

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN CATALUÑA

RESUMEN:

En el marco normativo europeo, las políticas de igualdad se han hecho visibles en los distintos niveles institucionales. También en el contexto universitario, las directrices de los nuevos títulos de Grado instan a las universidades a la inclusión de temas vinculados a las cuestiones de género y de atención a la diversidad en sus planes de formación. El objetivo de este estudio es verificar en qué medida la perspectiva de género se incluye en los planes de estudio de los centros catalanes que imparten el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, a partir del análisis de las guías docentes. En los resultados del estudio se aprecia que, a pesar que la legislación impulse su inclusión en la formación inicial de estos futuros y futuras profesionales, la presencia de contenidos relacionados con el género es escasa y, en ocasiones, incluso anecdótica.

ABSTRACT:

Equality policies have become prominent within the European legislative framework, at all institutional levels. In the university context too, guidelines on the new bachelor's degrees encourage universities to include questions of gender and attention to diversity in the curriculum. The aim of this study is to ascertain, by analysing student guidebooks, to what extent the gender perspective is taken into account in the curriculums of Catalan universities that teach the degree in Sports Science and Physical Education. The study's findings show that, despite the legislation to ensure that future professionals are provided with gender-related contents in the initial stages of their training, these are in fact given little or sometimes hardly any room.

PALABRAS CLAVE: género, igualdad, planes de estudio, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, guías docentes.

KEYWORDS: gender, equality, curricula, Sports Science and Physical Education, student guidebooks.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha proliferado una extensa literatura sobre género en educación física (EF) y deporte. Paralelamente, con la creación de los nuevos títulos de Grado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implementación de un marco legal propicio para la inclusión de políticas de igualdad en todos los ámbitos, especialmente en el contexto universitario, se constata que estamos en el momento idóneo para revisar cómo se introduce la perspectiva de género en

los planes de estudio de la formación inicial de los y las profesionales en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (en adelante, CAFyD).

La intención de este estudio es analizar qué ocurre específicamente en Cataluña, donde en el curso 12-13, eran cinco los centros universitarios que impartían los 4 cursos del Grado en CAFyD. Los objetivos del estudio se concretan en:

- a) Examinar cómo se introduce la perspectiva de género en los planes de estudio de CAFyD.
- b) Reflexionar sobre los resultados obtenidos y hacer propuestas de mejora que orienten la revisión del plan de formación.

En primer lugar se presenta una revisión de la literatura existente sobre el tema, a continuación se describe la metodología del estudio y se presentan los resultados obtenidos, para finalmente elaborar las conclusiones y ofrecer algunas orientaciones y propuestas de mejora.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Marco europeo y políticas de igualdad

El proceso de emancipación de la mujer ha constituido uno de los fenómenos sociales y culturales más importantes del siglo XX. En la última década, en el contexto europeo, las directrices sobre cuestiones de género y la atención a la diversidad han estado presentes en todas las esferas: políticas municipales, educativas, sociales, económicas y deportivas. Desde las Naciones Unidas y la Unión Europea se insta a los diferentes países integrantes a desarrollar leyes que garanticen la igualdad de oportunidades y eviten cualquier tipo de discriminación, ya sea por cuestiones de sexo, raza o cultura.

Los esfuerzos institucionales para promover la igualdad de oportunidades también se han reflejado en el ámbito educativo y universitario. Con el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el diseño de los nuevos títulos de Grado y Posgrado, se presenta una excelente oportunidad para incluir la perspectiva de género en los diferentes títulos universitarios. En España, la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*¹, integra el principio de igualdad y la perspectiva de género en las políticas públicas. La ley establece en el art.25 que en el ámbito de la educación superior las administraciones públicas deben fomentar: **a)** La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; **b)** La creación de posgrados específicos; y **c)** La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

¹ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71 de 23 de marzo de 2007, páginas 12611 a 12645.

Así pues, según el nuevo marco normativo, las directrices de los nuevos títulos de Grado instan a las universidades a la inclusión de temas vinculados a las cuestiones de género y de atención a la diversidad. En algunos países, como es el caso de España, la propuesta tiene carácter prescriptivo, mientras que en otros, como es el caso de Inglaterra, se limita a sugerirse como una recomendación, más que una obligación.

En este contexto, las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) no han quedado al margen de todos los cambios. Las directrices sobre el diseño de los nuevos títulos de Grado y Posgrado proporcionadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005²), plantean la oportunidad de reflexionar sobre el perfil profesional de los y las estudiantes, incorporar cambios importantes en la metodología de enseñanza y organizar los estudios en relación con la adquisición de competencias. Para ello, todo el alumnado universitario debería adquirir un conjunto de competencias específicas de formación disciplinar y profesional y, otras, de carácter transversal, entre las que se incluye el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

Por otra parte, si nos referimos al ámbito del deporte, podemos afirmar que se trata de un sector en el que la igualdad todavía está lejos de alcanzarse, sobre todo en lo que concierne al concepto de *igualdad efectiva* entendida como:

La igualdad entre hombres y mujeres es un principio jurídico universal reconocido en distintos textos internacionales sobre derechos humanos. Sin embargo, no han sido suficientes ni el pleno reconocimiento de la igualdad formal, conseguido en nuestro país a lo largo del s.XX, ni las directivas para la aplicación del principio de igualdad de trato en el acceso a bienes y servicios, como la actividad física y el deporte. Los datos nos indican que la igualdad *formal* – mediante la igualdad de acceso o la igualdad de trato –, no se ha convertido en una igualdad real o efectiva. Finalizando ya la primera década del s.XXI, los datos – cuantitativos y cualitativos – indican que aún queda mucho camino por recorrer. (CSD, 2009: 5³).

