



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024-25

**CICLOS SUPERIORES DE ACTIVIDAD FÍSICO-
DEPORTIVA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO:
ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LAS
ALUMNAS**

**HIGHER LEVEL CYCLES OF PHYSICAL ACTIVITY
AND SPORTS AND GENDER PERSPECTIVE:
ANALYSIS OF FEMALE STUDENTS' PERCEPTIONS**

ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN FÍSICA

APELLIDOS Y NOMBRE: Camacho Sacedo, Carmen

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: Zapatero Ayuso, Jorge Agustín

Departamento y Facultad de pertenencia del tutor: Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.

Agradecimientos:

Me gustaría agradecer a Gladys Merma-Molina, María E. Urrea-Solano y María J. Hernández-Amorós por brindarme su ayuda cuando me puse en contacto con ellas respecto al instrumento que emplearon en un estudio similar.

Quiero expresar mi agradecimiento a mi tutor, Jorge, porque a pesar de que no se lo he puesto fácil, se ha convertido en un referente por paciencia y orientación constante a lo largo de este trabajo. Derrama vocación en sus palabras y en su mirada. Eternamente, gracias.

También deseo agradecer a mi querida Elsa Bel Ricote por su apoyo incondicional en todo lo que hago, y por haber estado presente en este proceso incluso cuando yo no veía la luz. Gracias, amiga, por hacerme sentirte siempre cerca, aunque no te vea.

A todas las personas que han contribuido con su tiempo, sus palabras o su ánimo, gracias de corazón.

ÍNDICE INTERACTIVO

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1. Aproximación conceptual al género	9
2.1.1. Sexo	9
2.1.2. Género	9
2.1.3. Roles de género	10
2.1.4. Estereotipos de género.....	10
2.1.5. Brecha de género	10
2.2. Teorías sociales en torno a la construcción de género desde la actividad física y el deporte	11
2.3. El género y las profesiones de actividad física y deportiva	12
2.4. La mujer y el deporte: análisis fenomenológico desde la Actividad física y deportiva	15
2.5. Estrategias para aumentar la participación	16
2.6. Los factores de elección de la Formación Profesional de actividades físicas y deportivas desde una perspectiva de género: motivos e influencia	19
2.6.1. Factores familiares	20
2.6.2. Factores escolares	20
2.6.3. Factores sociales.....	21
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DE LAS MUJERES EN EL GRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS: REVISIÓN DE LA LITERATURA Y NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	23
4. OBJETIVOS	25
5. METODOLOGÍA.....	26
5.1. Participantes.....	26
5.2. Instrumentos.....	27
5.3. Procedimiento.....	29
5.4. Análisis de datos	30
6. RESULTADOS	33
6.1. Resultados relativos a las motivaciones de elección.....	33
6.1.1. Motivaciones personales y académicas para la elección de los estudios cursados	33
6.1.2. Influencias sociales y familiares.....	35

6.2.	Resultados relativos al rol de las alumnas según sus vivencias académicas y expectativas profesionales futuras	37
6.2.1.	Vivencias dentro del ciclo formativo en un contexto masculinizado	37
6.2.2.	Proyección profesionales y percepción del futuro laboral	39
6.3.	Resultados relativos a las propuestas hacia una igualdad de género en los ciclos formativos.	41
7.	DISCUSIÓN.....	44
7.1.	Discusión de los resultados	44
7.2.	Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente	45
7.3.	Limitaciones del estudio y futuras líneas de trabajo	46
8.	CONCLUSIONES	47
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
	Anexos	52
	Anexo 1. Consentimiento Firmado por las participantes	52

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster analiza las percepciones de las alumnas matriculadas en ciclos formativos de grado superior de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas (AFD), desde una perspectiva de género. El estudio parte del reconocimiento de la persistente brecha de género en estas titulaciones, donde la presencia femenina es considerablemente inferior, lo cual contrasta con el propósito educativo de garantizar una formación inclusiva y equitativa, conforme a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El objetivo principal es explorar las motivaciones, experiencias y expectativas profesionales de las alumnas, así como recopilar sus propuestas para promover la igualdad de género en este ámbito. Se empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas realizadas a seis estudiantes de primer curso en un centro público de la Comunidad de Madrid.

Los resultados revelan una contradicción significativa: aunque las alumnas muestran una firme motivación vinculada al deporte y al respaldo de referentes cercanos, también se enfrentan a barreras simbólicas y estructurales que condicionan su participación. La naturalización de comentarios sexistas, la percepción de inferioridad física y la escasa representación femenina en espacios de decisión reflejan formas sutiles de exclusión, que rara vez se reconocen como discriminación, en línea con la noción de violencia simbólica. Asimismo, algunas alumnas perciben estos estudios como una opción secundaria respecto a los universitarios.

Entre las propuestas recogidas destacan la mejora de la orientación vocacional en etapas previas como el bachillerato, la visibilización de referentes femeninos en el ámbito deportivo y educativo, y la realización de actividades públicas o contenidos en redes sociales que normalicen la presencia de mujeres en estos ciclos. Además, las alumnas manifiestan un compromiso activo con la promoción de la igualdad, mediante mensajes de empoderamiento y motivación dirigidos a otras chicas que puedan sentirse inseguras ante un entorno masculinizado.

PALABRAS CLAVE: género; actividad física y deportiva; Formación Profesional; educación; brecha de género.

ABSTRACT

This Master's Thesis analyzes the perceptions of female students enrolled in advanced training courses in the Physical Activities and Sports (PAD) professional field from a gender perspective. The study is based on the recognition of the persistent gender gap in these programs, where the female presence is considerably lower, which contrasts with the educational objective of ensuring inclusive and equitable training, in accordance with the Sustainable Development Goals.

The main objective is to explore the students' motivations, experiences, and professional expectations, as well as to compile their proposals for promoting gender equality in this field. A qualitative methodology based on semi-structured interviews with six first-year students at a public school in the Community of Madrid was used.

The results reveal a significant contradiction: although female students display a strong motivation linked to sport and the support of close role models, they also face symbolic and structural barriers that limit their participation. The normalization of sexist comments, the perception of physical inferiority, and the lack of female representation in decision-making spaces reflect subtle forms of exclusion, rarely recognized as discrimination, in line with the notion of symbolic violence. Furthermore, some female students perceive these studies as a secondary option compared to university.

Among the proposals included are improved vocational guidance in earlier stages such as high school, the visibility of female role models in sports and education, and the implementation of public activities or content on social media that normalize the presence of women in these stages. Furthermore, female students demonstrate an active commitment to promoting equality, through empowering and motivating messages aimed at other girls who may feel insecure in a masculinized environment.

KEY WORDS: gender; physical and sports activity; Vocational Training; education; gender gap.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La Formación Profesional (FP) es un itinerario formativo en el que se adquiere la cualificación para trabajar en una actividad profesional, contando con una fase de formación de un entorno de trabajo real para mejorar su preparación. Esta Formación Profesional ha ido adquiriendo peso en el sistema educativo a lo largo del paso de los años, que podemos apreciar en un aumento de matrículas según sus estadísticas más recientes (curso 2022-2023). Las cifras reflejan un incremento del alumnado en los cinco años previos de un 32,6%, destacando el incremento de un 41,9% del Grado Superior (Secretaría General Técnica-Secretariado del Gobierno, 2024). A pesar de este aumento, la distribución de género sigue estando marcada en algunas profesiones. Es el caso de la Formación Profesional (FP) en el campo de actividades físicas y deportivas (en adelante, AFD), donde se observa una diferencia significativa en la distribución por género. Las mujeres representan el 15,2% en grado básico, el 20,9% en grado medio y el 21% en grado superior de las matrículas totales del curso 2022-2023 (Secretaría General Técnica-Secretariado del Gobierno, 2024).

El análisis de estas formaciones despierta interés, especialmente en el caso de las mujeres, quienes siguen estando subrepresentadas. A pesar de incrementar su participación en diversos ámbitos de la vida pública, de los avances producidos por las políticas de igualdad de la Unión Europea, de las plataformas de Naciones Unidas, de las instituciones de España para reducir la desigualdad y la discriminación de género, de los programas educativos de la LOMLOE, o incluso más concretamente el artículo 5 del DECRETO 125/2018, de 31 de julio, y el DECRETO 132/2018, de 28 de agosto del BOCM:

Tanto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como en la realización de las actividades que desarrollen las programaciones didácticas se integrará el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, el respeto y la no discriminación por motivos de orientación sexual y diversidad sexual e identidad y/o expresión de género. (Decreto 125/2018, p.14; Decreto 132/2018, p.9)

Como futuros docentes, es fundamental tomar conciencia de estas desigualdades de género y contribuir desde la educación a su reducción. En este sentido, diversas entidades están adaptando los currículos hacia modelos más inclusivos, alineados con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los ciudadanos de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015), que aboga por garantizar una educación

inclusiva, equitativa y de calidad, así como por promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

A pesar de todos estos progresos, existen familias profesionales que siguen viéndose masculinizadas (Ruiz-Gutiérrez & Santana-Vega, 2018), y en las cuales sería procedente contribuir a la desaparición a estereotipos de género que se han aprendido, construido e instaurado en el ámbito de la AFD para contribuir al ODS 5, que trata de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

La elección de carreras y trabajos sigue estando determinada por expectativas de género y estereotipos, lo que condiciona la libertad de elección de las personas. Esta situación se ve reflejada en la segregación por género en las aulas, donde las tareas y funciones asociadas a ciertas profesiones están marcadas por estereotipos de género (Gómez Terrer, 2017). Es por todo lo anterior que, en el presente trabajo, elaborado como futura docente con posibilidad de ejercer la profesión en estas formaciones, se pretende examinar cuáles podrían ser las causas de este problema, elaborando un estudio descriptivo para analizar las percepciones que tienen las alumnas de estas FP; con el fin de identificar las barreras de género que puedan estar presentes en estos programas, y que puedan llevar a una merma de la participación femenina o fomentar un sentimiento de discriminación. De esta manera podremos entender la visión de las mujeres jóvenes para ajustar estrategias y mejorar los resultados.

La elección de este tema viene motivada por mi experiencia personal en las prácticas del Máster universitario en Formación del Profesorado que realicé en I.E.S. Salvador Dalí donde impartían Formación Profesional de la familia de actividades físicas y deportivas de grado básico (Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas), grado medio (Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre) y grado superior (Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva). En este periodo, ese pudo observar que la diferencia entre sexos continuaba siendo llamativa: De los alumnos y alumnas matriculados en FP superior, menos del 15% son alumnas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Aproximación conceptual al género

Para entender el análisis de la brecha de género en los ciclos formativos de grado superior en AFD, es necesario definir los conceptos fundamentales asociados al género, tales como «sexo», «género», «roles de género», «estereotipos de género» o «brecha de género».

2.1.1. Sexo

Según la Real Academia Española, este término es definido como «Condición orgánica de un ser vivo por la cual este es masculino o femenino». El concepto de «sexo» se refiere a las diferencias biológicas y fisiológicas entre hombres y mujeres, que incluyen características como los cromosomas, las hormonas y los órganos reproductivos. Es una categoría que se basa en aspectos anatómicos y fisiológicos que son generalmente considerados como «naturales» y que se asocian con la reproducción y la biología de los seres humanos (Lamas, 1999). En resumen, se habla de sexo para referirse a las diferencias biológicas que existen entre hombres y mujeres como pueden ser los cromosomas, hormonas y órganos reproductores.

2.1.2. Género

Según la Real Academia Española, el género se define como: «Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico».

De este modo, el concepto de género se interpreta como una construcción social y cultural asociada al sexo. Esto incluye roles, comportamientos, expectativas y normas que la sociedad asigna a hombres y mujeres. Por lo tanto, el género constituye una categoría dinámica que puede transformarse con el tiempo y variar según las culturas, y no está estrictamente condicionado por las diferencias biológicas (Lamas, 1999).

Es especialmente relevante el trabajo de Judith Butler, quien introdujo la idea de que el género es una construcción social y performativa, no un hecho biológico o natural. Según Butler, el género se reproduce mediante actos y comportamientos que refuerzan los estereotipos. En su obra *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990), Butler desestabiliza los conceptos tradicionales de género, argumentando que este no es algo que uno «es», sino algo que uno «hace» a través de prácticas y comportamientos conformes a las normas sociales. Este planteamiento permite entender que el género está estrechamente relacionado con las normas sociales que regulan la sexualidad y la identidad (Butler, 1990).

En resumen, el concepto de género se vincula con las normas, valores y expectativas culturales que, como sociedad, atribuimos a hombres y mujeres. El género se construye a través de la experiencia e interacción con la sociedad que rodea al sujeto.

2.1.3. Roles de género

Los roles de género se refieren a las posiciones específicas que las personas ocupan dentro de una estructura social organizada, así como a las responsabilidades, comportamientos y privilegios asociados a dichas posiciones (González Gabaldón, 1999). Este concepto engloba las expectativas y comportamientos que la sociedad asigna a los individuos en función de su género, y que, según las normas sociales, se consideran apropiados dentro de una cultura determinada en función de su sexo. En conjunto, estos roles influyen en la asignación de tareas y responsabilidades que, tradicionalmente, se han vinculado a mujeres, a hombres, a niñas y a niños.

En ocasiones, los roles de género específicos están condicionados por diversos factores, como la estructura familiar, el acceso a los recursos, las dinámicas de la economía global, las situaciones de conflicto y otras circunstancias relevantes a nivel local, como las condiciones medioambientales.

