10.1080/17408980903150147.
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Heppner, M. J. (2012). Women, men, and work: the long road to gender equity. In R. W. lent y S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd Edition ed., pp. 187-214). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Hernández, A. M. (2011). Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 123-134.
- Hernández, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Hu, L. t., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Instituto de la Mujer. (2015). Alumnado universitario matriculado, según área de conocimiento. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=3>
- Jiménez, M. L., Román, M., y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 174-183.
- Jones, G. M., Howe, A., y Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84(2), 180-192. doi: 10.1002/(sici)1098-237x(200003)84:2<180::aid-sce3>3.0.co;2-x.
- Jung, H., Pope, S., y Kirk, D. (2015). Policy for physical education and school sport in England, 2003–2010: vested interests and dominant discourses. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. doi: 10.1080/17408989.2015.1050661

- Kamphoff, C. S. (2010). Bargaining with patriarchy: Former female coaches' experiences and their decision to leave collegiate coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(3), 360-372.
- Kárhús, S. (2010). Physical education teacher education on the education market – who's defining what physical education teachers need to know? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 227-241. doi: 10.1080/17408980903150139.
- Kárhús, S. (2012). Providers, consumers and the horizons of the possible: a case study of marketization and physical education teacher education pedagogical discourse. *Sport, Education and Society*, 1(15), 245-259. doi: 10.1080/13573322.2011.607953.
- Kirk, D. (2002). Physical Education: a gendered history. In D. Penney (Ed.), *Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 24-34). London: Routledge.
- Kirk, D., y Macdonald, D. (2001). The social construction of PETE in Higher Education: toward a research agenda. *Quest*, 53, 440-456.
- Kirk, D., y Oliver, K. L. (2014). The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls. *Apunts: Educación física y deporte*, 116(2), 7-22.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106. doi: 10.2307/42625720.
- Lent, R. W. (2012). Social cognitive career theory. In R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd Edition., pp. 115-146). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., y Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474-483. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. doi: 10.1037//0022-0167.47.1.36.
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T. d., y Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 244-251. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.001>.

Lent, R. W., y Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspective on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.006.

Lent, R. W., y Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 557-568. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0033446>.

Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte, BOE 131 § 9292.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y Hombres, BOE 71 § 6115 (2007).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE 89 § 7786 (2007).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE 307 § 24515 (2001).

Lledó, E. (1992). *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi* (Vol. 3). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Lledó, E. (2004). Nombrar a las mujeres, describir la realidad: la plenitud del discurso. En EKAMUNDE (Ed.), *Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer.

Lledó, E. (2011). *Manual de llengua per visibilitzar la presència femenina*. Disponible en: <http://www.beat.cat/manualdellengua/>.

López-Bonilla, J. M., Barrera Barrera, R., Rodríguez Serrano, M. Á., López-Bonilla, L. M., Palacios Florencio, B., Reyes Rodríguez, M. C., y Sanz Altamira, B. (2011). Reasons which influence on the students' decision to take a university course: differences by gender and degree. *Educational Studies*, 38(3), 297-308. doi: 10.1080/03055698.2011.598690.

López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tándem: Didáctica de la educación física*(2), 39-55.

López-Sáez, M. (Ed.). (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

López-Sáez, M., Puertas, S., y Sainz, M. (2011). Why Don't Girls Choose Technological Studies? Adolescents' Stereotypes and Attitudes towards Studies Related to Medicine or Engineering. *Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 74-87. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.6.

- López Sancho, P., Álvarez-Marrón, J., De Pablo, F., Masegosa Gallego, J., Mayoral Gastón, M. C., Molina Hernández, E., Sandalio González, L. M. (2013). La Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC: diez años promoviendo la igualdad de oportunidades y la excelencia en el organismo. *Arbor*, 189(759), a012. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1011>.
- Macdonald, D., Kirk, D., y Braiuka, S. (1999). The social construction of the physical activity field at the school/university interface. *European Physical Education Review*, 5(1), 31-52. doi: 10.1177/1356336x990051003.
- Maher, F. A., y Tetreault, M. K. T. (2011). Long-term transformations: excavating privilege and diversity in the academy. *Gender and Education*, 23(3), 281-297. doi: 10.1080/09540253.2010.491790.
- Marçal, H., Kelso, F., y Nogués, M. (2011). *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: Observatorio para la Igualdad de la UAB.
- Màrcia, A., Soler, S., Costes, A., y Lavega, P. (2013). ¿Está bolonia en Cataluña? Configuración y desarrollo del nuevo plan de estudios en CAFyD en el INEFC: un estudio de caso. *Àgora para la EF y el Deporte*, 15(2), 96-112.
- Markula, P. (1995). Firm but shapely, fit but sexy, strong but thin: the postmodern aerobicizing female bodies. *Sociology of Sport Journal*, 12, 424-453.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341. doi: 10.1207/s15328007sem1103_2.
- Martin, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV(44), 111-131.
- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, 83-112.
- Martínez del Castillo, J. (1993). La construcció econòmica i social del mercat esportiu de treball. *Apunts: Educació física i esports*, 31, 106-117.
- McIntosh, P. (1984). Interactive phases of curricular re-vision: a feminist perspective. In B. Spanier, A. Bloom y D. Boroviak (Eds.), *Toward a balanced curriculum: A sourcebook for initiating gender integration projects*. Chicago: Schenkman Publishing Company.
- Messner, M., y Sabo, D. (Eds.). (1990). *Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Metheny, J., McWhirter, E. H., y O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. doi: 10.1177/1069072707313198.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). Datos y cifras del sistema universitario español. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moragas, M. (2014). *Les dones que presideixen els clubs esportius a Catalunya. Factors que incideixen en l'accés i en l'exercici del càrrec, i estil de lideratge*. Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/145029>
- Moran-Miller, K., y Flores, L. Y. (2011). Where are the women in women's sports? Predictors of female athletes' interest in a coaching career. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 109-117. doi: 10.1037/0003-066s.62.4.271.
- Morgan, C., Isaac, J. D., y Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex Roles*, 44(5-6), 295-320. doi: 10.1023/a:1010929600004.
- Mosquera, M. J., y Puig, N. (2009). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (Eds.), *Sociología del deporte* (3ª ed., pp. 99-131). Madrid: Alianza.
- Moreno, J. A., Martínez, C., y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 2(3), 20-43.
- Murray, J., y Maguire, M. (2007). Changes and continuities in teacher education: international perspectives on a gendered field. *Gender and Education*, 19(3), 283-296. doi: 10.1080/09540250701295437.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). Mplus Editor (version 7.0) (software). Los Angeles, 698 CA: Muthen & Muthen.
- Nauta, M. M. (2012). Holland's theory of vocational choice and adjustment. En R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd Edition ed., pp. 55-82). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd edition ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oficina Internacional del Trabajo (2004). *Romper el techo de cristal: Las mujeres en puestos de dirección. Actualización*. Disponible en <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6323.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Penney, D. (2007). Physical education, physical activity, sport and gender. Contemporary connections and debates. En I. Wellard (Ed.), *Rethinking Gender and Youth Sport*. London: Routledge.

- Pérez, M. (2015). *El mercat de treball de les persones llicenciades en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport a Catalunya*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Pezzi, P., López, I., Marchant, A., Méndez, M. T., Ramos, E. M., Ruiz, M. B., y Ybáñez, P. (2011). *Universidad y feminismo: la integración transversal de los estudios de género en las prácticas docentes en Humanidades*. Comunicación presentada en Congreso Internacional Educación para la igualdad: Género y Sexualidades, Granada.
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, 13(2), 234-248. doi: 10.1080/17430430903522954.
- Piedra, J. (Ed.). (2013). *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas*. Barcelona: Octaedro.
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de investigación en educación* (6), 50-57.
- Prat, M., Carbonero, L., y Soler, S. (2013). La perspectiva de género en los planes de estudio del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña. *Feminismo/s*, 21, 117-137.
- Prat, M., y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-83.
- Puig, N. (1999). *La contribución femenina al deporte en el curso del siglo XX*. Comunicación presentada en III Fórum Olímpico "Las mujeres y el movimiento olímpico: presente y futuro", 1-11, Barcelona.
- Puig, N. (2000). Proceso de individualización, género y deporte. *Apunts: Educación física y deporte* (59), 99-102.
- Puig, N., Lengermann, P. M., y Niebrugge-Brantley, J. (2001). Women's contribution to sport in the 20th century. *Olympic Review*, 27(41), 55-61.
- Puig, N., y Soler, S. (2004). Dona i esport a Espanya: estat de la qüestió i proposta interpretativa. *Apunts: Educació física i esport* (76), 71-78.
- Pujadas, X. (2009). Mujeres y deporte. Una larga carrera hacia la libertad (1880 - 2000). *DMujer 1* (pp. 13-18). Málaga: CSD.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE 260 § 18770 (2007)

Real Decreto 790/1981, de 24 de abril 1981, sobre Institutos Nacionales de Educación Física y las enseñanzas que imparten, BOE 108 § 10102 (1981).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, BOE 244 § 24768 (1991).

Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: New rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131-156. doi: 10.1080/09620210100200072.

Riotti, S., y Maffia, D. (2005). Género, ciencia y ciudadanía. *Arbor*, 181(716), 539-544. doi: 10.3989/arbor.2005.i716.411.

Rogers, M. E., Creed, P. A., y Glendon, A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132-142. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>.

Rogers, M. E., y Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34(1), 163-172. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.010.

Rossi, T., Tinning, R., McCuaig, L., Sirna, K., y Hunter, L. (2009). With the best of intentions: a critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 75-89.

Rovira, M., y Tomé, A. (1993). *L'ensenyament, una professió femenina?* Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació - UAB.

Sáinz, M. (2007). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Sainz, M., y López-Sáez, M. (2010). Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain. *Computers & Education*, 54(2), 578-587. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.007

Sallop, L. J., y Kirby, S. L. (2007). The role of gender and work experience on career and work force diversity expectations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 8(2), 122-140.

Sanz, V. (2008). Mujeres e Ingeniería Informática: el caso de la Facultad de Informática de la UPM. *Arbor*, 184(733), 905-915. doi: 10.3989/arbor.2008.i733.233.

- Saunders, M., Lewis, P., y Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Scraton, S., Fasting, K., Pfister, G., y Buñuel, A. (1999). It's still a man's game? The experiences of Top-Level European Women Footballers. *International review for the sociology of sport*, 34(2), 99-111.
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: does gender still matter? In G. Pfister y M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 199-216). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Scraton, S., y Flintoff, A. (2006). Girls and PE. In D. Kirk, M. O'Sullivan y D. Macdonald (Eds.), *Handbook of Research on Physical Education* (pp. 767-783). London: SAGE.
- Silva, P., Gomes, P. B., & Queirós, P. (2006). Educação Física, Desporto e Género: o caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal). *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 12(1), 31-58.
- Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona - Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona.
- Soler, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: the case of football. *Cultura y Educación*, 1(21), 31-42. doi: 10.1174/113564009787531253.
- Soler, S. (2012). Mujer y deporte: de la teoría a la práctica. En I. Martínez, R. Cayero y C. Julio (Eds.), *Investigación e innovación en deporte* (pp. 28-41). Barcelona: Paidotribo.
- Sparkes, A. C. (1990) *Curriculum change and physical education: Towards a micropolitical understanding*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Sparkes, A. C. (1996). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.
- Sparkes, A. C., Partington, E., y Brown, D. H. K. (2007). Bodies as bearers of value: the transmission of jock culture via the 'Twelve Commandments'. *Sport, Education and Society*, 12(3), 295-316. doi: 10.1080/13573320701464150
- Stake, J., y Nickens, S. (2005). Adolescent girls' and boys' science peer relationships and perceptions of the possible self as scientist. *Sex Roles*, 52(1-2), 1-11. doi: 10.1007/s11199-005-1189-4.

- Subirats, M., y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octoedro ediciones.
- Sullivan, P. J., y Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of leadership style in intercollegiate athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 1-11. doi: 10.1080/10413200305404.
- Sulz, L. D., Humbert, M. L., Gyurcsik, N. C., Chad, K. E., y Gibbons, S. L. (2010). A student's choice: enrollment in elective physical education. *PHENex Journal*, 2(2), 1-17.
- Svendsen, A. M., y Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796-810. doi: 10.1080/13573322.2014.956713.
- Tetreault, M. K. (1985). Feminist Phase Theory: An Experience-Derived Evaluation Model. *The Journal of Higher Education*, 56(4), 363-384. doi: 10.2307/1981301.
- Theberge, N. (2000). Gender and Sport. En J. Coakley and E. Dunning (Eds.), *Handbook of Sports Studies*. London: Sage.
- Tomás, M. (2012). Conflictos en las universidades por razones de planes de estudios nuevos. En A. de la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 151-168). España: Pirámide.
- Turner, S., y Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 51(1), 44-55.
- Unión Europea. (2013). *She Figures 2012. Gender in research and innovation*. Luxembourg: Unión Europea.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, B., Fernández, E., y Ferro, S. (2000). *Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Instituto de la Mujer. Gymnos.
- Vázquez, B., y Alvarez, G. (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Velija, P., y Kumar, G. (2009). GCSE physical education and the embodiment of gender. *Sport, Education and Society*, 14(4), 383-399. doi: 10.1080/13573320903217083.

- Verscheure, I., y Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 245–272. doi: 10.1080/17408980701610185.
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373-396. doi: 10.1080/00336297.1992.10484063.
- Vescio, J., Wilde, K., & Crosswhite, J. J. (2005). Profiling sport role models to enhance initiatives for adolescent girls in physical education and sport. *European Physical Education Review*, 11(2), 153-170. doi: 10.1177/1356336x05052894.
- Vilanova, A., y Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Tàndem: Didáctica de la educación física*, 40, 75-83.
- Vilodre, S. (2008). Deporte y cultura fitness: la generización de los cuerpos contemporáneos. *Revista Digital Universitaria*, 9(7). Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art47/art47.pdf>
- Viñas, J., y Pérez, M. (2014). *El mercat de treball de l'esport a Catalunya. Especial incidència a la província de Barcelona*. Barcelona: INDE.
- Webb, L., y Macdonald, D. (2007). Techniques of Power in Physical Education and the Underrepresentation of Women in Leadership. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 279-297.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 233-247. doi: 10.1080/14681360000200091.
- Welford, J (2008). What's the Score? Women in football in England. Tesis doctoral, Loughborough University. <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/17447>.
- Wellard, I. (2007). Young people, gender, physical activity and sport. En I. Wellard (Ed.), *Rethinking gender and youth sport*. London: Routledge.
- Williams, A., y Bedward, J. (2001). Gender, culture and the generation gap: estudent and teacher perceptions of aspects of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 53-66. doi: 10.1080/713696037.
- Women's Sport and Fitness Foundation. (2012). *Changing the game for girls. A toolkit to help teachers get more girls involved in PE and school sport*. Disponible en <https://www.womensport.org/wp-content/uploads/2015/04/Changing-the-Game-for-Girls-Teachers-Toolkit.pdf>.
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. *Journal of teaching in physical education*, 15, 1-24.

Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. En D. Penney (Ed.), *Gender and physical education. Contemporary issues and future directions* (pp. 190-207). London: Routledge.

Younger, M. (2007). The gender agenda in secondary ITET in England: forgotten, misconceived or what? *Gender and Education*, 19(3), 387-414. doi: 10.1080/09540250701295528.

Zhang, W. (2007). Why IS: Understanding undergraduate students' intentions to choose an information systems major. *Journal of Information Systems Education*, 18(4), 447-458.

Figura 1. La problemática del estudio	24
Figura 2. Modelo <i>cognitivo social de desarrollo de la carrera</i>	77
Figura 3. Ejemplo de los diferentes tipos de preguntas en el cuestionario	93
Figura 4. Ejemplo de pregunta de tipo categoría en el cuestionario	94
Figura 5. Ejemplo de pregunta de tipo clasificación en el cuestionario.....	94
Figura 6. Ejemplo de escala aplicada, facilidad y oportunidad	95
Figura 7. Ejemplo de diferencial semántico	96
Figura 8. Ficha de registro de contacto con los centros educativos	103
Figura 9. Matriz de datos en SPSS (v.23).....	104
Figura 10. Modelo hipotético del desarrollo del interés en CAFyD	135
Figura 11. Modelo empírico a partir de las expectativas de resultado, objetivos personales, interés y apoyo social percibido.	137
Figura 12. Marco teórico de Bernstein aplicado a los materiales vinculados al grado de CAFyD en España.	153
Figura 13. Articulación del modelo teórico	197

Índice de tablas

Tabla 1. Estadística de Estudiantes Universitarios. Curso 2014-2015 en %	21
Tabla 2. Relación de las dimensiones, subdimensiones, variables e indicadores del objeto teórico de la investigación	29
Tabla 3. Objeto teórico del <i>Estudio I</i>	43
Tabla 4. Centros públicos y privados que imparten el Grado Universitario de CAFyD en Cataluña.....	46
Tabla 5. Tabla resumen con los estudios analizados, la fuente de consulta y el período analizado.	48
Tabla 6. Principales vías de acceso a los estudios de CAFyD. CFGS y PAU en %	55
Tabla 7. Evolución del número de tesis doctorales leídas en los Programas de Doctorado vinculados directamente a la actividad física, la Educación Física y el deporte en Cataluña, por sexo. n y %	61
Tabla 8. Evolución del profesorado en el INEF de Cataluña en los últimos 15 años según sexo. n y % ...	62
Tabla 9. Profesorado de los centros que imparten el Grado Universitario de CAFyD en Cataluña en el curso 2014-2015. n y %.....	63
Tabla 10. Principales teorías sobre la elección de la carrera académico-profesional	70
Tabla 11. Conceptos y objeto teórico del <i>Estudio II</i>	86
Tabla 12. Organización del cuestionario.....	92
Tabla 13. Universo del estudio	98
Tabla 14. Conglomerados para crear la muestra del Estudio II.....	99
Tabla 15. Muestra total recogida en el <i>Estudio II</i>	99
Tabla 16. Características de la muestra. Lugar de nacimiento según CCAA y sexo en % y (n)	100
Tabla 17. Características de la muestra. Curso y rama de Bachillerato según CCAA y sexo en % y (n). ..	100
Tabla 18. Características de la muestra. Tipología del centro según CCAA y sexo en % y (n)	101
Tabla 19. Ficha resumen del método del Estudio II.....	101
Tabla 20. Escalas elaboradas a partir de la agrupación de los ítems.....	105
Tabla 21. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y curso en % y (n).....	110
Tabla 22. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y CCAA en % y (n)	111
Tabla 23. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y tipo de centro en % y (n).....	112
Tabla 24. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre según sexo en % y (n).....	113
Tabla 25. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre por curso y sexo en % y (n)	114