Los datos sobre la participación deportiva de la población reflejan la influencia de los modelos tradicionales de género. Los niveles de participación, el tipo de actividades que practican, las motivaciones, los comportamientos de los chicos y de las chicas, etc., siguen marcados por las actitudes y valores que en cada sociedad se transmiten de forma cotidiana en función del sexo de la persona (Prat, Soler, Ventura & Tirado, 2006⁴).

Conscientes de la situación, en los últimos años se han ido desarrollando importantes acciones de sensibilización y estrategias de mejora para fomentar e impulsar la participación y la igualdad

² ANECA. *Libro Blanco para el Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.

³ CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. *Plan integral para la actividad física y el deporte. Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid, CSD, 2009.

⁴ PRAT, Maria, SOLER, Susanna, VENTURA, Carles y TIRADO, Miquel Àngel. «El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes», en Consejo Superior de Deportes (ed.): *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*, Madrid, CSD, 2006, pp.127-160.

efectiva de la mujer en todas las facetas del deporte: escolar, recreativo, salud y deporte de alto rendimiento. Paralelamente, se ha incrementado de forma exponencial el número de conferencias, congresos o redes internacionales y nacionales para fomentar el debate y la promoción de políticas de igualdad y participación de la mujer en el deporte. Entre las más significativas cabe destacar la realización de conferencias mundiales sobre Mujer y Deporte en Brighton (UK, 1994); Windhoek (Namibia, 1998); Montreal (Canadá, 2002); Kumamoto (Japón, 2006) y Sídney (Australia, 2010) por parte de la International Working Group on Women and Sport (IWG).

El Consejo Superior de Deportes también ha diseñado recientemente el *Plan integral para la actividad física y el deporte* (CSD, 2009⁵), con acciones específicas desarrolladas en el Área de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. Se trata de una propuesta acompañada de acciones concretas con las que se pretende pasar de la teoría a la práctica. De convertir todas y cada una de las medidas recogidas en este documento en una realidad tangible, en acción concreta a desarrollar a todos los niveles. Situar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como uno de los cuatro pilares básicos del documento convierte a la propuesta en un auténtico reto a alcanzar en los próximos años.

Así pues, constatamos cómo la actual legislación sobre el tratamiento de las cuestiones de género en el escenario político, universitario, y deportivo, constituye un marco ideal para plantearnos políticas de igualdad de manera efectiva, lo que significa *pasar a la acción* mediante propuestas concretas en los diferentes ámbitos y, muy especialmente, en el contexto universitario que es donde se centra el estudio.

2.2. Género y formación de profesionales de Educación Física y CAFyD

Los movimientos feministas han sido muy significativos en las últimas décadas en Europa, pero su presencia ha sido desigual en los distintos colectivos o ámbitos universitarios. Weiner (2000)⁶ analiza de forma crítica la presencia de la perspectiva de género en la formación del profesorado en el marco de la Unión Europea y se cuestiona cómo, en el ámbito educativo, caracterizado por una gran presencia de mujeres, el feminismo ha estado prácticamente ausente en la formación del profesorado. Una de las principales razones que Weiner argumenta es el denominado *miedo al feminismo*. Mientras que en otras disciplinas académicas se ha abordado el feminismo de forma habitual, en la formación del profesorado se ha tratado muy tímidamente. Según Weiner, el término *feminismo* tradicionalmente generaba cierto rechazo y, por ello, se sustituyó por el de *género* que, a su vez, se fusionó con otras desigualdades como, por ejemplo, clase social, etnicidad, nacionalidad, sexualidad, etc. Weiner argumenta también que los temas de género tradicionalmente se han interpretado como ir en contra de

⁵ CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. *Op.cit.*, p. 5

⁶ WEINER, Gaby. «A critical review of gender and teacher education in Europe». *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2000), pp. 233-247.

lo masculino (*anti-male*) y ello ha significado una forma de división entre hombres y mujeres, a pesar de la evidente influencia de los factores de género en las aulas escolares y universitarias.

Mientras que los estudios de Weiner se centran en el contexto de la formación del profesorado en general, si nos ubicamos en el ámbito específico de la educación física también encontramos algunas investigaciones sobre el tema. En España, Emilia Fernández (1996⁷), realizó un estudio sobre la perspectiva de género en la titulación de Maestro/a Especialista en Educación Física. En su investigación, Fernández insistía en la necesidad de la formación del profesorado en temas de género, puesto que precisamente en el área de Educación Física y Deportiva los estereotipos sexistas estaban muy presentes. A su vez, la autora resaltaba como uno de los principales resultados del estudio la necesidad de incorporar en la formación del profesorado algunos contenidos y estrategias dirigidas fundamentalmente a tres ámbitos: **1)** aportar información y el conocimiento básico sobre las relaciones sexo/género en la actividad física y la educación física; **2)** modificar la representación actual de los estereotipos de género en la actividad física; y **3)** mejorar el autoconcepto de las mujeres entorno al ejercicio físico.

