



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE
LA EXPRESIÓN PLÁSTICA,
MUSICAL Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL
**DOS DÉCADAS EN LA VIDA PROFESIONAL Y
PERSONAL DE LAS PROFESORAS DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS ESTUDIOS DE
MAGISTERIO (1990-2010)**

**PRESENTADA POR:
ROSER GÜELL ORDIS**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
DR. D. DAVID MOLERO LÓPEZ-BARAJAS**

JAÉN, 16 DE MAYO DE 2013

ISBN 978-84-8439-788-5



**DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL
***DOS DÉCADAS DE LA VIDA PROFESIONAL Y
PERSONAL DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN
FÍSICA EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO
(1990-2010)***

Autora: ROSER GÜELL ORDIS

DIRECTORES

Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez

Dr. David Molero López-Barajas

JAÉN, 2013



La **Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez**, CU del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en el área de Didáctica de la Expresión Corporal y el **Dr. David Molero López-Barajas**, Profesor CD del Departamento de Pedagogía, en el área de Métodos de Investigación, ambos de la Universidad de Jaén, en calidad de directores de la Tesis Doctoral que presenta **D^a. Roser Güell Ordis**, bajo el título **Dos décadas de la vida profesional y personal de las profesoras de Educación Física en los estudios de Magisterio (1990-2010)**.

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que ha de juzgarla, por lo que consideran procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y surta los efectos oportunos, firman el presente en Jaén a --
--- de ----- de 2013.

Fdo.: M^a Luisa Zagalaz Sánchez

Fdo.: David Molero López-Barajas



Juan Antonio Párraga Montila, director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, en relación a la Tesis Doctoral que presenta **D^a. Roser Güell Ordis**, bajo el título **Dos décadas de la vida profesional y personal de las profesoras de Educación Física en los estudios de Magisterio (1990-2010)**.

INFORMA:

Que el Departamento aprueba la presentación de este trabajo el ---- de -----
----- de 2013.

Fdo.: Juan A. Párraga Montilla

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin la colaboración y el soporte de muchas personas a quien quiero agradecer de todo corazón su apoyo y su proximidad.

En primer lugar a quien debo estar inmensamente agradecida es a mi directora de tesis Dra. M^a Luisa Zagalaz que ha sido la persona que me alentó y confió en mí desde un principio, animándome incondicionalmente en todo este proceso. Desde el punto de vista profesional ha estado siempre pendiente y atenta a mi trabajo, a pesar de la distancia la comunicación ha sido próxima e intensa. Por encima de la relación profesional, quiero destacar su apoyo moral y su amistad en los momentos difíciles, en que sus palabras me han ayudado a superarme y reemprender de nuevo mi trabajo, pudiendo ahora dar por terminada esta tesis doctoral. Agradecer al mismo tiempo al codirector, David Molero por su participación y ayuda, ambas cosas han sido imprescindibles en el desarrollo de este trabajo. Debo reconocer que ha sido un placer, tener la suerte de compartir su tutela. A ellos agradezco su proximidad su paciencia y su humanidad.

También debo agradecer muy especialmente a todas las profesoras de nuestras áreas de toda España, sin cuya colaboración este trabajo no hubiera sido posible. Muchas de ellas aparte de dedicarme su tiempo en responder al cuestionario, han colaborado en la localización de algunas compañeras y se han mostrado interesadas y solidarias ante un trabajo de su interés y en el que han visto reflejada una etapa de su vida profesional.

Al director de mi departamento el Dr. Ángel Alsina por su saber estar y las facilidades que me ha brindado, así como a mis compañeras de departamento, Dra. Dolors Cañabate, Dra. Rita Ferrer, Dra. Rosa M^a Medir y a la Dra. Carina Siques. A todas ellas agradezco su ayuda, sus consejos y la colaboración que me han ofrecido durante todo este tiempo. Del departamento de pedagogía al Dr. Salomón Marques por sus orientaciones en el marco histórico de mi trabajo. No podría olvidarme de mi amiga y compañera Dra. Isabel Viscarro de la Universidad de Tarragona por su apoyo, sus consejos su ayuda, pero sobre todo por su amistad que ha sido un soporte importante en esta etapa.

De la misma forma quiero agradecer la colaboración de Natàlia Adell y Mariona Roigé de la Unidad de asesoramiento estadístico del parque científico y tecnológico de la Universidad de Girona por la supervisión de datos y resultados y, cómo no, por su amabilidad y competencia. Al Dr. Pau Maré por su ayuda apoyo y corrección del texto.

Y finalmente, de forma muy especial a mi familia, por su paciencia, su comprensión, su amor y su fortaleza frente a todos los contratiempos que nos ha

tocado vivir a lo largo de este tiempo, siendo para nosotros una etapa difícil e imborrable en nuestras vidas. A todos ellos quiero darles este placer y dedicarles este trabajo.

MUCHAS GRACIAS A TODOS

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

La investigación que presentamos recoge información profesional y personal, sobre las profesoras de Educación Física que impartieron docencia en las Facultades de Educación del Estado Español durante los años académicos comprendidos en dos décadas, desde 1990 hasta el 2010, etapa que abarca el periodo en que se ha desarrollado el perfil docente de maestro/a especialista en Educación Física en los estudios de Magisterio (RD 1.440/1991). El trabajo consiste en un estudio empírico descriptivo de carácter transversal en el cual se ha diseñado, elaborado y validado un instrumento para la recogida de información denominado “Cuestionario sobre las características personales y profesionales de las profesoras de Educación Física en las Facultades de Educación” que se aplicó a la totalidad de la población. Los datos obtenidos se cuantificaron, analizaron y discutieron, procediendo a la emisión de las conclusiones que aportan un conocimiento muy interesante sobre las características de las profesoras de esa etapa y su influencia en la formación del profesorado.

Palabras clave: educación física femenina, educación, historia, profesoras, magisterio

Abstract:

The research being presented aims to gather both professional and personal information about female physical education teachers who were teaching in Faculties of Education in Spain during two decades. The academic courses being studied, from 1990 to 2010, cover the period of time in which the profile of primary school teacher specialist in physical education was implemented (RD 1.440/1991). Our work is a cross-sectional descriptive empirical study in which an instrument for gathering information entitled “Questionnaire about personal and professional characteristics of female Physical Education teachers in Faculties of Education” was designed, elaborated, validated and applied to the whole population being studied. The data obtained were then quantified, analyzed and discussed. The conclusions bring interesting knowledge about the characteristics of female physical education teachers during that period and also about their influence in primary school teacher training.

Key words: female physical education, education, history, female teachers, primary school teacher training.

Resum:

La recerca que presentem recull informació professional i personal, en referència a les professores que van impartir docència a les Facultats d'Educació de l'Estat Espanyol durant els anys acadèmics compresos en dues dècades, des de 1990 fins el 2010, etapa que comprèn el període en que s'ha desenvolupat el perfil docent de mestre/a especialista en Educació Física en els estudis de Magisteri (RD 1.440/1991). El treball consisteix en un estudi empíric descriptiu de caràcter transversal en el qual s'ha dissenyat, elaborat i validat un instrument per a la recollida de informació denominat "Qüestionari sobre les característiques personals i professionals de les professores d' Educació Física en les Facultats d'Educació" que es va aplicar a la totalitat de la població. Les dades obtingudes es van quantificar, analitzar i discutir, procedint a l'emissió de les conclusions que aporten un coneixement molt interessant sobre les característiques de les professores d'aquesta etapa i la seva influència en la formació del professorat.

Paraules Clau: educació física femenina, educació, història, professores, magisteri

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
PRIMERA PARTE: FUNTAMENTACIÓN TEÓRICA.....	23
1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
1.1. Problema de la Investigación.....	29
1.2. Objetivos de la investigación	30
1.2.1. Objetivos generales	30
1.2.2. Objetivos específicos	31
2. HISTORIA DEL FEMINISMO	32
2.1. Nociones de sexo y género	32
2.2. Evolución del feminismo en EEUU y Europa.....	33
2.2.1. Mujeres significativas	39
2.3. Evolución del feminismo en España hasta finales del siglo XX.....	39
2.3.1. Los inicios del feminismo en España	39
2.3.2. La educación como base del primer movimiento feminista español	42
2.3.3. El feminismo social y político: la Segunda República	44
2.3.4. Una progresión truncada: la dictadura franquista	46
2.3.5. El resurgimiento del sentimiento feminista: los años sesenta y setenta.	46
2.3.6. La transición y los años ochenta.....	47
2.3.7. Los años noventa	48
2.3.8. Mujeres significativas en el feminismo español.....	49
2.4. El feminismo del siglo XXI	49
2.4.1. La cuarta ola feminista: el ciberfeminismo	49
2.4.2. España y el feminismo del siglo XXI.....	51
2.5. Historia de la mujer y la Educación Física	53
2.5.1. De las espartanas a los Juegos Olímpicos del siglo XXI	53
2.5.2. Mujer y Educación Física en España	57
3. PERSPECTIVA DE GÉNERO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD	59
3.1. De la Constitución de 1978 hasta la Ley de Igualdad de 2007	59

3.2.	Políticas antidiscriminatorias	61
3.3.	Conciliación familiar, laboral y personal	62
3.3.1.	Políticas de conciliación	63
3.3.2.	Avances	64
4.	MUJER Y EDUCACIÓN	66
4.1.	Mujeres y educación en España: el acceso a la educación	66
4.2.	Mujeres en las universidades Españolas	68
4.3.	Actualidad	71
4.4.	Las leyes de educación y su influencia en la educación de la mujer	73
4.4.1.	LOGSE (1990) y el reconocimiento a la Educación Física	84
4.4.1.1	Marco curricular	87
4.4.1.2	Los estudios de magisterio y la especialidad de Educación Física	91
4.4.2.	Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	92
4.4.2.1	La Declaración de Bolonia (1999) y sus consecuencias	93
4.4.2.2.	Adaptación de la estructura de los estudios universitarios al nuevo modelo	97
4.4.2.2.1.	Los Grados	98
4.4.2.2.2.	Las Menciones	100
5.	LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA	102
5.1.	Evolución de los aspectos de influencia en el perfil profesional de las profesoras de Educación Física	102
5.2.	Evolución de los centros y las titulaciones de Educación Física	106
5.2.1.	La formación de las profesoras	109
5.2.2.	Balance sobre las titulaciones	113
5.3.	El Colegio Nacional de profesores de Educación Física (COPEF)	114
5.4.	El proceso de convalidación de los títulos	116
SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN		29
6.	MATERIAL Y MÉTODO	121
6.1.	Participantes	121

6.2.	Metodología.....	122
6.3.	Instrumento	123
6.3.1.	Proceso de elaboración del cuestionario	123
6.3.2.	Validez del cuestionario	126
6.3.3.	Elaboración definitiva del cuestionario	128
6.3.4.	Proceso de distribución y recogida de cuestionarios.....	130
6.4.	Procedimiento.....	131
7.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	133
7.1.	Resultados.....	133
7.1.1.	Datos personales-profesionales	133
7.1.2.	Formación académica.....	143
7.1.3.	Actividad docente.....	149
7.1.4.	Actividad investigadora	179
7.1.5.	Cargos de gestión desempeñados.....	197
7.1.6.	Valoración personal y social	202
7.2.	Análisis de relación entre el número de hijos y la opinión sobre la repercusión de la vida laboral y familiar	207
7.3.	Valoración cualitativa	209
8.	CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO	216
8.1.	CONCLUSIONES.....	216
8.1.1.	Conclusiones al estudio cuantitativo.....	216
8.1.2.	Conclusiones al estudio cualitativo	220
8.2.	PROSPECTIVAS DE FUTURO	221
	BIBLIOGRAFÍA	227
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	229
9.1.	Referencias Bibliográficas	229
9.2.	Bibliografía complementaria	238
	ANEXOS	229

11. ANEXOS	243
11.1. Anexo I: Relación de Jueces Expertos	243
11.2. Anexo II: Versión inicial del cuestionario.....	244
11.3. Anexo III: Cuestionario para la validación por jueces expertos.....	251
11.4. Anexo IV: Versión definitiva del cuestionario.....	258
11.5. Índice de tablas	263
11.6. Índice de gráficos	271

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta surge del interés del equipo de investigación, y especialmente de la investigadora principal, por conocer las características de las mujeres que han impartido Educación Física en la Universidad española, concretamente en las Facultades de Educación y en los estudios de Magisterio, porque somos conocedores de que no existe aún ningún estudio en este sentido que pueda aportar información interesante para averiguar la inserción de la mujer en el mundo universitario y en la docencia de una materia tradicionalmente masculina.