Es importante destacar que, al igual que el concepto de género, los roles de género no son estáticos. Su evolución está vinculada a procesos como el empoderamiento de las mujeres y la redefinición de las masculinidades, que fomentan cambios en las normas tradicionales y en la distribución de responsabilidades y tareas (European Institute for Gender Equality)

2.1.4. Estereotipos de género

Los estereotipos de género son creencias y expectativas generalizadas sobre las características, comportamientos y roles que se consideran apropiados para hombres y mujeres en una sociedad específica. Estos estereotipos se construyen a través de la interacción social y reflejan las normas culturales, así como las expectativas sobre cómo deben comportarse las personas según su género (Blández Ángel *et al.*, 2007). En este sentido, mientras que los estereotipos de género se centran en las percepciones y creencias sobre cómo son o deberían ser los hombres y las mujeres, los roles de género hacen referencia a las funciones y responsabilidades que se espera que desempeñen en la sociedad. Ambos conceptos están interrelacionados, ya que los estereotipos pueden influir en la formación y mantenimiento de los roles de género (González Gabaldón, 1999).

2.1.5. Brecha de género

La brecha de género se define como las diferencias y desigualdades que existen entre hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida, como el acceso a recursos,

oportunidades, derechos y beneficios. Estas desigualdades pueden manifestarse en diferentes áreas, como la educación, el empleo, la salud, la política y la participación social.

El concepto de brecha de género es un indicador importante para evaluar las desigualdades presentes en una sociedad y su impacto en el desarrollo económico y social. Considerar y reducir estas brechas es fundamental para avanzar hacia la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, lo que repercutirá positivamente a la sociedad (Antoninis, 2022).

2.2. Teorías sociales en torno a la construcción de género desde la actividad física y el deporte

Comprender cómo se configuran las identidades de género en el contexto de la Actividad física y deportiva es fundamental para identificar las desigualdades y promover un entorno inclusivo. Este contexto permite analizar la construcción de identidades de género, la reproducción de estereotipos y las relaciones entre la masculinidad y la feminidad. Además, permite estudiar la resistencia y el empoderamiento frente a las normas de género.

En primer lugar, la teoría de «Doing Gender» plantea que el género se entiende como un conjunto de acciones y comportamientos asignados por la sociedad en función del sexo de una persona. En el ámbito de la Educación física, estas asignaciones se manifiestan a través de los deportes que se espera que practique cada individuo en relación al sexo al que pertenezca (Pérez-Ugena *et al.*, 2020). Esta teoría es relevante en el ámbito deportivo, ya que permite comprender cómo se construyen y refuerzan las normas de género, observando cómo los individuos adoptan ciertos roles y se comportan según las expectativas de masculinidad y feminidad predominantes en este contexto.

En segundo lugar, el concepto de la masculinidad hegemónica, desarrollada por R.W. Connel en 1997, aborda las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Esta teoría explica la dominación masculina y la subordinación femenina, destacando la existencia de una masculinidad dominante. En el contexto deportivo, se valoran atributos como la fuerza física, la agresividad y la competitividad, lo que favorece la reproducción de la masculinidad hegemónica. Esto contribuye al desarrollo de identidades de género alineadas con estas características, percibiendo a los hombres como más aptos para ciertas disciplinas deportivas, según las expectativas sociales (Connell, 1997).

En tercer lugar, la teoría del «Capital Corporal» de Lois McNay concibe el cuerpo no solo como un reflejo de las normas sociales, sino también como un medio para desafiarlas y afirmar la propia identidad. De este modo, defiende que se puede acumular «capital

corporal», entendido como las características físicas valoradas socialmente, mediante prácticas corporales que desafían las normas de género establecidas. Por tanto, las personas que realizan actividad física o deportes pueden ajustar su feminidad y su capital corporal según las expectativas sociales y las demandas del deporte (Vidiella, 2007).

Por último, cabe mencionar la «Teoría Queer», que sostiene que las identidades son construcciones sociales y culturales que no están fijas ni predefinidas. En el contexto educativo, esta teoría cuestiona las normas que excluyen a ciertos grupos de personas por desviarse de lo normativo en cuanto al género y la sexualidad. Esto influye en la participación y la inclusión en la Educación Física (Alderete, 2019).

El enfoque feminista en el deporte examina las formas en que se construyen y consolidan las desigualdades de género en las actividades físicas y deportivas, así como las estrategias que desarrollan las mujeres para contrarrestar las características históricamente vinculadas a las formas dominantes de masculinidad en la educación física y el deporte (Rodríguez y Ramírez, 2010). Este análisis también pone de manifiesto la masculinidad hegemónica que prevalece en este ámbito, cuyo concepto se refiere al modelo dominante de masculinidad asociado con características de fuerza, competitividad, éxito y superioridad física, el cual excluye a identidades que no se ajustan a estas normas hegemónicas, reforzando patrones y valores que privilegian una visión masculina. La masculinidad hegemónica en el deporte constituye un marco normativo que no solo define lo que significa ser hombre, sino que también regula y controla las interacciones e identidades dentro de estos espacios, manteniendo un sistema patriarcal que favorece ciertas formas de masculinidad sobre otras (Vidiella *et al.*, 2010). Este enfoque invita a reflexionar sobre cómo las prácticas deportivas y educativas pueden transformarse para eliminar las barreras de género y promover una mayor equidad. Examinar estas teorías permite entender cómo se mantienen y desafían las normas de género en los contextos de formación en Actividad física y deportiva, facilitando a los docentes el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas para abordar de manera más efectiva los desafíos sociales contemporáneos.

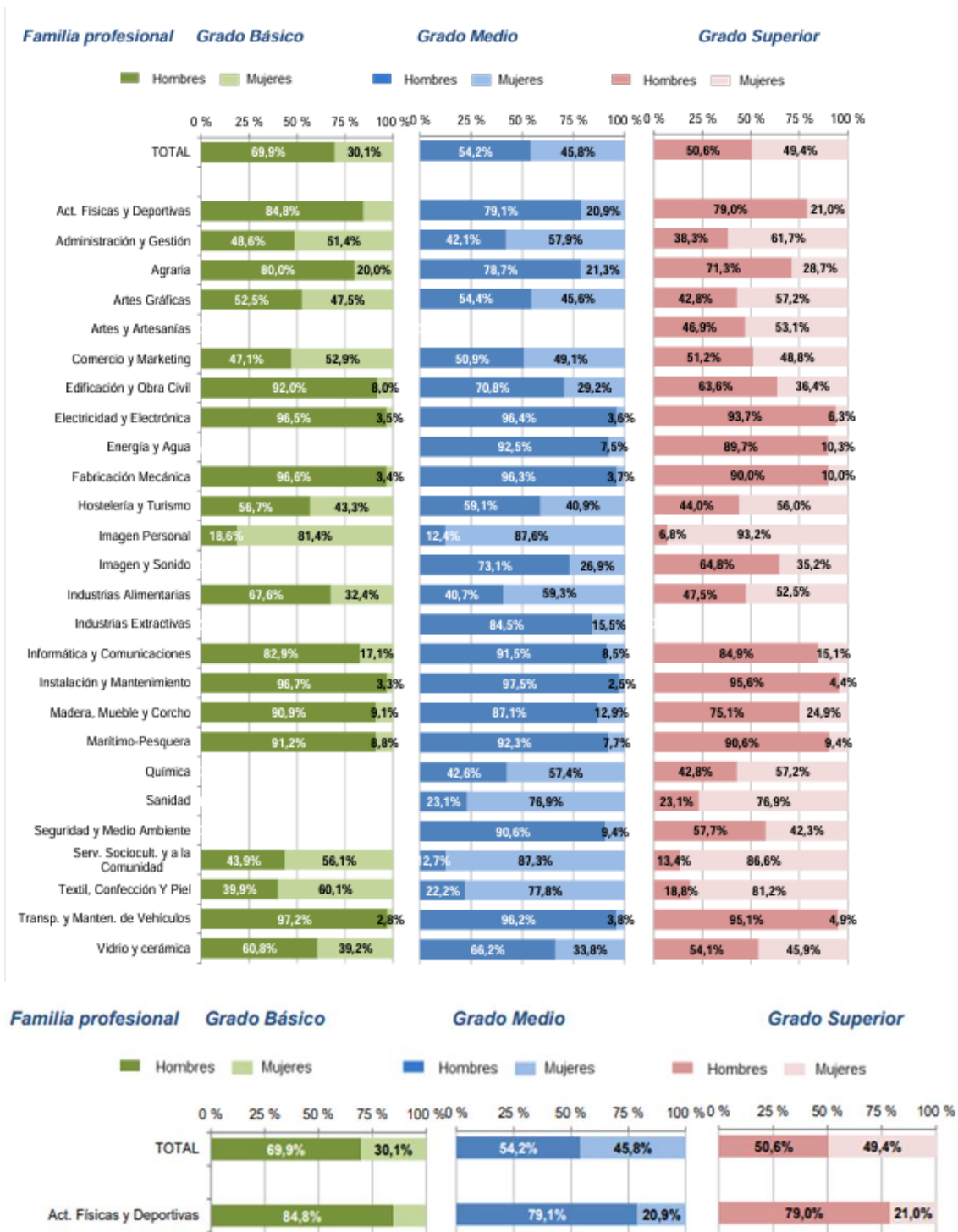
2.3. El género y las profesiones de actividad física y deportiva

El informe elaborado por la Secretaría General Técnica-Secretariado del Gobierno para 2024 sobre la distribución porcentual del alumnado matriculado en Formación Profesional según sexo y por familia profesional (curso 2022-2023) evidencia la existencia de una brecha de género en determinadas familias profesionales, como se observa en la de Actividades Físicas y Deportivas (Figura 1), que constituye el eje central de este estudio.

La proporción de mujeres y hombres matriculados en los ciclos de grado superior de Formación Profesional es relativamente equilibrada, con un 49,4 % de alumnas y un 50,6 % de alumnos. En el grado medio, se observa una diferencia algo más pronunciada: un 45,8 % corresponde a mujeres y un 54,2 % a hombres. El mayor desequilibrio se detecta en el grado básico, donde los varones representan una clara mayoría (69,9 %), frente al 30,1 % de mujeres. Sin embargo, es en el desglose por familia profesional donde se aprecian los contrastes más acusados. En este sentido, hay familias claramente masculinizadas, como Actividades Físicas y Deportivas, con un 84,8 % de hombres en el grado básico, un 79,1 % en el grado medio y un 79 % en el grado superior. En contraste, las mujeres tienen una presencia mayoritaria en ámbitos como Imagen Personal (81,4 % en el grado básico; 87,6 % en el grado medio y 93,2 % en el grado superior), o Servicios Socioculturales y a la Comunidad (56,1 %, 87,3 % y 86,6 %, respectivamente). En líneas generales, la distribución por sexo dentro de cada familia profesional tiende a mantenerse constante a lo largo de los tres niveles. No obstante, hay áreas que evidencian la necesidad de implementar medidas específicas para corregir o atenuar esta disparidad. (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024, pp. 15-16)

Figura 1

Alumnado matriculado en Formación Profesional según sexo género y familia profesional. Curso 2022-2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024, pp. 15–16)



Las causas de esta brecha son diversas, aunque los estereotipos de género que persisten en la sociedad constituyen uno de los factores de influencia. Estos estereotipos, presentes en mayor o menor medida según las tradiciones y la herencia cultural de cada país, perpetúan la idea de que ciertas ocupaciones, carreras o profesiones son más adecuadas para mujeres o para hombres (Ordóñez-Olmedo *et al.*, 2020). Esta desigualdad se debe, en parte, al impacto de estos estereotipos en las decisiones educativas y profesionales. Desde edades tempranas, la socialización de género refuerza roles tradicionales que

asocian la actividad física y deportiva con valores como la fuerza y la competitividad, considerados históricamente atributos masculinos. Este proceso influye en las expectativas personales y familiares de las mujeres, disuadiéndolas de optar por trayectorias vinculadas a este ámbito. (Merma *et al.*, 2020).

La existencia de familias profesionales profundamente masculinizadas o feminizadas dentro del sistema educativo refleja una división de género en la selección de trayectorias académicas y profesionales. Esta situación genera desigualdades en la preparación de hombres y mujeres para competir en el ámbito laboral, relegando a estas últimas a espacios socialmente menos valorados y con menor prestigio (Martínez *et al.*, 2021). Reducir esta brecha exige políticas educativas y acciones institucionales específicas que fomenten la diversidad y la equidad de género, facilitando a las alumnas superar las barreras socioculturales que restringen su participación en familias profesionales como las de Actividades Físicas y Deportivas.

Aunque las carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) han recibido una amplia atención en relación con esta problemática, otras áreas, como la familia profesional de Actividad física y deportiva, también muestran diferencias significativas. Analizar los factores que influyen en la elección de esta formación, así como en el desarrollo profesional y las oportunidades laborales asociadas, puede aportar claves relevantes para combatir estas desigualdades de género y fomentar una mayor participación femenina en este sector. Reconocer y abordar estas barreras es esencial para promover la igualdad de oportunidades y dismantelar los estereotipos que limitan el desarrollo pleno de las mujeres en el ámbito de la actividad física y deportiva (Martínez *et al.*, 2021).

2.4. La mujer y el deporte: análisis fenomenológico desde la Actividad física y deportiva

La presencia masculina sigue siendo predominante en numerosos sectores, lo que restringe y limita la participación femenina. Aunque se ha observado un aumento en la práctica deportiva por parte de las mujeres, su representación continúa siendo significativamente inferior a la de los hombres. Esta persistencia de la brecha de género en el ámbito deportivo pone de manifiesto una marginación histórica, normalizada socialmente, que debe ser abordada para garantizar la igualdad de género en este contexto (Villaverde y López Villar, 2009).