Por otra parte, Anne Flintoff en Inglaterra (1993⁸) basó su investigación en el análisis de dos instituciones de formación inicial de profesorado de Educación Física. Ya en aquellos momentos, la formación del profesorado gestionada por el Council for the Accreditation of Teacher Educator (CATE) establecía que todos los cursos tenían que incluir algún tipo de atención a las cuestiones de género para la promoción de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, a pesar de que muchas instituciones reconocían la necesidad de estar atentas a la cuestión de género, había pocas muestras de que ese trabajo se realizara de forma sistemática, ya que pocas titulaciones incluían módulos obligatorios sobre género (Flintoff, 1993⁹). Uno de los principales motivos argumentados por el profesorado era la falta de tiempo para alcanzar ese tipo de contenidos en los cursos de formación.

En su investigación, Flintoff analizó también cómo incluir las cuestiones de género en la formación del profesorado. El dilema se centraba sobre todo en impartir pequeños cursos específicos de carácter obligatorio sobre el tema, o bien, como ocurría en la mayoría de las instituciones, en utilizar el concepto de *permeabilidad* o *transversalidad* como uno de los métodos para incluir las cuestiones de género e igualdad. Según Flintoff, adoptando únicamente esa metodología –refiriéndose a la transversalidad–, la formación tiene muy pocas posibilidades de éxito. La autora reconocía la ineffectividad del método adoptado por las instituciones que introducían el género o la raza como temas transversales o interdisciplinares para tratar los temas de igualdad, ya que significaba “un camino

⁷ FERNÁNDEZ, Emilia: «Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria», en Fernando del Villar (ed.): *La investigación en la enseñanza de la educación física*, Madrid, Universidad de Extremadura, 1996, pp.105.

⁸ FLINTOFF, Anne: «Gender, physical education and initial teacher education», en John Evans (ed.): *Equality, education and physical education*, Londres, The Palmer Press, 1993, pp. 184.

⁹ *Ibídem.*

hacia ninguna parte, una manera de evitar el tema de forma colectiva” (Flintoff, 1993: 188¹⁰). Flintoff, además, insistía en considerar que los temas de igualdad debían tener mayor legitimidad y visibilidad en la formación inicial del profesorado considerando que las instituciones han de garantizar que los temas de género deberían tener carácter obligatorio para todo el alumnado y estar presentes de forma continuada en su formación. Para ello, la autora propone que su tratamiento no se reduzca únicamente a la realización de simples cursos o charlas de sensibilización (interesantes pero insuficientes), sino que se incluyan a lo largo de la formación académica. Según Flintoff, los estudiantes han de reconocer que hay un compromiso de la institución con los temas de igualdad. Además, en las conclusiones de su estudio propone modular su incorporación de forma progresiva, estructurar su evaluación y las correspondientes estrategias de aprendizaje. También sugiere dedicar especial atención a la planificación y coordinación con las escuelas, con el objetivo de que éstas se sientan implicadas y, a su vez, ofrezcan apoyo al profesorado de los centros educativos para luchar por la introducción de estos temas en sus propias instituciones.

En un estudio reciente realizado en el Reino Unido, en este caso sobre formación inicial del profesorado de Educación Física, se indica que:

A pesar de que el contexto político, legislativo y académico actual es favorecedor de la inclusión de los temas de género en los planes de estudio de la formación de profesorado de Educación Física, una parte importante del profesorado considera que actualmente ya no es necesaria su presencia porque el tema de género *ya está superado* o se considera resuelto. Precisamente, este es uno de los motivos por los que todavía se hace más necesario tener alguna asignatura concreta que desarrolle temas de género y de diversidad de forma explícita en los planes de formación de los futuros profesionales de Educación Física (Prat, M. y Flintoff A., 2012¹¹).

2.3. El diseño de los títulos de Grado de CAFyD

El diseño del nuevo título de Grado de CAFyD en España se ha realizado a partir de las directrices expuestas en el *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA, 2005¹²) y en el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE núm.260¹³). Ambos documentos han constituido el marco de referencia para la elaboración de los planes de estudio y de la oferta de asignaturas de los centros universitarios.

Uno de los objetivos del *Libro Blanco* es “diseñar, a partir de los datos y estudios recogidos, los contenidos generales del título, describiendo por materias los objetivos de aprendizaje, los contenidos

¹⁰ FLINTOFF, Anne. *Op.cit.*, p. 7

¹¹ PRAT, Maria y FLINTOFF, Anne. «Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en la formación del profesorado de Educación Física». *Aufop Revista Electrónico Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3 (2012), disponible en: <<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>>, consultado el 13-11-2012.