Este interés nos ha hecho plantearnos el tipo de estudio inicial que trata de recoger información a modo de historia de vida, sobre los aspectos personales, profesionales y, por ende, sociales, que han caracterizado a estas personas, así como otros resultados de investigación que pretendemos obtener alrededor de la importancia de la especialización en los estudios de Magisterio y la incidencia social de su desaparición o conversión en menciones.

El contexto son, por tanto, las Universidades públicas españolas y la temporalización de los datos extraídos, se ha decidido en la etapa en que por primera vez en España los maestros, en virtud del RD 1.440/1991, han sido especialistas en EF, etapa y titulación que, respectivamente, ha durado y se ha obtenido entre los años 1990 y 2010 cuando, aplicando la normativa europea surgida de la Declaración de Bolonia (1999)¹, la titulación de magisterio ha pasado a ser un Grado y han desaparecido las especialidades, convirtiéndose en Menciones para alguna de ellas, como se ha apuntado en el párrafo precedente.

Con anterioridad a 1990, había en las antiguas Escuelas de Magisterio, normalmente un profesor y una profesora que procedían del extinto régimen franquista y que en ocasiones habían perdido su docencia con los cambios de planes de estudio pero permanecían en la institución en apoyo a otras actividades.

A partir de la implantación de las especialidades, las Escuelas de Magisterio se reconvirtieron en Facultades de Educación y el número de profesorado de EF aumentó, creemos que mayoritariamente en varones, porque el porcentaje de profesorado y alumnado que imparte y estudia EF, oscila alrededor del 77% y 23% respectivamente entre hombres y mujeres.

Con esta idea inicial tratamos de averiguar el número de profesores y profesoras de EF que hay en todas las Facultades de Educación o Escuelas de

¹Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999.

Magisterio públicas², para lo que hemos contactado con todas ellas y con los departamentos a los que están adscritas y sus correspondientes áreas (Didáctica de la expresión corporal, y EF y deportiva), y con este conocimiento indagar en profundidad sobre las características de estas mujeres y su aportación a la enseñanza de la EF en la formación inicial del profesorado en una etapa de vital importancia para la EF escolar.

Por tanto la información que hemos recabado trata de conocer la procedencia académica de las profesoras, tipo de estudios iniciales, licenciatura, máster y doctorado que poseen. Cargos que han ocupado u ocupan durante esta etapa y las posibles dificultades personales, profesionales y sociales con las que se han encontrado.

Por último, creemos que este estudio podrá ser ampliado posteriormente, para tratar de conseguir otro tipo de información que incida más en el pensamiento de estas mujeres y en la comparación con los profesores que han ocupado los mismos puestos durante el período de este estudio. Asimismo en el desarrollo del trabajo iremos manifestando nuestros intereses, deseos e inquietudes.

El informe que presentamos se estructura en cinco partes bien diferenciadas, la Introducción que estamos desarrollando, que aparece antecedita por el índice, el resumen y las palabras claves en castellano, inglés y catalán y un breve apartado de agradecimientos, como suele ser habitual en este tipo de trabajos; la Fundamentación Teórica, el Diseño y desarrollo completo de la investigación, la Bibliografía y los Anexos.

La Fundamentación Teórica consta a su vez de cinco apartados, que se inician con el planteamiento del problema de la investigación y determinación de los objetivos principales y específicos del estudio, y continúa con distintos apartados que recogen la definición de los conceptos y la revisión de la literatura, tales como Historia del feminismo, que pretende conocer cómo ha evolucionado el concepto feminista, centrándonos primero en Europa, donde tiene sus orígenes, ya que según Beauvoir (1949) en el siglo XV ya se tiene referencias de la primera mujer que usó la pluma para defender a las mujeres, así como obtener el conocimiento de cómo se ha desarrollado esta evolución posteriormente en España. Paralelamente queremos averiguar su relación con la educación, tema que está totalmente relacionado, puesto que para los movimientos feministas, la igualdad en el derecho a la educación era una de las cuestiones de mayor interés, y, tal como nos muestra la historia, no fue así en sus inicios. Seguidamente planteamos la situación del feminismo en el siglo XXI y

²Hemos optado por la universidad pública, únicamente, porque las universidades privadas que han ofertado estudios de magisterio cuando eran diplomatura, que es el periodo investigado, han sido mínimas, además el profesorado en las instituciones privadas, muchas veces no es especialista y casi nunca es fijo.

finalizamos exponiendo como se ha desarrollado la evolución de la mujer y la EF a lo largo de la historia, y más concretamente en España.

Asimismo tratamos las perspectivas de género y las políticas de igualdad, analizando cual ha sido el papel del Estado en la mejora de las condiciones de la mujer. También pretendemos analizar un término relativamente moderno como es la conciliación familiar, laboral y profesional, y conocer las posibilidades de participación que tienen las mujeres en el mercado laboral.

Continuamos con un apartado bastante extenso, donde abordamos el tema de mujer y educación, dando inicialmente una imagen general del papel de la mujer en la educación en España, con una pincelada histórica que nos lleva a dar una más amplia visión de la entrada de las mujeres españolas en los estudios universitarios. También se desea plasmar cómo se han desarrollado y qué han aportado las leyes de Educación en relación a la mujer a lo largo de la historia, y cómo han ido variando éstas según las épocas y las influencias políticas del momento. Dentro de este bloque temático hemos dedicado un apartado específico a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y su reconocimiento a la EF. La LOGSE hizo grandes aportaciones hacia la EF en España en el contexto de la Educación Primaria, provocando un cambio en el Sistema Educativo Español. Por este motivo, en el estatus y reconocimiento de la EF escolar, nos sentimos motivados a centrar nuestro estudio en la etapa entre 1990-2010, y por ello se ha expuesto y justificado el desarrollo de la LOGSE con más amplitud. Finalizamos el apartado exponiendo el proceso de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los cambios substanciales de estructura en los estudios y en la metodología docente que ha supuesto este nuevo modelo a los estudios universitarios.

El último apartado hace referencia específicamente a las profesoras de EF y a su perfil profesional, y trata de conocer cuáles son los motivos que han condicionado dicho perfil. Aparte deseamos conocer e indagar en los centros donde se han formado estas profesoras y la diversidad de titulaciones que, en función de la época y la formación previa, podían aspirar.

Ante tanta diversidad de títulos y formaciones queremos averiguar los procesos de convalidación que se produjeron a partir de 1981. Estas convalidaciones posibilitaron la unificación de la diversidad de títulos a diplomados y licenciados en EF, iniciándose una nueva etapa para estos profesionales y en concreto para las mujeres profesoras en EF.

La segunda parte del trabajo se centra en el diseño, fases y desarrollo de la investigación que recoge el Material y Método seguidos, dando a conocer el conjunto de aspectos que intervienen en todo el procedimiento, sujetos de la investigación e

instrumentos utilizados para recabar la información, con la elaboración y validación del cuestionario, análisis de resultados, discusión y emisión de conclusiones y perspectivas de futuro.

Para finalizar el trabajo figura la bibliografía y, de forma independiente se adjuntaran los anexos que corresponden a la relación de jueces expertos, el cuestionario para la validación y la versión definitiva del cuestionario.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de la Investigación

Es sabido por nuestro colectivo que en nuestras Facultades el género masculino tiene una representación mucho más elevada que el femenino. En nuestra situación, concretamente, y en la etapa en la que accedimos a la universidad éramos mayoría las profesoras de EF en nuestra ciudad (Girona) en relación con el género opuesto. Estas profesoras mayoritariamente habíamos sido formadas por la Sección Femenina (SF), y por entonces en algunos casos habíamos finalizado o estábamos finalizando el proceso de convalidación del título expedido por la SF, al de licenciadas en EF, aunque las primeras promociones habían salido en 1985.

La mayoría impartíamos docencia en Institutos de Educación Secundaria o bien en colegios privados de Enseñanza Media. En aquellos momentos en las universidades solía haber un profesor y una profesora de EF para cubrir la docencia de los estudios de magisterio de ambos géneros. En el año académico 1988-89 empezaron a sucederse ciertos movimientos contractuales en la Escuela de Magisterio de Girona, centro adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona, para impartir docencia en la asignatura de EF en las especialidades que todavía había en aquel momento, aunque en previsión para la organización y puesta en marcha de lo que iban a ser las nuevas y futuras especialidades de los estudios de magisterio, en nuestro caso en la especialidad de EF. Una vez iniciadas de forma progresiva estas especialidades, poco a poco se fueron creando nuevas plazas para cubrir la docencia que esta etapa educativa iba exigiendo. En Girona concretamente había una amplia muestra de profesoras cualificadas para optar a dichas plazas, fruto de la labor llevada a cabo por la SF, y en menor representación, los posibles aspirantes con la titulación adecuada del género masculino. No obstante fuimos muy pocas en aquellos momentos las que apostamos por ello.

Parece que este tópico todavía ha sido más acusado en el resto del país. Esta realidad nos motiva a reflexionar en torno a diferentes preguntas y un planteamiento afirmativo que se convierten en la base de nuestra investigación:

¿Por qué la poca afluencia de las mujeres al ámbito universitario? ¿Cómo han evolucionado las mujeres licenciadas en EF en nuestras universidades, cuáles han sido sus inquietudes, sus dificultades o sus intereses? ¿Cómo se ha producido esta incorporación al ámbito universitario desde que se estableció la especialidad de EF en los estudios de Magisterio hasta que ha desaparecido para convertirse en Mención? Es necesario construir un instrumento de recogida de información válido y fiable, que recoja estos aspectos y que esté adaptado a nuestro contexto.

1.2. Objetivos de la investigación

En este apartado presentamos los objetivos de nuestra investigación. En primer lugar exponemos dos objetivos generales y, posteriormente, cuatro específicos, a los cuales pretendemos responder de forma más concreta. Los dos primeros se derivan del objetivo general número uno y los dos segundos del número dos.

Como ya se expresará en el apartado de metodología, para esta investigación se ha optado por un posicionamiento mixto combinando los métodos, cuantitativo y cualitativo. El primer objetivo general hace referencia a una parte de la metodología cuantitativa, al ser estos unos datos totalmente cuantificables, y el segundo se centra en los aspectos solicitados cualitativamente y cuantitativamente, complementándose así una metodología con otra, con la pretensión de conseguir unos resultados más reales y rigurosos.

1.2.1. Objetivos generales

- Conocer la evolución, la situación y el grado de satisfacción profesional de las profesoras de EF en los estudios de Magisterio desde que se implantaron las distintas especialidades (1990), entre ellas la de EF, hasta que ha entrado, definitivamente, en vigor la titulación de Grado (2010).
- Recoger e interpretar información, a modo de estudio de vida, sobre la influencia que ha tenido su situación personal, familiar y social en relación con sus aspiraciones de proyección profesional dentro de la universidad.

1.2.2. Objetivos específicos

- Conocer y recoger en profundidad la formación académica, actividad docente e investigadora y los cargos de gestión desempeñados englobando así la trayectoria académico-profesional de las profesoras universitarias de EF.
- Analizar la proyección nacional e internacional de su trabajo tanto en el ámbito docente como en el investigador
- Reflexionar sobre sus opiniones en referencia a las dos décadas de especialidad y sus expectativas sobre los nuevos títulos de grado.
- Valorar y analizar las opiniones de las profesoras sobre su trayectoria personal y profesional.

2. HISTORIA DEL FEMINISMO

Tras la introducción, vamos a tratar el marco teórico de nuestro estudio. Para ello, iniciaremos este bloque con la historia del feminismo, desde la diferenciación entre las nociones de sexo y de género, hasta la concepción del feminismo moderno, asociado a la universidad. Antes, no obstante, definiremos un concepto fundamental de nuestro estudio: el *feminismo*.