En el ámbito educativo, las desigualdades de género permanecen, especialmente en lo que respecta a la participación en actividades físico-deportivas. Tradicionalmente, el

deporte ha estado asociado al género masculino, lo que se refleja en patrones androcéntricos tanto en la enseñanza como en la representación social dominante del deporte. A pesar de los avances logrados, aún persisten diferencias significativas en la satisfacción de las experiencias de las alumnas en comparación con sus compañeros varones dentro del contexto educativo. Es fundamental promover la igualdad de género en el deporte y en la Educación física escolar para reducir estas brechas y fomentar una participación equitativa de todo el alumnado (Alvariñas Villaverde *et al.*, 2009).

Entre los factores que condicionan la elección de carreras profesionales destacan la falta de referentes femeninos, la percepción de un entorno masculinizado y la insuficiente promoción de su participación en esta área desde edades tempranas (Martínez Martínez, 2013).

En el ámbito de la actividad física y el deporte, las mujeres, y más recientemente algunos hombres, han logrado superar barreras sexistas y desafiar las ideas negativas asociadas a su apariencia física y participación en este ámbito. La práctica de actividad física está frecuentemente condicionada por la percepción de barreras u obstáculos, los cuales, en la mayoría de los casos, no responden a un único motivo, sino a una combinación de factores. Estos factores incluyen (Quintana Astola, 2023):

- Un entorno social desfavorable para la práctica de actividades físico-deportivas.
- La persistencia de roles de género y normas sociales que condicionan la participación en este tipo de actividades.
- La vergüenza ante la observación de terceros, la incomodidad con la propia imagen corporal y la falta de confianza.
- Las dificultades de acceso y desarrollo profesional, derivadas de la percepción de masculinización en el ámbito laboral.

Los factores mencionados influyen significativamente en la percepción de las mujeres respecto a los programas de formación y las oportunidades laborales en el ámbito físico-deportivo. Estas barreras afectan directamente su acceso y desarrollo tanto en el contexto educativo como en el profesional (Moreno Márquez, 2021). Abordar estas desigualdades es indispensable para avanzar hacia un entorno más equitativo que facilite la participación plena de las mujeres en este sector.

2.5 Estrategias para aumentar la participación

Actualmente, existen estrategias diseñadas para promover la igualdad de género, enfocadas en abordar las causas estructurales de la desigualdad y en fomentar un entorno

más equitativo. En España, se han implementado diversas políticas gubernamentales, iniciativas legislativas y programas específicos con este propósito, entre los que destacan:

- *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*: Establece medidas para garantizar la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres en ámbitos como el empleo, la educación, la sanidad y la participación política (BOE 6115/2007, de 22 de marzo).
- *Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades (PEIO)*: Este instrumento gubernamental define objetivos y acciones concretas para avanzar hacia la igualdad de género en áreas como el mercado laboral, la conciliación de la vida personal y profesional, y la lucha contra la violencia de género. Actualmente, el III Plan Estratégico (2022-2025) busca tener un impacto significativo en estos ámbitos (Ministerio de Igualdad, 2022).
- *Programa de Mainstreaming de Género*: Promovido por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, evalúa cómo las políticas afectan de manera diferenciada a hombres y mujeres, implementando medidas correctivas para reducir desigualdades y ajustar estrategias basadas en los resultados obtenidos.
- *Proyectos educativos de coeducación*: Entre ellos destaca el proyecto Plurales, que desarrolla herramientas para promover la igualdad en el ámbito educativo mediante materiales y programas dirigidos a docentes, facilitando un enfoque igualitario en la enseñanza.

A pesar de los avances legislativos, como la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, el acceso al empleo y las medidas que fomentan la equidad de género son determinantes en la elección profesional las mujeres y siguen enfrentando mayores barreras en sectores masculinizados, como el deporte (Márquez, 2021). Esta normativa presenta dificultades derivadas de su carácter amplio y de su enfoque transversal, lo cual puede dificultar su implementación efectiva al abarcar múltiples aspectos que requieren una coordinación precisa y recursos adecuados para su cumplimiento. A ello se suma una limitada conciencia social, que pone de manifiesto que la sociedad no está completamente preparada para aceptar y aplicar una legislación tan avanzada en materia de igualdad de género. Esto refleja la necesidad de un cambio cultural y educativo, un proceso que todavía está en desarrollo (Montenegro Leza, 2016).

Aunque la situación legal ha mejorado de manera evidente, la implementación de estas políticas aún se aleja de ser una realidad generalizada. Persisten diferencias notables entre

el marco normativo y su aplicación práctica en las escuelas. Si bien la perspectiva androcéntrica ha disminuido, todavía se constata la presencia de sexismo en el currículo oculto. Un hecho relevante es que prácticamente ningún docente ha recibido formación específica en materia de coeducación. Aunque no se observan estereotipos de género explícitos en la interacción entre el profesorado y el alumnado, estos emergen de forma más sutil en las valoraciones que los docentes hacen sobre atributos como habilidades, capacidades, liderazgo, agresividad o afectividad. Así, resulta evidente la influencia de los estereotipos en la construcción de los universos simbólicos asociados al alumnado (Instituto de las Mujeres, s.f.).

Por tanto, se concluye que los estereotipos de género siguen siendo muy influyentes en la percepción que los docentes proyectan sobre su alumnado. Estos patrones sexistas continúan condicionando actitudes, comportamientos y expectativas dentro del ambiente escolar, así como los contenidos curriculares y los materiales de apoyo educativo. Aunque los avances logrados son sin duda positivos, estos aún resultan insuficientes para hablar de un progreso inequívoco hacia un modelo de escuela coeducativa (Instituto de las Mujeres, s.f.).

Por todo lo anterior, resulta interesante implementar un enfoque más específico y estratégico, para lo cual se proponen las siguientes acciones identificadas a partir del análisis realizado en este trabajo:

- Campañas de visibilización: Diseñar iniciativas comunicativas que destaquen referentes femeninos en el ámbito deportivo, especialmente en áreas tradicionalmente masculinizadas como puede ser la gestión deportiva o el rugby. Es una manera de enfatizar la diversidad y las capacidades de las mujeres, promoviendo una transformación cultural que inspire a las alumnas. («Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/22: Los actores no estatales en la Educación»).
- Formación en igualdad de género para docentes de FP: Impulsar programas formativos destinados al profesorado de Formación Profesional (FP) para fomentar prácticas inclusivas en el aula. Estos programas deben dotar a los docentes de herramientas para identificar y combatir estereotipos de género, así como para promover una interacción más equitativa con el alumnado (Hortigüela Alcalá y Hernando Garijo, 2018).
- Mentoría personalizada: Implementar redes de mentoría que conecten a alumnas de FP en Actividades Físicas y Deportivas con mujeres profesionales del sector. Estas redes pueden ofrecer apoyo emocional, orientación profesional y modelos de

rol que favorezcan el desarrollo integral de las estudiantes (McKinsey, 2022: «Women in the workplace»).

- Alianzas con el sector deportivo: Establecer convenios con organizaciones deportivas y empresas del sector para fomentar oportunidades laborales igualitarias. Estas alianzas deben garantizar que tanto hombres como mujeres tengan acceso a prácticas profesionales y empleos en condiciones de equidad (Olaskoaga-Larrauri *et al.*, 2020).

A pesar de los avances obtenidos con las estrategias actuales, su impacto en la Formación profesional de actividades físicas y deportivas sigue siendo insuficiente. Por ello, este trabajo pretende ofrecer una visión actualizada de dicha problemática, incorporando las perspectivas de las alumnas de primer curso de grado superior en esta modalidad. De este modo, se pretende contribuir al diseño e implementación de políticas más eficaces que sensibilicen a la comunidad educativa, promuevan la igualdad de oportunidades e incentiven la participación de las mujeres en esta familia profesional.

De este modo, la presente investigación se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, específicamente en el Objetivo 5, que busca «lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (Naciones Unidas, 2015, p. 16).

2.6 Los factores de elección de la Formación Profesional de actividades físicas y deportivas desde una perspectiva de género: motivos e influencia

A la hora de elegir una profesión, las personas toman decisiones influenciadas por múltiples factores que interactúan con sus características personales y el contexto en el que se desarrollan. Los factores que intervienen en la elección de carrera profesional son variados y pueden clasificarse en diferentes categorías. Siguiendo a (Canclini Masserini & Fernández-Darraz, 2024), se agrupan en tres categorías: la influencia familiar, las motivaciones académicas y las representaciones sexistas.

González González y Castro López (2022) en su estudio para conocer y comprobar los estereotipos de género presentes tanto en las actividades físicas como en las actividades deportivas, subrayan que los factores sociales —incluidos los estereotipos de género y la educación— tienen un impacto significativo en las decisiones de las alumnas respecto a la práctica de deportes y actividades físicas, lo que resalta la necesidad de abordar y desafiar estas percepciones en el entorno educativo.

2.6.1. Factores familiares

La educación recibida en el hogar y en las escuelas, así como la influencia de los medios de comunicación, contribuyen a la perpetuación de los estereotipos de género que tradicionalmente han existido en nuestra sociedad. Esto puede llevar a que las alumnas se sientan menos inclinadas a participar en deportes que son culturalmente considerados masculinos, mientras que los hombres pueden experimentar presión social al participar en actividades consideradas femeninas (González González y Castro López, 2022) a través de la influencia del entorno social y familiar. La presión social y las expectativas familiares tienen un impacto directo en la elección profesional de las mujeres. Expresiones como «es difícil vivir del arte» o «los números no son para las chicas» reflejan cómo las creencias del entorno condicionan las decisiones.

Respecto al apoyo familiar; según Márquez (2021), las expectativas familiares y la orientación educativa pueden reforzar los estereotipos de género, dirigiendo a las mujeres hacia áreas tradicionalmente asociadas a lo femenino. Algunos autores como Masserini y Fernández-Darraz (2024) destacan que las jóvenes que optan por profesiones masculinizadas suelen haber recibido apoyo significativo, a menudo influenciado por la figura materna. En esta misma línea, Márquez (2021) menciona que las expectativas familiares tienen un impacto directo en la elección profesional de las mujeres y pueden reforzar los estereotipos de género, dirigiendo a las mujeres hacia áreas tradicionalmente asociadas a lo femenino.

2.6.2. Factores escolares

Los elementos asociados al ámbito escolar, desde el ambiente educativo hasta la estructura del currículo y la interacción social, poseen un impacto significativo en la decisión de las alumnas de participar en deportes y actividades físicas. Este hecho resalta la importancia de crear un entorno escolar inclusivo y equitativo que fomente la participación de todos los estudiantes, independientemente de su género (González González y Castro López, 2022). Estas autoras destacan algunas variables escolares que repercuten en la elección de las alumnas al realizar deporte o actividad física, como:

- Ambiente escolar: mencionan que el entorno escolar, incluyendo la actitud de los docentes y la cultura del centro educativo, puede influir en la participación de las alumnas en actividades físicas. Un ambiente que refuerza estereotipos de género puede desincentivar a las niñas a participar en deportes considerados masculinos.
- Interacción con compañeros: Las alumnas, debido a esa necesidad de aceptación, pueden verse influenciadas por la dinámica del grupo y la presión social, lo que

puede llevarlas a evitar deportes que no son considerados apropiados para su género.

- Percepción de apoyo: González González y Castro López (2022) observan que la percepción de apoyo por parte de los docentes y la administración escolar es crucial. Si las alumnas sienten que no reciben el mismo nivel de apoyo que sus compañeros masculinos, esto puede afectar su motivación y decisión de participar en actividades deportivas.
- Modelos a seguir: La representación de mujeres en el deporte y la actividad física dentro del entorno escolar también es un factor importante. La falta de modelos femeninos en deportes puede limitar las aspiraciones de las alumnas y su interés en participar en actividades físicas.

El sistema educativo perpetúa los estereotipos de género al asociar determinadas áreas de conocimiento con roles específicos. Sin embargo, programas de coeducación y sensibilización están comenzando a contrarrestar estas dinámicas. Según Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018b), aunque ha habido pequeños avances hacia una visión más neutra de los deportes, los estereotipos siguen existiendo, condicionando las elecciones de los estudiantes.

2.6.3. Factores sociales

Los factores sociales hacen referencia a los elementos del entorno y las normas culturales que influyen en la toma de decisiones vocacionales. Los factores sociales juegan un papel crucial en la elección de las alumnas al participar en deportes o actividades físicas. Destacan las creencias y estereotipos de género presentes en la sociedad, afectando significativamente la percepción que tienen las mujeres sobre su capacidad para realizar ciertas actividades físicas. Estas creencias a menudo sexualizan y estereotipan las actividades, considerándolas en gran parte como masculinas, lo que puede privar a las mujeres de la oportunidad de participar en ellas (González González y Castro López, 2022).

Los estereotipos de género, constituyen una de las barreras más influyentes. Estos estereotipos refuerzan la idea de que existen profesiones «femeninas» (cuidado o enseñanza) y «masculinas» (ingeniería o deporte), limitando las opciones profesionales tanto para hombres como para mujeres.

Según la revisión de Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), los medios de comunicación y los agentes de socialización juegan un papel clave en la perpetuación de estas ideas, colocando al género femenino en una posición desfavorecida. En el ámbito deportivo, estas concepciones vinculan los deportes de fuerza y riesgo con los hombres, mientras que los

de expresión corporal se asocian con las mujeres, como señalan Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018b).

La identidad y las expectativas profesionales de las mujeres están influenciadas por la forma en que la sociedad valora su rol. Esto incluye el reconocimiento desigual en profesiones tradicionalmente masculinas, donde las mujeres suelen enfrentarse a mayores barreras de acceso y desarrollo profesional (Mosteiro García, 1997).