¹² ANECA. *Op.cit.*, p. 4

¹³ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA 18770 REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260 de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048.

mínimos y las competencias necesarias” (ANECA, 2005: 11). Del análisis de las directrices expuestas en el *Libro Blanco* se detecta una total ausencia de aspectos relacionados con temas de género en relación a su inclusión en los planes de estudio. De esta forma, de acuerdo con dicha publicación, el tema de género no forma parte de estos contenidos mínimos de la titulación. Únicamente en el apartado de salidas profesionales (capítulo 4), el género aparece en diversas ocasiones como una variable a considerar en el acceso al mundo laboral.

Si nos referimos al *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el preámbulo se establece que:

Finalmente, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

También en el mismo *DECRETO*, capítulo 1, artículo 5 se dispone que:

Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda relacionadas con dichos derechos.

Sin embargo, una vez descritas estas disposiciones, en el redactado correspondiente al establecimiento de competencias, objetivos, contenidos, etc., no se hace alusión alguna a los temas de género. Por otra parte, con la expresión de incluir temas de género en los planes de estudio “en que proceda”, se puede llegar a interpretar que en algunos planes de estudio “no procede” incluir temas de género, cuando la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*¹⁴ establece la necesidad de incluir esta temática en todos los planes de estudio universitarios.

En las nuevas titulaciones de Grado se insta a los centros educativos para que elaboren sus planes docentes y expongan detalladamente en sus guías las competencias, objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía del conjunto de asignaturas que componen el título de Grado. Las guías se hacen públicas a partir de la web de los centros, de manera que el alumnado puede acceder a ellas y conocer los contenidos y aprendizajes básicos que ofrece la titulación de CAFyD. Así pues, el foco de atención de nuestro estudio se centrará en el análisis de las guías de las asignaturas, puesto que se supone que en ellas se describe todo aquello que se considera esencial para la enseñanza y aprendizaje del alumnado. El análisis de su contenido nos ha de permitir saber en qué medida está o no presente la perspectiva de género, pues como señala la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU), la guía docente “tiene que contener la información que se

¹⁴ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Op.cit.*, p.4.

considera esencial referida al proceso de enseñanza-aprendizaje que cada asignatura tendrá que desarrollar” (2005: 11)¹⁵.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realiza en Cataluña a partir de las cinco universidades que en el curso académico 2012-13 imparten los cuatro cursos del título de Grado de CAFyD:

- a) Universitat de Barcelona. Centro adscrito INEFC Barcelona (Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, centro de Barcelona)
- b) Universitat de Lleida. Centro adscrito INEFC Lleida (Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, centro de Lleida)
- c) Universitat de Vic. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas.
- d) Universitat de Girona. Centro adscrito EUSES, Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte.
- e) Universitat Ramon Llull. Centro Blanquerna - Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte.

A partir de ahora, y para preservar el anonimato de los centros, nos referiremos a Centro 1, 2, 3, 4 y 5, sin que el orden signifique ninguna relación con el orden de exposición de los mismos.

El estudio se ha basado en la realización de un *análisis de contenido* de las guías de las diferentes asignaturas, obtenidas a través de las páginas web o bien facilitadas por la Jefatura de Estudios del centro correspondiente. Este análisis se ha centrado en el número de guías de asignaturas disponibles, encontrando alguna dificultad de acceso en el caso de las guías del último curso del Grado por encontrarse éste todavía en fase de adaptación al EEES. En definitiva, el porcentaje de guías analizadas ha sido el siguiente:

Tabla 1. Porcentaje de guías analizadas			
Centro	Nº total guías del plan de estudios	Nº total guías disponibles y analizadas (en nº y %)	
1	62	58	94%
2	37	33	89%
3	43	42	98%
4	43	36	84%
5	62	60	97%
Total	247	229	93%

El análisis se ha basado en dos grandes dimensiones: 1) el contenido en sí de la guía, y 2) el lenguaje utilizado para su redacción.

¹⁵ AQU CATALUNYA. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005.

El análisis del contenido se ha realizado utilizando la herramienta de búsqueda de los programas informáticos correspondientes al formato de cada guía (Pdf o Word), y los términos buscados han sido: género, sexo, (des)igualdad, coeducación, mixta, hombres/mujeres, chicos/chicas, niños/niñas, diferencia, diversidad y discriminación. La localización de alguno de estos términos significa un primer paso para considerarlo motivo de atención y análisis. Este primer paso se completa con una lectura detallada y en profundidad de las guías, recogiendo en consecuencia la información de interés para el estudio y su posterior interpretación: asignaturas que incluyen temas o contenidos relacionados con el género, tratamiento o no en las competencias y objetivos, existencia de referencias bibliográficas, etc.

Por otra parte, el análisis lingüístico de las guías se realiza tomando como referencia las orientaciones que establece la *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la UAB* (2011)¹⁶, la cual diferencia las siguientes formas en el redactado de un documento:

- a) *Lenguaje mayoritariamente genérico – neutral*: uso de palabras invariables (genéricos como “profesorado”), y/o utilización de conceptos despersonalizados (neutros como “con la licenciatura en”, en lugar de “licenciado/licenciada en”).
- b) *Dualización y alternancia con los genéricos y masculinos*: la dualización se refiere al uso conjunto de los dos géneros, sea con formas completas (el alumno y la alumna) o con la presencia de barra (el alumno/a). Normalmente hay una alternancia con las formas genéricas y las masculinas.
- c) *Lenguaje masculino como único referente*: uso exclusivo de la forma masculina, independientemente del sexo de las personas a las que se hace referencia.
- d) *Alternancia del masculino y genérico*: utilización indiferente, o combinada, de las formas masculinas con las genéricas. Pone de manifiesto la sensibilización hacia el tema del género.