El *feminismo* es una ideología y un conjunto de movimientos políticos, culturales y económicos que tienen como objetivos la igualdad de los derechos de las mujeres a los de los varones (entrada feminismo en el diccionario de la RAE, vigésimo tercera edición). Esta ideología ha conseguido logros sociales relevantes como el derecho a la propiedad de las mujeres, la libertad de voto, los derechos reproductivos, la protección frente el acoso sexual y la violencia masculina, entre muchos otros.

2.1. Nociones de sexo y género

La noción de género surgió de la necesidad de romper con el determinismo biológico implícito en el concepto sexo, con el cual la mujer estaba condicionada por su constitución biológica. A mediados del siglo XX, Beauvoir (1949) ya cuestiona esta idea con la siguiente cita: “toda la mujer consiste en el útero”. Los debates sobre ambos conceptos, sexo y género, surgen a mediados de 1980, cuando se replantea la unidad de las nociones naturaleza/sexo y la diversidad de cultura/género (Orobitg, 2003, p. 260). Se distingue entonces entre diferencias de sexo (más bien biológicas) y de género (socioculturales).

Las diferencias de género resultaron útiles para la investigación científica, pero también fueron relevantes para la transformación de los comportamientos sociales y para la comprensión de nuestros propios estereotipos y actitudes respecto a las categorías biológicas en cuanto a “lo femenino” y “lo masculino”. Valcárcel (2000) reflexiona sobre la posibilidad de que ambos sexos fueran en el inicio remoto, aproximadamente iguales, pero que el hábito de vivir juntos hizo nacer los sentimientos de amor conyugal y paternal. Cada familia se volvió una sociedad pequeña, tanto más unida cuanto que el vínculo recíproco y la libertad eran sus únicos lazos; y entonces se estableció la primera diferencia en la forma de vivir de los dos sexos, que hasta aquí no habían tenido más que una. Las mujeres se volvieron más sedentarias y se acostumbraron a guardar la cabaña y los hijos, mientras que el hombre se iba a buscar la subsistencia común. Con el fin de consolidar este estado familiar, Rousseau (1712), citado por Valcárcel (2000), escribirá en *el Libro V del Emilio*:

En lo que se relaciona con el sexo la mujer es igual al hombre: tiene los mismos órganos, las mismas necesidades y las mismas facultades; la máquina tiene la misma construcción, son las mismas piezas y actúan de la misma forma. En lo que se refiere al sexo se hallan siempre relaciones entre la mujer y el varón y siempre se encuentran diferencias. Estas relaciones y diferencias deben ejercer influencia en lo moral. Consecuencia palpable, conforme a la experiencia, y que pone de manifiesto la vanidad de las disputas acerca de la preeminencia o igualdad de los sexos... en lo que existe de común entre ellos, son iguales, pero en lo diferente no son comparables. Se deben parecer tan poco un hombre y una mujer perfectos en el entendimiento como en el rostro. El uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda y es suficiente con que el otro oponga poca resistencia. Establecido este principio, se deduce que el destino especial de la mujer consiste en agradar al hombre, el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada.

De forma que, como dice Valcárcel (2000) “el varón es, por relación a la mujer, marido, y tiene sobre ella preeminencia por naturaleza”. En resumen, el concepto *sexo* se asocia a la naturaleza, al cuerpo humano, es decir, a las características físicas que diferencian los hombres de las mujeres desde el momento en el que nacemos; el *género*, en cambio, hace referencia a cuestiones sociales, a roles o funciones diferenciadas según el sexo.

2.2. Evolución del feminismo en EEUU y Europa

El feminismo de hoy comienza a finales del siglo XVIII cuando surgen las primeras corrientes feministas. El término *feminismo*, es de origen relativamente reciente, 1880 en Francia y 1919 en EEUU. La existencia de movimientos a favor de la mujer con anterioridad a la Ilustración es indudable, pero no se puede hablar de continuidad de dichos movimientos. De este modo, citaremos aportaciones destacadas que se dieron con anterioridad a lo que según Humm (1990) y Walker (1995) se han denominado *Las Olas del Feminismo*, que se inician a finales del siglo XIX.

Siguiendo a Beauvoir (1949), la primera mujer que usó una pluma para defender a las mujeres fue Christine de Pizan, que escribió *Epître au Dieu D'Amour* (Epístola al Dios del amor) en el siglo XV. También anterior a lo que se consideran los movimientos feministas, en 1673, François Poulain de la Barre publicó *L'égalité des sexes*, en el que sostenía que la subordinación de las mujeres no tiene su origen en la naturaleza sino en la sociedad. En 1792, la inglesa Mary Wollstonecraft publicó *Vindicaciones de los derechos de la mujer*. Esta autora, una de las iniciadoras del pensamiento feminista, condena en su obra la educación que se daba a las mujeres haciéndolas “más artificiales y débiles de carácter de lo que de otra forma podrían haber sido”.

Mary Wollstonecraft va más allá de lo que las primeras feministas reivindicaban: una educación igualitaria para hombres y mujeres. Solicitaba unas leyes que acabaran con la subordinación femenina y fuera el propio Estado quien garantizara un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita universal para ambos sexos, permitiendo a las mujeres poder llevar vidas gratificantes, útiles, independientes y vivir de su propio trabajo. Acepta la opinión de Rousseau sobre la educación de los varones, pero encuentra pobre y deplorable su referencia hacia las mujeres. Según su opinión, el objeto de la educación “*es conseguir carácter como ser humano, independiente del sexo al que se pertenezca*”. Tal como apunta Valcárcel (2000), para Mary Wollstonecraft,

Su obra estaba avalada por el difuso sentimiento igualitarista que fluía en el conjunto social en el momento previo a la revolución francesa y que la Ilustración había cultivado. Transmitía también las actitudes de bastantes mujeres que, generalmente por su origen y encuadre social habían conseguido acceder a grados incluso amplios de cultura.

Otra obra importante desde el punto de vista del feminismo fue la famosa *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, un documento ideado como contrapartida a los *Derechos del hombre y del ciudadano*, que escribió Olimpe de Gouges en 1791. En general, aportaciones como la de Wollstonecraft y Olimpe de Gouges supusieron una inspiración para la generación de literatura de carácter liberal a favor de la mujer y fueron las bases del feminismo que hoy tenemos, además de poner de manifiesto que el género como construcción social, lejos de ser un hallazgo reciente, fue descubierto en la época ilustrada (Valcárcel, 2000). Tal como expresa Del Prete (2010, p. 10):

Estas obras inauguran una tradición intelectual de impugnación moral de la sujeción de las mujeres y de lucha contra el prejuicio, y se inscriben en un discurso más amplio sobre la igualdad. La singularidad de estas reflexiones radica en que por primera vez en la historia del pensamiento moderno se habla, con el lenguaje de la época, de una desigualdad no tematizada hasta entonces, la de los géneros, y se señala la existencia de una estructura de dominación masculina como responsable de una de las desigualdades medulares de la sociedad moderna.

Después de estas primeras aportaciones al feminismo, surgen lo que se dio en llamar olas feministas, la primera (1880-1920), que debe contextualizarse en dos tipos de revoluciones muy diferentes: la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, la francesa llenó de ideología las reivindicaciones feministas, y la industrial provocó cambios económicos profundos que conllevaran a un aumento importante del

librepensamiento. La voz de las mujeres empezó a expresarse de forma colectiva y fue a partir de este contexto que surgió la lucha del primer feminismo. La segunda ola feminista no aparece hasta los años sesenta del pasado siglo XX, mientras que la tercera ya se sitúa en los años noventa. Hay estudios que, con la llegada del siglo XXI, citan hasta una cuarta ola feminista. Del Prete (2010, p. 14) mantiene que hay donde plantearse hoy cuales son los caminos del feminismo:

El postfeminismo no debe entenderse como la muerte y superación del feminismo, sino como la vigencia de este a través de las críticas postmodernas, enfrentando a innovadoras circunstancias cual pueda ser las tecnologías de la información, la ingeniería genética, las nuevas formas de comportamiento sexual, la fragmentación del cuerpo en el arte actual.

A continuación expondremos una a una las olas feministas mencionadas:

La **primera ola feminista** tiene sus orígenes en Inglaterra y EEUU, y se caracteriza por una lucha que se basó en la igualdad que se enfocaba sobre todo hacia el logro de avances legales. Desde el punto de vista político, se desarrolla en torno al derecho al voto, pero también al derecho a la educación, a la propiedad, al trabajo o al divorcio, entre otros. Obviamente, también giraba alrededor de la igualdad de derechos dentro del matrimonio. Este feminismo, de clara tendencia política (en un momento concreto de la historia de profundas convicciones ideológicas), favorecerá la democracia, ampliando los márgenes de libertad e igualdad de las mujeres. Como hecho clave de este período, destacamos la Convención de Seneca Falls, celebrada en Nueva York en el año 1848. Allí se reunieron un centenar de activistas, mayormente mujeres, que firmaron la llamada “Declaración de sentimientos”, un documento reivindicativo de los derechos de las mujeres que consta de doce decisiones. Como ejemplo, anotamos una de sus reivindicaciones, citada por Bosch Fiol et al. (2003, p. 70):

Decidimos que todas las leyes que impidan que la mujer ocupe en la sociedad la posición que su conciencia le dicte, o que la sitúen en una posición inferior a la del varón, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y, por lo tanto, no tienen fuerza ni autoridad.

Básicamente, la declaración exige que las mujeres puedan alcanzar la ciudadanía civil y marca unos principios para modificar las costumbres y la moral. Al otro lado del mundo, en Inglaterra, aparecen los llamados sufragistas, que abanderaron movimiento de agitación internacional con dos objetivos primordiales: el derecho al voto y a la educación. Tuvieron que esperar más de ochenta años para lograr sus objetivos. Evidentemente, el derecho a voto para los hombres vino mucho

antes que el de las mujeres. De este modo, en Inglaterra, el derecho al sufragio se consiguió en 1918, aunque sólo para mujeres de más de 30 años y con una casa en propiedad. No fue hasta el 1928 que la edad para votar se equiparó a la de los hombres. El resto de Europa, en general, siguió el ejemplo de Inglaterra y al poco tiempo incluyeron este derecho en sus leyes, pero Francia e Italia tardaron más de veinte años a concederlo. Curiosamente, los sufragistas provenían de grupos que habían dedicado sus vidas a conseguir la abolición de la esclavitud. El paralelismo entre la situación de las mujeres en aquella época y la esclavitud es más que evidente. De hecho, en su gran mayoría, los sufragistas eran mujeres. Como autoras y activistas sufragistas destacadas de La primera ola feminista, citamos a Lucretia Mott, Lucy Stone o Elisabeth Cady. A mediados de siglo XX La primera ola feminista fue perdiendo intensidad y poco a poco aparecieron nuevos movimientos feministas, básicamente asociados con el progreso de la igualdad social y cultural de la mujer. Esta segunda etapa que se inició fue conocida como la segunda ola feminista.

La **segunda ola feminista** surgió a raíz de los movimientos sociales y políticos ocurridos en Francia en 1968, que extendieron la tendencia feminista a toda Europa y en el resto del mundo. Esta segunda etapa se caracteriza por un cambio de prioridades, de tal forma que la igualdad frente a los hombres deja de ser la exigencia esencial y el eje central de las reivindicaciones pasa a ser el reconocimiento del género femenino como diferente, con distintas necesidades y con la intención de tener las mismas oportunidades que los hombres. Además, no sólo es importante el reconocimiento de su particularidad como género sino como género opuesto al masculino. En esta segunda etapa, pues, las feministas buscan destacar la singularidad femenina y desterrar el viejo discurso de los polos opuestos.