En el ámbito deportivo, Torres *et al.* (2022) subrayan que las mujeres que rompen los estereotipos tradicionales enfrentan comentarios sexistas y actitudes desalentadoras, lo que limita su acceso y permanencia.

A pesar de los avances sociales y educativos, la interacción de los factores sociales, personales y estructurales perpetúa desigualdades de género en la elección profesional de las mujeres. En el ámbito de las formaciones en Actividades físicas y deportivas, estos factores se combinan para mantener un entorno masculinizado que desincentiva la participación femenina.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DE LAS MUJERES EN EL GRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS: REVISIÓN DE LA LITERATURA Y NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN FUTURA

En este apartado se presenta una revisión de la literatura existente sobre las creencias y percepciones de las mujeres que cursan el grado de Formación profesional en AFD. Este análisis tiene como objetivo identificar los hallazgos previos, las brechas en el conocimiento y la necesidad de profundizar en este ámbito para abordar el impacto de los estereotipos de género y el androcentrismo en la educación física y deportiva.

Algunos estudios han analizado las perspectivas de género relacionadas con la asignatura de Educación física tratando estereotipos de género, como es el caso de Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018), que han llevado a cabo una búsqueda sobre estereotipos de género en Educación física, revelando la presencia de ciertos estigmas y su repercusión en el comportamiento; que hace urgente la puesta en práctica de alternativas de cambio profundo que aborden minuciosamente estos temas, en las que la perspectiva de género sea un eje determinante.

Otros estudios enfocados en la AFD reflejan el papel crucial que juega el deporte y la actividad física en la construcción de las identidades masculinas, influenciando las percepciones de género y sexualidad, donde los jóvenes negocian las contradicciones en sus identidades masculinas dentro del ámbito deportivo, marcadas por estereotipos de género. Se constata en ellos la persistencia de estos estereotipos, aunque también evidencian una evolución positiva en algunas percepciones. Las creencias y estereotipos de género, transmitidos desde la infancia, afectan la participación en actividades físicas, generando exclusión para las mujeres y malestar en los hombres en actividades consideradas «femeninas». Este hecho perpetúa un trato desigual en Educación Física, lo cual podría corregirse con una educación que promueva el respeto a la diversidad y elimine los roles de género en la construcción de las identidades masculinas, influenciando las percepciones de género y sexualidad. Investigaciones recientes destacan cómo los jóvenes negocian las contradicciones en sus identidades masculinas dentro del ámbito deportivo, marcadas por estereotipos de género. Un estudio sobre la participación de estudiantes en actividades extraescolares mostró la persistencia de estos estereotipos, aunque también evidenció una evolución positiva en algunas percepciones. Esto perpetúa un trato desigual en Educación Física, lo cual podría corregirse con una educación que promueva el respeto a la diversidad y elimine los roles de género (González González y Castro López, 2022; Vidiella *et al.*, 2010; Villaverde y Villar, 2009).

Esta investigación notable en los vínculos entre género, Educación Física y AFD no es tan evidente en la Formación profesional. En esta investigación (Merma *et al.*, 2020), se han desarrollado algunos estudios sobre las percepciones de alumnas de profesiones STEM, dejando un vacío en el análisis específico sobre las mujeres que cursan el Grado de AFD en el ámbito profesional. Es crucial explorar cómo estos fenómenos se manifiestan en este nivel de formación, ya que puede tener un impacto más directo en su inserción profesional y en la conformación de su identidad dentro del campo deportivo. La presencia de estereotipos de género y el androcentrismo dentro de este contexto específico requieren una mayor exploración para proporcionar un entendimiento más completo (Vidiella *et al.*, 2010).

La presente investigación tiene como uno de sus objetivos analizar la percepción de las mujeres que cursan el Grado de AFD respecto a la brecha de género para identificar las experiencias, barreras y desafíos que enfrentan en su formación académica y futuro profesional para contribuir a la comprensión de cómo los estereotipos afectan la formación de las mujeres en AFD, abriendo el camino para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas orientadas a fomentar un entorno educativo más inclusivo y equitativo. Es evidente la falta de estudios específicos sobre este grupo en particular, lo que subraya la relevancia de esta investigación.

4. OBJETIVOS

El presente trabajo académico tiene como objetivo general analizar la percepción de las alumnas de ciclos formativos de grado superior en la familia de actividades físicas y deportivas respecto a la brecha de género, identificando las experiencias, barreras y desafíos que enfrentan en su formación académica y futuro profesional.

Los objetivos específicos de este estudio son:

- a. Identificar las motivaciones que llevaron a las alumnas a elegir los ciclos formativos en actividades físicas y deportivas, analizando factores personales, sociales y educativos que influyeron en su decisión.
- b. Examinar cómo las alumnas perciben su rol y experiencia dentro de un ámbito tradicionalmente masculinizado, analizando sus vivencias académicas y expectativas profesionales futuras.
- c. Recopilar y analizar las propuestas de las alumnas para abordar las inequidades de género en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas, considerando su viabilidad e impacto potencial.

Las cuestiones que han guiado el presente estudio son:

1. ¿Qué motivos han llevado a las estudiantes de grado superior de actividad física y deporte a elegir su profesión?
2. ¿Hasta qué punto perciben las estudiantes que existe una masculinización predominante en estas formaciones? Y ¿cómo perciben las estudiantes de grado superior que su género puede afectar a su futuro desempeño profesional?
3. ¿Cómo perciben las alumnas su rol dentro de un sector tradicionalmente masculinizado y cuáles son sus expectativas profesionales a futuro?
4. ¿Qué propuestas consideran viables las alumnas de ciclos formativos superiores de actividades físicas y deportivas para reducir las inequidades de género, y cómo perciben su impacto potencial en el ámbito educativo y profesional?

5. METODOLOGÍA

En este estudio se ha optado por un enfoque de investigación cualitativa, el cual se centra en la comprensión profunda de fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los participantes. Según Denzin y Lincoln (2011), la metodología cualitativa con un enfoque interpretativo de la realidad, el investigador estudia las cosas en su contexto natural y busca dar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les atribuyen. Este tipo de enfoque es especialmente adecuado para las ciencias de la educación, ya que permite explorar de forma contextualizada las experiencias, creencias y percepciones de los sujetos implicados en procesos educativos. Según Bogdan y Biklen (1998), la investigación cualitativa desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo, ya que busca comprender los procesos que ocurren en este contexto desde una mirada interna, teniendo en cuenta las vivencias y puntos de vista de quienes participan activamente en ellos. En este sentido, la metodología cualitativa se convierte en una herramienta clave para captar la complejidad y la naturaleza dinámica de los entornos educativos.

5.1 Participantes

Las participantes fueron seleccionadas de manera intencional basada en criterios de género. Los requisitos eran pertenecer al género femenino y estar inscritas en el mismo centro; y se establecieron utilizando los criterios teóricos que priorizan a alumnas matriculadas en ciclos formativos de grado superior de un centro público. Los participantes fueron seleccionadas por su fácil acceso o disponibilidad, conocido por ser una muestra de conveniencia.

Se contó con la participación de seis de las siete estudiantes de FP del centro educativo público. Este centro se ubica en una zona urbana del oeste de la Comunidad de Madrid con un nivel socioeconómico alto. Donde se encuentran cursando el grado superior de FP de AFD. De ellas, cuatro estaban inscritas en el ciclo de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS) y dos en el ciclo de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico (TSAF). Todas cursaban el primer año, con edades comprendidas entre los 17 y 20 años, y habían accedido al grado superior tras completar el Bachillerato.

Tabla 1

Características de las participantes

Participante	Experiencia (años)	Modalidad de FP	Acceso	Actividad o deporte Favorito	Relación con el deporte	Aspiraciones profesionales
--------------	--------------------	-----------------	--------	------------------------------	-------------------------	----------------------------

Alumna 1	17	TESEAS	Bachillerato	Montañismo	Practica AFD 2 o 3 días por semana	Guía de montaña
Alumna 2	19	TESEAS	Bachillerato	Atletismo	Pertenece a un grupo federado	
Alumna 3	18	TESEAS	Bachillerato	Esquí	Practica AFD 2 o 3 días por semana	Policía Nacional
Alumna 4	19	TESEAS	Bachillerato	Baloncesto	Pertenece a un grupo federado	Policía Nacional
Alumna 5	19	TSAF	Bachillerato	Baloncesto y baile	Pertenece a un grupo federado	Profesora de primaria
Alumna 6	20	TSAF	Bachillerato	Voleibol y baile	Practica AFD 2 o 3 días por semana	Monitora de clases colectivas y gimnasio

5.2 Instrumentos

Para la obtención de datos se recurrió a la entrevista semiestructurada con el fin de explorar sus experiencias y percepciones, por lo que la información se recogió de manera verbal e individual. Este enfoque permitió obtener información relevante sobre el contexto, válida para el proceso de interpretación. La entrevista semi estructurada es una técnica para recoger datos cualitativos que combina el formato de entrevistas estructuradas con preguntas previamente definidas y preguntas más abiertas y flexibles, característico de las entrevistas no estructuradas. De esta forma el entrevistador tiene una guía de preguntas preestablecidas, con la flexibilidad de modificar el orden, profundizar o formular nuevas preguntas en función de las respuestas del entrevistado.

En este tipo de entrevista, el entrevistador tiene una guía de preguntas preestablecidas, pero puede modificar el orden, profundizar o formular nuevas preguntas en función de las respuestas del entrevistado (Edwards & Holland, 2013). Este instrumento se suele utilizar en educación se suelen utilizar en educación porque permiten explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los participantes (estudiantes) otorgan en contextos educativos donde no se puede reducir a respuestas cerradas y se requiere cierta

flexibilidad. La educación es un campo altamente contextual, complejo y cargado de significado subjetivo. Las entrevistas semiestructuradas: favorecen el diálogo reflexivo, crucial para comprender creencias, prácticas docentes y procesos de aprendizaje (Bogdan y Biklen, 1998).

Las preguntas de este instrumento fueron diseñadas específicamente y validadas mediante su aplicación en un estudio con las mismas directrices, pero centrado en las carreras STEM (Merma *et al.*, 2020). El instrumento consta de diez preguntas abiertas, orientadas a conocer: los motivos que llevaron a las participantes a elegir estas carreras, así como el proceso de acceso; el trato recibido en estas titulaciones debido al género; sus concepciones sobre las profesiones STEM; su visión acerca de su futuro profesional y las oportunidades laborales; y las propuestas para incrementar el número de estudiantes femeninas en estas titulaciones. (Merma *et al.*, (2020). Dicho estudio fue adaptado a los ciclos de Tseas y Tsaf, y atender, de ese modo, a los objetivos de investigación (tabla 2).

Tabla 2

Relación entre los objetivos de investigación y las cuestiones de la entrevista

Objetivos de investigación	Cuestiones de la entrevista
1. Identificar las motivaciones que llevaron a las alumnas a elegir los ciclos formativos en actividades físicas y deportivas, analizando factores personales, sociales y educativos que influyeron en su decisión.	¿Por qué has elegido esta FP?
	¿Tienes algún referente que te haya impulsado en tu elección? ¿Por qué te inspiraste en esa persona?
	¿Cuál fue la reacción de tus padres y tus amigos cuando les dijiste que habías elegido esta FP?
	¿En algún momento, alguien intentó convencerte para que te replantearas la elección de tu formación profesional? ¿Por qué crees que te sugirieron elegir otra formación?
	¿Cuál fue la reacción de tus profesores cuando les dijiste que habías elegido esta FP? ¿Cómo te orientaron?
	¿Por qué crees que predominan los chicos en estas formaciones?
	¿Qué obstáculos, por ser chica, percibiste al elegir esta FP?
	¿Cuánto consideras que han influido en tu decisión la geográfica, las condiciones económicas, las experiencias personales...?

<p>2. Examinar cómo las alumnas perciben su rol y experiencia dentro de un ámbito tradicionalmente masculinizado, analizando sus vivencias académicas y expectativas profesionales futuras.</p>	<p>¿Cómo definirías la profesión que has escogido?</p> <hr/> <p>¿percibes que es un ámbito masculinizado? ¿Por qué?</p> <hr/> <p>¿Has sentido alguna vez, durante el curso, que a los hombres se les daba mejor la FP que a ti? ¿Por qué?</p> <hr/> <p>¿Cuéntanos alguna experiencia donde has sentido discriminación o exclusión por ser mujer?</p> <hr/> <p>¿Qué opinas sobre el papel de la mujer en este ámbito?</p> <hr/> <p>¿Cómo ha cambiado tu confianza y tu forma de verte a ti misma al superar los desafíos en un entorno donde predominan los hombres?</p> <hr/> <p>¿Crees que el hecho de ser mujer influirá a la hora de incorporarte al mercado laboral?</p> <hr/> <p>¿Cómo crees que tu genero puede afectar a tu desempeño profesional?</p>
<p>3. Recopilar y analizar las propuestas de las alumnas para abordar las inequidades de género en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas, considerando su viabilidad e impacto potencial.</p>	<p>¿Qué barreras creen que existen y cómo han afectan en tu desarrollo académico y personal?</p> <hr/> <p>¿Qué ideas tienes para mejorar la igualdad de género en los ciclos de actividades físicas?</p> <hr/> <p>¿Qué les dirías a las chicas que se están planteando hacer TSEAS o TSAF?</p>

5.3 Procedimiento

La investigadora del estudio contactó con el profesorado que impartía docencia en los ciclos de FP de la familia de Actividades físicas y deportivas, logrando la colaboración de un único centro. En este, una profesora presentó en clase la posibilidad de participar voluntariamente en el estudio, explicando en todo momento sus objetivos. Las alumnas interesadas se comprometieron verbalmente a participar en las entrevistas. Tras confirmar este compromiso, la profesora coordinó con la investigadora el momento de las entrevistas. Finalmente, se entrevistó al 85 % de las alumnas matriculadas en estos ciclos, ya que una de ellas declinó participar a última hora por motivos personales.