En este punto es importante señalar que las guías de las asignaturas nos ofrecen una visión significativa e importante de aquello que el profesorado pretende enseñar, pero que, evidentemente, no nos informan de la manera cómo se incluyen y aplican con posterioridad los diferentes objetivos y contenidos en las aulas. Tampoco nos permite conocer el tiempo que se le dedica al tema, pero consideramos que su presencia o ausencia en los distintos apartados de la guía ya nos aporta una primera información significativa.

¹⁶ UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. Servei de Llengües. Observatori per a la Igualtat de la UAB (2011). *Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra, Servicio de Publicaciones de la UAB, 2011.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. La presencia de la perspectiva de género en los contenidos de los planes de estudio

4.1.1. Cuando el género se difumina o desaparece

En ninguno de los cinco planes de estudio analizados aparece alguna asignatura centrada exclusivamente en la temática de género. Una revisión a los antiguos planes de estudio de la Licenciatura en CAFyD, nos permite comprobar como antes se podían incorporar asignaturas, generalmente de carácter optativo, que realizaban un tratamiento específico sobre esta temática (de hecho, el mismo título de la asignatura ya hacía referencia a ella). Sin embargo, la implantación del nuevo plan y la importante reducción de la optatividad han supuesto, a pesar de las indicaciones legislativas al respecto, la eliminación también de estas asignaturas en la mayoría de los centros revisados. En consecuencia, actualmente en Cataluña la perspectiva de género no se aborda de forma específica y exclusiva en ninguna asignatura del Grado en CAFyD¹⁷.

Sin embargo, sí que hay asignaturas que incluyen temáticas de género, pero su presencia acostumbra a “difuminarse” en el contenido de la guía docente. Podemos encontrar referencias específicas al género en la descripción de las competencias y objetivos a adquirir, los contenidos a trabajar, y/o las referencias bibliográficas, pero no en el título de la asignatura. A continuación se expone de qué forma y en qué apartados de las guías se incorpora esta temática.

Según los resultados obtenidos, del total de 240 créditos del plan de estudios de Grado en CAFyD, la única asignatura común a todos los centros analizados donde se abordan cuestiones sobre género e igualdad, es en la relacionada con las bases históricas, sociológicas y/o psicológicas de la actividad física y el deporte, de un total de 6 créditos. Una asignatura cuya nomenclatura y carga docente varía sensiblemente según el centro, pero que en todos los casos es de carácter básico, lo que garantiza que sea cursada por todo el alumnado. No obstante, cabe destacar que no todos los centros incluyen referencias al tema de género de la misma manera, ni en el mismo apartado de la guía docente correspondiente a esta asignatura:

¹⁷ Sí que se encuentra una asignatura optativa específica y con referencias explícitas en su nombre, en dos centros españoles: en la U. de Las Palmas (*Mujer y deporte*, optativa de 3 créditos) y en el INEF de Madrid, de la U. Politécnica de Madrid (*Género, actividad física y deporte*, optativa de 6 créditos).

Tabla 2. El género en las asignaturas pertenecientes a las bases históricas, sociológicas y/o psicológicas del deporte						
Nomenclatura asignatura	Centro	Localización en la guía				
		Competencias	Objetivos	Contenidos	Metodología Evaluación	Bibliografía
Sociología e historia de la AF y el deporte	1	X				
Historia y fundamentos socioculturales de la AF y el deporte	2		X	X		
Sociología e historia de la AF y el deporte	3	X		X		
Bases Sociales de la AF y el deporte¹⁸	4			XXX		
Sociología de la AF y el deporte	5			X		X

Otras asignaturas en las cuales también se han encontrado referencias a las cuestiones de género, son: **a)** del Centro 1: *Pedagogía y principios didácticos de la actividad física y el deporte* (asignatura básica), *Expresión corporal y danza* (obligatoria), y *Teoría y práctica del juego motor* (obligatoria); **b)** del Centro 3: *Expresión corporal y danza* y *Teoría y práctica del juego motor* (ambas obligatorias), y *Prácticas externas*; y **c)** del Centro 4: *Pensamiento contemporáneo*, asignatura básica.

En lo que respecta a la optatividad, en dos centros ofrecen asignaturas optativas en las cuales se tratan las cuestiones relacionadas con el tema objeto de estudio. Concretamente, son las asignaturas de *Innovación y cambio sociocultural en la actividad física y el deporte* (centro 1), y *Habilidades para la intervención profesional en la enseñanza de la motricidad* (centro 3). En el primer caso, existen referencias al género en los apartados de la guía docente correspondientes a competencias, objetivos, contenidos y bibliografía. En el segundo caso, en cambio, las referencias explícitas al género se reducen al apartado de la bibliografía.