Tabla 26. Gusto por la Educación Física en el instituto según sexo en % y (n)	115
Tabla 27. Gusto por la Educación Física en el instituto según tipo de centro en % y (n)	116
Tabla 28. Gusto por la Educación Física en el instituto según comunidad autónoma en % y (n)	117
Tabla 29. Análisis de la prueba Wilcoxon para comparar el gusto por la actividad física y la Educación Física según sexo	118
Tabla 30. Análisis X^2 de los agentes sociales influyentes, según sexo en %, (n) y análisis χ^2	119
Tabla 31. Percepción del sexo del alumnado y profesorado en el grado de CAFyD según sexo en % y (n)	121
Tabla 32. Análisis de la percepción de las barreras según el tipo de centro educativo. Media, DT, U de Mann-Whitney y (n).....	122
Tabla 33. Agentes sociales que han aconsejado estudiar CAFyD según sexo en %, (n) y análisis χ^2	124
Tabla 34. Agentes sociales que han desaconsejado estudiar CAFyD según sexo en %, (n) y análisis χ^2	125
Tabla 35. Intención de estudiar CAFyD según comunidad autónoma y sexo en % y (n)	126
Tabla 36. Relación del tipo de apoyo recibido y la intención de estudiar CAFyD según sexo en %, (n) y análisis χ^2	127
Tabla 37. Autoeficacia percibida en relación con la actividad física y el deporte según sexo. U de Mann-Whitney, media	128
Tabla 38. Análisis de la regresión lineal de la autoeficacia.....	129
Tabla 39. Análisis de las expectativas de resultado según sexo. Media, DT y U de Mann-Whitney	129
Tabla 40. Análisis de los objetivos seleccionados según sexo. Media, DT y U de Mann-Whitney.....	130
Tabla 41. Análisis de la diferencia entre los objetivos personales y las expectativas de resultado según sexo. Media, DT y U de Mann-Whitney	131
Tabla 42. Objeto teórico del <i>Estudio III</i>	157
Tabla 43. Frecuencia de repetición de términos analizados en el Libro Blanco de CAFyD.....	168
Tabla 44. Asignaturas en las que el género se aborda de forma integrada o exclusiva	173
Tabla 45. Número de asignaturas según tipología y nivel de visibilización de la perspectiva de género en % y (n).....	175
Tabla 46. Evolución de las vías de acceso en los estudios de CAFyD. Período 2002-2012 según sexo y en % (n)	233
Tabla 47. Matriz de componentes rotados. Motivaciones profesionales	251
Tabla 48. KMO y prueba de Bartlett	251
Tabla 49. Validación cruzada de la matriz de componentes rotados. Motivaciones profesionales	252
Tabla 50. Validación cruzada. KMO y prueba de Bartlett	252
Tabla 51. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y rama de Bachillerato	252
Tabla 52. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre según sexo. % y (n)	253

Tabla 53. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre según tipo de centro (I y II) y sexo. % y (n)	253
Tabla 54. Gusto por la Educación Física en el instituto según curso y sexo. % y (n)	253
Tabla 55. Gusto por la Educación Física en el instituto según entorno rural y urbano. % y (n)	254
Tabla 56. Intención de estudiar CAFyD según tipo de centro. % y (n)	254
Tabla 57. Efectos indirectos estandarizados del <i>path analysis</i>	254
Tabla 58. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes en n y %	257
Tabla 59. Tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes. Por universidad (n)	257
Tabla 60. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes en n y %	257
Table 1. Subjects that address gender in an 'embedded' or 'exclusive' way	291

Gráfico 1. Evolución del número de aspirantes en el INEFC según sexo (n)	51
Gráfico 2. Notas de acceso a los estudios universitarios de CAFyD (máxima, media y mínima)	54
Gráfico 3. Evolución del número y porcentaje de matrículas de CAFyD en Cataluña según sexo	56
Gráfico 4. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en CAFyD en Cataluña según tipo de universidad	57
Gráfico 5. Evolución del número de titulados y tituladas en CAFyD en Cataluña	57
Gráfico 6. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en las diversas especialidades de los estudios de magisterio en Cataluña en %	58
Gráfico 7. Evolución de las matrículas en el CFGM de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural por sexo, en Cataluña	59
Gráfico 8. Evolución de las matrículas en el CFGS de animación de actividades físico-deportivas por sexo, en Cataluña	59
Gráfico 9. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en los estudios de primer y segundo ciclo de la familia de la actividad física, la educación física y el deporte	60
Gráfico 10. Ranking de actividades físico-deportivas más practicadas según sexo en %	113
Gráfico 11. Incorporación de la perspectiva de género por tipología en %	172
Gráfico 12. Porcentaje de asignaturas en cada categoría, por universidades	174
Gráfico 13. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes en % ...	182
Gráfico 14. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes. Universidades en %	183
Gráfico 15. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por la institución en las guías docentes en %	185

Anexo 1. Estudio I. Tablas de resultados complementarias

Tabla 46. Evolución de las vías de acceso en los estudios de CAFyD. Período 2002-2012 según sexo y en % y (n)

Año	Vía de acceso	Chicas	Chicos	Total
2012	PAU	54.4	47.9	49.1
	CFGS	42.5	47.3	46.4
	Titulados/as	2.9	1.51	1.77
	+ 25 o 45 años	0	3.23	2.65
		(101)	(463)	(564)
2011	PAU	63.6	50.5	53.4
	CFGS	27.2	44.6	40.7
	Titulados/as	5.4	2.5	3.2
	+ 25 o 45 años	3.6	2.3	2.6
		(110)	(388)	(498)
2010	PAU	60.4	48.9	51.2
	CFGS	36.4	47.3	45.1
	Titulados/as	1.1	1.5	1.4
	+ 25 o 45 años	2.0	2.1	2.1
		(96)	(382)	(478)
2009	PAU	89.1	85.9	86.6
	CFGS	9.9	10.6	10.4
	Titulados/as	0.9	1.1	1.1
	+ 25 o 45 años	0.0	2.3	1.7
		(100)	(349)	(449)
2008	PAU	84.7	76.1	78.1
	CFGS	12.9	19.3	17.8
	Titulados/as	0.0	3.1	2.4
	+ 25 o 45 años	2.3	1.4	1.6
		(85)	(284)	(369)
2007	PAU	82.6	75.7	77.6
	CFGS	13.4	22.4	19.9
	Titulados/as	2.8	0.7	1.3
	+ 25 o 45 años	0.1	1.1	1.4
		(104)	(272)	(376)
2006	PAU	89.6	79.7	82.9
	CFGS	9.4	17.0	14.6
	Titulados/as	0.8	0.8	0.8
	+ 25 o 45 años	0.0	2.4	1.6
		(116)	(244)	(360)
2005	PAU	80.8	84.9	83.7
	CFGS	16.1	10.6	12.3
	Titulados/as	2.0	3.1	2.8
	+ 25 o 45 años	1.0	1.3	1.2
		(99)	(226)	(325)
2004	PAU	86.1	80.7	82.2
	CFGS	12.5	17.1	15.8
	Titulados/as	1.4	1.0	1.1
	+ 25 o 45 años	0.0	1.0	0.7
		(72)	(187)	(259)
2003	PAU	91.3	83.9	86.3
	CFGS	6.7	12.2	10.44
	Titulados/as	1.9	1.4	1.5
	+ 25 o 45 años	0.0	2.3	1.5
		(104)	(212)	(316)
2002	PAU	88.3	85.8	86.5
	CFGS	6.9	13.9	11.9
	Titulados/as	4.6	0.4	1.5
	+ 25 o 45 años			
		(86)	(241)	(327)

Anexo 2. Estudio II. Cuestionario

El Grado Universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte visto desde el Instituto

No rellenar. Para encuestador/a
 Código Centro:
 Código Cuestionario:
 Este cuestionario tiene como propósito conocer los estudios universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) popularmente conocidos como INEF. Nos interesa conocer tu opinión, de modo que no hay respuestas correctas o incorrectas; contesta lo que tú piensas. Este cuestionario es totalmente anónimo.

PERFIL PERSONAL

01. Año de nacimiento:

02. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

03. Curso: 4º ESO 1º BACH

En caso de realizar Bachillerato, indica la rama:
 1. Artístico 2. Científico-tecnológico
 3. Humanístico-Ciencias Sociales

04. Lugar de nacimiento:
 1. España 2. Europa
 3. América del Este 4. África
 5. América del Norte 6. América Central y Sudamérica
 7. Asia y Oceanía

05. Lugar de nacimiento de tu padre:
 1. España 2. Europa
 3. Europa del Este 4. África
 5. América del Norte 6. América Central y Sudamérica
 7. Asia y Oceanía

06. Lugar de nacimiento de tu madre:
 1. España 2. Europa
 3. Europa del Este 4. África
 5. América del Norte 6. América Central y Sudamérica
 7. Asia y Oceanía

07. Discapacidad:
 1. No
 2. Sí. Específica:

SI PIENSO EN EL FUTURO LABORAL

08. Me gustaría tener un trabajo que me permitiera (Valora la importancia de 1: Ninguna a 5: Mucha):

	1	2	3	4	5
A. Vivir cerca de mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Desarrollar mi creatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Tomar decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Ganar mucho dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Hacer amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Estar en espacios abiertos o grandes instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Vestir con ropa deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Dirigir y/o asesorar a personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Trabajar con niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Trabajar con niñas/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Hablar en público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Me gustaría un trabajo que (Valora la importancia de 1: Ninguna a 5: Mucha):

	1	2	3	4	5
A. Me deje tiempo libre para hacer otras cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Requiera de mis habilidades físicas (compares) fuerza, resistencia, agilidad, coordinación, equilibrio, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Me posibilite aprender cosas nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Me dé la oportunidad de ser mi propio jefe o jefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Tenga alto status y prestigio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Me dé la oportunidad de ser de ayuda a otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PENSANDO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE CAFYD O INEF

10. Si pienso en una persona que quiere realizar los estudios de CAFyD o INEF creo que ésta debería **ser** (Marca con una cruz la posición con la que la identificas):

	A	B	C	D	E
1. Nada competitiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nada femenina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nada amable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nada expresiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nada musculosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nada comprensiva con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Nada activa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Poco hábil en los deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mala estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nada masculina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Muy delgada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (Valora de 1: nada de acuerdo y 5: muy de acuerdo):

	1	2	3	4	5
A. El grado universitario de CAFyD lo estudian más hombres que mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. En el grado universitario de CAFyD la mayoría de profesorado son hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Valora de 1 a 5 las siguientes cuestiones para hombres y mujeres:

	1	2	3	4	5
A. El grado de dificultad para realizar los estudios de CAFyD para hombres y mujeres es para... (Valora de 1: muy fácil a 5: muy difícil)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. El grado de dificultad para superar las pruebas físicas específicas para entrar a los estudios de CAFyD es para... (Valora de 1: muy fácil a 5: muy difícil)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Si pienso en una persona que quiere realizar los estudios de CAFyD o INEF creo que ésta debería **tener** (Marca con una cruz la posición con la que la identificas):

	A	B	C	D	E
1. Mala forma física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mal sentido del ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mala coordinación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Poca conciencia en si misma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Poca capacidad para dedicarse a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Poco sentido crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Malas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Las oportunidades para trabajar en el ámbito de la actividad físico-deportiva son para... (Valora de 1: muy fácil a 5: muchas oportunidades)

	Hombres	Mujeres
1. Muy fácil a 5: muchas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fácil a 3: muchas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Medio a 3: muchas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dificil a 3: muchas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Muy difícil a 3: muchas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ¿Crees que en CAFyD o INEF se estudian asignaturas relacionadas con...? (Marca con una cruz):

	SÍ	NO
A. La educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. La recreación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. La salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. La condición física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. El rendimiento deportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. La gestión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Otras asignaturas. Especifica:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<p>15. Si estudiase CAFYD o INEF, creo que podría conseguir un trabajo que me permita (Valora de 1: nada de acuerdo a 5: muy de acuerdo)</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>A. Vivir cerca de mi familia</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>B. Desarrollar mi creatividad</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>C. Tomar decisiones</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>D. Ganar mucho dinero</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>E. Hacer amigos/as</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>F. Estar en espacios abiertos o grandes instalaciones</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>G. Vestir con ropa deportiva</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>H. Dirigir y/o asesorar a personas</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>I. Trabajar con chicos/as</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>J. Trabajar con niños/as</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>K. Hablar en público</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	A. Vivir cerca de mi familia	0	0	0	0	0	B. Desarrollar mi creatividad	0	0	0	0	0	C. Tomar decisiones	0	0	0	0	0	D. Ganar mucho dinero	0	0	0	0	0	E. Hacer amigos/as	0	0	0	0	0	F. Estar en espacios abiertos o grandes instalaciones	0	0	0	0	0	G. Vestir con ropa deportiva	0	0	0	0	0	H. Dirigir y/o asesorar a personas	0	0	0	0	0	I. Trabajar con chicos/as	0	0	0	0	0	J. Trabajar con niños/as	0	0	0	0	0	K. Hablar en público	0	0	0	0	0	<p>EN RELACIÓN A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA</p> <p>17. ¿Prácticas algún tipo de actividad físico-deportiva fuera del horario escolar? (En caso de responder NO, pasa a la pregunta 19)</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>1. SI</td> <td>2. NO</td> </tr> <tr> <td>18. Escribe la(s) actividad física-deportiva que realizas y la frecuencia semanal en que la practicas durante el curso escolar.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Actividad física/Deporte que practicas</td> <td>Nº días de práctica</td> <td>Horas diarias practicadas</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>19. ¿Cuánto te gusta realizar actividades físico-deportivas en tu tiempo libre? (Valora de 1: Nada a 5: Mucho)</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>20. ¿Te gusta la Educación Física del instituto? (Valora de 1: Nada a 5: Mucho)</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>21. ¿Cuánto te han animado o apoyado las siguientes personas para que practiques actividad físico-deportiva? (Valora con la escala de 1: Nada a 5: Mucho)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>A. Mi padre</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>B. Mi madre</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>C. Mis amigos/as</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>D. El/la profesora de Educación Física</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>E. Alguien/a entrenador/a</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>F. Otra persona (menciona quién):</td> <td colspan="5" style="height: 30px;"></td> </tr> </table>		1. SI	2. NO	18. Escribe la(s) actividad física-deportiva que realizas y la frecuencia semanal en que la practicas durante el curso escolar.			Actividad física/Deporte que practicas	Nº días de práctica	Horas diarias practicadas											1	2	3	4	5	20. ¿Te gusta la Educación Física del instituto? (Valora de 1: Nada a 5: Mucho)	0	0	0	0	0	21. ¿Cuánto te han animado o apoyado las siguientes personas para que practiques actividad físico-deportiva? (Valora con la escala de 1: Nada a 5: Mucho)	1	2	3	4	5	A. Mi padre	0	0	0	0	0	B. Mi madre	0	0	0	0	0	C. Mis amigos/as	0	0	0	0	0	D. El/la profesora de Educación Física	0	0	0	0	0	E. Alguien/a entrenador/a	0	0	0	0	0	F. Otra persona (menciona quién):						<p>22. Si pienso en mí, creo que soy una persona con una cruz la posición con la que te identificas)</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>1. Mala forma física</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>2. Mal sentido del ritmo</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>3. Mala coordinación</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>4. Poca confianza en sí misma</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>5. Poca capacidad para dedicarse a los demás</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>6. Poco sentido crítico</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </table>		A	B	C	D	E	1. Mala forma física	0	0	0	0	0	2. Mal sentido del ritmo	0	0	0	0	0	3. Mala coordinación	0	0	0	0	0	4. Poca confianza en sí misma	0	0	0	0	0	5. Poca capacidad para dedicarse a los demás	0	0	0	0	0	6. Poco sentido crítico	0	0	0	0	0	<p>23. Si pienso en mí, creo que soy una persona que tiene: (Marca con una cruz la posición con la que te identificas)</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>1. Mala forma física</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>2. Mal sentido del ritmo</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>3. Mala coordinación</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>4. Poca confianza en sí misma</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>5. Poca capacidad para dedicarse a los demás</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>6. Poco sentido crítico</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </table>		A	B	C	D	E	1. Mala forma física	0	0	0	0	0	2. Mal sentido del ritmo	0	0	0	0	0	3. Mala coordinación	0	0	0	0	0	4. Poca confianza en sí misma	0	0	0	0	0	5. Poca capacidad para dedicarse a los demás	0	0	0	0	0	6. Poco sentido crítico	0	0	0	0	0
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																		
A. Vivir cerca de mi familia	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
B. Desarrollar mi creatividad	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
C. Tomar decisiones	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
D. Ganar mucho dinero	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
E. Hacer amigos/as	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
F. Estar en espacios abiertos o grandes instalaciones	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
G. Vestir con ropa deportiva	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
H. Dirigir y/o asesorar a personas	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
I. Trabajar con chicos/as	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
J. Trabajar con niños/as	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
K. Hablar en público	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
	1. SI	2. NO																																																																																																																																																																																																																																					
18. Escribe la(s) actividad física-deportiva que realizas y la frecuencia semanal en que la practicas durante el curso escolar.																																																																																																																																																																																																																																							
Actividad física/Deporte que practicas	Nº días de práctica	Horas diarias practicadas																																																																																																																																																																																																																																					
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																		
20. ¿Te gusta la Educación Física del instituto? (Valora de 1: Nada a 5: Mucho)	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
21. ¿Cuánto te han animado o apoyado las siguientes personas para que practiques actividad físico-deportiva? (Valora con la escala de 1: Nada a 5: Mucho)	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																		
A. Mi padre	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
B. Mi madre	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
C. Mis amigos/as	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
D. El/la profesora de Educación Física	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
E. Alguien/a entrenador/a	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
F. Otra persona (menciona quién):																																																																																																																																																																																																																																							
	A	B	C	D	E																																																																																																																																																																																																																																		
1. Mala forma física	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
2. Mal sentido del ritmo	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
3. Mala coordinación	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
4. Poca confianza en sí misma	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
5. Poca capacidad para dedicarse a los demás	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
6. Poco sentido crítico	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
	A	B	C	D	E																																																																																																																																																																																																																																		
1. Mala forma física	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
2. Mal sentido del ritmo	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
3. Mala coordinación	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
4. Poca confianza en sí misma	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
5. Poca capacidad para dedicarse a los demás	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
6. Poco sentido crítico	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																		
<p>24. ¿Alguien te ha aconsejado que realices la carrera de CAFYD o INEF cuando termines el instituto? (Marca con una cruz):</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>A. Mi padre</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>B. Mi madre</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>C. Mis amigos/as</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>D. El/la profesora de Educación Física</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>E. Otros profesores/as</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>F. Alguien/a entrenador/a</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>G. Otra persona. Menciona quién:</td> <td colspan="2" style="height: 30px;"></td> </tr> </table>		SI	NO	A. Mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B. Mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C. Mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D. El/la profesora de Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E. Otros profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F. Alguien/a entrenador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G. Otra persona. Menciona quién:			<p>25. ¿Alguien te ha desaconsejado que realices la carrera de CAFYD o INEF cuando termines el instituto? (Marca con una cruz):</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>A. Mi padre</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>B. Mi madre</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>C. Mis amigos/as</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>D. El/la profesora de Educación Física</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>E. Otros profesores/as</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>F. Alguien/a entrenador/a</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>G. Otra persona. Menciona quién:</td> <td colspan="2" style="height: 30px;"></td> </tr> </table>		SI	NO	A. Mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B. Mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C. Mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D. El/la profesora de Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E. Otros profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F. Alguien/a entrenador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G. Otra persona. Menciona quién:																																																																																																																																																																																								
	SI	NO																																																																																																																																																																																																																																					
A. Mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
B. Mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
C. Mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
D. El/la profesora de Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
E. Otros profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
F. Alguien/a entrenador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
G. Otra persona. Menciona quién:																																																																																																																																																																																																																																							
	SI	NO																																																																																																																																																																																																																																					
A. Mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
B. Mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
C. Mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
D. El/la profesora de Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
E. Otros profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
F. Alguien/a entrenador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																																																																																																					
G. Otra persona. Menciona quién:																																																																																																																																																																																																																																							
<p>26. Indica qué tipo de estudios te gustaría realizar al terminar este curso. (Marca con una cruz):</p> <p>Si eres estudiante de ESO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Bachillerato <input type="checkbox"/> 2. Ciclo Formativo Grado Medio <input type="checkbox"/> 3. No seguir los estudios <input type="checkbox"/> 4. NS/NC <p>Si eres estudiante de Bachillerato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 3. Ciclo Formativo Grado Superior <input type="checkbox"/> 4. Universidad <input type="checkbox"/> 5. No seguir los estudios <input type="checkbox"/> 6. NS/NC 	<p>27. ¿Tienes intención de estudiar CAFYD o INEF cuando termines el instituto? (Marca con una cruz):</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> Quizás si <input type="checkbox"/> No lo sé aún <input type="checkbox"/> No</p>																																																																																																																																																																																																																																						
<p>28. En caso de responder Ciclo Formativo o Universidad, especifica el nombre de los estudios que quieres realizar (Por orden de preferencia):</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1.</td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table>	1.		2.		3.		<p>MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN</p>																																																																																																																																																																																																																																
1.																																																																																																																																																																																																																																							
2.																																																																																																																																																																																																																																							
3.																																																																																																																																																																																																																																							