Una de las feministas más famosas e influyentes de esta época fue la ya mencionada Simone de Beauvoir, escritora y filósofa francesa que nació en una familia de la alta burguesía a principios del siglo XX. Simone de Beauvoir pronto rompió con la fe religiosa y las tradiciones de su infancia y dedicó su vida a la palabra. En su vida fue clave su encuentro con Sartre. De él se decía lo siguiente: “menos cuando duerme, no para de pensar” (López Pardina, 1998, p. 22). Beauvoir mantuvo una relación intelectual con Sartre y de sus diálogos surgió una gran amistad y una vida en común, lo que le aportó un enriquecimiento personal, manifestando que ya no estaba sola en el futuro. Beauvoir llegó a considerar a Sartre como superior intelectualmente a ella, lo cual provocó varias críticas por parte de algunas de feministas como M. Le Doeuff o T. Moi. Como sugiere López Pardina (1998) “lo que estas feministas le reprochan es, en primer lugar el no haber sido una filósofa tan importante como Sartre y en segundo término, el haber considerado a Sartre superior a ella en filosofía”. Beauvoir escribió *El segundo sexo* en 1949, la obra que la consagró internacionalmente como escritora,

filósofa y, por encima de todo, feminista. *El segundo sexo* marcó el rumbo del feminismo en la segunda mitad del siglo XX y fue sin duda la fuente de inspiración de las feministas de la etapa, aunque en su país natal, Francia, no fue reconocida hasta que las feministas norteamericanas llamaron la atención sobre su análisis. López Pardina (1998), en referencia al libro, comenta:

Todo lo que se escriba después será, ya para continuarlo, ya para oponerse a sus tesis, puesto que todos los aspectos del futuro feminismo están planteados allí. Y ello porque en este ensayo aborda Beauvoir el problema de la condición femenina desde una perspectiva totalizadora, desde múltiples ángulos: histórico cultural, antropológico, psicológico, biológico y metafísico.

Siguiendo con las reflexiones de López Pardina (1998), la obra de Beauvoir no fue motivada por un interés feminista sino por una pregunta hecha sobre sí misma “¿Qué ha significado para mí el hecho de ser mujer?”. Beauvoir reflexionó sobre esa cuestión y esto la ayudó darse cuenta de que su educación fue diferente a la de un varón y que los mitos de nuestra cultura fueron contruidos por los hombres. Otra frase célebre de ella fue la siguiente “No se nace mujer, se llega a serlo”. Lo más destacado de la obra de Beauvoir es que justifica sus ideas partiendo de teorías psicológicas, que nos muestran que desde la cuna ya se imparte una educación distinta a niños y niñas, de manera que, aunque no rechaza el hecho de la maternidad, destaca el que no sea elegida libremente, denuncia la inculcación de valores como la maternidad en la educación de las niñas como forma de realizarse en la vida o expone que el trabajo doméstico es la verdadera explotación de la mujer que trabaja fuera de casa. Finalmente, en consonancia con las ideas políticas de la época, propone la socialización: que el trabajo doméstico se reparta entre todas las personas que viven en una casa, afirmando que si esto cambiase toda la sociedad daría un vuelco importante.

Evidentemente, el feminismo de la igualdad bebe en las fuentes del socialismo teórico, y una de sus últimas concreciones fue la lucha por la paridad. Siguiendo con la caracterización de la segunda ola feminista, Cobo Bedia (2006, p. 3) resume de manera muy acertada las diferencias entre la primera ola y la segunda, entre los dos movimientos feministas:

El primero de ellos enfatizó la diferencia de género, mientras que el segundo exalta las diferencias entre las mujeres pertenecientes a distintos grupos sociales. Esta segunda fase se configura en el contexto sociopolítico de lo que se llaman las políticas de la identidad/diferencia. Esa alianza entre el feminismo y la postmodernidad ha supuesto un giro político y epistemológico.

Estos cambios hacia los feminismos postmodernos generaron lo que será el feminismo de la tercera ola feminista, que surgirá como respuesta a los fallos percibidos en el feminismo de la segunda ola feminista.

La **tercera ola feminista** surgió entre los años ochenta y noventa del siglo XX, apoyándose en los planteamientos del feminismo cultural (el llamado *ecofeminismo*). En esta etapa algunos sectores del feminismo “radical”, disconformes con los errores cometidos en la segunda ola feminista, constataron que no existe un único modelo de mujer y asumieron que existen modelos de mujer determinados por patrones sociales, étnicos, de nacionalidad o de religión.

Por otro lado se intenta recuperar la antigua identificación patriarcal de Mujer y Naturaleza, para darle un nuevo significado. Estas feministas radicales afirman que el hombre obsesionado por el poder nos ha conducido a guerras suicidas y al envenenamiento de la naturaleza (tierra, agua, aire, etc.). A la mujer la sitúa más próxima a la naturaleza, más sensible a la protección de los seres vivos y en confrontación con la agresividad masculina (Puleo, 2002). De esta forma, ante la creciente manipulación del cuerpo de las mujeres, el feminismo radical buscará una ginecología alternativa frente al marketing de los grandes laboratorios farmacéuticos. Denuncian los efectos secundarios de los anticonceptivos y, recientemente, también han reivindicado una terapia hormonal que trate la menopausia.

Esta preocupación por la naturaleza y la salud a favor de recuperar el control del propio cuerpo, marca el nuevo modelo denominado *ecofeminismo*. De esta etapa destacamos a la americana Mary Daly, una filósofa feminista radical y teóloga rigurosa, que durante 33 años dio clases en el Boston College de los jesuitas. Curiosamente, Daly dejó el Boston College en 1999, después de violar las normas de la universidad al no aceptar a estudiantes masculinos en sus clases. De Daly hay que destacar la publicación de *Gyn/Ecology* (1978), una de las obras más significativas de esta tercera ola. En *Gyn/Ecology* se muestra rechazo frente al feminismo de los 60 considerándolo elitista y poco abierto a la pluralidad cultural (Del Prete, 2010). También es importante una obra anterior, *La Iglesia y el segundo sexo* (1968), en la que denunció la misoginia y el sexismo de la tradición cristiana. Esta obra levantó muchas críticas, las primeras de la administración del College, que les notificó que sería relegada de su puesto. No obstante, sus propios alumnos, la mayoría hombres, protestaron y consiguieron que Daly fuera readmitida. Además, le fue asignado un puesto de profesora asociada, con cátedra en ética feminista. En resumen, Mary Daly fue siempre fiel a una crítica exhaustiva del patriarcado.

Dejando ya la tercera ola, a las puertas del siglo XX, algunas autoras recientes (Del Prete, 2010, p. 14) hablan del inicio de una **cuarta ola feminista**. Son varios los

argumentos que usan para defender la llegada de esta nueva ola. Entre ellos, que quedan pendientes los retos de un feminismo de la igualdad centrados en la equiparación de derechos, la igualdad de los salarios, de los espacios de poder y de la legitimidad intelectual. Los debates en torno a la mujer como objeto de violencia y discriminación, la identidad sexual, la utilización erótica del cuerpo femenino, las tecnologías reproductivas, la imagen de la mujer en el mundo, etc., siguen siendo temáticas abiertas y de total actualidad, que nos muestran, día a día, que todavía hay mucho camino por recorrer y muchas batallas por ganar, y que la mujer sigue estando en una situación de vulnerabilidad en relación al hombre. Para cerrar este apartado, me gustaría recalcar que una de las aportaciones más importantes del Las Olas del Feminismo, así como de las contribuciones de la época de la Ilustración, ha sido la construcción de una estructura teórica, realizada a lo largo de los siglos por las diferentes autoras (y autores). Estas teorías han introducido en la sociedad y en el mundo académico nuevos conceptos y áreas de estudio, fundamentales para entender el movimiento feminista del siglo XXI.

2.2.1. *Mujeres significativas*

A lo largo del anterior apartado hemos citado una serie de mujeres que fueron representativas del movimiento feminista de Europa y EEUU. De la primera ola feminista hemos aludido a Lucretia Mott, Lucy Stone y Elisabeth Cady; de la segunda ola, básicamente a Simone Beauvoir, y, finalmente, de la tercera ola, a Mary Daly. Aunque de alguna de ellas mínimamente hemos puntualizado datos biográficos y hemos mencionado algunas de sus ideas, no hemos profundizado en la importancia que tuvieron cada una y la repercusión de sus pensamientos a nivel global. Esta tarea será indagada con detalle en mi futura investigación.

2.3. Evolución del feminismo en España hasta finales del siglo XX

En el apartado anterior hemos caracterizado la evolución del feminismo desde un punto de vista global, en Europa y EEUU. A continuación, concretaremos esta caracterización en el territorio geográfico que nos interesa en nuestro estudio, es decir, en España. En primer lugar, argumentaremos porqué el feminismo español fue un fenómeno que podríamos catalogar como “tímido” y sin mucho impacto en comparación con otros países. Seguidamente, siguiendo un orden cronológico, trataremos el movimiento feminista durante la II República, la dictadura franquista, la transición y, finalmente, en los años noventa.

2.3.1. *Los inicios del feminismo en España*

En general, ya hemos dicho que el movimiento feminista no se inicia hasta el período de la Ilustración y que no consolida hasta la primera ola feminista (finales de siglo XIX). En España, sus inicios también se sitúan en la Ilustración, aunque, como apunta Amorós (2010), fuera un “feminismo tímido si lo comparamos con el de Francia o Inglaterra”. El auge feminista de esta época, como coinciden todas las fuentes (Ballarín, 2001; Bravo Cuiñas, 2010; Cabrera, 1988; Larumbe, 2006; Nash y Talavera, 1995; Scanlon, 1986; Solé Romeo, 1995), tuvo poco impacto en España en comparación con EEUU y los países europeos más desarrollados. Más bien se podría decir que España, en esta época de la historia, siempre fue a remolque ideológico y económico de países como Francia, Gran Bretaña, Alemania, o el mismo EEUU. Las causas de este retraso se asocian a factores políticos (crisis política o sistema político basado en el absolutismo) y económicos (proteccionismo frente a liberalismo y falta de industrialización), pero también fueron sociales (la poca fuerza de la clase media y la influencia de la Iglesia Católica, entre otros).

Como hemos explicado en el punto anterior, el inicio del desarrollo del feminismo estuvo íntimamente vinculado al movimiento ideológico de la Revolución Francesa, entre otros cambios políticos. En España, la transición del antiguo régimen al modelo liberal se caracterizó por un sistema parlamentario frágil, la importancia de la oligarquía latifundista, el desarrollo económico diverso y una burguesía con poco impulso innovador (Nash, 2011). Los países protestantes como Gran Bretaña o EEUU adoptaron políticas liberales, algunas que favorecían a la mujer, y se alejaron del poder de la Iglesia Católica.

Continuando en España, a finales del siglo XVIII y durante la primera mitad del XIX, el poder político estaba en manos de una minoría de privilegiados, que basaban el sistema en el caciquismo, la corrupción y el fraude electoral. Si a esto le sumamos la inevitable comparación con el funcionamiento político liberal y democrático de países vecinos, con diversos avances sociopolíticos, tendremos a un pueblo con un clima de descontento y de desconfianza en aumento. La crisis económica y política desembocó en el sexenio democrático (1868-1874), con la proclamación de la I República. Sin embargo, el vuelco político que supuso el sexenio democrático no llenó las expectativas de las corrientes españolas más liberales y la consiguiente Restauración Borbónica dio inicio a un período político inestable y corrupto que tocó fondo con la dictadura de Primo de Rivera (1923). Durante la Restauración, hay que destacar que con la subida de Sagasta³ al poder, el debate feminista se centró en el derecho a la educación de las mujeres.

³Práxedes Mateo Sagasta (1825-1903), Presidente del Gobierno en varias ocasiones entre el 1870 y el 1902.

También hemos visto que el feminismo se inició en los países más industrializados (producto de la Revolución Industrial). En parte, porqué, en este proceso, el papel de la mujer en la fábrica fue determinante. En España la industrialización fue un fenómeno tardío, debido básicamente a causas socioeconómicas. Mientras la Europa del siglo XIX estaba inmersa en una industrialización acelerada a través de instituciones de claro signo liberal, tanto político como económico, España sufría la restauración de la monarquía absoluta (Bergeron, 1971). La burguesía no conseguía los avances necesarios para crecer y desarrollarse, mientras que las políticas proteccionistas (industria textil en Catalunya y siderúrgica en el País Vasco) suponían un obstáculo difícil de superar para el librecambio. El sistema agrario seguía siendo mayoritario, el transporte poco evolucionado y las comunicaciones, antiguas y en muy mal estado. En parte, el feminismo se dio en contextos más industrializados porqué la entrada de la mujer en la fábrica o en procesos industriales conllevó la necesidad de su formación, y a su vez la progresiva concienciación colectiva de ser un grupo discriminado. En España, ya hemos visto que su sistema económico era básicamente agrario. Las mujeres se dedicaban a tareas domésticas y del campo, con lo cual la educación de la mujer no era un tema prioritario. Esto cambió sensiblemente con la industrialización, pero ya hemos dicho que fue un fenómeno tardío.