Por último, las referencias a las cuestiones de género aparecen también de forma muy puntual y esporádica en asignaturas que tradicionalmente no se han ocupado del tratamiento específico a estos temas: **a)** *Ampliación de deportes emergentes: deportes coreográficos*, del centro 1; **b)** *Kinesiología y biomecánica del movimiento*, del centro 2; **c)** *Fisiología del ejercicio II*, del centro 2; **d)** *Nutrición y ayudas ergogénicas*, del centro 2; y **e)** *Deportes colectivos: fútbol*, del centro 4. Todas estas asignaturas forman parte del corpus básico y obligatorio del plan de estudios del Grado en CAFyD, y tienen una carga lectiva de 6 créditos.

El conjunto de estas referencias lleva a pensar que existe cierta sensibilización entre el profesorado hacia las cuestiones de género, pero que todavía estamos lejos de que el tema sea incluido

¹⁸ Módulo básico formado por tres asignaturas, de 6 créditos cada una: **1)** Historia del deporte; **2)** Sociología de la actividad física y el deporte; y **3)** Psicología social del deporte.

como un contenido relevante.

4.1.2. Si aparece el tema de género ¿en qué apartado de las guías se encuentra?

El programa VERIFICA de la Aneca (2012)¹⁹, cuyo objetivo es evaluar los planes de estudio según las prescripciones del EEES, establece que “las competencias deben definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (2012: 21). Sin embargo, no se indica de forma explícita si deberían adquirirse o no competencias en relación a la temática de género. En el presente estudio, la asignatura común a todos los centros donde se incorpora de forma mayoritaria una **competencia** en relación a cuestiones de igualdad, es la relacionada con la asignatura de Sociología e historia de la actividad física y el deporte. Esta competencia se describe como “Respetar los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, la promoción de los Derechos Humanos y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”. Podemos afirmar pues que el fomento de la igualdad aparece como competencia descrita en las guías de esta asignatura con un enunciado con un importante componente ético, y junto con el fomento de los derechos humanos, la paz, etc., aspectos que habitualmente aparecen vinculados. Sin embargo, en algunos de los centros estudiados, una vez incluida la propuesta como competencia, el género desaparece en el resto de apartados de la guía docente, lo que significa una cierta incoherencia en la propuesta.

Si pasamos al apartado de análisis de **objetivos**, apreciamos que de un total de 229 guías analizadas, sólo encontramos cinco casos de asignaturas que contengan objetivos formulados en base al tema objeto de estudio: **a)** del centro 1, *Innovación y cambio sociocultural en la actividad física y el deporte* (optativa); **b)** del centro 2, *Historia y fundamentos socioculturales de la actividad física y el deporte* y *Kinesiología y biomecánica del movimiento*, ambas asignaturas básicas y, en este caso, con idéntico objetivo redactado; y **c)** del centro 3, *Teoría y práctica del juego motor* (obligatoria) y *Prácticas externas*.

Por otra parte, la definición, o no, de un objetivo vinculado a la temática de género, no implica necesariamente que haya contenidos específicos que lo aborden. Si analizamos en qué medida aparecen referencias concretas sobre género en el temario o en los **contenidos** de las asignaturas, podremos apreciar y valorar aquello que *en teoría*, se imparte. A pesar que las guías incorporen competencias o unos objetivos concretos, si posteriormente no se reflejan en el temario, no tenemos garantías que el profesorado imparta estos contenidos y, en consecuencia, tampoco que el alumnado los adquiera. También es importante señalar la existencia de casos de asignaturas en las que la temática de género aparece en sus objetivos, pero no en sus contenidos, o viceversa. Este hecho, evidencia

¹⁹ ANECA. *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2012.

cierta falta de coherencia en el planteamiento de esta temática y la desorientación que el profesorado tiene al respecto.

En ninguna de las asignaturas aparece alguna mención específica en el apartado de **orientaciones metodológicas** a cuestiones referidas al objeto de estudio. Tampoco aparece de forma explícita en el apartado de **evaluación**.

En lo que se refiere a las **referencias bibliográficas**, únicamente cuatro asignaturas aportan referencias bibliográficas relacionadas con el objeto de estudio. Se trata de las asignaturas de *Innovación y cambio sociocultural en la actividad física y el deporte* (optativa), *Habilidades para la intervención profesional en la enseñanza de la motricidad* (optativa), *Pensamiento contemporáneo* (básica), y *Sociología de la actividad física y del deporte* (básica), de los Centros 1, 3, 4 y 5 respectivamente.

La ausencia de términos específicos de género en los títulos de libros, artículos u otros materiales no significa necesariamente que en el contenido de algunos de ellos no se haga referencia a la temática analizada (por ejemplo, en los manuales de Historia, Sociología y/o Psicología del deporte). Aun así, resulta interesante apuntar la escasa presencia de una bibliografía específica.

4.2. El tratamiento lingüístico de las guías docentes

El análisis formal del lenguaje utilizado en las guías nos muestra la variedad en el uso del lenguaje por parte de los cinco centros. De esta manera, parece constatar que no hay una pauta en la redacción o un libro de estilo que unifique la redacción de las guías.