Anexo 3. Estudio II. Proceso de recogida de datos

Guion telefónico para el contacto con los centros educativos

1. Llamada al centro seleccionado. Se pedirá hablar con el director/a del centro,
2. Presentación (nombre y universidad) y presentación del proyecto (muy breve). "Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, que pretende analizar la percepción y las actitudes del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato en relación a los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)". Y entonces solicitar si dispone de 10 minutos para poder explicarle la propuesta.
3. Pedir la colaboración de su centro educativo para administrar un cuestionario que no durará más de 25 minutos, y que, una vez realizado el estudio se le facilitaran los resultados de su centro.
4. Explicándole que nos adaptaríamos al horario que crean conveniente para no perjudicar a ninguna materia. Comentarle que nuestra propuesta seria ir en el horario de tutoría de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, pero nos ajustaríamos a cualquier propuesta del centro.
5. Esperar respuesta:
 - 5.1. Si no aceptan la participación les damos las gracias por el tiempo dedicado.
 - 5.2. Si responden que se deben pensar si participar o no participar, les pedimos su correo electrónico para enviarles la información del proyecto y el cuestionario, y le comentamos que al día siguiente le volveremos a llamar para confirmar su colaboración.
 - 5.3. Si aceptan participar en el proyecto, le pedimos el correo electrónico para poderle enviar toda la información necesaria y le proponemos que:
6. Lo más pronto posible, nos indique la sesión que considere más oportuna para distribuir el cuestionario en cada curso y grupo, de acuerdo con el profesorado tutor o quién considere oportuno, de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. Si prefiere, nos puede proporcionar los datos de contacto para que lo gestionemos directamente nosotras.
7. Además, se le indicará que necesitamos informar a los **padres/madres** para poder administrar el cuestionario y que, en caso de que no estén de acuerdo con que sus hijos/as participen en el mismo, deberán notificarlo al centro. Le indicaremos que nosotras hemos diseñado el documento, que simplemente lo tienen que facilitar a los/las estudiantes y recogerlo.
8. Darle las gracias por la colaboración, y que en unos minutos recibirá el mail con toda la información que se le ha comentado por teléfono.

Mail dirigido a los centros educativos sobre el estudio y petición de colaboración (catalan)

Benvolgut, Benvolguda,

Soc Pedrona Serra, tècnica del Projecte d'investigació titulat "*La Igualdad en Juego: la (no) presencia de las mujeres y la perspectiva de género en los estudios de la familia de la Actividad Física y el Deporte*". Projecte que està subvencionat pel *Ministerio de Economía y Competitividad* en el marc del programa I+D+i (Referència DEP2012-31275) i en el que hi participen l'INEFC de Barcelona, la Universitat Complutense de Madrid i la Universidade de Vigo.

En aquest estudi es pretén analitzar la percepció i les actituds de l'alumnat de 4rt d'ESO y 1r de Batxillerat en relació als estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE), així com les possibles causes de la falta d'interès de les joves. Per aquest motiu, s'ha dissenyat un qüestionari amb l'objectiu d'administrar-lo entre l'alumnat matriculat en aquests cursos.

El seu centre ha estat seleccionat per a formar part de la mostra de l'estudi, pel que els seus estudiants participarien en la investigació responent el qüestionari (duració estimada de 25 minuts), i una vegada completat l'anàlisi, se'ls hi comunicarien els resultats del seu centre.

Jo mateixa seria l'encarregada de desplaçar-me fins el seu centre educatiu amb els qüestionaris impresos per administrar-los en una hora de tutoria, Educació Física o quan considerin convenient. Tal i com hem acordat per telèfon, li adjunto tres documents:

1. Informació de l'estudi. En aquest arxiu es recull una breu explicació de l'objectiu de la investigació i la metodologia que utilitzarem per obtenir els resultats.
2. El qüestionari. L'enquesta es respon en uns 25 minuts, aproximadament, i està redactat en castellà degut a que és un qüestionari que s'administrarà arreu del territori espanyol.
3. El consentiment informat. Aquest document és de màxima rellevància per a poder donar validesa i ètica a l'estudi. Li fariem arribar les fotocòpies per correu postal.

Li agraïm per avançat la seva predisposició a col·laborar en l'estudi. Per això, li demano que:

- Ens indiqui la sessió que consideri més oportuna per distribuir el qüestionari (telefònicament 93.425.54.45 ext. 207, o per email pedronaserra@gencat.cat).
- Sol·liciti el "Consentiment informat" (veure document adjunt) a l'alumnat de 4rt d'ESO i 1r de Batxillerat, una setmana abans de la meua visita: *Es tracte d'un consentiment informat passiu, de manera que en el cas que el pare/mare o tutor/a no vulguin que el seu fill/a participi en l'estudi, hauran de tomar el document signat.*

Li agraïxo la seva col·laboració, sense la qual no seria possible avançar amb aquesta investigació.

Esperant causar-li les mínimes molèsties, quedo a l'espera de la confirmació del dia de la meua visita. Si necessita qualsevol aclariment, no dubti en posar-se en contacte amb mi (pedronserra@gencat.cat).

Cordialment,
Sra. Pedrona Serra Payeras
Doctoranda e Investigadora en Formació
Dra. Susanna Soler Prat
Investigadora principal del projecte

Modelo consentimiento informado para las familias (Catalán)

Barcelona, 29 de abril de 2014.

Benvolgut/guda pare, mare o tutor/a:

En el desenvolupament d'un projecte d'investigació a nivell nacional sobre la percepció dels estudis universitaris i el futur laboral de nois i noies de 4t d'ESO i 1r de Batxillerat, l'informem que l'alumnat del centre participarà en l'estudi, emplenant un qüestionari. A Catalunya, la investigació està coordinada per l'Institut Nacional d'Educació Física.

El qüestionari serà anònim i els seus resultats seran utilitzats únicament amb finalitat científica.

Només en el cas que vostè no consideri oportuna la participació del seu fill/a en aquest estudi, si us plau, escrigui'n el nom a la part inferior d'aquesta carta per fer-la arribar a la persona que exerceixi com a tutor/a del curs.

Gràcies per la seva atenció i confiant amb el seu ajut, rebí una cordial salutació.

Dra. Susanna Soler Prat
Investigadora principal del projecte

Sra. Pedrona Serra Payeras
Tècnica d'investigació

Sr./Sra.:, amb DNI
pare/mare/tutor(a) de l'alumne/a:, del curs, no
considera oportú la participació del seu fill/a en el mencionat estudi.

Firma:

Data:

Modelo consentimiento informado para las familias (Castellano)

Madrid, 30 de abril de 2014.

Estimado/a padre, madre o tutor/a:

En el desarrollo de un proyecto de investigación a nivel nacional sobre la percepción de los estudios universitarios y el futuro laboral de chicos y chicas de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, le informamos que el alumnado del centro va a participar en el estudio, completando un cuestionario. En la Comunidad de Madrid la investigación está coordinada por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense.

El cuestionario será anónimo y sus resultados serán utilizados únicamente con fines científicos.

Solo en el caso de que usted no considere oportuno la participación de su hijo/a en este estudio, por favor, escriba el nombre de su hijo o hija en la parte inferior de esta carta para que se la haga llegar al tutor/a.

Gracias por su atención y confiando en su ayuda, reciban un cordial saludo.

Dra. Susanna Soler Prat
Investigadora principal del proyecto

Sra. Noemí García Arjona
Técnica de investigación

D./D^a:, con DNI
padre/madre/tutor(a) del alumno/a:, del curso, no
considera oportuno la participación de su hijo/a en el mencionado estudio.

Firma:

Fecha:

Modelo consentimiento informado para las familias (Gallego)

A Coruña, 25 de abril de 2014

Estimado/a señor/a,

No desenvolvemento dun proxecto de investigación a nivel nacional sobre a percepción dos estudos universitarios e o futuro laboral de mozos e mozas de 4º de ESO e 1º de Bacharelato, informámoslle que o alumnado do centro participará no estudo realizando un cuestionario (na Comunidade de Galicia, a investigación está coordinada pola Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte da Universidade de Vigo).

O cuestionario será anónimo e os seus resultados serán utilizados soamente con fins científicos.

No caso de que vostedes non consideren oportuna a participación do/a seu/súa fillo/a neste estudo, por favor, escriba o nome do/a seu/súa fillo ou filla na parte inferior desta carta, e achéguea ao seu/ súa titor/a.

Grazas pola súa atención e confiando na súa axuda, reciba un cordial saúdo.

D. / Dn^a:, con DNI
pai/nai/titor(a) do alumno/a:, do curso
non considera oportuna a participación do/a seu/súa fillo/a no mencionado estudo.

Asinado:

Data:

Protocolo de administración del cuestionario

Para seguir el mismo patrón de explicación del cuestionario en todos los centros educativos, se deberán seguir los siguientes puntos:

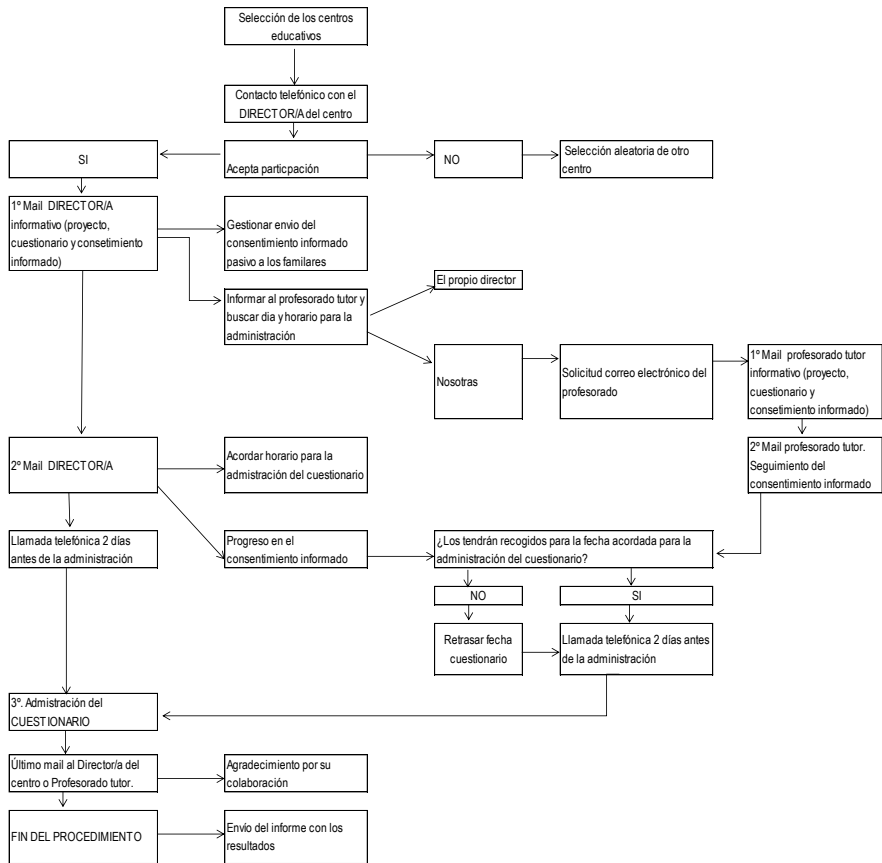
- Presentación: Nombre + Universidad de Procedencia.
- Se comentará que "Se está realizando una investigación a nivel nacional con la intención de conocer vuestra opinión sobre los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte – también conocidos como INEF".
- Para ello, "deberéis cumplimentar un cuestionario compuesto por 28 preguntas, las cuales se pueden responder con más o menos 30 minutos".
- El cuestionario es totalmente anónimo, por lo que será imposible identificaros en él.
- No es ningún examen, simplemente es para saber vuestra opinión, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas.
- Es importante que contestéis con sinceridad y de forma individual.
- Si tenéis alguna duda o pregunta podéis levantar la mano y me acercaré para resolverla.
- Distribución de los cuestionarios.
- A continuación vamos a leer el texto introductorio del cuestionario. Se enfatizará con la explicación de la escala del 1 al 5 para la mayoría de preguntas, y, se mencionará que las preguntas 10,11, 22 y 23 siguen una escala diferente en la cual se deben posicionar. Se puede/debe utilizar el siguiente ejemplo explicativo:

Donde te situarías de esta línea:

Tengo el pelo corto ___A___ B___ C___ D___ E___ Tengo el pelo largo

- Preguntar si hay alguna duda.
- Iniciar el cuestionario.

Esquema del protocolo seguido en el trabajo de campo



Informe de resultados dirigido a los centros educativos

Los informes de resultados elaborados para cada centro educativo se pueden consultar en la carpeta identificada como "Estudio II. Informes de resultados". Para garantizar su anonimato en estos informes no consta el nombre de los centros educativos participantes.

Anexo 4. Estudio II. Proceso de análisis de datos

Tabla 47. Matriz de componentes rotados. Motivaciones profesionales

	Poder y Estatus	Motivación Social	Desarrollo Personal	Tarea Demandada
Un trabajo que me permita vivir cerca de mi familia		.450		
Un trabajo que me permita desarrollar mi creatividad			.744	
Un trabajo que me permita tomar decisiones	.405		.568	
Un trabajo que me permita ganar mucho dinero	.767			
Un trabajo que me permita hacer amigos/as	.360	.333	.291	
Un trabajo que me permita estar en espacios abiertos o grandes instalaciones	.266		.257	.512
Un trabajo que me permita vestir con ropa deportiva				.842
Un trabajo que me permita dirigir y/o asesorar a personas	.461	.403		
Un trabajo que me permita trabajar con chicos/as		.689		
Un trabajo que me permita trabajar con niños/as		.776		
Un trabajo que requiera de mis habilidades físicas (corporales): fuerza, resistencia, agilidad, etc.				.818
Un trabajo que me posibilite aprender cosas nuevas			.754	
Un trabajo que me dé la oportunidad de ser mi propio jefe o jefa	.644		.257	
Un trabajo que tenga alto status y prestigio	.812			
Un trabajo que me dé la oportunidad de ser de ayuda a otras personas		.609	.408	

Nota: Solo se muestran los valores superiores a .250.

Tabla 48. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.779
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	11535.861
	gl	105
	Sig.	0.000

Tabla 49. Validación cruzada de la matriz de componentes rotados. Motivaciones profesionales

	Poder y Estatus	Motivación Social	Desarrollo Personal	Tarea Demandada
Un trabajo que me permita vivir cerca de mi familia		.441		
Un trabajo que me permita desarrollar mi creatividad			.763	
Un trabajo que me permita tomar decisiones	.430		.549	
Un trabajo que me permita ganar mucho dinero	.751			
Un trabajo que me permita hacer amigos/as	.349	.324	.285	
Un trabajo que me permita estar en espacios abiertos o grandes instalaciones	.258			.535
Un trabajo que me permita vestir con ropa deportiva				.833
Un trabajo que me permita dirigir y/o asesorar a personas	.508	.344		
Un trabajo que me permita trabajar con chicos/as		.698		
Un trabajo que me permita trabajar con niños/as		.784		
Un trabajo que requiera de mis habilidades físicas (corporales): fuerza, resistencia, agilidad, etc.				.808
Un trabajo que me posibilite aprender cosas nuevas			.744	
Un trabajo que me dé la oportunidad de ser mi propio jefe o jefa	.650		.270	
Un trabajo que tenga alto status y prestigio	.796			
Un trabajo que me dé la oportunidad de ser de ayuda a otras personas		.584	.431	

Nota: Solo se muestran los valores superiores a .250

En la validación cruzada de los factores la varianza total es de 52.84% y KMO es igual a 0.770.