En EEUU y los países más industrializados de Europa, el inicio y desarrollo del feminismo básicamente se asocia a la clase media. En España, la clase media, es decir, la pequeña burguesía, “era un grupo política y socialmente débil, y esta debilidad se proyectó en el movimiento feminista” (Cabrera, 1988, p. 33). En cuanto a la Iglesia Católica, esta institución defendía la concepción más conservadora de la familia tradicional, en la cual la mujer tenía un papel reservado al cuidado de los niños y a las tareas domésticas. Su influencia en la sociedad española de esta época era muy importante, sobre todo en las mujeres. La Iglesia les ofrecía cierta satisfacción espiritual que no podían encontrar en otras partes. Muy a menudo las mujeres eran las primeras que, influenciadas por la Iglesia, criticaban los cambios políticos de esta época, que eran vistos como un ataque a la jerarquía eclesiástica. Poco a poco, no obstante, ante la posibilidad de perder esta influencia, la Iglesia adoptó posturas próximas a reivindicaciones feministas, aunque sin cruzar determinados límites. Podríamos calificar esta postura como pseudofeminismo. El sexenio democrático simplemente supuso un paréntesis de la autoridad eclesiástica verso la sociedad española.

Finalmente, otro rasgo que apoya la tesis de que el feminismo español fue prácticamente inexistente antes del siglo XX es su bajo grado de cohesión. Como apunta Larumbe (2006, p. 267):

Esa desconfianza latente sobre la capacidad de reacción de las mujeres como colectivo, que mantuvo un importante sector de las feministas de primera generación, quedó reflejada en el escaso interés que demostraron por impulsar una coordinación de su actividad. La aparición de las primeras organizaciones femeninas es muy tardía. La ANME [Asociación Nacional de Mujeres Españolas] data de 1918, y tanto ésta como todas las que nazcan después mostrarán, además, un perfil poco autónomo. Hecho que podemos comprobar si nos detenemos en las organizaciones de mujeres ligadas al movimiento obrero, tanto en su corriente anarquista como socialista.

Según Scanlon (1986, pp. 4-5), no fue hasta la segunda década del siglo XX que las mujeres empezaron a organizarse en grupos con reivindicaciones con un mínimo de coherencia.

En general, en este apartado hemos visto las causas de por qué el inicio del feminismo español fue un fenómeno tardío o poco sólido respecto a otros países europeos. A continuación veremos en qué se basaba este feminismo inicial.

2.3.2. La educación como base del primer movimiento feminista español

Los éxitos del feminismo, en general, se acostumbran a relacionar con avances legislativos. Por ejemplo, en Inglaterra, en 1857 ya se había conseguido una ley del divorcio. En España, no obstante, nada parecido ocurrió hasta bien entrado el siglo XX, de forma que antes de estos años, en relación a demandas feministas explícitas, sólo cabe mencionar algunas alusiones a la falta de derechos civiles o educativos procedentes de una prensa feminista minoritaria o algunas voces críticas plasmadas en obras literarias como las de las nobles Emilia Pardo Bazán (1851-1921) y Concepción Arenal (1820-1893). Estas autoras señalaron la situación marginal de la mujer en el mundo académico y criticaron que los avances políticos conseguidos a lo largo del siglo XIX no habían promovido la emancipación de la mujer. Sin embargo, este feminismo español “pionero” se centraba en demandas estrictamente sociales como el reconocimiento de roles sociales (maternidad, atención de la familia y algunos más) y en la demanda del derecho a la educación de las mujeres. Por lo tanto, podemos afirmar que el feminismo español de finales del siglo XIX se basó en la educación.

Durante la época de la Ilustración, en el siglo XVIII, los debates en torno a la educación de las mujeres y su contenido fueron en aumento, sobre todo en la segunda mitad del siglo. Poco a poco, la situación respecto a la educación de las mujeres empezó a cambiar sensiblemente en España. La aristocracia comenzó a instruir a sus mujeres, lo cual supone un pequeño cambio de mentalidad en una sociedad muy influenciada por la religión católica, que sostenía la inferioridad de la mujeres frente a los hombres (como queda claro en la Epístola de San Pablo), y desaconsejaba su posible educación. Sin embargo, fueron mujeres muy concretas, del círculo real y de

los nobles, con lo que se pueden catalogar como excepciones. En este contexto, destacamos a Feijoo, uno de los pocos autores que defendieron algunas de las reivindicaciones de las mujeres, que en su obra *Defensa de las mujeres* (1726), señalaba que éstas tenían derecho a trabajar.

Más tarde, durante la primera mitad del siglo XIX, la legislación educativa española fue incluyendo progresivamente la idea que la mujer también debía recibir educación obligatoria en la escuela, aunque más centrada en la educación doméstica y de labores que de conocimientos académicos, de forma que a finales de dicho siglo la situación de la mujer no había cambiado mucho respecto a la del siglo anterior, con leyes discriminatorias como los Códigos Civil (1889), Penal (1870) y de Comercio (1885). Nash y Tavera (1995, p. 86) resumen esta situación de la siguiente manera:

La mujer casada no disponía de autonomía personal o laboral, tampoco tenía independencia económica y ni tan siquiera era dueña de los ingresos que generaba su propio trabajo. Debía obedecer al marido, necesitaba su autorización para desempeñar actividades económicas y comerciales, para establecer contratos e, incluso, para realizar compras que no fueran las del consumo doméstico. La ley tampoco reconocía a las trabajadoras casadas la capacidad necesaria para controlar su propio salario y establecía que éste debía ser administrado por el marido. El poder del marido sobre la mujer casada fue reforzado, además, con medidas penales que castigaban cualquier trasgresión de su autoridad: por ejemplo, el Código Penal estableció que la desobediencia o el insulto de palabra eran suficientes para que la mujer fuera encarcelada. Asimismo, el doble estándar de moral sexual le permitía al hombre mantener relaciones sexuales extra-matrimoniales y se las prohibía de forma tan tajante a la mujer que las diferencias quedaron explícitamente manifiestas en la legislación relativa al adulterio y a los crímenes pasionales. El Código Penal establecía que si el marido asesinaba o agredía a la esposa adúltera o al amante de ésta, al ser sorprendidos, sólo sería castigado con el destierro durante un corto espacio de tiempo. En la misma situación, las penas impuestas a la mujer eran mucho más severas: al ser considerado parricidio el asesinato del marido, la sentencia era siempre prisión perpetua.

En esta época destaca la influencia de los krausistas, seguidores de la filosofía del pensador Friedrich Krause (1781-1832), que propugnaban la tolerancia académica. Los krausistas, básicamente laicos, defendían posturas pedagógicas vinculadas con el contacto directo con la naturaleza y los objetos de la educación. Su máxima influencia en España fue entre 1850 y 1875 (fueron perseguidos y expulsados de los centros educativos con la Restauración Borbónica). Con relación a la mujer, este colectivo fue importante porque fueron los primeros que plantearon la importancia de la educación a las mujeres. Gracias a sus conferencias dominicales para la mujer, los krausistas

situaron el debate en el punto de mira de la opinión pública. En estas conferencias, el principal objetivo era “convencer a la gente de que la mujer tiene que recibir una educación más extensa” (Scanlon, 1986, p. 31). Sin embargo, detrás de las conferencias había motivos políticos, ya que se tenía claro que las mujeres influían en la opinión ideológica de la familia. De esta época, también es importante la creación de la Escuela de Institutrices (1869), fundada por el clérigo krausista Fernando de Castro. Se trataba de un colegio privado en el que inicialmente se dio clase a sesenta alumnas y donde se enseñaban materias antes “inapropiadas” para las mujeres como psicología, historia y física. En esta época también nacieron diversas revistas dirigidas a las mujeres, como *La Guirnalda* (1867), *La Mujer* (1871) o *La Ilustración de la Mujer* (1872). Además, poco a poco, se fue creando una reglamentación referida a las maestras y a las escuelas de niñas, aplicada primero a Madrid y progresivamente al resto del estado (Flecha, 1997, p. 14).

Concepción Arenal, ya mencionada, y Emilia Pardo Bazán, fueron dos voces de las más importantes de esta época en favor del derecho a la instrucción, aunque con poca repercusión global. En el ámbito personal, Concepción Arenal fue la primera mujer en España que estudió Derecho en la Universidad Central de Madrid (Bravo Cuiñas, 2010), aunque lo tuvo que hacer disfrazada de hombre. Emilia Pardo Bazán, por su lado, fue la primera mujer en ocupar una cátedra de literaturas neolatinas en la Universidad Central y la primera en presidir la Sección de literatura del Ateneo de Madrid (Bravo Cuiñas, 2010).

En general, no fue hasta bien entrada la segunda década del siglo XX que, sin dejar de lado la reivindicación del derecho a la educación, un nuevo feminismo, de raíz social y política, eclosionó en España. Su culminación vino con la Segunda República (1931-1936).

2.3.3. El feminismo social y político: la Segunda República

En 1918 se fundó la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), un grupo de mujeres de clase media, con estudios, junto a otros grupos, formaron el Consejo Supremo Feminista de España y el Lyceum Club, lugares ideados como punto de encuentro feminista y de debate sobre la situación de la mujer en la España de la época. Como apunta Bravo Cuiñas (2010) el “Lyceum Club aglutinó a todas las mujeres ‘rebeldes’, cultas y con inquietudes del momento, entre ellas María de Maeztu, Victoria Kent, María Lejárraga o Margarita Nelken”. Como curiosidad, este club fue llamado “El club de las maridas”, en referencia a la cantidad de esposas de personajes importantes del momento que acudían. Tanto el Lyceum Club como la ANME y otras asociaciones que fueron naciendo al final del primer tercio del siglo XX son claros

ejemplos de que las mujeres de España comenzaron a tener una consciencia colectiva, aunque fuera, como ya hemos dicho repetidamente, siguiendo los pasos de otros países, que antes del siglo XX ya contaban con numerosas asociaciones de mujeres.

En cuanto a las reivindicaciones políticas, aunque tímidamente, no fue hasta el 1907 que hay la primera demanda acerca del derecho a voto de las mujeres. La primera manifestación sufragista a favor del derecho a voto de las mujeres se produjo en Madrid en 1921, liderada por la asociación Cruzada de Mujeres Españolas, presidida por Carmen Burgos. Con la República, de la mano de los cambios políticos, esta reivindicación se empezó a tomar en consideración: en las elecciones parlamentarias de la II República (junio de 1931), se podían elegir mujeres, pero ellas no podían votar. Paradójicamente, algunas mujeres representativas del movimiento feminista rechazaron la posibilidad del sufragio femenino, aludiendo que éstas aún no estaban preparadas, que votarían fuerzas de derechas y conservadoras, lo cual las mantendría en su situación de letargo social. Del bando de izquierdas, tampoco estaban a favor del sufragio por las mismas razones; temían la influencia de la Iglesia en las mujeres y las consideraban profundamente conservadoras. Estos dos artículos de diario de la época reflejan este pensamiento (Moliné Escalona, 2011)

El voto hoy en la mujer es absurdo, porque en la inmensa mayoría de los pueblos el elemento femenino, en su mayor parte, está en manos de los curas, que dirigen a la opinión femenina, se introducen en los hogares e imperan en todas partes. La mujer española, especialmente la campesina, no está capacitada para hacer uso del derecho del sufragio de una manera libre y sin consejos de nadie (Diario *La Voz*, de 1 de octubre de 1931).

No somos enemigos de la concesión del voto a la mujer; estimamos que debe concedérsele ese derecho de ciudadanía, pero a su tiempo, pasados cinco años, diez, veinte, los que sean necesarios para la total transformación de la sociedad española, cuando nuestras mujeres se hallen redimidas de la vida de esclavitud a que hoy están sometidas, cuando libres de prejuicios, de escrúpulos, de supersticiones, de sugerencias, dejen de ser sumisas penitentes, temerosas de Dios y de sus representantes en la tierra, y vean independizada su conciencia (Diario *La Voz*, de 2 de octubre de 1931).