Siguiendo las orientaciones establecidas por la *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la UAB* (2011)²⁰, los resultados obtenidos de la muestra de estudio son los reflejados en la tabla siguiente:

Tabla 3. Usos lingüísticos en las guías docentes						
Tratamiento lingüístico	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Nº total guías
Mayoritariamente genérico/neutral	6	1	6	1	8	22 (10% del total)
Dualiza y alterna con genéricos y masculinos	36	3	5	2	15	61 (26% del total)
Masculino como único referente	11	10	6	27	17	71 (31% del total)
Alternancia masculino y genérico	5	19	25	6	20	75 (33% del total)
Nº total guías analizadas	58	33	42	36	60	229

²⁰ UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. Servei de Llengües. Observatori per a la Igualtat de la UAB. *Op.cit.*, p. 12.

En la tabla 3 se puede observar cómo, en general, existe una marcada tendencia hacia el uso androcéntrico del lenguaje. Un 31% de las guías se presentan utilizando el masculino como único referente, y en un 33% se alterna el masculino y los genéricos. El uso de los genéricos o neutrales se reduce a un 10% del total de las guías analizadas, mientras que la dualización y alternancia representa un 26%.

Sobre los aspectos lingüísticos y su influencia en las cuestiones de género, también es fácil adivinar que muchos textos transmiten términos o imágenes androcéntricas y excluyentes, como por ejemplo: “defensa hombre a hombre”; “el entrenador en iniciación”; “desarrollo integral del niño”; etc. Ante estas prácticas, es necesario realizar una tarea de sensibilización sobre el uso del lenguaje y sus implicaciones, así como facilitar herramientas de apoyo al profesorado para introducir un lenguaje no sexista (Lledó, 2007²¹). Entendemos que reiterarse en los usos androcéntricos del lenguaje invisibiliza, “o hacen difícil de imaginar en un ámbito determinado la presencia o actuación de las mujeres” (*Guía para el uso no sexista del lenguaje en la UAB*, 2011: 6²²). Expresado en otros términos:

El que utilicemos determinadas palabras para designar a determinados sujetos o colectivos -o no utilicemos ninguna- contribuye a su (in)visibilización – o hipervisibilización- pero también a su reconocimiento e identificación. (Jiménez, Román & Traverso, 2011: 175²³)

5. CONCLUSIONES

A pesar de la existencia de un marco normativo en España y en Europa que regula y promueve el desarrollo de políticas de igualdad en todos los ámbitos institucionales, y en particular en el contexto de las universidades, en los actuales planes de estudio de Grado de CAFyD de las universidades de Cataluña, el tratamiento de la perspectiva de género sigue sin abordarse como aspecto obligatorio y básico, y en aquellos pocos centros que se aborda, sigue con un peso muy poco relevante, como optativa, dentro del conjunto de las asignaturas de la titulación.

Del análisis de un total de 229 guías docentes, podemos afirmar que la temática de género no se visibiliza de forma explícita y a primera vista en los nuevos planes de estudio. En las guías revisadas no aparece ninguna asignatura cuyo título contemple términos como “género”, “mujer”, “igualdad de oportunidades”, o similares. Por otra parte, en los antiguos planes de estudio, el género sí que formaba parte de la oferta de asignaturas optativas de uno de los centros, que con el título de Grado actual ha desaparecido de forma específica y se ha “difuminado” entre otros contenidos.

²¹ LLEDÓ, Eulàlia. *Esports, dones i llengua. Manuals d'aprenentatge* (Vol.3). Barcelona, Unió de Federacions Esportives Catalanes, 2007.

²² *Ibíd.*, p. 12.

²³ JIMÉNEZ, María Luisa; ROMÁN, Marisa y TRAVERSO, Joaquín. «Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario». *Revista de Investigación en Educación* 9 (2011), pp. 174-183.

Merece la pena destacar que la mayor parte de los contenidos de género se incluyen en la asignatura generalmente denominada “Sociología e Historia de la Actividad Física y el Deporte” (6 créditos) del título de Grado. Sin embargo, teniendo en cuenta que la asignatura desarrolla especialmente contenidos de sociología e historia del deporte, el peso de los temas de género puede llegar a constituir una parte reducida del temario en relación al conjunto de la asignatura.

Por otra parte, a pesar que la *Ley de Igualdad*²⁴ establece en el art.25 que en el ámbito de la educación superior las administraciones públicas deben fomentar la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, se aprecia una ausencia de cualquier tipo de directriz o recomendación sobre el tratamiento de género en las orientaciones del *Libro Blanco para el Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (ANECA, 2005²⁵). Así pues, las cuestiones de género quedan difuminadas en la competencia transversal “Respetar los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, la promoción de los Derechos Humanos y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”. Como anticipaba Flintoff, “confiar en la transversalidad es el camino a ninguna parte” (Flintoff, 1993: 188²⁶), no por considerar que la transversalidad no sea necesaria, sino porque cuando un tema es competencia de todos y todas, tiene el riesgo que nadie lo asuma, y este estudio demuestra que los nuevos planes de formación confiados en la transversalidad, prácticamente no contemplan temáticas como la que ahora es objeto de estudio. Según Rocío Anguita:

(...) unas indicaciones genéricas y poco claras nos están llevando a que los temas del tratamiento de la igualdad entre mujeres y hombres queden relegados a su tratamiento “de forma transversal” y poco explícita en los nuevos planes de estudio (...). De esta forma, nadie se hace cargo explícitamente de tratar estos asuntos y todo queda en una nebulosa difícil de concretaren los currículums de las materias. (Anguita, 2011: 49-50)²⁷.