Las entrevistas se desarrollaron teniendo en cuenta las pautas del procedimiento de estos casos como el ambiente cómodo al principio, las preguntas abiertas que permite al participante que se exprese con amplitud y cierta flexibilidad en el proceso que llevan a líneas de conversación interesante y que se desvía del guion (Sayrs, 1998). Para llevarlas

a cabo, se acordó una cita con los participantes en la piscina externa al centro respectivo donde reciben clase con el objetivo de no ocuparles mucho tiempo docente. Se eligió una zona externa, aprovechando el clima agradable y el espacio menos formal. Se realizaron entrevistas un día a una especialidad (Tseas) y otro día a la otra especialidad (Tsaf) de la FP, cuya duración se extendía entre 15 y 20 min y se registraron con el teléfono móvil de la investigadora. Cabe destacar que antes de iniciar la entrevista leyeron y firmaron el consentimiento para la grabación y una hoja sobre los datos personales con el fin de agilizar las entrevistas (Anexo 1). En todo momento, se informó a las entrevistadas sobre el carácter voluntario de su participación, así como sobre el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Una vez grabado el material, se transcribió con el TurboScribe, cuya web es una herramienta eficaz con un resultado muy preciso, el cual genera un documento con los datos de la entrevista.

5.4 Análisis de datos

La recopilación, transcripción y revisión repetida de los datos facilitó la elaboración inicial de un mapa de códigos y categorías. Esta herramienta constituyó la base para desarrollar el proceso de codificación, que incluyó la transcripción, agrupación, categorización y abstracción, utilizando para ello el *software* ATLAS.ti. Se aprovecharon las herramientas que ofrece este *software* para codificar citas y agruparlas según la dimensión a la que corresponde. Fragmentando los datos en citas con un significado concreto y que se relacionan con códigos de análisis, se refinaron sus nombres y se dio forma a través de los sucesivos hallazgos. Atlas.ti presenta su fundamentación teórica en la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss que es un enfoque metodológico utilizado en el análisis cualitativo de los datos, siguiendo una estructura de tres codificaciones sucesivas: abierta, axial y selectiva. De esta manera, los datos se descomponen y se organizan para generar teorías a partir de dicha información recolectada en una investigación. Cada fase tiene un propósito específico y se enfoca en aspectos diferentes del proceso analítico: Desglosar los datos y encontrar conceptos clave (codificación abierta), conectar esos conceptos y entender las relaciones entre ellos (codificación axial) y focalizarse en las categorías clave para construir una teoría o narrativa coherente (codificación selectiva) (Strauss y Corbin, 2002).

A continuación, se presentan el sistema de códigos y familias que condujo a la obtención de los resultados del estudio (tabla 3).

Tabla 3

Categorías utilizadas en el análisis y relación con los objetivos de estudio.

Objetivos de investigación	Categoría	códigos asociados (descripción)
----------------------------	-----------	---------------------------------

<p>Identificar las motivaciones que llevaron a las alumnas a elegir los ciclos formativos en actividades físicas y deportivas, analizando factores personales, sociales y educativos que influyeron en su decisión.</p>	<p>Acceso a la titulación</p>	<p>Impulso elección (persona cercana a su entorno les impulsó a elegirlo) Elección estudios (lo eligieron porque en su etapa de estudiantes se sentían cómodos) Escasez de referentes (la falta de referentes es uno de los obstáculos para tomar la decisión) Alternativa a lo que quiero (su elección fue una alternativa a lo que realmente querían, como carrera universitaria o policía) Dudas (tienen dudas durante el transcurso de sus estudios) Satisfacción (sienten satisfacción de la elección) Elección práctica (lo eligieron porque en su etapa deportiva se sentían bien y cómodos) Acceso titulación (para conseguir la titulación que le permita trabajar en lo que quieren)</p>
	<p>Apoyo</p>	<p>Apoyo familia (alguien de su familia les apoyó a cursarlo) Apoyo amistades (alguien de sus amigos les apoyó a cursarlo) Apoyo docente (docentes de su colegio o instituto les apoyó a cursarlo) No apoyo del docente (docentes les recomendó que no lo hicieran) Obstáculos familia (su familia no veía del todo bien que lo cursara) Otros obstáculos (otros obstáculos como puede ser la creencia social para tomar la elección de este curso) FP devaluada (perciben que la Formación Profesional tiene menos valor que otro tipo de estudios) Referente familiar (familiares que les haya servido de inspiración) No obstáculos (considera que las chicas no tienen obstáculos) Referentes (referentes que hicieron algo parecido o que les haya inspirado para elegir este curso) Influencia de un familiar Estudios similares (conocer gente con estudios similares que hayan tomado de ejemplo para decidirse)</p>
<p>Examinar cómo las alumnas perciben su rol y experiencia dentro de un ámbito tradicionalmente masculinizado, analizando sus vivencias académicas</p>	<p>Situación de género (en relación con el tratamien</p>	<p>Discriminación (Prejuicios relacionados con la masculinización de sus estudios) Igualdad de cualidades (Aprecian que no hay diferencias entre las habilidades y las aptitudes por razón de género) Desigualdad de cualidades (Aprecian que hay diferencias entre las habilidades y las aptitudes por razón de género)</p>

y expectativas profesionales futuras.	to que han recibido en sus estudios por razón de género)	<p>Prejuicios (opiniones formadas de antemano en relación al género)</p> <p>Trato igualitario (Aprecian que no hay un trato igualitario entre género)</p> <p>Miedo social (cierto reparo en decir algo relacionado con su profesión o sobre lo que hacen por no ser aceptada por la sociedad)</p> <p>Percepción del cambio (Perciben que la diferencia entre género está cambiando)</p> <p>Ambiente de clase (el clima que perciben en el aula con todos los integrantes como alumnos y docentes)</p> <p>Comentario (comentario que han recibido cuestionando alguna característica en relación al género)</p> <p>Autopercepción (la forma en que interpretan y comprenden su propio ser, incluyendo sus pensamientos, sentimientos, comportamiento, y características)</p> <p>Presión social (influencia que la sociedad ejerce sobre las chicas)</p>
Acceso y desarrollo profesion al.		<p>Limitaciones desarrollo profesional (manifiestan que tendrán dificultades de desarrollo en el ámbito profesional)</p> <p>Ventajas incorporación mujer (creen que la incorporación de la mujer a este ámbito dotara de ventajas a esta familia profesional)</p> <p>Expectativas no limitantes (esperan no encontrar obstáculos)</p> <p>Limitaciones acceso (manifiestan dificultades en el acceso al ámbito profesional)</p> <p>Desventajas masculinización (creen que están en desventajas por ser una profesión masculinizada tradicionalmente)</p> <p>Percepción de oportunidades (percepción de opciones de trabajo)</p> <p>Limitaciones por desconsiderar a la mujer (sienten limitaciones de crecimiento al ser menospreciadas por ser chicas)</p>
Recopilar y analizar las propuestas de las alumnas para abordar las inequidades de género en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas, considerando su viabilidad e impacto potencial.	Propuestas	<p>Educación y cambio social (consideran necesario deconstruir las creencias estereotipadas que llevan a las mujeres a cuestionarse y a confiar en sus capacidades. Cuando el cambio social puede iniciarse en el sistema educativo)</p> <p>Visibilización referentes (propone que la presencia de mujeres sirva como guía)</p> <p>Información del ciclo (Plantean el aumento de información sobre estos ciclos y de sus posibilidades)</p>

6. RESULTADOS

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en las entrevistas, estructurados en función de los objetivos de la investigación y organizados por categorías principales.

6.1. Resultados relativos a las motivaciones de elección

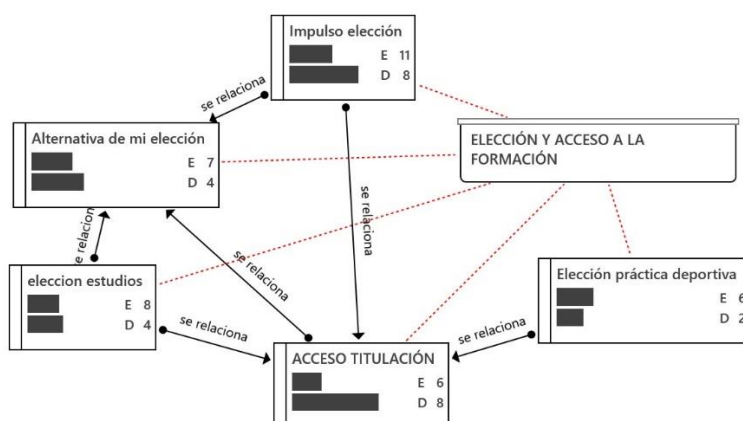
Los resultados relativos al primer objetivo de investigación, “identificar las motivaciones que llevaron a las alumnas a elegir los ciclos formativos en actividades físicas y deportivas, analizando factores personales, sociales y educativos que influyeron en su decisión”, se presentan a continuación

6.1.1. Motivaciones personales y académicas para la elección de los estudios cursados.

En relación con los resultados de la motivación para la elección de los estudios, los resultados se sintetizan en la Figura 2.

Figura 2

Motivaciones para la elección del Grado Superior de AFD



En relación con las motivaciones, los testimonios recogidos revelan una combinación de factores personales, vocacionales y estratégicos que influyeron en su decisión.

Tal como se ilustra en la Figura 2, las alumnas manifestaron un fuerte vínculo afectivo con el deporte desde edades tempranas, muchas veces alimentado por experiencias positivas tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En sus palabras se evidencia una motivación intrínseca, vinculada al disfrute, la pasión y la identificación personal con la práctica deportiva, como se enuncia en las siguientes citas:

“La elegí porque desde pequeña me gusta mucho el deporte y quería dedicarme a algo que tuviera que ver con ello y aquí, en la ESO, bachillerato y demás, no me gustaba absolutamente nada de lo que dábamos a la educación física y porque llevo toda la vida haciendo deporte y me gusta (Alumna 3; 3:1)

“Me gusta mucho el deporte. Siempre he sido, bueno, en el colegio he sido de las pocas personas, más bien chicas, que les gusta el deporte, siempre están con entusiasmo para ir a la educación física, etc.[...]” (Alumna 5; 5:1)

O del mismo modo surgió de experiencias positivas en su etapa deportiva, como se enuncia en la siguiente cita:

“me empezó a gustar el mundo del gimnasio tanto las pesas como las clases colectivas. Me encantaba, y cada vez más. Me apunté a Pilates, me costaba un poquito más, pero le pillé el gustillo. Y al final decidí que lo que yo quería hacer era el deporte, que era mi vida, que me lo pasaba bien, y que veía que servía para ayudar a la gente y todo.” (Alumna 6; 6:1).

A este componente vocacional se suman influencias decisivas de personas cercanas es decir, familiares, amistades o figuras públicas que actuaron como modelos a seguir o impulsores de la elección, como se anuncia en las siguientes citas:

“él me conoce mucho, porque me conoce de toda la vida y sabía que a mí el deporte me ha encantado siempre desde pequeña y me influyó mucho en mi decisión. (alumna 1; 1:1)

“Ricky Rubio, un jugador de la selección masculina de baloncesto. Y siempre me he inspirado en él, de cómo juega y cómo se expresa, y su manera de transmitir su motivación hacia los demás. A mí me ha motivado a hacer algo de deporte” (alumna 5; 5:2)

Asimismo, varias estudiantes plantearon una orientación estratégica en su elección, visualizando el grado como una vía práctica para mantenerse conectadas al ámbito deportivo mientras se preparan para objetivos formativos futuros más ambiciosos, como se justifican en los siguientes extractos:

“Me gusta mucho el deporte y estudiarlo también, no me dio la nota, así que pues me metí al grado para ir a la universidad después” (Alumna 2; 2:1).

“Mi primera opción es estudiar INEF en los Pirineos de Lérida y, por razones económicas, no he podido. Y, para formarme un poco antes y poder ahorrar algo de dinero, vi que estaba este grado cerca de donde yo vivo y pensé, pues, por probar” (Alumna 1; 1:18).