Tabla 50. Validación cruzada. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.770
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5556.541
	gl	105
	Sig.	.000

Tabla 51. Práctica de alguna actividad físico-deportiva, según sexo y rama de Bachillerato

Rama Bachillerato	Práctica	Hombre	Mujer	Total
Artístico	Si	52.9	30.4	40.0
	No	47.1	69.6	60.0
		(17)	(23)	(40)
Científico-tecnológico	Si	75.3	61.4	68.9
	No	24.7	38.6	31.1
		(542)	(461)	(1003)
Humanístico-Ciencias Sociales	Si	72.3	58.2	64.3
	No	27.7	41.8	35.7
		(405)	(531)	(936)

Tabla 52. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre según sexo. % y (n)

	Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho
Hombre	3.0	4.5	14.6	31.4	46.6
Mujer	4.3	11.7	28.8	30.6	24.5
Total	3.7	8.1	21.8	31.0	35.5
	(149)	(332)	(887)	(1263)	(1447)

Tabla 53. Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre según tipo de centro (I y II) y sexo. % y (n)

Tipo Centro		Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho
Tipo I	Hombre	2.7	4.9	15.5	31.8	45.0
	Mujer	4.7	12.5	29.3	30.3	23.2
	Total	3.7	8.8	22.5	31.0	34.0
		80	189	484	668	731
Tipo II	Hombre	3.2	4.1	13.6	30.8	48.2
	Mujer	4.0	10.7	28.3	30.9	26.0
	Total	3.6	7.4	20.9	30.9	37.2
		69	143	403	595	716
Total	Hombre	3.0	4.5	14.6	31.4	46.6
	Mujer	4.3	11.7	28.8	30.6	24.5
	Total	3.7	8.1	21.8	31.0	35.5
		149	332	887	1263	1447

Tabla 54. Gusto por la Educación Física en el instituto según curso y sexo. % y (n)

Curso		Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho
4º ESO	Hombre	9.5	12.9	22.2	30.2	25.2
	Mujer	12.6	18.2	26.9	27.8	14.5
	Total	11.0	15.5	24.6	29.0	19.9
		(236)	(332)	(526)	(622)	(426)
1º Bachillerato	Hombre	7.6	10.3	24.8	33.7	23.6
	Mujer	14.5	16.8	26.3	25.0	17.5
	Total	11.1	13.6	25.6	29.2	20.5
		(221)	(270)	(508)	(580)	(406)
Total	Hombre	8.6	11.7	23.5	31.9	24.4
	Mujer	13.5	17.5	26.6	26.4	15.9
	Total	11.1	14.6	25.1	29.1	20.2
		(457)	(602)	(1034)	(1202)	(832)

Tabla 55. Gusto por la Educación Física en el instituto según entorno rural y urbano. % y (n)

		Nada	Poco	Ni nada ni mucho	Bastante	Mucho
Rural	Hombre	9.1	11.3	23.0	32.7	23.9
	Mujer	10.9	16.5	25.2	27.0	20.3
	Total	10.0 (107)	14.0 (149)	24.1 (257)	29.8 (317)	22.1 (235)
Urbano	Hombre	8.4	11.8	23.6	31.6	24.6
	Mujer	14.5	17.8	27.1	26.2	14.4
	Total	11.4 (350)	14.8 (453)	25.4 (777)	28.9 (885)	19.5 (597)

Tabla 56. Intención de estudiar CAFyD según tipo de centro. % y (n)

Tipo centro	Sí	Quizás sí	No lo sé aún	No	Total
Tipo I	3.6	1.6	17.3	68.6	(2166)
Tipo II	3.7	8.7	18.1	69.4	(1946)
Total	3.6 (150)	9.7 (399)	17.7 (727)	69.0 (2836)	(4112)

Tabla 57. Efectos indirectos estandarizados del *path analysis*

	Efectos indirectos estandarizados (p)	IC 90%
Obj. Social – Interés – Exp. Res. Social	0.000 (NS)	(-.004 – .003)
Obj. Social – Interés – Exp. Res. Desarrollo Personal	0.005 (p = .033)	(.001 – .007)
Obj. Social – Interés – Exp. Res. Poder y Estatus	0.008 (p = .005)	(.003 – .011)
Obj. Social – Interés – Exp. Res. Tareas específicas	-0.003 (NS)	(-.006 – .000)
Obj. Desarrollo Personal – Interés – Exp. Res. Social	0.000 (NS)	(-.002 – .003)
Obj. Desarrollo Personal – Interés – Exp. Res. Desarrollo Personal	-0.003 (NS)	(-.005 – .000)
Obj. Desarrollo Personal – Interés – Exp. Res. Poder y Estatus	-0.005 (p = .038)	(-.008 – .001)
Obj. Desarrollo Personal – Interés – Exp. Res. Tarea Específica	.002 (NS)	(.000 – .004)
Obj. Poder y Estatus – Interés – Exp. Res. Social	.000 (NS)	(.000 – .000)
Obj. Poder y Estatus – Interés – Exp. Res. Desarrollo Personal	.000 (NS)	(-.002 – .002)
Obj. Poder y Estatus – Interés – Exp. Res. Poder y Estatus	.000 (NS)	(-.003 – .004)
Obj. Poder y Estatus – Interés – Exp. Res. Tarea Específica	.000 (NS)	(-.002 – .001)
Obj. Tarea Específica – Interés – Exp. Res. Social	-0.001 (NS)	(-.025 – .022)
Obj. Tarea Específica – Interés – Exp. Res. Desarrollo Personal	.023 (p = .009)	(.009 – .041)
Obj. Tarea Específica – Interés – Exp. Res. Poder y Estatus	0.038 (p = .000)	(.028 – .061)
Obj. Tarea Específica – Interés – Exp. Res. Tarea Específica	-0.016 (NS)	(-.035 – -.002)

Nota. NS = no significativo, IC 90% = Intervalo de confianza 90%.

Anexo 5. Estudio III. Proceso de análisis de datos

Tabla 58. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes en n y %

Lenguaje	n	%
Masculino	454	59.6
Impersonal	116	15.6
Variable	96	12.2
Genérico	85	11.1
Dualista	12	1.6
Total	763	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

Tabla 59. Tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes. Por universidad (n)

Universidad	Masculino	Genérico	Dualista	Variable	Impersonal	Total
A	35	1	0	7	1	44
B	62	8	1	17	24	112
C	25	5	0	8	4	42
D	33	5	0	4	2	44
E	3	2	1	4	32	42
F	22	2	0	9	6	39
G	0	49	0	2	0	51
H	30	0	0	6	7	43
I	21	4	4	7	5	41
J	31	0	0	1	0	32
K	70	0	0	0	3	73
L	31	1	1	3	1	37
M	16	0	0	0	10	26
N	26	8	4	7	6	51
O	27	0	1	20	2	50
P	22	0	0	1	13	36
Total	454	85	12	96	116	763

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

Tabla 60. Distribución del tipo de lenguaje utilizado por el profesorado en las guías docentes en n y %

	n	%
Masculino	5	31.2
Genérico	6	37.5
Dualista	2	12.5
Variable	2	12.5
Impersonal	1	6.2
Total	16	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

Anexo 6. Artículos aceptados

Artículo 1

Serra, P., Vizcarra, M.T., Garay, B., Prat, M., Soler, S. (En prensa). Análisis del discurso de género en los materiales curriculares del grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*.

ANÁLISIS DEL DISCURSO DE GÉNERO EN LOS MATERIALES CURRICULARES DEL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

GENDER DISCOURSE ANALYSIS IN CURRICULUM MATERIALS OF THE DEGREE IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT SCIENCE

ANÁLISE DO DISCURSO DE GÊNERO NAS MATRIZES CURRICULARES SOBRE AS CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA E DO DESPORTO

Pedrona Serra Payeras *, María Teresa Vizcarra Morales**, Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde **, Maria Prat Grau***, Susanna Soler Prat *

Resumen: En este trabajo se pretende analizar cómo se ha introducido la perspectiva de género en el currículum universitario, y más específicamente, en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Para ello se ha realizado un análisis de contenido y de discurso de 763 guías docentes procedentes de 16 universidades españolas. Los resultados ponen de relevancia como la construcción del conocimiento, y las diversas formas como se puede transmitir conlleva distintas implicaciones para la mayor o menor transformación de las relaciones de género. Las aportaciones de este estudio pueden ser útiles para el diseño de propuestas pedagógicas que pretenden incluir la perspectiva de género y fomentar la transformación social desde la formación universitaria.

Palabras clave: Sexismo. Currículum. Educación superior. Cambio Social.

Abstract: This paper aims to analyse how gender perspective has been introduced in the higher education curriculum, specifically in the Physical Activity and Sport Science degree. For this, content analysis and discourse analysis of 763 syllabuses from 16 Spanish public universities was performed. The findings reveal the impact of knowledge building and the way in which knowledge is transmitted on transforming gender relations. The article's contribution can be of assistance for the design of new pedagogical proposals that aim to include the gender perspective and promote social transformations from higher education.

Keywords: Sexism. Curriculum. Education, Higher. Social Change.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a introdução da perspectiva de gênero no currículo universitário e, mais especificamente, no grau de Ciências da Atividade Física e do Desporto. Para isso, foi realizada uma análise de conteúdo e discurso de 763 guias de ensino de 16 universidades espanholas. Os resultados mostram como a construção do conhecimento, e as várias maneiras de transmissão traz implicações diferentes para o grau de transformação das relações de gênero. As contribuições deste estudo podem ser úteis para a concepção de propostas educativas que visam incluir a perspectiva de gênero e promover a transformação social do ensino universitário.

Palavras-chave: Sexismo. Currículo. Educação superior. Mudança Social.

* Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC-Barcelona). Barcelona, Cataluña, Espanha. E-mail: pserrapayeras@gmail.com

** Universidad del País Vasco. Vitoria, País Vasco. Espanha. E-mail: mariate.bizkarra@ehu.es

*** Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola, Barcelona. Espanha. E-mail: maria.prat@uab.cat

1 LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La inclusión de la perspectiva de género en los estudios universitarios es un aspecto claramente potenciado desde la legislación universitaria y también deportiva en España (Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres; Ley Orgánica 4/2007, de Universidades - LOU). No obstante, una vez establecidas las políticas universitarias, es necesario analizar en qué medida, y de qué forma, se introduce la perspectiva de género en los materiales curriculares, y más concretamente, en los currículums universitarios. En España, a partir de 2007, son varias las investigaciones que analizan la inclusión de la perspectiva de género en los currículums universitarios, especialmente los vinculados al ámbito educativo (ANGUITA; TORREGO, 2009; ARISTIZABAL; VIZCARRA, 2012; DONOSO; VELASCO, 2013; FLECHA, 1999; HERNÁNDEZ, 2011; PEZZI *et al.* 2011; TOMÁS, 2012; VENTURA, 2008).

En el ámbito de la Actividad Física (AF) y el deporte, los conocimientos de género que han sido desarrollados desde finales de 1970 hasta nuestros días, constituyen un importante cuerpo teórico (DEVÍS-DEVÍS, 2012). Su inclusión en los estudios superiores se considera fundamental para transformar las relaciones tradicionales de género 'en' y 'mediante' la AF y el deporte, un ámbito caracterizado por su tradición patriarcal y la presencia de actividades fuertemente estereotipadas (DOWLING, 2013; FLINTOFF, 1993; MACDONALD; KIRK; BRAIUKA, 1999; WRIGHT, 2002).

No obstante, los discursos y prácticas patriarcales que subyacen en la cultura profesional dificultan la ruptura del *status quo* y siguen definiendo lo que se considera como conocimiento valioso para la profesión. Así, el conocimiento sobre género goza de poco espacio en los programas universitarios, un terreno caracterizado por las luchas para definir el conocimiento válido y oficial (ALFARO; VÁZQUEZ, 2007; DEWAR, 1990; DOWLING, 2013; FLINTOFF, 1993, 1998; MACDONALD; KIRK; BRAIUKA, 1999; RICH, 2001; SCRATON, 2013; SILVA *et al.* 2014; WRIGHT, 2002). Además, más allá de su presencia o no, se debe tener en cuenta que la propia construcción del conocimiento, y la forma como se transmite, puede reproducir las relaciones de género, de modo que es necesario analizar no solo si se incluye o no la perspectiva de género, sino también, cómo está presente. Es decir, cuando es incluida ¿cómo se construye y representa la perspectiva de género? Para realizar este análisis más cualitativo, en este estudio se entiende la

perspectiva de género desde una perspectiva amplia, considerando los distintos conceptos y enfoques de las diferentes teorías feministas.

Tal y como sintetizan Scraton y Flintoff (2006), las diferentes corrientes feministas han abordado la distinción entre sexo/género, las relaciones de poder, y el concepto de diferencia de distintas formas. El feminismo liberal se focaliza en la igualdad de oportunidades y de acceso al deporte y la educación física (EF). Sin embargo, una de las críticas de esta corriente es la omisión de la importancia de las relaciones de poder en la sociedad, y como las mujeres quedan subordinadas y oprimidas a pesar de los cambios legales. Desde el feminismo estructuralista, en cambio, sí que se hace hincapié en los mecanismos de reproducción de los modelos de masculinidad y feminidad y las resistencias al cambio en las prácticas sociales e institucionales. Finalmente, desde el feminismo post-estructuralista, se plantea la deconstrucción de la visión dicotómica de chico/chica y de feminidad/masculinidad, y hace hincapié en la multiplicidad de formas de resistencia a los modelos hegemónicos que dispone la persona, de modo que propone cambiar el foco de atención de las limitaciones estructurales a las posibilidades de empoderamiento y resistencia del individuo. A pesar de los posicionamientos descritos, estas teorías no son independientes unas de otras sino que se sobreponen (FLINTOFF; SCRATON, 2001).

Desde 1980 han existido las iniciativas de transformación del currículum para promover la inclusión de la perspectiva de género en los estudios superiores en el contexto internacional, especialmente en áreas como la historia, la historia del arte, o la literatura (CHUPPA-CORNELL, 2005). Si bien son varias las denominaciones utilizadas para referirse a este tipo de transformación curricular: ‘estudios de la mujer’ o ‘*women’s studies*’ (CHUPPA-CORNELL, 2005), ‘perspectiva feminista’ (MCINTOSCH, 1984), ‘estudios de género’ (VENTURA, 2008), ‘*gender mainstreaming*’ (MORLEY, 2007). En las últimas décadas, se han desarrollado varias escalas, o *Phase Theories*, para evaluar las diferentes formas de inclusión de los conocimientos sobre las mujeres y las relaciones de género. Entre ellas, destaca la iniciada por Tetreault (1986), que ha sido utilizada en sucesivos trabajos (GRUNIG, 2006; MAHER; TETREAU, 2011).

Tetreault (1986) desarrolló su propuesta con 5 fases o niveles de inclusión: 1. Conocimiento masculino; 2. Conocimiento compensatorio; 3. Conocimiento bifocal; 4. Conocimiento feminista; y 5. Conocimiento multifocal o relacional. Chuppa-Cornell (2005) describe las características de la propuesta de Tetreault: en la primera fase se

considera la experiencia masculina como la experiencia universal, con un carácter claramente androcéntrico. En la segunda fase, al advertirse el olvido o la invisibilidad de las mujeres, se incorporan algunos nombres de mujeres, si bien este planteamiento refuerza la idea que la mayoría de las mujeres son irrelevantes o no merecen atención excepto algunas excepciones. El planteamiento bifocal, en la fase 3, presenta la experiencia humana bajo la perspectiva dicotómica del mundo femenino y el mundo masculino, destacando especialmente las diferencias entre hombres y mujeres. En este caso, se corre el peligro de devaluar la esfera femenina, de poner demasiado énfasis en la pasividad femenina y en la victimización de las mujeres, además de pasar por alto las importantes diferencias en el grupo de mujeres. La fase 4 pone el centro de atención en las mujeres y en sus vidas, y tiene en cuenta la intersección de otras categorías sociales como la clase social, la raza, la orientación sexual, etc. Así, recoge aportaciones de múltiples disciplinas y las múltiples facetas que pueden tener las mujeres. Finalmente, la fase 5 es aquella en que se sigue la tarea de la fase anterior e incorpora también aspectos vinculados a las experiencias de los hombres, con un enfoque pluralístico y holístico que busca una visión conjunta de las experiencias masculina y femenina superando la división dicotómica de fases anteriores.

Junto a la escala de Tetreault (1986) se puede destacar el trabajo de McIntosh (1984), basado en estudios de Historia. Añade el carácter interactivo existente entre las diferentes fases, remarcando que todas las fases se pueden dar al mismo tiempo en una disciplina. Estas escalas se han utilizado para valorar el nivel de transformación alcanzado en libros de texto, medios de comunicación, artículos científicos, o currículums universitarios (CHUPPA-CORNELL, 2005).

Otro aspecto a considerar es la relevancia del análisis de los materiales curriculares, que entendidos de forma amplia, incluyen recursos que se utilizan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza (DEVÍS-DEVÍS *et al.* 2001). En el caso universitario, las guías docentes son el material en el que el profesorado da a conocer su asignatura, tienen que ser públicas, y están sujetas a las directrices legales. Por ello, el discurso presente en este material es una poderosa herramienta que contribuye a la construcción del conocimiento (SVENDSEN; SVENDSEN, 2014).

A partir de este marco político, teórico y académico se aborda el discurso de género en el currículum del grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte (CAFyD) a través del análisis de una muestra de guías docentes de universidades públicas españolas.

2 MÉTODO

Se han analizado 763 guías docentes de 16 universidades públicas, de un total de 37 (públicas y privadas), que impartían el grado de CAFyD durante el curso 2012/2013. Mediante un muestreo intencional (PATTON, 1990), y considerando la mayor relevancia del sistema universitario público en España en cuanto a tradición científica, número de estudiantes y centros (ESPAÑA, 2012), se han seleccionado las universidades públicas de cada comunidad autónoma en que se ofrecen estos estudios y que tuvieran los cuatro cursos del grado implantados. También era imprescindible que hubiera acceso a las guías docentes mediante la página web. Se observó que en aquellas universidades con mayor oferta de optatividad, el número de asignaturas era muy superior, si bien en algunos casos, no en todas las asignaturas estaban disponibles sus guías.

Como Silva, Botelho y Queirós (2006), la realización del estudio implicó dos fases en el proceso de análisis. En una primera fase del estudio se realizó un análisis descriptivo y cuantitativo del nivel de visibilización de la perspectiva de género en todas las guías docentes y de su coherencia desde una perspectiva pedagógica en los diferentes apartados que debe contener la guía según ANECA (2012): denominación de la asignatura, tipología (obligatoria u optativa), competencias, contenidos, objetivos, actividades formativas, evaluación y bibliografía. Se analizó la utilización de los siguientes términos: coeducación, mixto/a, discriminación, equidad, igualdad, feminismo, género, sexo, hombre(s), y mujer(es) (ver Cuadro 1).

Cuadro 1 - Universidades de la muestra y número de guías docentes

Universidad	Nº guías
U. A Coruña	44
U. Politécnica de Madrid	112
U. Las Palmas de Gran Canaria	42
U. de Zaragoza	44
U. de Lleida	42
U. de Murcia	39
U. de Barcelona	51
U. Castilla la Mancha	43
U. de Vigo	41
U. Alcalá de Henares	32
U. de León	73
U. de Extremadura	37
U. del País Vasco	26
U. Autónoma de Madrid	51
U. de Sevilla	50
U. de Granada	36
TOTAL	763

Fuente: Elaboración propia

En una segunda fase se realizó un análisis del discurso de las 54 asignaturas que visualizan la perspectiva de género. El análisis del discurso explora cómo el lenguaje contribuye a reproducir las relaciones de poder y permite realizar diferentes lecturas analíticas de los textos (VAN DIJK, 2009). Del mismo modo que Rossi *et al.* (2009), se ha considerado las guías docentes como un texto que se configura a partir de múltiples discursos. El discurso que se desprende del tipo de lenguaje utilizado, lo que se dice y no se dice, como señala Sparkes (1990), articula y refleja las ideas, creencias, valores y prácticas de quién lo emite.

A partir de los datos obtenidos en las dos fases de análisis se ha establecido una categorización de las diferentes formas de abordar la perspectiva de género a partir de un proceso inductivo-deductivo que ha permitido clasificar el conjunto de asignaturas. Deductivo, porque parte de la revisión de la literatura realizada sobre la perspectiva de género en AF y deporte; e inductivo, porque se ha conformado, durante el propio proceso de análisis. Las cinco categorías establecidas son: 1. Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia; 2. Presencia superficial o ‘políticamente correcta’; 3.

Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres; 4. Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias; y, 5. Transformación de las relaciones de género.

Las asignaturas analizadas quedaron distribuidas en cada una de las categorías tal y como aparece en cuadro 2.

Cuadro 2 - Guías recogidas en cada una de las categorías

Categoría de análisis	Frecuencia	%
1. Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia	569	74.6
2. Presencia superficial o “políticamente correcta”	141	18.4
3. Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres	27	3.5
4. Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias	20	2.6
5. Transformación de las relaciones de género	7	0.9
TOTAL	763	100%

Fuente: Elaboración propia

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 AUSENCIA DE LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LAS MUJERES Y SU EXPERIENCIA

Análisis de las fichas docentes ha permitido observar que en el 74.6% de asignaturas no hay mención alguna a términos que puedan hacer referencia a la perspectiva de género. Desde las diversas áreas de conocimiento que se abordan en los estudios de CAFyD (salud, educación, gestión, recreación, o entrenamiento deportivo), destaca la ausencia de referencias a la experiencia y realidad de las mujeres o a la influencia de los modelos y relaciones de género en la práctica deportiva.

Tal y como apuntan los trabajos de Dowling (2013), Wright (2002), Macdonald, Kirk y Braiuka (1999), Flintoff (1993) y Dewar (1990) la incorporación de la perspectiva de género en el campo de la AF y el deporte resulta difícil y controvertida.

Sobresale especialmente la ausencia del término ‘coeducación’ en las asignaturas de pedagogía o didáctica, tal y como recoge también Valdivia-Moral *et al.* (2012). Si bien históricamente la EF ha sido un área escolar con una clara carga ideológica en cuanto a las relaciones de género, parece que hoy este enfoque coeducativo no es trascendente. La falta de formación en coeducación, y el desconocimiento sobre su significado, refuerza la

idea de que la implantación de la educación mixta implica la igualdad entre chicos y chicas, tal y como planteaba el feminismo liberal. No obstante, como en el resto de materias escolares (SUBIRATS; BRULLET, 1988), la aparente igualdad que suponía la EF mixta, comportó la anulación de la diferencia, e implicó la implantación de un modelo de EF androcéntrico en el que las actividades próximas a los intereses y experiencias de las niñas son ignoradas o menospreciadas, tal y como han denunciado las corrientes feministas posteriores. Abordar el significado de coeducar desde una perspectiva crítica y estimular la reflexión sobre las propias creencias entre el alumnado es necesario para formar sujetos autónomos y emancipados, tal y como proponen Betti *et al.* (2014). Sin embargo, no parece un concepto oportuno para una parte importante del profesorado.

Destaca también la ausencia del término ‘género’ en la asignatura de ‘Sociología de la actividad física y el deporte’, siendo una categoría básica en esta disciplina. Si bien aparecen otras categorías (edad, cultura, nivel socio-económico, etc.), la perspectiva de género se diluye bajo la denominación ‘aspectos socioculturales’. Esta omisión apunta a la ‘ceguera en materia de género’ por parte del profesorado universitario señalada por Donoso y Velasco (2013), el ‘espejismo de la igualdad’ (VALCÁRCEL, 2008), o bien al ‘miedo al feminismo’ (WEINER, 2000).

3.2 PRESENCIA SUPERFICIAL O ‘POLÍTICAMENTE CORRECTA’

En un 18,4% de asignaturas se incluye alguna competencia establecida en el plan de estudios relativa a la perspectiva de género, aunque en ningún otro apartado se encuentra otra alusión. Así se ajustan a la legislación establecida, pero se intuye que sin mucha convicción ya que no desarrollan estas competencias ni en forma de resultados de aprendizaje, contenidos, en metodología, o en la bibliografía. Coincidiendo con Pezzi *et al.* (2011), se incluye la perspectiva de género en las competencias generales del título, pero éstas no se desarrollan en las guías docentes, realizando un discurso ‘políticamente correcto’.

La poca concreción de las nuevas políticas de género, y la falta de una guía para su puesta en práctica, llevan a que no se materialice en las fichas docentes, tal como denuncian Anguita y Torrego (2009). Las leyes de igualdad efectiva han llevado a una corrección formal en muchos documentos oficiales pero posteriormente no se mantiene en la parte específica de la asignatura, redactada por el profesorado.

El desarrollo de la política curricular no implica necesariamente que se aplique, siendo necesario analizar cómo el profesorado aplica esta política, tal y como proponen Soares y Fonseca (2012). Desde la óptica del feminismo liberal podría parecer que esta inclusión es un importante paso adelante y un logro de la legislación vigente. Sin embargo, si no hay un desarrollo que refleje su incorporación en los diferentes aspectos didácticos de las asignaturas, cabe preguntarse sobre los efectos reales de estas medidas más bien formales. Unas medidas formales que, si bien pueden servir de ‘escudo’ ante los requerimientos legales, pueden convertirse en una herramienta para eludir cambios de contenido más profundos (ANGUITA; TORREGO, 2009).

3.3 REPRODUCIENDO A MUJERES Y A HOMBRES

Los elementos presentes en esta categoría implican la inclusión de conocimientos relacionados con la mujer, pero la forma de presentarse puede inducir a reproducir los modelos tradicionales de género. Hablar de las cuestiones que afectan a las mujeres puede parecer un avance respecto al ‘olvido’ que se indica en las categorías anteriores, pero puede ser aún más problemático si refuerza la visión dicotómica entre lo femenino y lo masculino, tal y como denuncia el feminismo post-estructuralista.

Es curioso observar que cuando aparece el conocimiento sobre mujeres es para abordar su función reproductiva, con temas como ‘Actividad física durante el embarazo’ o ‘Actividades acuáticas para embarazadas’, que son contenidos encontrados en asignaturas vinculadas a las actividades acuáticas, a poblaciones con necesidades específicas, fisiología del ejercicio, anatomía o entrenamiento deportivo.

En algunos casos también se incluyen referencias a los aspectos biológicos y fisiológicos propios de las mujeres. No obstante, este contenido suele aparecer clasificado como ‘otros’, ‘consideraciones especiales’ o ‘diferencias sexuales’, que suelen estar al final del programa, en un bloque aparte, situando los asuntos de la mujer como una cuestión menor. El modelo es el cuerpo masculino - joven y blanco -.

El sujeto objeto de atención en estas asignaturas es básicamente el hombre, y cuando aparece la mujer es para subrayar las diferencias en sus capacidades de desarrollo motriz, asumiendo el colectivo de mujeres como un grupo homogéneo en el que se ignoran las diferencias intrasexo. Las mujeres se hacen presentes sin tener en cuenta la propia heterogeneidad existente dentro del colectivo en función del nivel de práctica, el biotipo, la clase social, etc., acentuando, así, la construcción dicotómica de los cuerpos

de hombres y mujeres conllevando a la reproducción de modelos de género hegemónicos (PFISTER, 2010).

Por otra parte, desde la sociología y la pedagogía, si solo mencionan las estadísticas de participación o la falta de interés de las niñas, se puede generar un discurso donde las mujeres son el ‘problema’, pues participan menos y no están motivadas para la práctica deportiva. Como señala el feminismo estructuralista, es necesario reconocer las diferencias que se construyen socialmente y las relaciones de poder existentes en las interacciones sociales y en las organizaciones deportivas para cuestionar la hegemonía del modelo androcéntrico. Sin embargo, para evitar una visión propia del determinismo sociocultural, sería necesario también indagar sobre las diversas masculinidades y feminidades, así como mostrar ejemplos de cambio de los modelos tradicionales y de empoderamiento de las mujeres.

En los ámbitos relacionados con la biología y la salud en los estudios de CAFyD, se observa el sesgo de género identificado también en el ámbito médico (ROSSER, 1997). A menudo los datos y saberes transmitidos se corresponden con la población masculina, de modo que el conocimiento se transmite como si fuera válido para ambos sexos. En relación con este aspecto, Hartman-Tews (2011), señala que en la medicina del deporte o la teoría del entrenamiento, el sesgo de género se puede dar por omisión de las diferencias o por la sobredimensión de las diferencias. No obstante, parece que la mujer embarazada sí existe. En relación con esta cuestión, Goellner (2008) destaca que muchos discursos solo tienen en cuenta la feminidad que adopta la maternidad, de modo que se considera impropia cualquier actividad que ponga en peligro esta función.

La inclusión de la perspectiva de género bajo una perspectiva dicotómica, jerarquizada y determinística, ya sea por características biológicas o sociales, sigue reforzando los modelos tradicionales, naturalizando y normalizando las diferencias y desigualdades, en lugar de desafiarlas y transformarlas.

3.4 RECONOCIENDO LO FEMENINO Y LAS MÚLTIPLES DIFERENCIAS

Los elementos que caracterizan esta categoría tienen relación con el reconocimiento de las aportaciones y las experiencias de las mujeres y dan valor a la cultura deportiva femenina, visualizando la diversidad existente entre las diferentes mujeres, así como entre los hombres. Se presentan a las niñas, jóvenes y mujeres como personas con intereses y gustos diferentes, no se describe sólo como un colectivo

oprimido, sino como un grupo que participa y aporta a la sociedad y enriquece la cultura deportiva con sus formas de vivir su cuerpo y la AF.

El reconocimiento de la(s) cultura(s) deportiva(s) femenina(s) implica examinar la situación de desigualdad existente entre hombres y mujeres, pero destacando también la menor presencia de los hombres en aquellas actividades consideradas tradicionalmente como femeninas.

Desde un enfoque más cercano al post-estructuralismo, el concepto de igualdad se refiere a igualdad en derechos y deberes respetando las diferencias, y eso no significa hacer lo mismo tomando de referencia el modelo masculino. Se incide en las limitaciones del concepto de igualdad de oportunidades y se pone el acento en la igualdad efectiva.

Otro aspecto que contribuye al reconocimiento de la diferencia y la ruptura de la visión dicotómica de hombres y mujeres es cuando se aborda la construcción cultural del cuerpo con el análisis, por ejemplo, de los ‘Significados del cuerpo’. Uno de los elementos que podría favorecer la ruptura de esta dicotomía es abordar la realidad de las personas intersexuales, transgénero o transexuales.

Cuando se aborda la promoción de la salud no solo como ausencia de enfermedad sino como estado de bienestar físico, psicológico y social, se tienen en cuenta los aspectos psicosociales, que dan cabida a comprender que los modelos y relaciones tradicionales de género influyen en la propia concepción de salud y enfermedad. Se reconoce el sesgo existente en los estudios relacionados con la salud y en la medicina deportiva, introduciendo conocimientos vinculados a la salud y al ejercicio de las mujeres que van más allá de los aspectos ginecológicos y de reproducción, como ‘la triada de la deportista’ tratada como una patología más, sin ser catalogada como ‘otras’.

3.5 TRASFORMACIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO

El análisis realizado ha permitido también recoger enfoques que apoyan la transformación de las relaciones de género en y mediante la AF y el deporte. Como propone Flecha (1999), en algunas asignaturas se manifiesta el compromiso con la práctica y la transformación social, yendo más allá del discurso teórico, sustituyendo el dualismo mente-cuerpo por la atención a la complejidad de la persona, incluyendo también la realidad de los hombres en la perspectiva de género. Se plantea una visión crítica de la construcción del conocimiento y los sesgos androcéntricos, y se proponen

metodologías que fomenten la reflexión entre el alumnado sobre sus identidades de género y el impacto que tiene en la sociedad.

Los elementos que caracterizan las asignaturas en esta categoría son similares a los de la categoría anterior, en la línea del feminismo post-estructuralista, ya que se reconocen las diferencias, pero en este caso, se muestra un compromiso explícito con la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y una voluntad de mejorar y transformar la realidad reconociendo las múltiples identidades existentes. Encajando con el feminismo post-estructuralista, se plantea el género como una categoría relacional, considerando el resto de características socioculturales, tales como, el origen cultural, el nivel socio-económico, la religión, la tendencia sexual, la edad o la discapacidad.

Se observa una clara intención de visibilizar las situaciones de desigualdad y discriminación por razón de género. Se aportan herramientas para la transformación y ejemplos de buenas prácticas que permiten promover el empoderamiento de las mujeres. Así, uno de sus rasgos definitorios es el interés para que el alumnado pueda pasar a la acción. Por ejemplo, la asignatura optativa ‘Innovación y cambio sociocultural en la AF y el deporte’, de la Universidad de Barcelona, incorpora el compromiso de transformación en el propio título de la asignatura, en los objetivos, en la ‘realización de propuestas innovadoras para su transformación’, así como la incorporación de ‘experiencias en el ámbito de la AF y el deporte que favorecen la participación de los colectivos minoritarios’. La asignatura de ‘Sociología de la AF y el deporte’ de la Universidad de Coruña (UDC), se propone ‘intervenir para modificar los modelos tradicionales de género’, y en la asignatura ‘Planificación y organización de sistemas y actividades deportivas’, de la Universidad de Granada, se plantea como objetivo ‘Desarrollar un plan de igualdad en un sistema deportivo’.

Se aborda también la cuestión de la masculinidad hegemónica o las masculinidades, dando un enfoque holístico a la perspectiva de género, de modo que no solo afecta a las mujeres, sino al conjunto de la sociedad, hombres incluidos. En la asignatura optativa ‘Mujer y deporte’, a pesar de que por su título podría parecer orientada únicamente a la cuestión femenina, entre sus contenidos se aborda la cuestión de la masculinidad: ‘Género y deporte: masculinidad y feminidad’; ‘¿Educación física: un lugar de masculinidades?’.

Se promueve la comprensión de los procesos de reproducción social y cultural en la sociedad, y fomentan la capacidad crítica del alumnado ante los fenómenos de su

entorno. Una característica habitual en estos enfoques es estimular la reflexión sobre las propias creencias y revisar su identidad profesional. En la asignatura ‘Teoría e Historia’ de UDC, una de las tareas de evaluación es la realización de un ‘trabajo sobre la propia historia personal’, y desde ‘Deporte y Educación’, de la Universidad Autónoma de Madrid, se da gran importancia a que ‘los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los estereotipos y tópicos sobre el deporte’, o a la ‘Elaboración de propuestas de acción positiva’, desde la asignatura ‘Educación física y diversidad: análisis y propuestas’, de la misma universidad.

Desde la promoción de la salud, además de contemplar la influencia del entorno y los estereotipos de género en los hábitos de salud y el concepto de enfermedad, se proponen también medidas de salud colectiva que generen entornos saludables que rompan con el dualismo cartesiano mente-cuerpo y la presión social por encajar en los cánones de feminidad y masculinidad hegemónicas. Se da una visión crítica de la ‘sociedad de consumo del cuerpo’, y de cómo los estereotipos presentes en los medios de comunicación, publicidad, moda, e incluso en el deporte pueden promover hábitos no saludables, generar una baja autoestima, y provocar trastornos de conducta alimentaria.

4 COMENTARIOS FINALES

Tal y como sucede en otros campos científicos y académicos (CHUPPA-CONNELL, 2005; MCINTOSH, 1984; GRUNIG, 2006; MAHER; TETREAU, 2011), este estudio constata que el conocimiento relacionado con la perspectiva de género que se incluye en la formación en CAFyD puede presentarse de varias formas, con distintas implicaciones para la transformación de las relaciones de género, coincidiendo con los diversos prismas de las diferentes corrientes feministas.

En conjunto, este trabajo no sólo nos permite conocer los discursos existentes en las guías docentes universitarias de CAFyD, sino también identificar el potencial transformador que existe detrás de cada asignatura. Con ello esperamos que pueda servir como elemento de reflexión para aquellas personas que se dedican a la enseñanza universitaria.

Como limitaciones de este estudio, cabe señalar la necesidad de analizar también la situación en las universidades privadas en las que, por su juventud y su interés por adaptarse a la demanda e intereses del alumnado en su oferta formativa, tal y como describe Karhus (2012), pueden encontrarse circunstancias distintas a las descritas. Por

otra parte, se debe señalar que por el hecho de que en las guías docentes aparezcan términos vinculados a la perspectiva de género, no implica que se introduzca en la docencia en el aula, y del mismo modo, que no se mencione, no implica que no se introduzca. Por ello, se considera relevante observar si se visibiliza, o no, la perspectiva de género en estos documentos ya que son los que están sujetos a la legalidad universitaria y son los que dan a conocer los conocimientos al alumnado y a la comunidad científica. Además, se considera conveniente seguir este estudio analizando el resto de materiales curriculares que se utilizan así como la praxis en el aula.

REFERENCIAS

AGENCIA ANDALUZA DEL CONOCIMIENTO. **Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios**. Madrid: ANECA, 2012. Disponible en: <http://deva.aac.es/include/files/universidades/verificacion/02-Guia_de_apoyo_VERIFICACION_AAC_V02_111018.pdf>. Acceso en: 25 feb. 2016.

ALFARO, Élida; VÁZQUEZ, Benilde. La formación con perspectiva de género en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *In*: ACTAS DEL SEMINARIO PERMANENTE MUJER Y DEPORTE. Madrid: INEF - Universidad Politécnica de Madrid, 2007. p. 1-7.

ANGUITA, Rocío; TORREGO, Luís. Género y Educación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 64, n. 23, p. 17-25, 2009.

ARISTIZABAL, Pilar; VIZCARRA, Maria Teresa. Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training education. **Education**, London, v. 2, n. 7, p. 347-355, Jun. 2012.

BETTI, Mauro *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. 2014.

CHUPPA-CORNELL, Kim. The conditions of difficulty and struggle?: A discovered theme of curriculum transformation and women's studies discourse. **NWSA Journal**, Baltimore, v. 1, n. 17, p. 23-24, 2005.

DEVÍS-DEVÍS, José *et al.* Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 119-136, 2001.

DEVÍS-DEVÍS, José. La investigación socio crítica en la educación física. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 125-153, 2012.

DEWAR, Alison. Oppression and privilege in physical education: struggles in the negotiation of gender in a university programme. *In*: KIRK, David; TINNING, Richard. **Physical education, curriculum and culture**. Londres: Falmer, 1990. p. 67–99.

DONOSO, Trinidad; VELASCO, Anna. ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 17, n. 1, p. 71-88, 2013.

DOWLING, Fiona. Teacher educator's gendered workplace tales. *In*: PFISTER, Gertrud; SISJORD, Mari Kristin. **Gender and sport: changes and challenges**. Münster: Waxmann, 2013. p. 217-231.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. **Boletín Oficial del Estado**, n. 71, p. 12611-12645, 12 jun. 2014.

ESPAÑA. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. **Boletín Oficial del Estado**, n. 89, p. 16241–16260, 13 abr. 2007.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. **Datos y cifras del sistema universitario español**. Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>. Acceso en: 10 feb. 2015.

FLECHA, Consuelo. Género y ciencia. A propósito de los "Estudios de la mujer" en las universidades. **Educación XX1**, Madrid, v. 2, p. 223-244, 1999.