Del análisis pormenorizado de las guías en relación a la presencia del género en la descripción de competencias, los objetivos, los contenidos, etc., se detecta una falta de consistencia entre los diversos apartados, de forma que pueden aparecer referencias en uno de ellos, pero no en los otros. Es frecuente, por ejemplo, citarlo como competencia, pero posteriormente no tratarlo en ninguno del resto de apartados de la guía.

Si analizamos la perspectiva del lenguaje utilizado en la redacción de las guías, se constata que se utiliza de forma relevante “el masculino como único referente” lo que supone que no se nombra al colectivo femenino, el cuál permanece invisible en el imaginario de los futuros y futuras profesionales

²⁴ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Op.cit.*, p.4.

²⁵ ANECA. *Op.cit.*, p. 4.

²⁶ FLINTOFF, Anne. *Op.cit.*, p. 7.

²⁷ ANGUITA, Rocío. «El reto de la formación del profesorado para la igualdad». *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1 (2011), pp. 43-51.

de la actividad física y el deporte. Sin embargo, es de destacar también que un número considerable de guías alterna el uso de formas genéricas con masculinas.

Aunque se haya progresado mucho en la incorporación de la mujer en el deporte, las desigualdades y los estereotipos de género en la práctica deportiva todavía persisten en el siglo XXI. Y si no se contempla esta situación de desigualdad y no se reflexiona sobre ella y sus causas en las aulas, difícilmente se tomará conciencia de la necesidad de intervenciones específicas.

La escasa presencia de esta perspectiva en los planes de estudio supone que los futuros y las futuras profesionales en actividad física y deporte apenas adquirirán competencias para afrontar las desigualdades existentes en el ámbito de la educación física y del deporte, en sus distintas salidas laborales (gestión, educación, rendimiento, o salud), algunos de ellos, con una clara hegemonía masculina. Suponer que estas competencias las adquirirán posteriormente en estudios de máster, no ofrece garantía de que el alumnado de Grado, en su totalidad, pueda tener acceso a ellas.

La inclusión de la perspectiva de género no se trata tan sólo de una recomendación legal, es también una necesidad para comprender la práctica deportiva (o no) de niños y niñas, mujeres y hombres, desde cualquier vertiente. Los avances de la mujer, la generalización de la escuela mixta, o la promoción del deporte que se han producido a lo largo del siglo XX pueden llevarnos a pensar que la incorporación de contenidos vinculados a la coeducación o a la igualdad ya no son pertinentes. Sin embargo, los datos de práctica deportiva, la permanencia de los modelos tradicionales de género en niños y niñas, e incluso el interés de las chicas para realizar los estudios de CAFyD, que muestran una clara tendencia a la baja, muestran como la perspectiva de género debe estar presente más que nunca en los planes docentes de los estudios, en la forma (el lenguaje) y en el fondo (el contenido).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2012.
- ANECA. *Libro Blanco para el Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.
- ANGUITA, Rocío. «El reto de la formación del profesorado para la igualdad». *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1 (2011), pp. 43-51.
- AQU CATALUNYA. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005.

- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. *Plan integral para la actividad física y el deporte. Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid, CSD, 2009.
- FERNÁNDEZ, Emilia: «Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria», en Fernando del Villar (ed.): *La investigación en la enseñanza de la educación física*, Madrid, Universidad de Extremadura, 1996, p.105.
- FLINTOFF, Anne: «Gender, physical education and initial teacher education», en John Evans (ed.): *Equality, education and physical education*, Londres, The Palmer Press, 1993, p. 184.
- JIMÉNEZ, María Luisa; ROMÁN, Marisa y TRAVERSO, Joaquín. «Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario». *Revista de Investigación en Educación* 9 (2011), pp. 174-183.
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71 de 23 de marzo de 2007, páginas 12611 a 12645.
- LLEDÓ, Eulàlia (2007). *Esports, dones i llengua. Manuals d'aprenentatge* (Vol. 3). Barcelona: Unió de Federacions Esportives Catalanes.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA 18770 REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260 de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048.
- PRAT, Maria y FLINTOFF, Anne. «Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en la formación del profesorado de Educación Física». *Aufop Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3 (2012). Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>, consultado el 13-11-2012.
- PRAT, Maria, SOLER, Susanna, VENTURA, Carles y TIRADO, Miquel Àngel. «El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes», en Consejo Superior de Deportes: *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*, Madrid, CSD, 2006, pp.127-160.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. Servei de Llengües. Observatori per a la Igualtat de la UAB. *Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona*, Bellaterra, Servicio de Publicaciones de la UAB, 2011.
- WEINER, Gaby. «A critical review of gender and teacher education in Europe». *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2000), pp. 233-247.