“Desde pequeña he sido una fanática del deporte. Me ha encantado siempre el fútbol, el baloncesto, no paraba quieta. Algo que me gustaba era el deporte y de mayor quiero ser policía. Algo que busqué para poder empezar era prepararme las físicas, que dicen que es lo más duro. Así que me metí aquí (Alumna 4; 4:1)

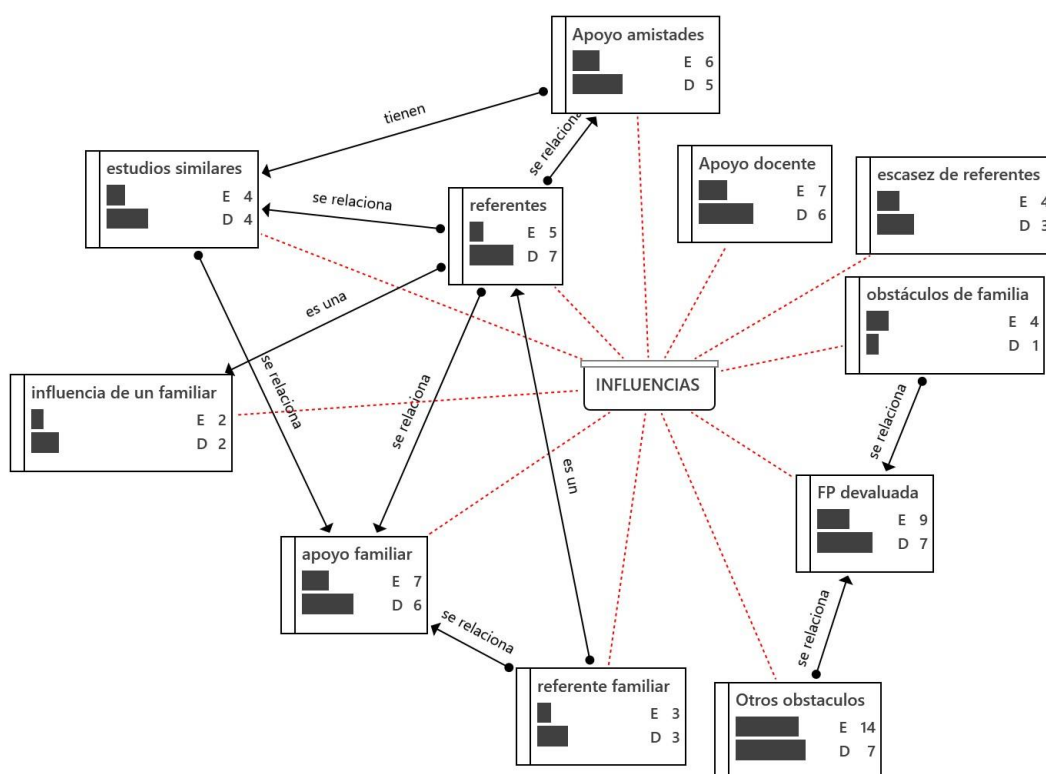
En conjunto, estos hallazgos evidencian una toma de decisiones compleja, en la que se entrelazan intereses personales, experiencias previas, búsqueda de referentes y cálculos prácticos sobre el futuro académico y profesional.

6.1.2. Influencias sociales y familiares

En relación con los resultados de los apoyos y obstáculos que han contribuido a la elección de los estudios. Tal como muestra la Figura 3, el entorno social y familiar tuvo un papel determinante en el proceso de elección.

Figura 3

Influencia obtenida para la elección del Grado Superior de AFD



Las alumnas relatan que la validación por parte de sus familiares o referentes cercanos facilitó la decisión y fortaleció su motivación inicial, como muestra la siguiente cita:

“Mi madre vio que lo que quería hacer era deporte [...] me ayudó a buscar centros cerca de mi casa” (Alumna 1; 1:20).

“mi prima estudió el grado de TSAF. Y sí me dijo que era increíble, que aunque era la única chica, que es muy divertido y que al final aprendes un montón. Y que si te gusta el deporte pues aprendes mucho más. Mi prima desde pequeña ha sido un ejemplo a seguir. Siempre ella me dijo, juega conmigo al básquet, ven a probar. Siempre la he hecho caso y nunca me he equivocado. Y gracias a ella he descubierto cosas que me han gustado un montón. Así que pues dije, la voy a hacer caso. (alumna 4; 4:2)

“mi tío como tres vecinos amigos míos han estudiado en el mismo centro que yo cuando era todavía TAFAD y me dijeron que estuvieron muy contentos, muy a gusto con el ambiente y, pues, me ayudaron a elegir” (alumna 1; 1:19)

Además, figuras como personas cercanas, entrenadores o docentes desempeñaron un rol inspirador, tanto por sus trayectorias como por su ejemplo personal:

“La mayoría de mis amigos hacen FP en vez de carrera y, además, muchos de ellos empezaron con el grado medio en vez del superior y me inspiraron también a meterme en este grado” (Alumna 1; 1:2).

Por otro lado, algunas alumnas señalaron la presión social o familiar hacia caminos más tradicionales o académicamente prestigiosos, lo cual generó tensiones o inseguridades en su elección:

“Mi hermano me dijo que, bueno, que al final unas oposiciones son duras. Y que no me puedo poner a prepararme las físicas ya si no tengo conocimientos. Que me metiera a Derecho y que así empezaba y tal. Yo creo que me lo dijo más por pensar en un futuro, prepararme” (Alumna 4; 4:4).

“Siempre nos han dicho que un título universitario pesa más [...] y si te lo meten en la cabeza desde siempre, te lo crees” (Alumna 1; 1:4).

“Fue más como algo interno mío de pensar es que no te abre tantas puertas o lo que sea, eso sí que me echó para atrás, pero también pensé, al final, te vas a formar igual y luego puedes hacer carrera” (alumna 1; 1:3)

También emergieron obstáculos vinculados al género, como la escasez de referentes femeninos en el ámbito deportivo o la percepción de incomodidad en entornos dominados por hombres:

“Tal vez porque las chicas optamos más por ir por otra parte, a lo mejor porque nos podemos sentir incómodas o algo de eso. Porque no sé, son como los hombres”. (Alumna 2; 2:20)

“El hecho de ver la lista y que haya muchos chicos te echan más para atrás... Y dices, “pero si son todos tíos”. Y somos una, dos personas. [...]”. (alumna 5; 5:18)

Estos discursos evidencian cómo las motivaciones personales coexisten con condicionantes estructurales, normas culturales y expectativas familiares que inciden en la trayectoria educativa de las alumnas.

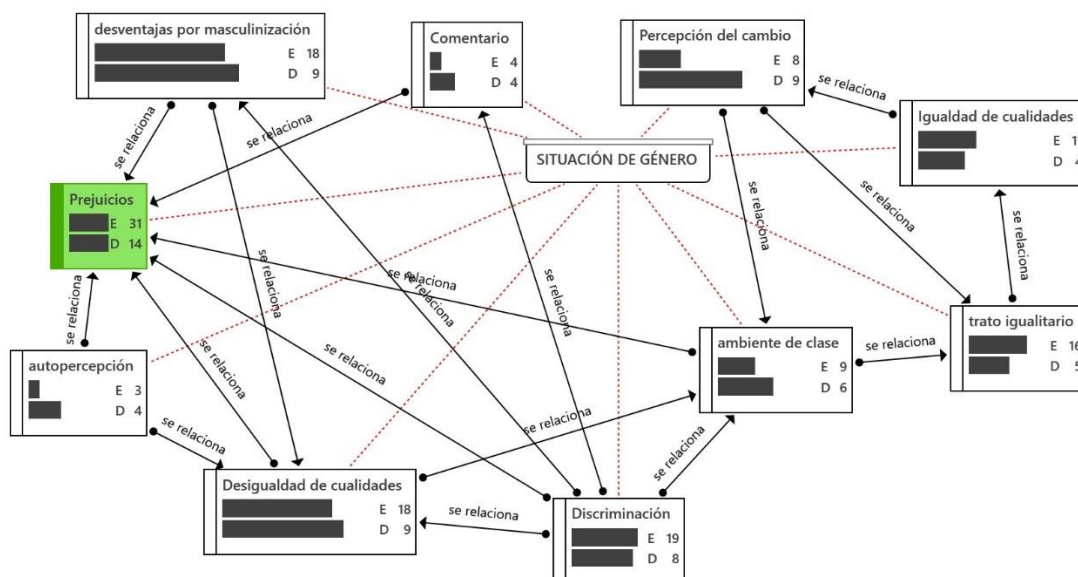
6.2. Resultados relativos al rol de las alumnas según sus vivencias académicas y expectativas profesionales futuras

Los resultados relativos al segundo objetivo de investigación, “Examinar cómo las alumnas perciben su rol y experiencia dentro de un ámbito tradicionalmente masculinizado, analizando sus vivencias académicas y expectativas profesionales futuras”, se presentan a continuación.

6.2.1. Vivencias dentro del ciclo formativo en un contexto masculinizado

Figura 4

Situación de género percibida en el Grado Superior de AFD



Nota: el color verde apunta al código más enraizado y denso.

La percepción de estudiar en un entorno tradicionalmente masculinizado fue un tema recurrente en los relatos de las alumnas. Tal como refleja la Figura 4, si bien la mayoría no ha experimentado una discriminación explícita, sí identifican desequilibrios numéricos y simbólicos que afectan su vivencia cotidiana. La desproporción entre el número de chicos y chicas fue señalada como un elemento que genera impacto emocional y sensación de desventaja:

“me chocó un poco el tema de que haya más chicos que chicas. Eso me chocó bastante. Y sí que es verdad que al principio tenía ilusión, muchísima ilusión, en hacer este grado, pero al ver la lista de tantos chicos, pues como que me bajó un poco esa ilusión” (alumna 5; 5:7)

Aunque esta diferencia numérica no siempre generó un rechazo explícito, sí influyó en su proceso de adaptación y en su autopercepción dentro del grupo.

“Quieres jugar a cualquier cosa, cualquier deporte y te eligen la última por ser chica, pues afecta la autoestima, piensas que no vas a ser nunca tan buena como ellos o que, no sé, al final siempre se sientes un poco por detrás” (alumna 1; 1:12)

“Cualquier juego va a ellos a su favor, que yo no digo que a mi fútbol se me pueda dar mal, pero digo que como que hay veces que no te dejan ponerse tu parte porque ellos quieren hacer el fútbol o el baloncesto o su deporte y no te dejan aportar nada al proyecto” (alumna 3; 3:18)

Algunas participantes reconocieron haber interiorizado ciertos estereotipos sobre la superioridad física masculina, lo cual incide en su autopercepción:

“Ellos tienen su condición, tienen más facilidad de, por ejemplo, acabar más fuerte que nosotras. Que a nosotras nos cuesta más.” (alumna 4; 4:7)

Esto responde a ciertos prejuicios instaurados, como lo expresa esta alumna:

“Somos como los hombres en cosas. O sea, yo siempre he pensado que tenemos que tener las mismas cosas iguales, pero que los hombres, en cierta parte, tienen más fuerza y las mujeres, a lo mejor, somos más sentimentales y emocionales en ese sentido de conectar con la gente”. (alumna 6; 6:17)

También se señalaron actitudes y comentarios que reproducen estereotipos de género:

“Bueno, sí que es verdad que los chicos a veces se meten un poco, porque son así como más niños, más inmaduros, por decirlo así, y se acaban metiendo un poquito contigo, pero en el sentido de ‘las mujeres a la cocina’ me suelen decir [...]” (Alumna 6; 6:12).

“Cuando nadamos, a ver, a mí decir que no me gusta la natación, pero yo me esfuerzo para conseguirlo. Y es verdad que ellos siempre, pues, ‘yo nado mejor’, ‘yo no sé qué’, pero lo dicen de broma, pero al final, tantas veces, es como muy repetitivo y ya cansa” (Alumna 3; 3:12).

Este tipo de comentarios, que refuerzan estereotipos de género, los prejuicios y el ambiente masculinizado provocan cierta discriminación:

“[...] el deporte está mucho más enfocado a los chicos, tienen muchísima más repercusión a nivel de los medios, en la tele se ven mucho más los deportes masculinos que los femeninos, se apoya mucho más económicamente y al final son los chicos a los que... Que tienen más visibilidad en este mundo. (Alumna 1; 1:8)

“Somos una clase en la que somos solo cinco chicas, entonces, pues sí, al final eligen a su amigo o no sé qué, pero también depende mucho del deporte, yo, por ejemplo, que se me da bien voley, cuando jugamos al voley sí que me suelen elegir antes” (Alumna 1; 1:10)

A pesar de esto cuando se les ha preguntado abiertamente que si en clase han sentido discriminación, responden que no, como expresan las siguientes alumnas:

“No, discriminación y exclusión no, sí, es verdad que eso, a nivel físico, me ganan, pero nunca me he sentido mal por ser una chica y estar estudiando esto” (alumna 1; 1:22)

“Yo creo que no he sentido, no, porque es que también hemos creado como un grupo muy bonito y tal y no creo que nunca me he sentido infravalorada, ni en los exámenes, ni nada de eso. Ni al salir de los vestuarios” (Alumna 2; 2:11)

Pese a ello, muchas estudiantes destacaron un ambiente general de respeto e igualdad dentro del aula, especialmente gracias al apoyo del profesorado:

“Cuando estás cursando la FP no veo barreras. No he encontrado barreras a la hora de hacer este módulo. Los profesores te hacen sentir igual” (Alumna 5; 5:19).