FLINTOFF, Anne. Gender, physical education and initial teacher education. *In*: EVANS, John. **Equality, education and physical education**. Londres: Falmer, 1993. p. 184-204.

FLINTOFF, Anne. Sexism and homophobia in physical education: The challenge for teachers educators. *In*: GREEN, Ken; HARDMAN, Ken. **Physical education: a reader**. Aachen: Meyer & Meyer, 1998. p. 291-313.

FLINTOFF, Anne; SCRATON, Sheila. Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. **Sport, Education and Society**, London, v. 6, n. 1, p. 5-21, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Deporte y cultura fitness: la generización de los cuerpos contemporáneos. **Revista Digital Universitaria**, México, v. 9, n. 7, 2008. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art47/art47.htm>. Acceso en: 10 feb. 2015.

GRUNIG, Larissa A. Feminist phase analysis in public relations: where have we been? Where do we need to be? **Journal of Public Relations Research**, Hamdem, v. 2, n. 18, p. 115-140, Feb. 2006.

HARTMANN-TEWS, Ilse. Gender bias in research - a case study in sports medicine. *In: Dones i esport: bones pràctiques en recerca, docència i innovació*. Barcelona: INEFC, 2011. Disponible en: https://inefcgiseafe.files.wordpress.com/2011/09/prof-dr-hartmann-tews-ilse-dr-rulofs-bettina-prof-apl-dr-brixius-klara-dr-claudia-combrink_gender-bias-in-research-e28093-a-case-study-in-sports-medicine.pdf. Acceso en: 29 oct. 2015.

HERNÁNDEZ, Ana María. Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. *Revista Electrónica Educare*, Heredia v. 15, n. 1, p.123-134, 2011. Disponible en: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/885>>. Acceso en: 19 feb. 2015.

MACDONALD, Doune; KIRK, David; BRAIUKA, Sandy. The social construction of the physical activity field at the school/university interface. *European Physical Education Review*, Londres, v. 1, n. 5, p. 31-52, Feb. 1999.

MAHER, Frances A; TETREAULT, Mary Kay. Long-term transformations: excavating privilege and diversity in the academy. *Gender and Education*, London, v. 3, n. 23, p. 281-297, May 2011.

MCINTOSH, Peggy. Interactive phases of curricular re-vision: a feminist perspective. *In: SPANIER, Boniece; BLOOM, Alexander; BOROVIK, Darlene. Toward a balanced curriculum: a source book for initiating gender integration projects*. Chicago: Schenkman, 1984.

MORLEY, L. Sister-matic: gender mainstreaming in higher education. *Teaching in Higher Education*, London, v. 5-6, n. 12, p. 607-620, 2007.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage, 1990.

PEZZI, Pilar *et al.* La formación con perspectiva de género en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: GÉNERO Y SEXUALIDADES*. Granada: Natívola, 2011. p. 310-319. PFISTER, Gertrud. Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, London, v.13, n. 2, p. 234-248, Feb. 2010.

RICH, Emma. Gender positioning in teacher education in England: New rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, London, v. 11, n. 2, p. 131-156, 2001.

ROSSER, Sue. V. *Health: discipline analysis*. Baltimore: National Center for Curriculum Transformation Resources on Women, 1997. (Women in the curriculum series).

ROSSI, Tony *et al.* With the best of intentions: a critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v. 1, n. 28, p. 75-89, 2009.

SCRATON, Sheila. Feminism and physical education: does gender still matter? En: PFISTER, Gertrud; SISJORD, Mari Kristin. **Gender and sport. Changes and challenges**. Münster: Waxmann, 2013. p. 199-216.

SCRATON, Sheila; FLINTOFF, Anne. Girls and PE. *In*: KIRK, D; O'SULLIVAN, M; MACDONALD, D. **Handbook of research on physical education**. Londres: Routledge, 2006. p. 796-783.

SILVA, Ana Márcia; SOLER, Susanna; PUIG, Núria; PRAT, Maria. El proceso Bolonia y sus efectos en el campo de las ciencias de la actividad física y del deporte en España. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1061-1082, jul./set. 2014.

SILVA, Paula; BOTELHO GOMES, Paula; QUEIRÓS, Paula. Educação física, desporto e género: o caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 31-58, jan./abr. 2006.

SOARES JÚNIOR, Neri Emilio.; FONSECA BORGES, Livia Freitas. A pesquisa na formação inicial dos professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 169-186, abr./jun. 2012.

SPARKES, Andrew. **Curriculum change and physical education: towards a micropolitical understanding**. Geelong, Australia: Deakin University, 1990.

SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina. **Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta**. Madrid: Ministerio de Cultura, 1988.

SVENDSEN, Annemari Munk; SVENDSEN, Jesper Tinggaard. Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. **Sport, Education and Society**, Champaing, sept. 2014. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2014.956713?journalCode=cse20>. Acceso en: 13 enero 2016.

TETREAULT, Mary Kay. Integrating Women's History: the case of United States history high school text books. **The History Teacher**, New York, v. 19, n. 2, p. 211-261, Feb. 1986.

TOMÁS, Marina. Conflictos en las universidades por razones de planes de estudios nuevos. *In*: DE LA HERRÁN, Agustín; PAREDES, Joaquín. **Promover el cambio pedagógico en la universidad**. Madrid: Pirámide, 2012. p. 151-168.

VALCÁRCEL, Amelia. **Feminismo en el mundo global**. Madrid: Cátedra, 2008.

VALDIVIA-MORAL, Pedro Angel; LÓPEZ-LÓPEZ, Miriam; LARA-SÁNCHEZ, Amador Jesús; ZAGALAZ-SÁNCHEZ, Maria Luisa. Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 197-217, out. /dez. 2012.

VAN DIJK, Teun A. **Society and discourse: how social contexts influence text and talk**. Cambridge: Cambridge University, 2009.

VENTURA, Asunción. Normativa sobre estudios de género y universidad. **Feminismo/s**, Alicante, n. 12, p. 155-184, dic. 2008.

WEINER, Gaby. A critical review of gender and teacher education in Europe. **Pedagogy, Culture & Society**, London, v. 8, n. 2, p. 233-247, July 2000.

WRIGHT, Jan. Physical education teacher education: sites of progress or resistance. *In*: PENNEY, Dawn. **Gender and physical education: contemporary issues and future directions**. Londres: Routledge, 2002. p. 190-207.

Apoyo Financiero: Este trabajo forma parte del proyecto “La Igualdad en Juego: la (no)presencia de las mujeres y la perspectiva de género en los estudios de la familia de la Actividad Física y el Deporte” (DEP2012-31275), subvencionado por el Ministerio.

Recibido em: 08/07/2015

Aprobado em: 27/03/2016

Artículo 2

Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M.T., Garay, B. & Flintoff, A. (En prensa). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science Degree in Spain. *Sport, Education and Society*. doi: 10.1080/13573322.2016.1199016

The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science Degree in Spain

Pedrona Serra^a, Susanna Soler^{a19}, Maria Prat^b, María Teresa Vizcarra^c, Beatriz Garay^d and Anne Flintoff^e

^aNational Institute of Physical Education (INEFC), University of Barcelona., Barcelona, Spain; ^bDepartment of Didactics and Corporal Expression. Univesitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola, Spain; ^cDidactics and Musical, Plastic and Physical Expression Department. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria, Spain; ^dDepartment of Education and Sport. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vitoria, Spain; ^eDiversity, Equity and Inclusion Research Centre, Leeds Beckett University, Leeds, England

Abstract

This paper draws on research that aimed to explore the construction of gender relations in sport and physical education (PE) through a national study of Spanish university degree curricula. Spain is a useful case study through which to explore gender knowledge within sport and PE degrees, because, unlike many other countries, it has a common, national curriculum framework for its Physical Activity and Sport Science (PASS) degrees. In addition, it has recently passed a new law concerning the introduction of gender knowledge in higher education. Drawing on Bernstein's (1990) framework of the pedagogic device, this paper examines how this higher education gender policy becomes recontextualised as universities and lecturers interpret and translate this into the pedagogical texts that make up the PASS curricula. Purposive sampling was used to select 16 of the 37 universities offering PASS degrees in 2012/2013. The research analysed 16 PASS documents at the degree level, and 763 individual subject handbooks. Using discourse analysis, the results showed where and how gender knowledge was incorporated and the extent to which the topic was presented coherently throughout the documents. The analysis revealed five categories of the (in)visibility of gender knowledge within the universities' instructional discourse. Gender knowledge is largely ignored in PASS curricular documentation, appearing, at best, in highly superficial ways. Despite a national policy requirement on universities to incorporate gender knowledge, this study shows how recontextualisation processes within specific universities' pedagogic devices operate to marginalise such perspectives within PASS curricula. The research also revealed the significance of individual agents committed to gender equity being situated, and having influence, throughout the pedagogic device. The paper concludes that without a much wider, critical engagement in knowledge about gender equity, PASS degrees will continue to reproduce rather than disrupt the gender relations that have traditionally characterised the field.

Keywords: *Gender Knowledge, Higher Education Curriculum, Physical Education, Sport Science, Pedagogic Discourse*

¹⁹Corresponding author. National Institute of Physical Education (INEFC), University of Barcelona. Avda. de l'Estadi, 12-22, 08038 Barcelona. Email: ssoler@gencat.cat

Introduction and background

This paper draws on research that aimed to explore the construction of gender relations in sport and physical education (PE) through a national study of Spanish university degree curricula. Spain is a useful case study through which to explore the changing nature of gender relations within sport and PE degrees, because, unlike other European countries, it has one common, generic four-year undergraduate curriculum related to physical activity, physical education and sport (albeit with some optional subjects), called the Physical Activity and Sport Science (PASS) degree. All students study the PASS degree, regardless of whether they wish to specialize in teaching, coaching, managing or health, or where in the country they study²⁰. An examination of the Spanish PASS curriculum offers an opportunity to examine the changing nature of gender relations and the position of gender knowledge within the broader field.

In its analysis of PASS curricula across all regions of Spain, the study extends existing research, which has tended to focus either on the curricula of a single, or small numbers of institutions (Dewar, 1990; Flintoff, 1993), or on university teachers' or students' attitudes towards gender equity (Amsterdam, Knoppers, Claringbould, & Jongmans, 2012; Dowling 2008; 2011). In addition, Spain, like many other European countries, has recently introduced new equality laws. One outcome of the introduction of the 2007 Equality Act (Organic Law 3/2007) was the requirement for all universities to redevelop new degree programmes to overtake their statutory duties. The Act enshrined equality of outcomes between the sexes. Article 25 of the Act specifically states that higher education (HE) should promote gender knowledge through its inclusion into appropriate study programmes, the development of specific postgraduate courses and research projects in gender-related topics. Specifically pertinent to this research, the university Organic Law 4/2007, which required a new programme for all university degree courses, makes special mention of equality between men and women. Thus, the Spanish context offers the opportunity to assess whether, and how, commitments to gender equality at state level, get translated into university curricula. However, even within similar supportive legislative and policy contexts, research elsewhere has shown the struggles to embed gender knowledge within the higher education curriculum (Arreman & Weiner, 2007), and this seems to be particularly the case with the field of PE and sport studies (Wright, 2002). This study therefore provides a timely analysis of the nature of PASS knowledge in contemporary times in Spain, and adds to work documenting the struggle for critical knowledge in universities in contemporary, neoliberal times (Dowling, 2011; Evans & Davies, 2014; Kårhus, 2010, 2012). Given the important relationship between the construction of school PE and university curricula (Macdonald, Kirk, & Braiuka, 1999) the case for gender knowledge in the university education of those destined to be the next generation of PE teachers, sports coaches or managers, seems uncontentious.

Drawing on Bernstein's (1990) theoretical framework, this study had the following research questions. How is the mandatory Spanish policy on gender equity in higher education applied within PASS? How has HE gender policy been drafted, reproduced and relocated by universities and lecturers through the pedagogic device? To what extent is gender knowledge (in)visible within PASS curricula? How are gender relations reproduced or challenged through PASS?

²⁰ Those wishing to become a PE teacher in secondary school are required to undertake a further one year, masters course.

Gender knowledge in higher education and within PASS

Whilst a detailed analysis of the shifting positioning of gender knowledge within universities and PASS is outside the scope of this paper, it is worth highlighting a number of salient points²¹.

Firstly, the way in which ‘gender’ and ‘gender knowledge’ is articulated and understood is highly contested and has changed over time, influenced by social, political and economic changes and by developments both within and outside education (Francis, 2006). Francis (2006), for example, trace the changing trajectory of feminist theories about gender, highlighting their diversity, but also some of the struggles and impasses that characterise the field. Central to these has been how best to theorise and account for difference and experience, including biological difference, but also more recently those on the basis of race, class, sexuality and disability and their intersection with gender (Davies, 2008).

In relation to knowledge, authors have variously drawn upon cultural reproduction/resistance, critical pedagogy and post-structural theories to explain the privileging of patriarchal over other forms of knowledge (e.g. Arnot 2002; Gore, 1993; Paechter, 2000). Whilst useful, as Singh (2002) points out, these fail to illuminate the processes by which some forms become privileged over others. Although Bernstein developed his concept of the pedagogic device to explain the reproduction of class relations, Arnot (2002) and Delamont (2014) have argued persuasively that it can be applied equally well to gender. For Arnot (1982), male hegemony operates through the ways in which schools (and universities) transmit a dominant ‘gender code’ – different definitions of masculinity and femininity, that although open to resistance, nevertheless ‘frame’ the type and possible responses that can be made to it. Bernstein’s concept of pedagogic device, explored further below, explains how particular gender codes are constructed and reproduced.

Secondly, there is no necessary correspondence between the development of feminist knowledge and improved educational practice. Although welcome, the increasing sophistication in feminist theories raises challenges for policy and practice, which often lags well behind theoretical advances (Maguire, 2006). Different feminist theories exist precisely because there are different views of what is at issue, and therefore what needs to be changed. In addition, state policies will be ‘differently constructed and enacted because of different histories, cultures and systems of power’ (Maguire, 2006, p. 121). For example, whilst contemporary feminist theory might contest binary conceptions (e.g. man/woman), Maguire (2006) argues the ‘seduction of binaries’ seem to have been part of gender policy work, at least in the UK, for some time, with its focus on whether girls (or boys), as a group, are performing at the same level. Mirroring wider global educational policy, the focus has been largely on outcomes (pupil achievements) rather than processes (teachers’ pedagogies, pupils’ learning experiences). Despite this shift in focus, theoretically, there is continued empirical data to suggest that gendered patterns of subject choice and achievement remain (Pfister, 2010). In Arnot’s (2002) terms, the increased new political concerns around gender have led to a recontextualisation of gender codes; ‘the conditions for sustaining male power may have shifted, but are still in place’ (Arnot, 2002, p. 195).

²¹ See David (2014) and Skelton, Francis, & Smulyan (2006) for good overviews of key debates and developments in gender and education; see Scraton (2013); Scraton & Flintoff (2013) for similar overviews in gender, PE and sport.

Given the points above, it should not be surprising to learn that the introduction of legislation and/or gender policy does not necessarily bring about the change intended. Policies are always open to interpretation and whether (or how) they are enacted within local contexts. For example, like a number of other countries around the same time, England developed a set of national criteria for teacher education in 1984 which established gender equality (as well as race) as a compulsory professional issue for all courses to address (Equal Opportunities Commission, 1989). A survey of practice five years later, showed the national picture to be one of ‘benign apathy’ — with pockets of good practice linked directly to the work of committed individuals. Worryingly, almost twenty years on, the Carter Review of Initial Teacher Training (Department for Education, 2015) set up to ‘identify core elements of high quality’ (p.4) training makes no mention of the need for future teachers to engage in issues of equity, apart from special educational needs and disability. With or without specific legislation to introduce gender knowledge into teacher education in England, it seems that the outcomes are the same: any positive practice in relation to teaching for or about gender equality relies on the commitment of specific individuals.

These findings are mirrored in Spain where universities need to meet the Spanish National Agency for Quality Assessment and Accreditation’s (ANECA) verification and accreditation protocols in order to have their programmes approved. One requirement is to ensure that programme competences ‘...should be defined taking into account fundamental rights and the equality of opportunities between men and women’ (ANECA, 2012, p. 21). Despite these guidelines, and the existing legal framework in which universities are situated, research reveals little evidence of even this liberal version of gender knowledge in Spanish university programmes, particularly those within teacher education (Anguita, 2011; Aristizabal & Vizcarra, 2012; Donoso & Velasco, 2013; Pezzi et al., 2011). Different justifications for this ‘invisibility’ of gender knowledge within Spanish university curricula are rehearsed: on the one hand, the vagueness of the new policy, on the other hand, the failure of the ‘mainstreaming approach’ to gender because of lecturers’ ‘gender blindness’ or the ‘fear of feminism’ (Weiner, 2000).

Similar issues arise in the specific field of PE and sport where several studies have demonstrated lecturers’ lack of commitment to equity and social justice issues generally; lecturers either view teaching about gender equality as unnecessary or irrelevant to their particular subject teaching (Dowling, 2008; Flintoff, 1993; Prat & Flintoff, 2012). Knowledge about gender relations or inequalities in PE becomes a secondary or peripheral topic (Flintoff & Fitzgerald, 2012). It may, for example, become diluted as part of a more generic consideration of equality issues that also includes special educational needs or race equality (Prat & Flintoff, 2012), or positioned as an optional subject, so having to compete with others that the students may consider ‘more attractive’ or ‘relevant’ (Dowling, 2013). As a consequence, the incorporation of gender knowledge often depends exclusively on the goodwill of individual lecturers who are aware of and committed to the issues.

It appears that the centrality of the body in sport and PE, coupled with the dominance of a performative discourse where male-defined standards of power and strength predominate, legitimate a sex-difference approach to gender knowledge. These discourses and practices reproduce the dominant gender code within PE and sport— one that views women as different or weaker to men, or as not interested (Vertinsky, 1992; With-Nielsen & Pfister, 2011), thus constituting its hegemonic knowledge (Dowling, 2013; Flintoff, 1993; Wright, 2002).

Theoretical framework

Bernstein's (1990) conceptual framework provides a useful lens to analyse how knowledge about gender is included in PASS curricula. His approach to educational policy sociology is particularly helpful in policy analysis in terms of investigating the relations between categories of knowledge produced by agents and agencies at different levels, and in different sites (Penney & Evans, 1999; Svendsen & Svendsen, 2014). As Kirk and Macdonald (2001) and Kårhus (2010) argue, Bernstein's theory of the social construction of pedagogic discourse can help understand curriculum change, and how knowledge gets recontextualised between and across different fields. Although Bernstein's theories appear to be regaining prominence in educational research more widely, they have yet to be applied, in any sustained way, to an analysis of gendered knowledge within PASS (Whatman & Singh, 2013).

Bernstein (1990) argues that pedagogic discourse is produced, recontextualised, and reproduced across three fields: primary, secondary and recontextualising fields. In each field, agents are at work. The primary field includes state and HE policy makers, members of the scientific community, and people from the worlds of sport, leisure and health. According to Kirk and Macdonald (2001) these agents produce discourse through their practices which generate meanings, values, and knowledge, and these are the raw materials from which educational programmes are created. Bernstein (1990) refers to the raw materials as regulative discourse when they are used to construct educational programmes.