Al fin, en las elecciones de 1931, de 470 miembros de la cámara, hubo tres mujeres (Bravo Cuiñas, 2010): Clara Campoamor, del Partido Radical, Victoria Kent, del Partido Radical Socialista, y Margarita Nelken, del PSOE.

Desde las elecciones de 1931 hasta las de 1933, el derecho al voto femenino fue uno de los principales debates del parlamento. Clara Campoamor fue una de sus principales defensoras, mientras que, paradójicamente, Kent, fue una de las principales detractoras. Al final, las elecciones de 1933 fueron las primeras en que las

mujeres pudieron votar. Evidentemente las fuerzas de izquierdas culparon al sufragio feminista de la victoria de la derecha, aunque más tarde, las elecciones de 1936 se encargarían de refutar esta tesis con la victoria del Frente Popular. En la cámara de la República progresivamente, el número de mujeres fue en aumento. Durante la II República también se consiguió una Ley del Divorcio (1932), que, aunque juntamente con la de Italia fue una de las últimas de Europa, también fue una de las más progresistas de la época. La Guerra Civil y la Dictadura dilapidaron todas las aspiraciones republicanas y con ellas todos los logros feministas.

2.3.4. *Una progresión truncada: la dictadura franquista*

Siguiendo a Ortiz Heras (2006), la dictadura menguó de derechos fundamentales y democráticos a la población, en general, y las mujeres fueron uno de los colectivos más afectados, en particular. Las mujeres quedaron relegadas a una subordinación que las recluía en el ámbito doméstico. A diferencia de las corrientes previas a la guerra civil, que derivaban hacia el igualitarismo, el franquismo “desarrolló una legislación que excluía a las mujeres de numerosas actividades en el intento de mantenerlas en roles muy tradicionales que poco tenían que ver con las tendencias que se estaban manifestando en Europa” (Ortiz Heras, 2006, p. 2).

Con la posguerra, la situación de la mujer en la sociedad española empeoró. El régimen se definía como católico, en el que la estructura familiar tradicional estaba muy bien definida y el papel de la mujer simplemente era el de “proporcionar hijos a la Patria”. Además, las leyes en contra del adulterio femenino y el aborto se endurecieron. En este contexto, la prostitución aumentó de manera significativa, “fenómeno que se convirtió en una válvula de escape de una sociedad moral y sexualmente opresiva, sometida a los preceptos de la Iglesia” (Ortiz Heras, 2006, p. 2). En general, durante las dos primeras décadas del franquismo, el debate feminista prácticamente desaparece y la mujer se promueve la idea del aislamiento de la mujer en el ámbito doméstico, de sumisión frente a sus padres y marido, y de abandono de un posible trabajo fuera del hogar o de una vida pública.

2.3.5. *El resurgimiento del sentimiento feminista: los años sesenta y setenta*

Durante los años sesenta del pasado siglo XX, el movimiento feminista despierta de su obligado letargo, en parte, arrastrado por la segunda ola feminista (que ya hemos tratado en el apartado 1.2.), y se empiezan a formar diversos grupos de mujeres con reivindicaciones sociales y políticas. Este retorno se forjó en dos ámbitos: en el académico y en los barrios (Martínez González, 2008, p. 6). Académicamente, en 1960 se crea el Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer (SESM) y se refunda

la Asociación Española de Mujeres Universitarias (AEMU) que se había reanudado en 1953. El SESM fue fundado por María Campo Alange y estaba compuesto por una serie de mujeres de clase media-alta, con currículum académico. Estaba pensado como espacio de reflexión sobre la mujer y su situación social en la España de la época. El AEMU originariamente se constituyó en los años veinte, pero con la guerra civil cerró sus puertas. Nuevamente las abrió en 1953, aunque su actividad no fue significativa hasta los años sesenta.

En cuanto al ámbito de los barrios, en estos años tuvo especial repercusión social las Vocalías de Mujeres de las Asociaciones de Vecinos. El auge del movimiento feminista de esta época se acostumbra a situar en 1975, año que la ONU declara como Internacional de las Mujeres. Este mismo año, aunque de forma clandestina, tuvieron lugar las I Jornadas Nacionales para la Liberación de la Mujer, que posteriormente se trasladaron por puntos geográficos estratégicos de la península: en 1976, en Catalunya, y en 1977, en Valencia y en el País Vasco. Las jornadas sirvieron de centro de debate y reflexión para concretar la regeneración del movimiento feminista en la nueva etapa política española. No obstante, la Constitución del 1978 no recogió algunas de las reivindicaciones más significativas de la época, como temas de igualdad entre hombres y mujeres, el aborto o el divorcio.

En estos años, hay que destacar las figuras de Lidia Falcón o Carmen Alcalde, que vehementemente reivindicaron la igualdad social y política a través de publicaciones fundadas por ellas como *Vindicación Feminista* o *Poder y Libertad*.

2.3.6. La transición y los años ochenta

Con la muerte de Franco, se abrió la etapa que se conoce como “*de la Transición*”. Como apunta Bravo Cuiñas (2010),

En esta época, las luchas de la transición se centrarán en derribar el modelo de mujer que impuso el franquismo y reclamar una sexualidad libre, la legalización de los anticonceptivos, el derecho al divorcio o la amnistía para las mujeres que estaban en la cárcel condenadas por los ‘delitos específicos’ (adulterio, prostitución o aborto).

El sentimiento feminista renació con fuerza en la sociedad española básicamente de la mano de cambios legislativos y de nuevas asociaciones de mujeres (como el Movimiento Democrático de Mujeres o la Asociación Democrática de la Mujer). Si embargo, no fue un movimiento unitario estatal. España se constituyó como un estado plurinacional, en comunidades autónomas con realidades lingüísticas y sociales diversas, y el feminismo también se fragmentó. Martínez González (2008, p. 6)

cita las siguientes palabras de Justa Montero, una activista del movimiento feminista de esta etapa:

Por ejemplo, desde su inicio [el movimiento feminista] tiene un claro carácter unitario en Cataluña (donde se crea la Coordinadora feminista) y Euskadi (que se estructura en torno a las Asambleas de mujeres); mientras que en el caso de Madrid se mantiene más fragmentado y diferenciado ideológicamente.

Este hecho significa que el feminismo español de esta época tuviera rasgos ideológicos y reivindicativos diferentes según la autonomía. La culminación del resurgimiento del movimiento feminista de la Transición fue los años noventa, con el inicio de la tercera ola feminista.

2.3.7. Los años noventa

Como ya hemos mencionado en puntos anteriores, en los años noventa se produjo la tercera ola feminista, enmarcada en medio de cambios políticos profundos como la caída del muro de Berlín. En España, no obstante, esta tercera ola no tuvo la misma repercusión que en otros países de Europa o EEUU. Así se repite la historia y, de la misma forma que el nacimiento del movimiento feminista se originó tarde y mucho más débil que en otros países, en los años noventa se puede hablar de “años opacos” para el feminismo español (Martínez González, 2008, pp. 13-14). No obstante, hay que destacar ciertas políticas de igualdad favorables a la mujer, como la creación de la figura de las agentes de igualdad. Esta profesional ofrece asesoramiento a la administración, las empresas y algunas ONG, entre otros organismos, en referencia a la igualdad entre hombres y mujeres. Tal como explica la Asociación Profesional de Agentes de Igualdad del País Vasco,⁴ el objetivo de las agentes de igualdad es,

Acabar con la brecha de género que impide a las mujeres desarrollar sus vidas en términos de igualdad con respecto a los varones. Para ello, la Agente de Igualdad debe analizar, informar, proponer, diseñar, coordinar y evaluar las actuaciones en materia de igualdad de dichas organizaciones; actuaciones que deberán responder a las estrategias de Igualdad Normativa, Acción Positiva y Mainstreaming de Género.

Por tanto, aparte de ciertas políticas de igualdad, el feminismo en España en esta época no tuvo un impacto muy importante.

⁴ Véase: <http://masterkas.nireblog.com/post/2007/06/12/la-figura-profesional-de-agente-de-igualdad-entre-la-invisibilidad-y-el-ostracismo>.

2.3.8. Mujeres significativas en el feminismo español

A lo largo de este apartado hemos mencionado diferentes nombres de mujeres representativas del movimiento feminista español. Desde las nobles Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, hasta las contemporáneas Lidia Falcón o Carmen Alcalde, pasando por Carmen Burgos, Victoria Kent, María Lejárraga o Margarita Nelken. En nuestro estudio, como ya hemos hecho en la parte de la historia del feminismo en general, no entraremos en las biografías de estas mujeres y lo dejamos para futuras investigaciones.

2.4. El feminismo del siglo XXI

En puntos anteriores, hemos dejado la historia del feminismo en los años noventa. A continuación analizaremos la progresión del movimiento en el siglo XXI, “el siglo de las mujeres”, según Camps (1998). Iniciaremos este punto con una descripción general del movimiento feminista global en el siglo XXI, para continuar con el movimiento en España.

2.4.1. La cuarta ola feminista: el ciberfeminismo

Al inicio de la historia del feminismo hemos hablado de tres olas feministas. Como también hemos mencionado, muchas obras citan una cuarta ola feminista, centrándose en el hecho que aún quedan muchas reivindicaciones pendientes de alcanzar por la corriente feminista (igualdad de derechos y salarios; la violencia de género; la imagen de la mujer como objeto sexual...).

El feminismo de la cuarta ola, es decir, el feminismo del siglo XXI, no puede concebirse sin hacer referencia a las nuevas tecnologías y la nueva era de la información. Por este motivo, hay muchas fuentes que hablan de *ciberfeminismo* (Borràs, 2008; Del Prete, 2010; Hernández Fernández, 2009; Wilding, 2004; entre muchas otras). El ciberfeminismo en sí nació en la década de los noventa, pero no fue hasta el siglo XXI que alcanzó su mayor desarrollo. Siguiendo a Del Prete (2010, p. 14),

El movimiento del feminismo se ha ido adaptando a cada momento histórico y social, reivindicando y organizándose en función de cada uno de esos instantes, adoptando formas y soluciones diferentes, ejemplo de ello lo tenemos en la pluralidad de planteamientos críticos que dicho movimiento ha ido adoptando a lo largo del siglo XX, post-feminismo, feminismo marxista, feminismo de la diferencia, feminismo de la igualdad, feminismo estructuralista, entre otros hasta llegar al ciberfeminismo.

En concreto, el ciberfeminismo nació en 1991 en Adelaide (Australia), donde un grupo de mujeres artistas y activistas, Jhosephine Strarrs, Juliane Pierce, Francesca da Rimini y Virginia Barrat, conectaron a través de la red y decidieron crear un grupo de trabajo y experimentación artística (García Manso et al., 2004). De allí salió el que se ha catalogado como el manifiesto ciberfeminista, *Cibermanifiesto para el siglo XXI*, y un texto muy polémico, *El Manifiesto de la Zorra mutante*. Este grupo se denominó *VNS Matrix*. Ambos textos fueron concebidos como homenaje a la ideóloga del movimiento, Donna Haraway y su concepto de Cyborg (*cybernetic organism*). Sus ideas, exportadas a través de la publicación de sus textos, pronto llegaron a Europa y EEUU. Concretamente, explotaron en la primera reunión internacional en torno al tema de ciberfeminismo que data del septiembre de 1997 en Kassel (Alemania). Fue en el I Encuentro Internacional Ciberfeminista, dónde, aunque se rehusó a definir ciberfeminismo, se establecieron cien antitesis sobre el fenómeno (véase Torres, 2005, pp. 155-157). Todas estas consignas feministas empezaron a divulgarse a través de Internet. En consecuencia, como comentan García Manso et al. (2004):

Al movimiento ciberfeminista se añadieron diversos grupos de intelectuales y grupos feministas que vieron en sus consignas una forma de demostrar los preceptos de Sadie Plant y Donna Haraway, considerándolo como una respuesta a la cultura popular del video juego, Internet y la noción de Cyberpunk.

Después del primer congreso internacional, vinieron otros dos congresos. Uno fue en Rotterdam (1999) y el otro en Hamburgo (2001).

Como ya hemos mencionado, una de las personalidades más representativas del ciberfeminismo es Dona Haraway, catedrática de Historia de la Conciencia en la Universidad de California, Santa Cruz (EEUU). En 1985 escribió el ensayo “A Cyborg Manifesto”, publicado más tarde en 1991 en su libro *Simians, Cyborgs and Women. The reinvention of nature*. En este ensayo, Haraway utiliza el concepto de *cyborg* como herramienta para la lucha feminista.