“Yo creo que no he sentido, no, porque es que también hemos creado como un grupo muy bonito y tal y no creo que nunca me he sentido infravalorada, ni en los exámenes, ni nada de eso. Ni al salir de los vestuarios” (alumna 2; 2:11)

En conjunto, los testimonios muestran cómo las estudiantes enfrentan y negocian su lugar dentro de un espacio que continúa arrastrando desigualdades históricas, aunque varias alumnas perciben un cambio paulatino en la inclusión de mujeres en el ámbito deportivo:

“Yo creo que no tiene tanta voz como la del hombre, pero no sé, yo creo que cada vez hay más chicas, por ejemplo tengo un montón de amigas que también están estudiando este grado por todo Madrid y es como que cada vez yo creo que las chicas nos estamos sumando a este mundillo del deporte” (alumna 2; 2:12)

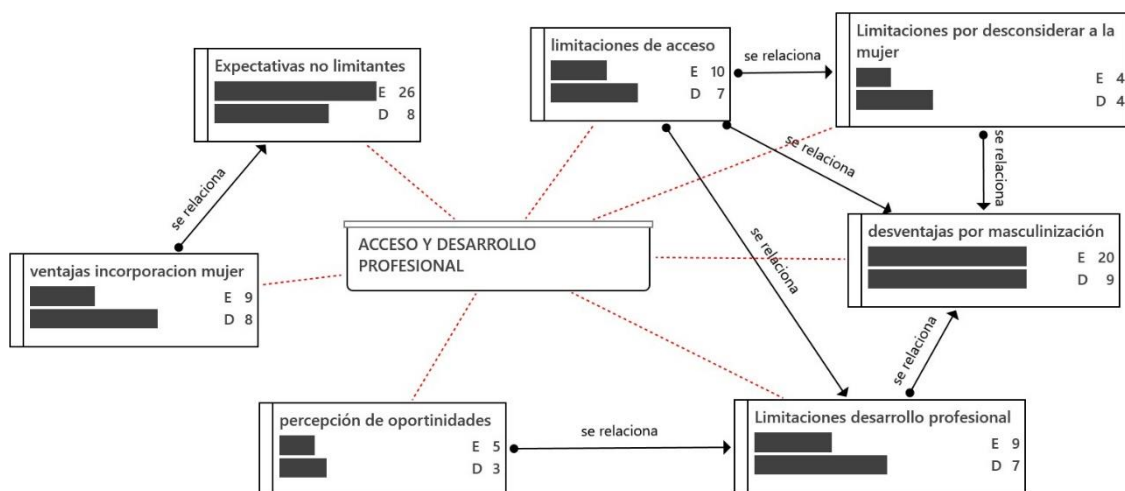
“Lo que antiguamente se decía de que los hombres solamente se pueden dedicar a esto y que pues estamos consiguiendo que eso al final deje de existir, porque hay un montón de chicas y de mujeres que se dedican a esto y que les va súper bien” (alumna 3; 3:13)

6.2.2. Proyección profesionales y percepción del futuro laboral

En relación con el acceso, rol y desarrollo profesional a la que van destinadas, los resultados se sintetizan en la Figura 5.

Figura 5

Rol profesional y proyección futura del Grado Superior de AFD



En cuanto a sus expectativas profesionales, las alumnas expresaron discursos diversos. Algunas manifestaron incertidumbre sobre sus posibilidades de inserción laboral y desarrollo profesional en un ámbito que todavía asocian, en parte, con lo masculino:

“Yo creo que elegirían primero a un hombre, porque estaría “más preparado que una mujer””.
(Alumna 2; 2:10)

“Cuando tú vas a contratar a alguien para que sea tu entrenador personal o el profe de esquí de tus hijos, muchas veces ves que es una mujer y piensas ‘pues igual no está tan preparada como un hombre’” (Alumna 1; 1:14).

Estas percepciones, en ocasiones, se vinculan con la falta de autoridad atribuida a las mujeres en contextos deportivos, relacionado a la desconsideración de la mujer:

“Exacto, y que a lo mejor no hacen tanto caso a una mujer que a un hombre, por el simple hecho de no tiene casi autoridad o algo de eso” (alumna 2; 2:15)

Estudiantes argumentaron que precisamente por estas desigualdades es necesaria una mayor presencia femenina en el ámbito profesional, no solo como símbolo de equidad, sino por el valor añadido que pueden aportar:

“Una mujer sí puede ponerse en la piel de otra mujer embarazada o que ha pasado por ese proceso, y eso es algo que un hombre no puede hacer”. (Alumna 3; 3:17)

“Tiene mucho poder, con mucha fuerza, y que podemos hacer más cosas de las que nos impone la sociedad, en general, o sea, y creo que incluso superar, en cierta parte, a los

hombres también. Somos más ágiles, no sé, tenemos otras cosas que a lo mejor ellos no, cada uno aporta sus cosas, pienso. Creo que podemos hacer visibles características que tenemos las mujeres y que no se aprecian al interactuar las mujeres en otros ámbitos. (alumna 6; 6:13)

No obstante, la mayoría de las participantes demostraron una actitud optimista y resiliente. Consideran que su preparación, competencias y actitud personal serán las claves para desenvolverse profesionalmente, independientemente del género:

“Yo pienso que al final es la actitud que tengas, da igual si eres hombre o mujer, y cómo te las apañes para llegar”. (Alumna 6; 6:22)

“Yo creo que no [afectará]. Porque más que si eres mujer-hombre deberían mirar los títulos y cómo eres. Más que si eres mujer-hombre. Entonces yo creo que más deberían mirar lo que tienes” (Alumna 4; 4:14)

“Positiva, al haber más chicas seríamos más referentes y esto sería un aspecto positivo (Alumna 5; 5:16)

En conjunto, las alumnas mostraron una conciencia crítica sobre las barreras estructurales que podrían enfrentar, sin renunciar a su confianza personal ni a la voluntad de generar un cambio. El equilibrio entre la seguridad en sus capacidades y el reconocimiento de las desigualdades existentes refleja un posicionamiento maduro, realista y comprometido con la transformación del ámbito profesional deportivo en una dirección más inclusiva.

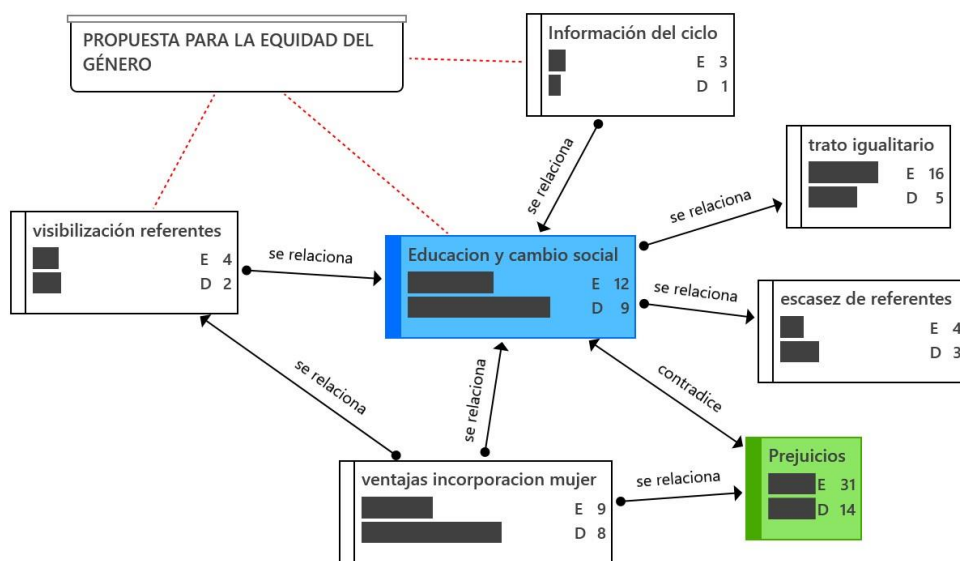
6.3. Resultados relativos a las propuestas hacia una igualdad de género en los ciclos formativos.

Los resultados relativos al tercer objetivo de investigación, *“Recopilar y analizar las propuestas de las alumnas para abordar las inequidades de género en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas, considerando su viabilidad e impacto potencial”*, se presentan a continuación.

Sobre qué medidas consideran necesarias para avanzar hacia una mayor equidad de género en el ámbito deportivo, tanto en el entorno educativo como profesional. Las respuestas reflejan una conciencia clara sobre las desigualdades existentes y una disposición crítica hacia el cambio. Como se ve en la Figura 6, en sus relatos se destacan propuestas que giran en torno a tres ejes fundamentales: visibilización, formación y representación.

Figura 6

Propuestas para la equidad de género en el Grado Superior de AFD



Nota: el color verde apunta al código más enraizado y denso. El color azul apunta el código más enraizado y denso de las propuestas de las entrevistadas.

Las alumnas compartieron una variedad de propuestas orientadas a favorecer la igualdad de género en los ciclos formativos vinculados al ámbito deportivo. Uno de los aspectos más reiterados fue mejorar la orientación vocacional y ampliar la difusión de información sobre los ciclos deportivos en etapas como el bachillerato:

“Igual que se hacen charlas de que queremos acceder a las universidades, pues alguna charla dedicada más al deporte, porque al final cuando estamos por ejemplo en bachillerato todo se orienta más a lo que es la EVAU y olvidamos todo lo demás.” (Alumna 2; 2:21)

No solo echan en falta la orientación adecuada sino también la importancia de visibilizar la presencia de mujeres tanto en el entorno formativo como profesional, como muestra esta alumna:

“Que tuviésemos más referentes chicas. A través de charlas, talleres... Que se hable más de ‘oye, que las chicas podemos hacer igual que los chicos esto’.” (Alumna 5; 5:20)

Que sirvan como fuente de motivación e inspiración para otras chicas que se planteen estudiar este tipo de formación. Varias alumnas propusieron utilizar medios como las redes sociales o actividades públicas para normalizar la presencia femenina y mostrar que las mujeres también ocupan estos espacios:

“Yo quiero hacerlo visible, que es que nos estamos ocultando un poco detrás de la tela, por decirlo así, y que tendríamos que salir más a la luz. [...] Grabar vídeos o subirlos a las redes sociales, ahora que tenemos todo a nuestras manos, ¿por qué no hacer vídeos diciendo que somos mujeres y estamos haciendo un grado de deportes?” (Alumna 6; 6:20)

“Demostrarles a los chicos que las chicas valemos igualmente para todos si nos esforzamos como ellos y que, al final, intentar inculcarles que todo el mundo merece las mismas oportunidades” (Alumna 1; 1:16)

Muchas alumnas ofrecieron mensajes dirigidos directamente a otras chicas, apelando a la confianza personal, la motivación y la libertad de elección. Manifestaron su voluntad de animar y acompañar simbólicamente a quienes puedan sentirse inseguras ante la posibilidad de estudiar un ciclo masculinizado:

“Que no vas a dejar de hacer algo que te gusta solo por el entorno en el que te vas a encontrar [...]. Pues que a lo mejor se sienta inferior porque piense que van a ser todos chicos. Pero al final con ganas y con esfuerzo puede superar a quien quieras.” (Alumna 4; 4:16)

“Pues que, con esfuerzo, todo sale. Si quieres estudiar deporte, estúdialo, aunque vayan a ser todos chicos. Si te toca una buena clase, al final, vas a estar cómoda igual. Y que, al final, nosotros podemos llegar tan lejos como ellos y nos lo proponemos.” (Alumna 1; 1:17)

Las propuestas recogidas muestran una visión proactiva por parte de las alumnas, quienes no solo identifican con claridad las desigualdades, sino que también formulan alternativas concretas y fundamentadas para revertirlas. Lejos de adoptar una postura pasiva frente a las desigualdades, expresan un fuerte compromiso con el cambio social, aportando ideas concretas y viables para construir entornos más inclusivos y equitativos en la formación deportiva.

7. DISCUSIÓN

7.1. Discusión de los resultados

Los hallazgos obtenidos en este estudio permiten confirmar la presencia de una brecha de género perceptible en los ciclos superiores de Formación Profesional de AFD. A pesar del aumento generalizado de la participación femenina en actividades deportivas (Quintana Astola, 2023), las alumnas entrevistadas evidencian que esta presencia no se traduce automáticamente en una mayor representación en contextos profesionalizadores como la FP de AFD. Esta contradicción sugiere que existen barreras simbólicas y estructurales que condicionan su acceso y permanencia.

Las motivaciones expresadas por las participantes para elegir estos estudios combinan componentes personales, vocacionales y estratégicos, como ya señalaron Canclini Masserini & Fernández-Darraz (2024). El vínculo emocional con el deporte y la influencia de referentes personales son clave en sus decisiones, pero también emergen dudas relacionadas con la falta de visibilidad de mujeres en estos espacios y la percepción de que esta FP constituye una opción secundaria frente a estudios universitarios.

Uno de los aspectos más reveladores es que, aunque las alumnas reconocen ciertos comentarios sexistas, desigualdad en la participación o actitudes condescendientes, no siempre los interpretan como discriminatorios. Este hecho puede explicarse desde la perspectiva de la violencia simbólica (Bourdieu, 1998), donde la desigualdad y la masculinización de las aulas se asumen como un habitual.

De forma similar, muchas participantes naturalizan la idea de que los varones poseen mayores capacidades físicas. Esta percepción no siempre parte de experiencias reales, sino que reproduce estereotipos profundamente arraigados (Connell, 1997). Desde la perspectiva de Butler (1990). Tal y como plantea Judith Butler (1990), el género no es una identidad esencial sino se reproduce socialmente a través de estas prácticas cotidianas.

Aunque las entrevistadas no siempre identifican discriminación directa, sí refieren experiencias de exclusión simbólica: menor visibilidad, baja representación en decisiones grupales o asignación pasiva de roles. Este patrón coincide con lo descrito por Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018), que subrayan cómo la falta de referentes femeninos afecta a la autoconfianza y a las aspiraciones profesionales de las alumnas.

Por otra parte, las propuestas de mejora que aportan las propias alumnas se centran en tres aspectos clave: educación en igualdad, visibilización de referentes y mejor orientación académica previa. Estas propuestas se alinean con las estrategias señaladas por

Hortigüela Alcalá y Hernando Garijo (2018), quienes proponen una formación específica para el profesorado que permita detectar sesgos y aplicar enfoques inclusivos en el aula.

En resumen, los resultados revelan que las estudiantes viven una tensión constante: desean participar activamente en un entorno profesional deportivo, pero enfrentan limitaciones simbólicas que condicionan su confianza, su capacidad para tomar decisiones y transformar su realidad, y su visión de futuro. Esta tensión no se resuelve únicamente con buenas prácticas docentes aisladas, sino que se necesita un cambio más profundo en las estructuras culturales y educativas que perpetúan la desigualdad de género en el ámbito de la formación profesional.