Regulative discourse is 'the moral discourse which creates order, relations and identity' (Bernstein, 2000, p. 32). In relation to gender knowledge, this raw material or moral discourse is diverse, and often contradictory. For example, one key contradiction relevant to this study is the gap between an increasing recognition of the importance of gender equality in political discourse and national policy, and the patriarchal discourses and practices evident within PASS and PE professional culture (Dowling, 2008; Hay & Macdonald, 2010; Webb & Macdonald, 2007). In addition, the strong neoliberal discourse, evident across educational institutions globally, challenges and contests the need for feminism and gender knowledge (Donoso & Velasco, 2013; Scraton, 2013).

The secondary field is the field of reproduction, where the main goal is knowledge transmission. Agents acting in this field include lecturers, students and administrators. In the secondary field, instructional discourse is expressed through educational programmes and official curricula. This research is interested in the extent to which gender knowledge is evident in specific degree programme curricula (programme specifications) and subject handbooks²². Between these two fields exists the recontextualising field, where regulative discourse is reconfigured into instructional discourse. Kårhus (2010) argues that 'when universities and university colleges develop programs of study and construct curricula, they can be located in the recontextualising field' (p. 232).

²² In Spain, the degree course document, or programme specification is called the 'Memoria Oficial del Título'. By subject handbook, we are referring to the written document for particular modules, or courses within an overall degree programme e.g. physiology, or sociology. All Spanish universities are required to publish their programme specification and individual subject handbooks on the internet. They also publish the names of the Commission, the group of staff responsible for drafting the programme specification.

Every time that a discourse ‘moves from one position to another, there is a space in which ideology can play’ (Bernstein, 2000, p. 32). The recontextualising principle selectively appropriates, relocates, refocuses and relates to other discourses to constitute its pedagogic discourse order. The pedagogic recontextualising field is composed of positions (oppositional and complementary) constructing an arena of conflict and struggle for dominance. In this recontextualising field, the drafting of a new study programme, as in the case of a PASS degree, brings to the fore different conflicts and resistance to innovative practice (Tomás, 2012). The process of transforming regulative discourse into instructional discourse allows for challenge and opposition by different agents positioned within individual institutional contexts. For this reason, in order to understand the extent to which gender knowledge is incorporated into the new programmes and subject handbooks as instructional discourse, the existence of these conflicts and power struggles in the pedagogic recontextualising field needs to be acknowledged. Importantly, Bernstein (2000) points to the significance of those who control the pedagogic device ‘because whoever appropriates the device has the power to regulate consciousness. Whoever appropriates the device appropriates a crucial site for symbolic control’ (p.38).

Methodology

In this research we analysed the 16 universities’ PASS curricula materials that were publicly available, by law, on their web pages. These included the programme specifications and associated subject handbooks, together with the so-called ‘White Book’ for PASS degrees in Spain (ANECA, 2005). The White Book is a PASS-specific guidance document developed by a national group of PASS academics²³. These documents constitute the official documents of each faculty and each subject, and they are the official consultative documents for current and future students. Our sample comprised 16 of the total 37 universities offering the PASS degree in 2012/2013. Using purposeful sampling (Patton, 1990), we selected the universities from each autonomous community (region) that had the longest history of offering PASS degrees in their region. In doing so, we recognise that some of the long-standing programmes might also have been those with deeply embedded, traditional gendered practices, and it might have been useful to include some newer programmes. However, in making our selection in this way, our sample did include a few universities that had a tradition of gender research. Altogether, we analysed 16 PASS programme specifications and the 763 associated subject handbooks.

ANECA (2012) states that each subject handbook must have a common structure which includes, among other aspects, the name of the subject, whether it is compulsory or optional, the competences and objectives, the content, the teaching activities, the system of assessment, and the bibliography. Despite these guidelines for handbook structures, there was significant variation in those analysed for this research. Each university had its own specific template for handbooks - some were very slim allowing for significant interpretation and contribution by lecturers in their development of the day-to-day teaching and learning activities, while others provided much more detailed information.

The research used discourse analysis to explore where gender issues appear, and the extent to which there was coherence to their inclusion within handbooks. Since language is a social action that constitutes reality, discourse analysis explores how language contributes to reproduce power relations (Van Dijk, 2009), and involves subjecting the texts to several levels of analytical reading. The first step consisted of encoding of the material and processing the text by reading them on their own terms. Acknowledging the contested and changing articulation of gender noted above, the

²³ Other subject fields have similar ‘White Books’ to describe the broad characteristics of their curricular content.

following search terms were used: coeducation; mixed; discrimination; equality; equity; feminism; sex; gender; men or man; and women or woman. We remained open to adding to this list if different terms emerged from our readings, and we also noted the context in which they were used. How, or whether gender is referred to, contributes to its (in)visibility in formal content knowledge – important because of how language contributes to reproducing power relations (Bernstein, 2000). The second step was to code each handbook according to how gender knowledge appeared. Did it, for example, appear in the subject handbook competences and objectives, and then track through into the content and model of assessment, supported by appropriate literature - or was it merely tagged on, appearing only in one aspect of a subject handbook? To ensure consistency in the use of the typology, members of the research team classified each document individually, and re-analysed any handbook where differences between the team were evident. Our analysis resulted in a typology, described further below, that describe five levels of gender visibility and coherence in relation to the subject handbooks. The typology allows for a description of where and how (and to what extent) gender knowledge appears within the PASS instructional discourse, both across different universities, but also within the subject areas within particular programmes. We used this level of analysis in creating Graph 1 and 2. In addition, we analysed *how* gender knowledge and inequalities were described within the handbooks, using qualitative thematic analysis. We describe below, how this analysis identified the dominant gender code (Arnot, 2002) as one of sex difference rather than one based on power relations.

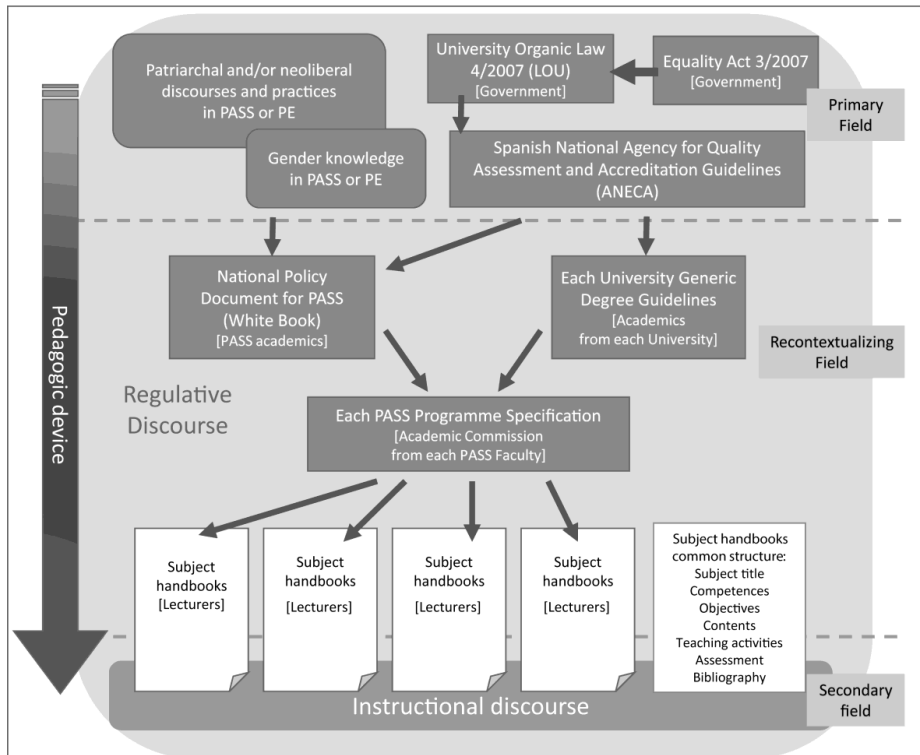
Results

In this section, we draw on Bernstein's concept of the pedagogical device to analyse how gender knowledge has been recontextualised and is reflected in the construction of PASS knowledge. The first part maps where and how gender knowledge is evident within official PASS documentation. The second part focuses on how this official discourse on gender is recontextualised by lecturers and appears within specific subject handbooks at each university. The final part considers some of the few specific cases where gender knowledge is either an explicit focus of a subject or evident within the competences of a programme specification as a result of the struggles of individuals.

In Figure 1, we illustrate the documents included in our research in relation to Bernstein's theoretical framework.

Figure 1. Bernstein's theoretical framework applied to the policy and curriculum documents of the Spanish PASS Degree

Figure 1. Bernstein's theoretical framework applied to the policy and curriculum documents of the Spanish PASS Degree



i) The recontextualisation of gender knowledge in the White Book and Programme Specifications

The PASS White Book exerts a major influence on the development and characteristics of the curriculum content at each university (MárCIA, Soler, Costes, & Lavega, 2013). Our analysis of its content reveals that gender is only included in the first section which considers the characteristics of the labour market for which PASS graduates are being prepared. Beyond this brief mention, there is no further reference to gender in the following chapters, despite, as highlighted earlier, the different laws to promote gender knowledge inclusion in the primary field. In addition, this acknowledgment of gender in relation to labour market is not translated into pedagogic discourse within the curricula, and gender is absent in the sections that lay out the knowledge, competences and professional profiles, and in the design of the educational programme. In this way, the PASS professionals that developed the White Book – acting as key agents in the recontextualising field – have been instrumental in gender knowledge being omitted from this level of instructional discourse.

However, beyond what is established in the White Book, each PASS faculty, in accordance with its university guidelines, designs their own study programme, coordinated by a Commission (i.e. the course development team). At this stage, there is an opportunity to rectify the gender-blindness evident in the White Book.

In 11 out of 16 programme specifications, gender appeared in at least one competence. However, further analysis shows that in eight of these 11 cases, sex or gender appears in relation to a more generic consideration of ‘equality’, alongside age, disability, cultural diversity or religion for example. In only two universities does gender appear as a single competence. It is also evident in some cases that the competence appears to have simply been transposed from the broader university guidelines, rather than written specifically and appropriately contextualised by the PASS academics. For example, a generic equity competence from University F²⁴ reads:

To be able to share the knowledge, abilities and skills acquired to promote a society based on the values of freedom, justice, equality and pluralism. The University F aims to guarantee that its graduates contribute to achieving a society based on equality, a concept which includes not only respect for cultural diversity but also situations related to gender, disability and the fight against all types of discrimination on the grounds of religion, culture, politics or any others, particularly important in the field of professional development associated with the degree.

In the remaining five programme specifications gender disappears, replaced by terms such as ‘human rights’ or ‘democratic values’, or it is discarded in favour of other social groups that are explicitly mentioned such as those constructed on the basis of culture, disability, or age. These examples illustrate the prevalence of a liberal discourse, focused on equal access, rather than power relations and unequal outcomes. Our data reveal the inconsistent ways in which gender is evident within the pedagogic discourse at the significant level of the White Book, and the programme competences. The patriarchal traditions and neoliberal discourses within the professional culture act to reconfigure the legal requirements for gender knowledge within the field of PE and sport. At this first step, within the recontextualising field, national policies lose influence in the face of the hegemonic ‘raw material’, present within the professional culture (Kirk & Macdonald, 2001).

ii) Gender knowledge recontextualised within the subject handbooks

Whether or not, and how, gender is explicitly named in a competence within a PASS programme specification is no guarantee of it being included in the actual individual subject areas of the degree. Similarly, the opposite is true: its *absence* in the programme specification does not prevent gender from having visibility in some specific subject areas. The pedagogic device continues to function as the instructional discourse is defined, as our data demonstrate.

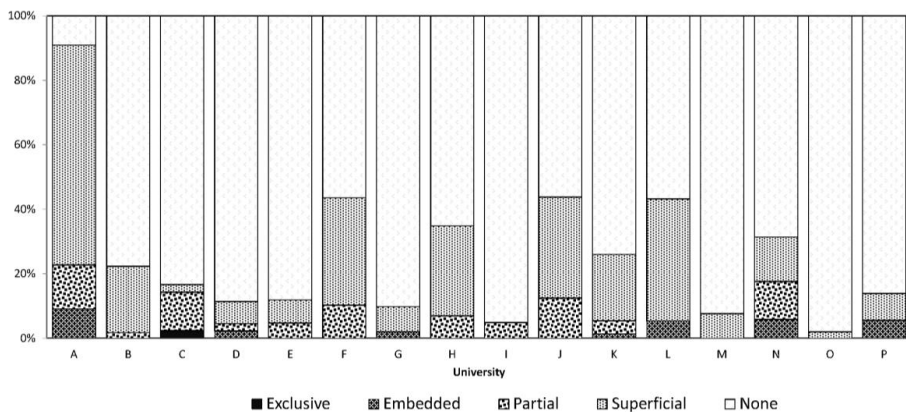
Once each faculty has written the programme specification, lecturers have to design the handbooks for each subject. At this new stage, still within the recontextualising field, lecturers draw from the competences established for the degree programme to develop the specific objectives, establish the content and the teaching activities, and construct the bibliography for their subject area. According to Bernstein’s (2000) theory of the pedagogic device, lecturers can contribute to the recontextualising field by making their teaching guidelines more or less dependent on materials created by external agents, such as the White Book or programme specification. Depending upon the guidelines of each university, lecturers have more or less room for manoeuvre, and can add aspects not listed in the programme specification, or conversely, omit aspects.

²⁴ All universities are identified by a capital letter to remain anonymous.

Our analysis established a typology to describe five levels of gender visibility, including its coherence, in relation to the subject handbooks. *Exclusive*, when gender knowledge is the sole focus studied in the subject. *Embedded*, when gender knowledge is not the only topic covered in the subject but it is included in all the sections of the document (e.g. within the specific objectives, the content and the teaching activities, and the bibliography). *Partial*, when it is only introduced in maximum of two sections of the handbook. *Superficial*, when gender only appears in the ‘competences’ section. *None*, when there is no reference to gender at all throughout the handbook. We use the typology as a heuristic device, designed to show that instructional discourse is always the outcome of struggle and contestation, not just between the primary and secondary fields, but within the secondary fields themselves. These outcomes of such struggles are reflected in the five different levels of the typology.

Graph 1 illustrates that, at least in a superficial sense, some knowledge about gender appears within all the universities’ PASS degrees. By looking closely, in seven universities, subjects where gender is appears in a superficial or partial way, represent 20% or more of their whole degree courses. We might argue, however, that these universities are paying political lip-service to the incorporation of a gendered perspective in their PASS courses – gender appears at the level of course or subject competences, but disappears at the level of specific subject curricula. Our typology illustrates how the recontextualising process is not uniform across different universities, and points to how some agents have more freedom to determine what to teach than others. As will be discussed further below, the influence of significant agents or individuals (with or without a commitment to gender knowledge) means that there are always struggles and contestation over the place and extent of gender within the instructional discourse.

Graph 1. Percentage of subjects in each category, by university



Graph 1 also shows whilst eight of the universities selected have at least one subject area classified as being *embedded* or *exclusive*, in a further eight universities there are none. It means that in 50% of the sample, gender knowledge is not included in a comprehensive way in any subject. Whilst there are examples of subject areas where gender is integrated throughout all sections of the subject handbooks, their limited number - overall and at each university - means that it difficult to characterise the inclusion of gender knowledge as anything other than superficial in PASS programmes. Interestingly, in the four universities where there are *exclusive* or *embedded* subjects,

gender is *less* evident elsewhere in the degree (i.e. C, D, G, and P). It appears that where specific lecturers address gender knowledge, others have an excuse to ignore it (Donoso & Velasco, 2013; Prat & Flintoff, 2012). As a whole, the *embedded* or *exclusive* development occurs in only 15 subjects out of the total of 673: 14 of the subject handbooks classified as *embedded* and one classified as *exclusive*. Table 1 details the characteristics of the 15 subjects where gender is embedded or is the exclusive focus.

Table 61. Subjects that address gender in an ‘embedded’ or ‘exclusive’ way

Name of subject	University	ECTS credits	Type
Women and sport (exclusive)	C	3	Optional
Theory and history of physical activity and sport	A	6	Compulsory
Sociology of physical activity and sport	A	6	Compulsory
Healthy physical activity and quality of life I	A	6	Compulsory
Aquatic skills and teaching them	A	6	Compulsory
Sociology of sport	P	6	Compulsory
Planning and organization of systems and activities	P	6	Compulsory
Sociology of physical activity and sport	D	6	Compulsory
Innovation and sociocultural change in physical activity and sport	G	6	Optional
Physical activity and quality of life	K	6	Compulsory
Sociology of physical activity and sport	L	6	Compulsory
Physical activity and health	L	6	Compulsory
Sociology of physical activity and sport	N	6	Compulsory
Aquatic activities and health	N	6	Optional
PE and diversity: analysis and proposals	N	6	Optional

Our analysis highlights these are minimum tariff in relation to ECTS credits and that many of these subjects are optional (see Table 2). Gender knowledge is therefore either tightly framed as separate, or marginalised in relation to the dominant patriarchal knowledge base.

Table 2. Number of compulsory/optional subjects that deal with gender knowledge

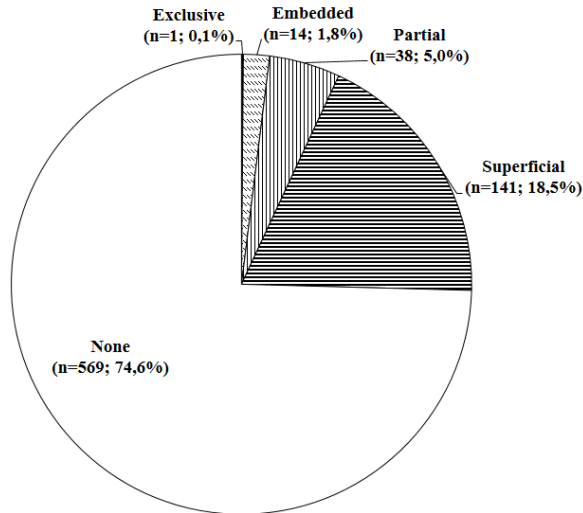
	Exclusive	Embedded	Partial	Superficial	None	Total
Compulsory	0	11	25	97	352	485
Optional	1	3	13	44	217	278
Total	1	14	38	141	569	763

Table 1 shows the minimum presence of gender knowledge across all 763 subjects. The 14 subjects where gender knowledge is *embedded* represents just 1.8% of the total, with 38 (5% of the total) at a *partial level*. As well as where gender knowledge appeared, our analysis was also interested in *how* it was presented. In the majority of cases, the dominant gender code (Arnot, 2002) is one of sex difference, where women are constructed as different to men, and in need of ‘special’ treatment. For example, women were often identified as a specific ‘population’, alongside others such as immigrants or ‘disabled people’ (sic). The following is an example of this in curriculum knowledge relating to nutrition. The handbook describes the content as ‘Special nutritional considerations in physical activity: child and teenage athlete, woman athletes, vegetarian athletes, etc.’ (University D). With this discursive technique, knowledge about men and the male body gets constructed as universal and normative. The different nutritional demands of women athletes to men (due to menstruation, etc.) may well be valid knowledge for PASS students to learn, but the exclusion of other kinds of knowledge that

might address gender relations and inequalities, works to reproduce a dominant gender code where male hegemony remains intact.