Por ciberfeminismo entendemos un movimiento social canalizado por la red que se basa en el “el hermanamiento y la feliz convergencia entre la mujer y la tecnología, en busca de una salida a la situación de desigualdad de la mujer” (García Manso et al., 2004). La red, pues, es el vehículo de expresión, pero también de operación, de las opiniones, las pretensiones y las reivindicaciones de las mujeres.

En los inicios del feminismo, las mujeres actuaban más individualmente y expresaban sus demandas a través de la literatura. Más adelante, a medida que el movimiento feminista empezó a tener éxito, las mujeres se juntaban en asociaciones, salían a hablar en público para expresar sus inquietudes y reivindicaciones o salían a

las calles a manifestarse. En el ciberfeminismo, mujeres, de cualquier rincón del mundo, se pueden organizar a distancia sin fronteras y en muy poco tiempo. Precisamente, uno de los errores que se acostumbra a achacar a la tercera ola feminista fue el de no usar las nuevas tecnologías para su expansión y desarrollo. Esto no pasa en la cuarta ola feminista, tal y como estamos viendo.

Dentro del ciberfeminismo hay corrientes muy diversas, algunas hasta contradictorias, pero con un nexo en común: la unión de la mujer y la tecnología para conquistar sus reivindicaciones.

2.4.2. España y el feminismo del siglo XXI

En España, la cuarta ola feminista también tuvo su importancia. Para empezar, en el 2000, con un gran éxito de participación intergeneracional, se celebran en Córdoba las Jornadas Estatales Feministas⁵, tituladas “Feminismo es... y será”. El encuentro sirvió como primer paso hacia el establecimiento del nuevo feminismo español, con debates sobre la actualidad y los retos del feminismo para el siglo XXI. También en el año 2000, se produjo la Marcha Mundial de Mujeres, que repercutió de forma muy positiva en España, revitalizando el movimiento feminista. Martínez González (2008, p. 15), en la descripción de la cuarta ola feminista, menciona que se caracteriza como “una continuidad de algunas de las tendencias que se atisbaban en la década anterior, y la profundización de algunas otras”, así como por la aparición de “nuevas problemáticas y configuraciones reivindicativas que desestabilizan el sujeto del feminismo”. Además, la “escasa coordinación entre las diferentes organizaciones y grupos feministas es una tendencia que se mantiene constante”. Por lo tanto, hay un cierto distanciamiento con la etapa anterior, pero se mantienen algunos de los problemas como la fragmentación del movimiento.

En 2004, con la subida al poder político del PSOE, se inicia un período legislativo muy importante para el feminismo español. Se promulgan las leyes de igualdad, de violencia de género o de dependencia. Sin embargo, siguiendo a Martínez González (2008, p. 15), estas leyes contribuyeron a la mencionada fragmentación del movimiento feminista español, ya que fueron solamente unos grupos feministas muy concretos, afines al partido de los socialistas, los que intervinieron en la redacción y negociación de las leyes, dejando a un lado otros grupos muy significativos. Además, muchas voces alertan la falta de aplicación de las leyes. Entre ellas González López (2008, p. 13) explica que:

⁵Las primeras jornadas se iniciaron también en Córdoba, en 1979; poco después, en Madrid, en 1981 y 1983; en 1985, tuvieron lugar en Barcelona; en 1987 y 1993, otra vez en Madrid, y, en medio, en 1988, en Santiago. Y ya llegamos al 2000, en Córdoba. Finalmente, en 2009, se celebraron en Granada.

Aunque en estos últimos años ha habido importantes avances legislativos a nivel estatal, europeo e internacional con el fin de alcanzar la igualdad de mujeres y hombres, sin embargo las mujeres trabajadoras y, en concreto, las mujeres de la enseñanza sufren todavía algunos casos de discriminación laboral por razón de sexo, que unas veces se deben a interpretaciones y aplicaciones erróneas de las leyes y, otras, al margen interpretativo que permiten estas mismas leyes en vigor.

Por otro lado, en esta época, la participación de la mujer en determinados ámbitos como en los cargos públicos o privados superiores o en la investigación científica y tecnológica aún es residual (Alarcón, 2009). Aunque las mujeres muestran mayor capacidad para el estudio y un éxito escolar mayor que los hombres, éstas siguen eligiendo carreras que tradicionalmente se han catalogado como “femeninas” (básicamente, humanidades y ciencias sociales). Según Alarcón (2009), el 54% de las alumnas de bachillerato eligen este tipo de carreras, frente a un escaso 23% de las ellas que optan por estudios relacionados con las ingenierías. Alarcón con estos datos, concluye con la reflexión de que “a pesar de los notables avances y logros conseguidos gracias a los movimientos feministas y sufragistas a lo largo de la historia”, actualmente aún se necesita poner en marcha programas de información y formación para romper estereotipos tan profundamente arraigados y la promoción de la mujer en los ámbitos en que su presencia es minoritaria.

En cuanto al ciberfeminismo, en España fue cogiendo fuerza en la década de los noventa, con diversas páginas web asociadas al movimiento. Actualmente, en España, los dos portales de Internet más importantes son *E-leusis*, fundado por María Angustias Betomeu en 1990, y *Mujeres en Red*, fundado por Montserrat Boix en 1997. *E-leusis* es una revista on-line que tienen como principal objetivo “promover el intercambio, la convivencia y la civilidad entre mujeres” (Núñez Puente, 2008, p. 111). Para conseguir este objetivo se distribuyen e intercambian textos teóricos acerca del ciberfeminismo y se ofrecen múltiples enlaces en relación a la temática. Es pues, un sitio web centrado en el debate teórico entorno al movimiento feminista. *Mujeres en red*, por otro lado, es un portal que “representa la variante más descriptiva de la praxis feminista española en Internet” (Núñez Puente, 2008, p. 116). Su propósito básico era el de proporcionar un espacio en red para conectar e intercambiar información acerca del feminismo. Los dos portales son muy visitados: *Mujeres en red* tiene 1674 usuarios diarios y 1.884.428 en total desde sus inicios, mientras que *E-leusis* tiene 8 millones de entradas y 3.500 suscriptores a su boletín semanal.⁶ Estos datos demuestran no sólo el

⁶ Datos provenientes de www.madridiario.es (06-07-2010):
<http://www.madridiario.es/2010/Julio/ciencia-tecnologia/noticias/189270/ciberfeminismo-y-tecnofeminismo-el-futuro-la-mujer.html>

interés que genera el movimiento feminista en España, sino su gran importancia e impacto en el seno de la sociedad española actual.

2.5. Historia de la mujer y la Educación Física

En el siguiente apartado trataremos la historia de la mujer vinculada con la EF. Concretamente, en primer lugar haremos referencia a la historia de la EF en general, desde las prácticas físicas que realizaban las espartanas, hasta la participación de las mujeres en los Juegos Olímpicos modernos, para a continuación, centrarnos en la historia de la EF en España.

2.5.1. *De las espartanas a los Juegos Olímpicos del siglo XXI*

La relación entre la mujer y la EF o el deporte históricamente ha sido muy distante. Su participación siempre ha sido menor, comparada con la de los hombres. Este hecho se relaciona con las dificultades del acceso de la mujer en ámbitos públicos como en la política o en la cultura. El deporte, evidentemente, es uno de estos ámbitos y la mujer siempre ha sufrido problemas para acceder en él.

Algunas de las primeras referencias a la EF de las mujeres las encontramos en la Esparta del periodo clásico. Las mujeres espartanas debían ejercitarse físicamente para afrontar con mejor disposición el parto. Embid (2008) describe las principales actividades físicas de las espartanas y su objetivo básico, diciendo que desde muy jóvenes ejercitaban sus cuerpos en correr, luchar, lanzar el disco y tirar con arco, entre otras actividades, con la intención de que de ellas (mujeres fuertes y robustas nacieran hijos fuertes y vigorosos y además para que pudieran aguantar mejor los partos). Todo ello se completaba con danzas y cantos para que no perdieran su lado más femenino.

Más adelante, Platón propone una educación igualitaria sin distinción de sexos, que incluye también la educación militar: luchas de armadura, marchas militares, hípica.... De la época romana, gracias a las gestas de Clelia y Agripina, podemos deducir que la mujer nadaba. Cuenta la leyenda que la virgen Clelia escapó de ser entregada como esclava al ejército etrusco cruzando el río Tíber a nado. Agripina, por su parte, escapó a nado de uno de los múltiples intentos de asesinato de su hijo, Nerón. Hasta incluso había mujeres que participaban en las luchas de Gladiadores (Díez García, 2006).

Avanzando hasta la Edad Media, en esta época, dominada por el afianzamiento al cristianismo, el ejercicio físico era visto de manera muy negativa, de tal manera que “desaparecen los ejercicios corporales educativos y los espectáculos atléticos, dejando paso a otro tipo de prácticas” (Díez García, 2006). En cuanto a la mujer, la actividad

física era muy diferenciada según el estatus social. En esos años, la división social era muy acentuada, había mujeres de clase baja que participaban como acróbatas o bailarinas en ferias, fiestas religiosas o juegos populares, mientras que otras, de clases sociales superiores, o nobles, participaban en cacerías, patinaje sobre hielo o tenis.

Llegamos ya al siglo XIX, cuando se crean las primeras escuelas de gimnástica modernas, destinadas básicamente a mujeres. Personajes como Noverre y Delsarte (siglos XVIII y XIX), y posteriormente Bode, Isadora Duncan, Dalcroze, entre otros, conformaron la base de la gimnasia en sus diferentes vertientes, la rítmica, la expresiva y la educativa (Díez García, 2006).



Foto nº 1.- Exhibición gimnástica en el Castillo de la Mota, 1944 Propiedad de M^a L. Zagalaz.

En el siglo XIX, la principal actividad física de las mujeres era la gimnástica que tenía como principal finalidad la consecución de la belleza corporal, es decir, “no estaba dirigida a fomentar la fuerza muscular de la mujer” (Zagalaz, 1998, pp. 83-84). La frase de Lagrange (1984, p. 147) refleja claramente el objetivo de la gimnasia femenina: que “sea siempre higiénica y no hacerse jamás atlética”. La metodología del siglo XIX relacionada con la EF de las mujeres era muy especial, según podemos comprobar con los cuatro principios metodológicos de esta época. Seguimos a Zagalaz (1998, pp. 84-85), que cita a Pajarón (1987), la cual se inspira en el esquema de Robert Jeudon, citado por R. Sánchez Arenas:

1. Métodos analíticos: para corrección de actitud. Muy recomendado a las mujeres. En él se incluía la Gimnasia sueca de Ling y sus seguidores, llamada "de gracia" por Lagrange, ya que buscaba la armonía y regularidad y no la intensidad de

esfuerzo y desarrollo muscular. Su uso durante el siglo XX, ha estado también muy extendido, produciéndose las correspondientes evoluciones, entre las que destacamos la introducción de la música que permite su ejecución a un ritmo musical muy del agrado de la mujer y del hombre actual.

2. Métodos sintéticos: para precisar y educar el gesto. Menos recomendado para las mujeres, aunque pueden constituir un buen complemento para otros métodos. En ellos se incluyen la Gimnasia de Jahn y la de Amorós, más violentas y militarizadas, por tanto no recomendadas a las mujeres.

3. Métodos rítmicos: Al contemplar la educación sensorial y artística, son los más recomendados para la mujer. Su práctica se inicia en el siglo XIX, de la mano de bailarines como Noverre y Delsarte y de sus alumnas americanas Stebbins y Kallmeyer, que centran su atención en el descubrimiento de la expresión en el movimiento, buscando la espontaneidad y expresividad. Su desarrollo absoluto se produce durante todo el siglo XX.

4. Métodos deportivos: Provenientes de la corriente inglesa, llegan a España al finalizar el siglo e incluyen juegos y deportes de interior y de aire libre, de importación y autóctonos. Alcanzan gran éxito por la relación que necesitan establecer entre compañeros y el contacto con la Naturaleza. (...) Respecto a los deportes, se recomiendan aquellos que puedan fortalecer las paredes abdominales, es decir que les sirvan de preparación para las funciones a las que están destinadas. De entre ellos se citan los de raqueta, la natación y el ciclismo (llamado velocípedo en el siglo XIX), además de patinar y pasear, esgrima (con las dos manos), equitación (si están solteras), tiro al blanco y golf.