7.2. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

Los resultados de este estudio tienen implicaciones directas para la práctica docente en Formación Profesional, especialmente en los ciclos de AFD. Como futura docente, resulta imprescindible asumir un rol que no se limite únicamente a la transmisión de contenidos, sino un papel activo en la transformación de las desigualdades de género que aún persisten en el aula.

Una de las principales aportaciones de este estudio es que la desigualdad no siempre parte del profesorado, sino que muchas veces se reproduce a través de las percepciones y comportamientos del propio alumnado, sin que nadie lo cuestione. Aunque los docentes promuevan un ambiente inclusivo, actividades mixtas y una distribución equitativa de tareas, los estereotipos de género pueden seguir manifestándose de manera sutil.

Esta aceptación refleja lo que Bourdieu (1998) denomina violencia simbólica: formas de dominación que se aceptan porque están tan integradas que no se perciben como injustas. Este tipo de dominación se inscribe en el cuerpo y en las prácticas cotidianas. Por eso, el papel docente no puede quedarse en aplicar normas de equidad, sino que debe incluir una lectura crítica del contexto y de una intervención pedagógica consciente que ayude al alumnado a identificar y cuestionar estos mecanismos.

En este sentido, es fundamental dar visibilidad a mujeres referentes en el deporte: entrenadoras, técnicas, juezas o profesoras que ocupen posiciones de autoridad y competencia. Ya que, como expresaron varias participantes, la ausencia de modelos identificables les dificulta proyectarse profesionalmente en estos espacios. Esta visibilidad contribuye a ampliar los modelos posibles dentro del ciclo formativo (Merma *et al.*, 2020).

Además, una Educación Física verdaderamente coeducativa debe romper con la idea tradicional del rendimiento físico como único valor. Es necesario diseñar propuestas que también valoren la cooperación, la expresión corporal, la creatividad y la toma de decisiones. Como señalan Hortigüela Alcalá y Hernando Garijo (2018), la formación específica del profesorado en igualdad es clave para planificar con enfoque inclusivo y convertirse en agente de cambio.

En definitiva, el compromiso docente implica ir más allá de detectar desigualdades, sino también crear una cultura escolar donde cuestionarlas esté normalizado, favoreciendo así un acceso más justo y una permanencia más equitativa para todas las estudiantes.

7.3. Limitaciones del estudio y futuras líneas de trabajo

Este estudio presenta algunas limitaciones importantes que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. La más evidente es que la muestra es muy reducida, ya que participaron únicamente seis alumnas de un solo centro educativo. Al no contar con estudiantes de otras zonas ni de otros tipos de centros, los resultados no pueden generalizarse a todo el alumnado de Formación Profesional de Actividades Físicas y Deportivas (AFD).

Otra limitación es que el estudio se centró solo en la visión de las alumnas, sin tener en cuenta las opiniones del profesorado, del alumnado masculino o de personas con identidades de género no normativas. Dado que se trata de un ciclo formativo claramente masculinizado, habría sido interesante incluir también otras voces para conocer cómo viven estas dinámicas de género desde diferentes posiciones y realidades.

También es importante señalar que toda la información se obtuvo a partir de entrevistas, sin combinar otras técnicas de recogida de datos. La incorporación de observaciones en el aula, análisis de documentos del centro o cuestionarios adicionales habría permitido comparar y complementar los relatos de las alumnas, haciendo el análisis más completo.

De cara a futuras investigaciones, sería recomendable: Ampliar la muestra para incluir estudiantes de otros centros y zonas, recoger también la voz del profesorado, del alumnado masculino y del colectivo LGTBIQ+, utilizar metodologías participativas como los grupos focales o talleres reflexivos, estudiar el impacto de iniciativas coeducativas en la percepción del alumnado.

8. CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo 1, “identificar las motivaciones que llevaron a las alumnas a elegir los ciclos formativos en actividades físicas y deportivas, analizando factores personales, sociales y educativos que influyeron en su decisión”, se concluye que su elección está principalmente vinculada a motivos personales y vocacionales, especialmente a una relación positiva y temprana con el deporte. Muchas alumnas mencionan experiencias agradables en la infancia o adolescencia, así como el deseo de trabajar en un ámbito con el que se sienten identificadas. Junto a esta motivación personal, influyen también factores externos, como el apoyo o la presión de familiares, entrenadores o figuras públicas. Además, aparecen condicionantes de género que pueden tener un efecto doble: favorecer o dificultar la elección de estos estudios. Por tanto, su decisión se construye a partir de una mezcla entre vocación y entorno social, que puede reforzar o cuestionar sus aspiraciones.

En relación con el objetivo 2, “examinar cómo las alumnas perciben su rol y experiencia dentro de un ámbito tradicionalmente masculinizado, analizando sus vivencias académicas y expectativas profesionales futuras”, las estudiantes reconocen que el ciclo se desarrolla en un contexto con escasa presencia femenina y marcado por estereotipos de género. Aunque no han vivido discriminación directa, sí identifican situaciones que afectan a su participación, autoestima o seguridad. Algunas expresan que han interiorizado ciertas ideas, como la superioridad física de los hombres, aunque muchas empiezan a cuestionarlas. A pesar de estas barreras, valoran el ambiente general de respeto y el apoyo recibido por parte del profesorado. En cuanto a su futuro profesional, la mayoría mantiene una actitud positiva, aunque es consciente de que aún existen dificultades. Destacan la importancia de que haya más mujeres en el ámbito deportivo, no solo como símbolo de igualdad, sino como parte de un cambio necesario.

En relación con el objetivo 3, “recopilar y analizar las propuestas de las alumnas para abordar las inequidades de género en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas, considerando su viabilidad e impacto potencial”, las participantes aportan ideas concretas para construir espacios más igualitarios. Sus propuestas se centran en tres líneas principales: aumentar la visibilidad de mujeres referentes, incorporar formación en igualdad, y reforzar la orientación vocacional desde etapas previas. Consideran importante mostrar modelos femeninos que inspiren y normalicen su presencia en estos estudios. También proponen usar redes sociales para visibilizar su papel en el ámbito deportivo y animar a otras chicas a superar inseguridades o prejuicios. Por último, insisten en mejorar la orientación en Bachillerato, para que más jóvenes conozcan esta opción sin estereotipos limitantes.

- En relación con los resultados obtenidos y la profesión docente, diría que aunque las alumnas no expresan críticas directas hacia el profesorado, los resultados del estudio ofrecen orientaciones útiles para enriquecer la práctica docente en los ciclos formativos de AFD. Señalan la importancia de visibilizar referentes femeninos, revisar dinámicas de aula que puedan reproducir estereotipos de género y reforzar la orientación académica con enfoque inclusivo desde etapas previas. Estas aportaciones pueden ayudar al profesorado a crear entornos más igualitarios, donde todas las estudiantes se sientan representadas, motivadas y con las mismas oportunidades de participación.
- En relación a las limitaciones que pude tener yo al realizar este trabajo, está relacionada con el contexto en el que se realizaron las entrevistas. Estas se llevaron a cabo una vez finalizado mi periodo de prácticas en el centro educativo, y con alumnas a las que no había tenido oportunidad de conocer previamente. A pesar de haber puesto especial cuidado en generar un ambiente cómodo y de confianza durante las entrevistas, es posible que la falta de vínculo previo influyera en el nivel de apertura de las participantes. Es razonable pensar que, si hubiera existido una relación más cercana o continuada, las alumnas podrían haberse expresado con mayor profundidad, claridad o espontaneidad en algunos temas.
- En cuanto a futuras líneas de trabajo/actuación sería útil profundizar en el papel de la orientación académica y su repercusión sobre la elección de estudios deportivos por parte de las chicas. Conociendo las limitaciones ya mencionadas se podrían ampliar los estudios a otros centros o niveles formativos. Incluso comparara entre ambas modalidades (Tseas) y (Tsaf) que entrevistando a las chicas me di cuenta que visibilizan con mayor masculinidad Tssaf que Tseas. Además, sería interesante diseñar intervenciones que promuevan referentes femeninos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 128–137. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Blández Ángel, J., Fernández García, E. y Sierra Zamorano, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 11(2), 5. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>
- Bogdan, R., y Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. y Trouble, G. (1990). *Feminism and the Subversion of Identity*. *Gender trouble*, 3(1), 3-17.
- Canclini Masserini, M. y Fernández-Darraz, M. C. (2024). Elecciones vocacionales de mujeres jóvenes: factores familiares, sexismo y motivaciones académicas. *Calidad En La Educación*, 60. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1438>
- Connell, R. W. (1995). La organización social de la masculinidad (O. Jiménez, Trad.). En T. Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31–48). ISIS-FLACSO. (Ediciones de las Mujeres N.º 24). (Trabajo original publicado en 1995 como *The Social Organization of Masculinity*, en *Masculinities*, University of California Press)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Edwards, R., y Holland, J. (2013). What is Qualitative Interviewing? <https://doi.org/10.5040/9781472545244>
- European Institute for Gender Equality (20 de diciembre de 2024). *Rol de género*. https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1114?language_content_entity=es
- González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79–88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- González González, S. y Castro López, C. (2022). *Perspectiva de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte a través de diferentes generaciones*. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28717>
- Hortigüela Alcalá, D. y Hernando Garijo, A. (2018). El trabajo coeducativo y la igualdad de género desde la formación inicial en educación física. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (21), 67–81. <https://doi.org/10.18172/con.3292>

- Instituto de las Mujeres. (s.f.). *La situación actual de la educación para la igualdad en España* (Instituto de la mujer, Ed.). www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/005-situacion.pdf
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84–106. <http://www.jstor.org/stable/42625720>
- Leza, S. M. (2016). El antes y el después de la Ley Orgánica 3/2007. *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de la Rioja (REDUR)*, 14, 117. <https://doi.org/10.18172/redur.4151>
- Márquez, A. M. M. (2021). *Género, formación profesional e inserción laboral*. *Asparkia*, 38, 83-104. <https://doi.org/10.6035/asparkia.2021.38.5>
- Martínez Martínez, A. (2014). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral*. Granada: Universidad de Granada. 595 <http://hdl.handle.net/10481/30837>
- Merma, G., Urrea-Solano, M. E., y Hernández-Amorós, M. J. (2020). La percepción de las alumnas STEM. La brecha de género. *Revista de Las Ciencias Sociales*, 7, 189–202. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/113207>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Estadística de Formación Profesional del sistema educativo. Edición 2024, diciembre del 2024* Gobierno de España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:524767d9-8d1d-470e-b347-011233cc0541/publi-2024.pdf>
- Moreno Márquez, A. M. (2021). *Género, formación profesional e inserción laboral*. *Asparkia*, 38, 83–104. <https://doi.org/10.6035/Asparkia.20212.38.5>
- Mosteiro García, M. J. (1997). *El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*.
- Mosteiro García, M. J., y Castro, A. M. P. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151–165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Ordóñez-Olmedo, E., Fernández-Pardavila, M. J. y Mac-Fadden, I. (2020). «Present stereotypes in the choice of academic careers and profesional training». *International Journal of Educational Research and Innovation*, (13), 47–61. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4585>

- Pérez-Ugena, M., Rey, U. y Carlos, J. (2020). *Educación física e igualdad de género en las distintas etapas educativas, de la escuela a la universidad, desde la perspectiva constitucional*. <http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al->
- Quintana Astola, Irati. (2023). *Motivos y barreras en la práctica deportiva en mujeres universitarias de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU*. <http://hdl.handle.net/10810/62359>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 20 de diciembre de 2024, de <https://dle.rae.es/sexo?m=form>
<https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form>
- Ruiz-Gutiérrez, J. M., y Santana-Vega, L. E. (2018). ELECCIÓN DE CARRERA Y GÉNERO. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sayrs, L. (1998). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* Steinar Kvale. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. 326 pp. *American Journal of Evaluation*, 19(2), 267–270. [https://doi.org/10.1016/s1098-2140\(99\)80208-2](https://doi.org/10.1016/s1098-2140(99)80208-2)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- UNESCO (2021): *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* <https://doi.org/10.54676/kdws4430>
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F. y Sancho, J. M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimiento*, 16, 93–115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963006>
- Villaverde, M. A. y López Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113–122. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Firmado por las participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de esta entrevista que forma parte del trabajo fin de máster de Carmen Camacho, estudiante de máster de profesorado de Educación Física de la UCM, con DNI 05445012-s. Y supervisado por Jorge Agustín Zapatero Ayuso

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de las alumnas de Formación Profesional Superior en actividades físicas y deportivas (TSEAS y TSAF). Los aspectos que se tratarán en la investigación se relacionan con:

- Los motivos que os han llevado a elegir esta formación.
- Las percepciones sobre una masculinización tanto de la formación como la profesión futura.
- Las propuestas para reducir estas diferencias entre géneros

En cumplimiento con el Reglamento (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, la información obtenida será utilizada exclusivamente para la elaboración del Trabajo de Fin de Máster (TFM). Con el fin de registrar adecuadamente dicha información, se solicita su consentimiento para grabar la entrevista. Tanto las grabaciones como las notas resultantes serán almacenadas de manera segura por la investigadora y únicamente su tutor del TFM tendrá acceso a las mismas. Si requiere información adicional sobre el estudio o desea acceder a los datos obtenidos durante su entrevista, puede contactar con la responsable principal, Carmen Camacho Sacedo, a través del correo electrónico cacama03@ucm.es. Su participación es voluntaria y, si así lo desea, podrá retirar su consentimiento en cualquier momento enviando una solicitud al mismo correo electrónico.

Yo, _____, doy mi consentimiento para que sea grabada mi voz en la entrevista para este estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Nombre y firma del autorizante: _____

Lugar y fecha: _____