Graph 2 shows this gender code at work: 74.6% of handbooks exclude any knowledge of gender, with a further 18.5%, like Pezzi et al. (2011) work has also revealed, addressing this only at the level of a programme competence, with no evidence of how this can be achieved via the associated objectives or subject knowledge content.

Graph 2. Percentages of subject handbooks incorporating gender knowledge



Our data and analysis outlined above shed light on how gender knowledge disappears as it moves through the recontextualising field into the instructional discourse within the Spanish PASS degree.

iii. Space for gender knowledge in instruccional discourse: the struggles and significance of individuals

It is interesting to analyse those few cases where there is an explicit presence of gender knowledge, whether that is due to the existence of a subject area where gender is the exclusive focus, i.e. University C, or due to the incorporation of terms linked to gender in several competences and subjects, i.e. University A. In each of these cases, too, recontextualised gender knowledge also struggles to find a place.

Although we specifically included universities with a tradition in gender studies in our sample, we found only one, University C, to have a specific subject solely focused on gender, 'Women and Sport'. Even with a strong history of gender research within the university, within PASS it appears only as an optional subject, and it is only worth 3 ECTS, just 1.25% of the overall degree programme.

In addition, it is worth noting that before the reform of the PASS degree, we are aware that there were at least two other faculties that offered specific, gender-related subjects (albeit as optional elements of the programmes): University G had two subjects 'Women and sport' and 'Multiculturalism and gender in PE', and University B 'PE, gender and sport' (Alfaro & Vázquez, 2007). One of the effects of the redrafting of the

universities' PASS degrees in 2007 was a significant reduction in the amount of optional subjects. As a result, although there is some anecdotal evidence to suggest that these gender electives initially survived the redrafting process, they have since been dropped from the programme due to 'lack of demand'. At University G, gender issues are still visible, but are now included within a broader subject that also deals with questions of cultural diversity and 'values education'.

The analysis of the outcomes of the curriculum reform at these two faculties demonstrate issues highlighted earlier; firstly, that if gender is offered as an optional subject, it can soon disappear through 'lack of demand' if set against electives that are deemed more 'attractive' or 'relevant' to students (Anguita, 2011). Secondly, the reduction of choice as a consequence of the new curriculum development has resulted in power struggles whereby gender knowledge has lost out in the recontextualising process (Márcaia et al., 2013; Tomás, 2012).

A final interesting case is University A. Here gender, as well as socio-cultural knowledge as a whole, is well represented within the design of the PASS program with 25% of the Program Specification competences including the term 'gender'. It is also the faculty that has the most subjects where gender is *embedded*, (where gender appears in all sections of the subject handbook, from objectives, content and through to the bibliography) - a total of four, all of which are compulsory; and six subjects where gender is *partially* visible (where gender appears in some sections of the handbook (four of these are compulsory). Even so, whilst 70% of the subject handbooks mention a competence linked to gender there is no corresponding content or objectives that develop this within the rest of the document. Our analysis of the members of the Drafting Commission for the Study Programme for this degree reveals that one of those involved is a specialist in gender studies - someone who had clearly influenced the drafting of the competences for the degree, but who has not been able to ensure that these were translated into actual subject curricula.

The presence of gender knowledge in the PASS programmes reflects then, the influence and commitment of those drafting the curriculum; where there is no commitment, and/or insufficient capacity to influence the process, gender knowledge fails to be introduced coherently throughout the study programme.

Concluding comments

Our research set out to map the extent of gender knowledge within the PASS degree across Spain at a time when the policy and legislative context in support of gender equality was (and arguably remains) strong. The picture revealed is of a significant gap between national and local contexts in terms of the visibility and legitimisation of gender knowledge. Whilst gender equity is visible and strongly legitimated in the primary field, via the Equalities Law, and associated Universities' Organic Law, our research shows how it becomes repositioned and marginalised during the process of transforming regulative discourse into instructional discourse within the recontextualising and secondary fields of PASS. Gender equality discourse has been shown to be a marginal discourse within PASS. The dominant gender code within PASS continues to reproduce a sex difference discourse, which works to position women as inferior to men, and in need of 'special' treatment.

Whilst some may not be surprised by our data, it is nevertheless significant, not least because of its national scope, painting as it does a disturbing picture of the state of play of gender knowledge within Spanish PASS degrees. Our work coheres with Kärhus'

(2012) recent call to examine the systemic changes taking place in the subject area. Our research reveals the significant national and institutional marginalisation of gender equality discourses within university PASS curricula, extending previous studies that have been limited by their focus on individual institutions or policies (Dowling, 2008, 2013; Flintoff, 1993; Prat & Flintoff, 2012). We have found Bernstein's theory of the pedagogic device useful in showing how, despite the legal framework in favour of the incorporation of gender knowledge within higher education curricula, this does not happen automatically. Agents involved in the primary, recontextualising and secondary fields, who 'produce' and 'reproduce' the pedagogic discourse, influence whether or not gender is introduced into the degree. In this struggle for knowledge, our research has shown the significance of individual agents committed to gender equity being situated, and having influence, throughout the pedagogic device. The emancipatory potential promoted by the Spanish legal and policy frameworks disappears through the recontextualisation process, as male hegemony continues to control the pedagogical device.

It is important to note that whilst our analysis can highlight the (in)visibility of gender within the official PASS documentation, it can say little about how or whether this gets enacted in everyday lecturers' pedagogical practice. In this sense, our research has not done full justice to Bernstein's theory of the pedagogic device in that it has presented only one view of the processes of recontextualisation – through textual analysis. Others have shown the disjuncture between policy texts and teachers' practice (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Hay & Macdonald, 2010; Penney & Evans, 1999; Soler, 2009). There is a need for future research that focuses on examples where there have been positive outcomes in relation to gender equality and PASS. For example, studies such as Oliver and Kirk (2014) or Enright and O'Sullivan (2010) show the significance of co-constructing a gender-relevant curriculum (Gorely, Holroyd, & Kirk, 2003) *with* the learners, and, acknowledging the relational aspect of gender, the importance of examining the *processes* of teaching and learning, not just a 'finished' curriculum text.

A further area that might prove fruitful in supporting the inclusion of gender knowledge in PASS is the influence of other policy fields, such as those found within research and innovation. As our findings show, one of the reasons why gender knowledge in PASS is largely invisible is because it appears within the socio-cultural, rather than the bio-behavioural sciences, where the latter knowledge predominates. Our findings show both that socio-cultural knowledge is marginal within PASS, *and* gender knowledge struggles for space within socio-cultural subjects, as it is set against other equality issues, such as culture or disability. There is a need to widen our conception of gender knowledge to incorporate all aspects of knowledge, practice and research within our field and move beyond the cursory consideration of sex difference knowledge that currently predominates. The recent policy agendas of the European Union in relation to research and innovation through the Horizon 2020 programme are strongly in support of this. We would agree with Buitendijk and Maes' (2015) recent paper on gendered research and innovation, aimed at universities, which notes, that a systematic, due regard for gender related issues 'in all stages and all fields' (p.3) of research, is necessary if we are to conduct excellence research capable of meeting the global challenges that we face. To move beyond the current small and tenuous position of gender knowledge within PASS, such a wider critical engagement is necessary. Without this, it seems that PASS research, and by extension, university degrees, will continue to reproduce rather than disrupt the gender relations that have traditionally characterised our field.

References

- Alfaro, É., & Vázquez, B. (2007). *La formación con perspectiva de género en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Paper presented at the Seminario 'Mujer y Deporte', Madrid.
- Amsterdam, N., Knoppers, A., Claringbould, I., & Jongmans, M. (2012). 'It's just the way it is...' or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education*, 24(7), 783-798. doi: 10.1080/09540253.2012.677013.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. [White Book in Physical Activity and Sport Science Degree] Madrid: ANECA.
- ANECA. (2012). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios*. [Guideline for developing the official university titles report]. Madrid: ANECA.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. [Teachers' challenges education for equality]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51. Retrieved from www.aufop.com.
- Aristizabal, P., & Vizcarra, M. T. (2012). Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training education. *Education*, 2(7), 347-355. doi: 10.5923/j.edu.20120207.19.
- Arnot, M. (1982). Male hegemony, social class and women's education. *Journal of Education*, 164(1), 64-89. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42772889>.
- Arnot, M. (2002). The Complex Gendering of Invisible Pedagogies: Social reproduction or empowerment? *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 583-593. doi: 10.1080/0142569022000038431.
- Arreman, I. E., & Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: a Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317-337. doi: 10.1080/09540250701295478.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. United States of America: Rowman & Littlefield.
- Buitendijk, S., & Maes, K. (2015). *Gendered research and innovation*. Retrieved from www.leru.org.
- David, M. (2014). *Feminism, Gender and Universities: Politics, Passion and Pedagogies*. Farnham: Ashgate.
- Davies, K. (2008). Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85. doi: 10.1177/1464700108086364.
- Delamont, S. (2014). The heavy shadow? Bernstein and his legacy, *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 469-474. doi: 10.1080/01425692.2014.893073.

- Department for Education. (2015). Carter review of initial teacher training. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/carter-review-of-initial-teacher-training>.
- Dewar, A. (1990). Oppression and privilege in physical education: struggles in the negotiation of gender in a university programme. In D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture* (pp. 67 – 99). London: Falmer Press.
- Donoso, T., & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? [Why a proposal for gender training at university?]. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247-266. doi: 10.1080/13573320802200560.
- Dowling, F. (2011). Are the PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of norwegian PE teacher estudents emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. doi: 10.1080/13573322.2011.540425.
- Dowling, F. (2013). Teacher educator's gendered worplace tales. In G. Pfister & M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 217 – 231). Münster: Waxmann.
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). ‘Can I do it in my pyjamas?’ Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222. doi:10.1177/1356336X10382967.
- Equal Opportunities Commission (1989). *Formal Investigation Report: Initial Teacher Education in England and Wales*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Evans, J., & Davies, B. (2014). Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society*, 19(7), 869-884. doi: 10.1080/13573322.2013.850072.
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. In J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 184 – 204). London: Falmer.
- Flintoff, A., & Fitzgerald, H. (2012). Theorizing difference and in(equality) in physical education, youth sport and health. In F. Dowling, H. Fitzgerald & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach* (pp. 11 – 36). London: Routledge.
- Francis, B. (2006). The nature of Gender. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (pp. 7 – 17). London: Sage.
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*. London: Routledge.
- Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429-448. doi: 10.1080/0142569032000109350.

- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271-285. doi: 10.1080/17408980903150147.
- Kårhus, S. (2010). Physical education teacher education on the education market – who's defining what physical education teachers need to know? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 227-241. doi: 10.1080/17408980903150139.
- Kårhus, S. (2012). Providers, consumers and the horizons of the possible: a case study of marketization and physical education teacher education pedagogical discourse. *Sport, Education and Society*, 17(2), 245-259. doi: 10.1080/13573322.2011.607953.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (2001). The social construction of PETE in Higher Education: toward a research agenda. *Quest*, 53, 440-456. doi: 10.1080/00336297.2001.10491757.
- Macdonald, D., Kirk, D., & Braiuka, S. (1999). The social construction of the physical activity field at the school/university interface. *European Physical Education Review*, 5(1), 31-52. doi: 10.1177/1356336x990051003.
- Maguire, M. (2006). Gender, education and development. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 93 – 108). London: SAGE Publications Ltd.
- Márcia, A., Soler, S., Costes, A., & Lavega, P. (2013). ¿Está bolonia en Cataluña? Configuración y desarrollo del nuevo plan de estudios en CAFyD en el INEFC: un estudio de caso. [Is 'bologna' in Cataluña? Configuration and development of the new curriculum in the physical activity and sport sciences degree at the INEFC: a case study]. *Ágora para la EF y el Deporte*, 15(2), 96-112. Retrieved from http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2b_marcia_et_al.pdf.
- Oliver, K., & Kirk, D. (2014). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2014.895803.
- Organic Law 3/2007, of 22nd March, Effective Equality between men and women, BOE 71 § 6115 (2007).
- Organic Law 4/2007, of 12 April, of Universities, BOE 89 § 7786 (2007).
- Paechter, C. (2000). *Changing school subjects: power, gender and curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Penney, D., & Evans, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: Routledge.
- Pezzi, P., López, I., Marchant, A., Méndez, M. T., Ramos, E. M., Ruiz, M. B., & Ybáñez, P. (2011). *Universidad y feminismo: la integración transversal de los estudios de género en las prácticas docentes en Humanidades*. Paper presented at the I Congreso Internacional Educación para la igualdad: Género y Sexualidades, Granada.
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, 13(2), 234-248. doi: 10.1080/17430430903522954.

- Prat, M., & Flintoff, A. (2012). Taking the pulse of gender equity: a case study of physical education teacher education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-83. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228001>.
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: does gender still matter? In G. Pfister & M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and sport. Changes and challenges* (pp. 199 – 216). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Scraton, S., & Flintoff, A. (2013). Gender, feminist theory, and sport. In D. L. Andrews & B. Carrington (Eds.), *A Companion to Sport* (pp. 96 – 111). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582. doi: 10.1080/0142569022000038422.
- Skelton, C., Francis, B., & Smulyan, L. (2006). *The Sage handbook of gender and education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Soler, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: the case of football. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. doi: 10.1174/113564009787531253.
- Svendsen, A. M., y Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796-810. doi: 10.1080/13573322.2014.956713
- Tomás, M. (2012). Conflictos en las universidades por razones de planes de estudios nuevos [Conflicts in universities for new studies plans reasons]. In A. de la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 151-168). España: Pirámide.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373-396. doi: 10.1080/00336297.1992.10484063.
- Webb, L., & Macdonald, D. (2007). Techniques of power in physical education and the underrepresentation of women in leadership. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 279-297. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=25732278&site=ehost-live&scope=site>.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 233-247. doi: 10.1080/1468136000200091.
- Whatman, S., & Singh, P. (2013). Constructing health and physical education curriculum for Indigenous girls in a remote Australian community. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi:10.1080/1748989.2013.868874.
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. doi: 10.1080/13573322.2011.601145.

Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance.
In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education. Contemporary issues and future directions* (pp. 190 – 207). London: Routledge.

Esta tesis doctoral centra su atención en el análisis de la perspectiva de género en los estudios vinculados a la actividad física y el deporte. Para ello, se han formulado tres preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es la evolución de la presencia de mujeres entre el alumnado y profesorado en los estudios vinculados a la familia de la actividad física y el deporte en Cataluña?, tratada a partir del análisis de los procesos de reproducción y cambio de los modelos tradicionales de género en la actividad física y el deporte, en el sistema educativo, y en el sistema universitario; 2) ¿Qué factores influyen en el interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia los estudios y el campo profesional de CAFyD?, que se aborda desde los planteamientos de la Teoría Cognitiva Social del Desarrollo de la Carrera; y, 3) ¿Cómo se incluye la perspectiva de género en los planes de estudio del grado de CAFyD en España?, para la que se tienen en cuenta la Teoría de la Construcción Social del Discurso Pedagógico y las *Phase Theories* de la perspectiva de género.

Se han desarrollado tres métodos de investigación diferentes, cada uno de los cuales se ha diseñado para dar respuesta a una de estas preguntas. El primer método utilizado consiste en el análisis de datos secundarios, a partir de la recopilación de datos históricos de matriculación y profesorado de los diferentes estudios relacionados con la actividad física y el deporte (desde ciclos formativos hasta estudios de doctorado) en Cataluña. Para responder al segundo interrogante se ha utilizado la encuesta estandarizada por cuestionario. El diseño de la muestra se ha realizado mediante el muestreo estratificado por conglomerados polietápico. Se ha recogido un total de 4.146 casos de Cataluña, la Comunidad de Madrid y Galicia. En la tercera y última pregunta de investigación se han analizado los materiales curriculares de grado de 16 universidades públicas españolas que imparten el grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, seleccionadas mediante un muestreo por criterio. Mediante el método de análisis de contenido, se han analizado 16 memorias académicas y 763 guías docentes.

Los resultados obtenidos revelan una clara tendencia a la disminución de la presencia femenina en los estudios vinculados con las ciencias de la actividad física y el deporte, tanto entre el alumnado como entre el profesorado. Con relación al desarrollo del interés del alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato hacia el campo académico y profesional del grado universitario de CAFyD, los resultados del estudio constatan la importancia del apoyo social hacia las y los adolescentes, las expectativas de resultado hacia el campo de las CAFyD, así como los objetivos personales formulados hacia el futuro académico y profesional. Por último, en la tercera pregunta de investigación los resultados han desvelado diferentes niveles de incorporación de la perspectiva de género en los materiales curriculares del grado universitario mencionado así como diferentes discursos para abordar las cuestiones de género.

A partir del análisis de los datos de esta investigación y la revisión teórica desarrollada, finalmente se ha articulado un modelo teórico que recoge y relaciona el conjunto de elementos que permiten comprender cuál es la situación de los estudios de CAFyD desde la perspectiva de género. En definitiva, considerando el conjunto de procesos institucionales, sociales, culturales y pedagógicos que intervienen en el campo de la educación física, la actividad física y el deporte, se constata que es necesaria la transformación de los modelos y relaciones de género en las CAFyD para dar respuesta a la problemática observada.

This dissertation focuses on the analysis of the gender perspective in training programmes related to physical activity and sport. To this end, three research questions were addressed: 1) What is the evolution of women's presence among students and teachers in training programmes in the field of physical activity and sport in Catalonia?, tackled analysing the reproduction and change processes of traditional gender patterns in physical activity and sport, in the education system and in the university system; 2) What factors influence the interest of students of 4th ESO and 1st Bachillerato towards training programmes and careers in the field of PASS?, which was approached from the Social Cognitive Theory of Career Development; and, 3) How is the gender perspective integrated into the curriculum of the bachelor's degree in PASS in Spain?, in which both the Theory of Social Construction of Pedagogical Discourse and Phase Theories of gender issues have been considered.

Three different research methods were developed, each of which was designed to address one of these questions. First, the analysis of secondary data from historical records of enrolment and faculty of different programmes related to physical activity and sport in Catalonia. Second, an ad hoc questionnaire on the interest of students towards these programmes in Catalonia, Madrid and Galicia (n=4146). Third, content analysis of curricular materials (16 programme specification documents and 763 course handbooks) in 16 Spanish public universities offering the bachelor's degree in PASS, selected through criterion sampling.

Based on the data analysis and the theory review, the author developed a theoretical model. This model brings together and connects the set of elements that allow us to understand the *status quo* of PASS programmes from a gender perspective.