Se trata de cuatro métodos que dominarán la EF Femenina del siglo XIX y gran parte del XX. En cuanto a la edad, la ropa y el horario, se recomendaba que la mujer iniciara la actividad física antes de la pubertad, con los mismos niños (más tarde se separaban de los niños) y los ejercicios iban encaminados a la preparación del cuerpo para la maternidad), la ropa debía ser cómoda y el horario, por la mañana. Los juegos fueron una de las actividades más importantes para el desarrollo físico de la mujer. Sin embargo, había juegos más propios de los niños y otros de las niñas. El juego por excelencia recomendado a las mujeres y que todas llegan a practicar es el baile (Zagalaz, 1998, p. 85).

El siglo XX es el siglo de “La revolución deportiva de las mujeres” (García Bonafé, 2001). Entre finales del siglo XIX y principios del XX, se crean, desarrollan y consolidan las primeras federaciones deportivas. El papel de la mujer, sin embargo, queda desechado y solamente se recomienda el ejercicio físico, como el excursionismo, “por unas razones exclusivamente eugenísticas: mejorar la salud de las futuras madres y en consecuencia de los futuros hijos” (Bonafé, 2001, p. 65). No obstante, ya a finales del XIX muchas mujeres empezaron a practicar deporte, contradiciendo las corrientes de opinión de la época. Estas primeras prácticas deportivas se asociaron a la natación y a la bicicleta.

Si hablamos de mujer y deporte en el siglo XX, hay que hacer referencia a los Juegos Olímpicos. En los Juegos Olímpicos, el mayor evento deportivo de la historia, la participación de la mujer siempre ha sido problemática. En el 776 a.C. se excluía explícitamente la mujer de toda actividad deportiva, ya sea como participante o como espectadora.

Hasta el año 1900 en París, con polémicas y debates, no se abrieron las puertas a las mujeres. Este primer paso, sin embargo, sólo se materializó en los deportes del golf y el tenis. Participaron seis mujeres deportistas, entre las cuales hubo una noble llamada Charlotte Reinagle Cooper, que fue la primera laureada en unos Juegos Olímpicos, en el deporte del tenis. Una de las pioneras en el deporte femenino fue la francesa Alice Milliat, que impulsó el primer Campeonato Olímpico de mujeres de la historia gracias a la Fédération Sportive Féminine Internationale (FSFI), creada en 1921. Tras la negativa de las autoridades olímpicas a la inclusión de las mujeres en los Juegos de 1924, de nuevo en París, la FSFI organizó paralelamente unos Juegos Olímpicos para mujeres en 1922, con la participación de cinco países: Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Suiza y Checoslovaquia. Se realizaron hasta tres eventos más: 1926, en Gothenburg (Suiza), 1930 en Praga (Checoslovaquia) y 1934 en Londres. Finalmente, la FSFI se disolvió en 1938, con la inclusión definitiva de la mujer en los Juegos Olímpicos. Los primeros juegos en que la mujer participó con un número significativo de deportistas (más de trescientas) fueron los de Ámsterdam 1928, aunque el principal impulsor del deporte moderno y de los Juegos Olímpicos, Pièrre Coubertín, y el mismo Papa Pío XI estuvieron en contra. Coubertín incluso apuntó lo siguiente (Zagalaz, 1998) siguiendo a Coubertín (1922, p. 174): "En cuanto a la participación femenina en los juegos, soy contrario a ella. Es contra mi voluntad que han sido admitidas en un número de pruebas cada vez mayor". Sin embargo, poco a poco, la mujer fue entrando en las diversas categorías deportivas de las Olimpiadas. En los Juegos de Sydney 2000, por ejemplo, el número de mujeres participantes fue superior a 4.400, más del 40% de los competidores⁷.

⁷10.651 atletas (6.582 hombres y 4.069 mujeres). <http://historiayfutbol.obolog.com/xxvii-juegos-olimpicos-sydney-2000-103527>

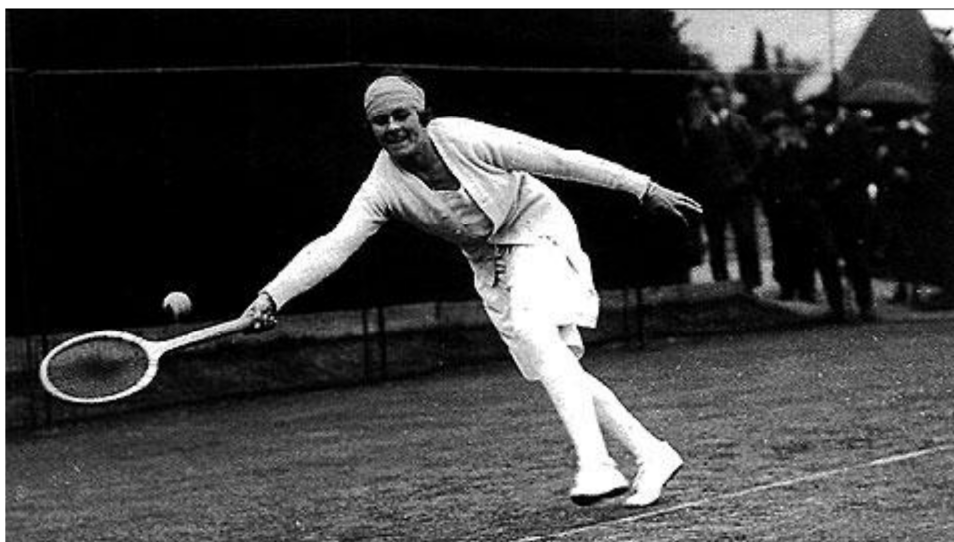


Foto nº 2. Lili Álvarez jugando a tenis. <http://estaticos03.cache.el-mundo.net/elmundodeporte/especiales/2008/08/jjoo2008/img/historia/1924/espanol.jpg>

Actualmente, la mujer no tiene problemas de acceso a las prácticas deportivas. Sin embargo, de igual forma que pasa con el mundo laboral, existe una clara división entre deportes “masculinos” y deportes “femeninos”. Esta segmentación es básicamente producto de estereotipos moldeados históricamente. La gimnasia, la natación sincronizada o la danza son deportes vistos más como “femeninos”, mientras que el fútbol, el boxeo o el baloncesto, más como “masculinos”.

2.5.2. *Mujer y Educación Física en España*

Antes del siglo XX, la participación de la mujer en el deporte fue prácticamente nula. En los inicios del siglo XX, solo algunas mujeres de clase alta practicaban algún deporte, y sólo lo hacían como mero acto social: golf, tenis, equitación o tiro (Zagalaz, 1998, p. 87). Al igual que en el siglo XIX y el resto de Europa, la actividad física de la mujer debía tener como objetivo principal la preparación para la maternidad. La referencia de Moll-Weis (1902), que recoge Zagalaz (1998, p. 87) es muy clara en este sentido:

La vida física de las niñas debe diferenciarse de la de los niños. En ellas nos dedicaremos a desarrollar, sobre todo la ligereza, la delicadeza y la habilidad... Es necesario aumentar en nuestras hijas la flexibilidad del tronco, que las dotará de paredes abdominales fuertes, cosa esencial para sus futuras funciones...

Más adelante, en los años veinte, el movimiento higienista promovió la actividad física femenina, aunque no con mucho éxito, ya que en general se creía que

el deporte masculinizaba a la mujer. Es también en los años veinte que las mujeres comienzan a participar formalmente en las Olimpiadas, tal y como ya hemos hecho hincapié anteriormente. Por ejemplo, en Barcelona se crea el Club Femení i d'Esport (1928), de carácter deportivo dedicado a la promoción del deporte femenino, y, en 1929, Lili Álvarez gana el campeonato de tenis de París Roland Garros, en la categoría de dobles. Con la llegada de la II República (1931) y la consecución de diversos derechos fundamentales, también se progresó en la entrada de la mujer en el deporte. En 1931 y 1933, se celebraron los Campeonatos de España Femeninos de Atletismo y de Natación, respectivamente Zagalaz (1998, p. 89) y pronto se crearon múltiples clubes y asociaciones deportivas femeninas, como EL Club Femenino de Deportes de Madrid, fundado en 1935.

La Dictadura acabó con muchos de los derechos conseguidos por las mujeres, entre los cuales está el de su entrada en las prácticas deportivas. La actividad física de la mujer volvió a relacionarse con la maternidad siguiendo los principios de la antigua Esparta. Había deportes considerados aptos para las mujeres, como el voleibol, el baloncesto, el balonmano, el hockey, la natación, el esquí y el montañismo, mientras que otros como el ciclismo y algunas pruebas de atletismo fueron prohibidos “por considerarse que alejaban a la mujer del rol que la sociedad les había encomendado” (Zagalaz, 1998, p. 91).

En las siguientes décadas, la participación de la mujer en la práctica deportiva continuó siendo poco significativa. No fue hasta bien entrados los años setenta y aún más en los ochenta que la situación empezó a cambiar. Con la llegada de la democracia y la obtención de diversos derechos femeninos, la participación de la mujer en las prácticas deportivas se multiplicó.

3. PERSPECTIVA DE GÉNERO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD

3.1. De la Constitución de 1978 hasta la Ley de Igualdad de 2007

El 20 de diciembre de 1997 la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la Resolución 50/104, según la cual se vinculaba las políticas públicas y de género. En consecuencia, se instó a los gobiernos a desplegar y promover metodologías encaminadas a la incorporación de la perspectiva de género en sus políticas. Este hecho respondía a la demanda social insistente de gran parte de la sociedad de abrir una nueva visión del mundo y de la sociedad, un punto de vista diferente, más adecuado al nuevo siglo que se aproximaba: la perspectiva de género.

El término “perspectiva de género” nace a finales del siglo XX como categoría de estudio social. Una buena definición es la siguiente⁸:

Conjunto de comportamientos, características y valores, resultado de una construcción social y cultural e histórica, que nos permite de manera intencional reconocer, diferenciar y valorar los intereses, necesidades y formas de ser de hombres y mujeres; relacionarnos y mirar de otra manera las relaciones entre hombres y mujeres. Nos habla de discriminación, y de la necesidad de romperla, por razones de sexo, raza o edad.

A través de la perspectiva de género se analiza la sociedad desde un punto de vista moderno, diferente al patriarcal que había dominado épocas anteriores. Siguiendo a Gamba (2008), la perspectiva de género implica:

- 1.- Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social, y discriminatorias para las mujeres;
- 2.- Que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- 3.- Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

⁸ Definición hecha por del Proyecto Nacional ECOFONDO-ACDI. Véase

http://proyecto.ecofondo.org.co/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=41

Desde los movimientos feministas hay dos posturas muy diferenciadas en cuanto al papel del Estado en la mejora de las condiciones de la mujer. Por un lado hay quienes creen que el Estado ha de ser el instrumento básico para la prosperidad de la situación de la mujer, mientras que, por otro lado, hay las feministas creen que el movimiento solamente debe partir de la sociedad civil y rechazan la intervención del Estado (Del Prete, 2010, p. 17).

La perspectiva de género está estrechamente relacionada con las políticas de igualdad. El inicio de las políticas de igualdad en España hay que buscarlos en los primeros años de la Transición. Ya hemos visto que durante la dictadura franquista la discriminación de género fue muy acentuada. En los años siguientes, pero, España miró hacia Europa e intentó asemejar sus políticas a las de sus vecinos, entre ellas la de igualdad. Siguiendo a Porqueres (2010, p. 25), en la Constitución Española de 1978, aunque sin referencia explícita, hay tres artículos que hacen referencia a las mujeres y a la igualdad:

- Artículo 1, apartado primero: “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.”
- Artículo 9, apartado segundo: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.
- Artículo 14: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer ninguna discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Se trata de referencias muy generales que no citan directamente a las mujeres, aunque en su intencionalidad es combatir algunas desigualdades muy presentes en aquella época, entre las cuales la de género.

Lombardo (2003) argumenta en su estudio que la política española de igualdad de género se empezó a europeizar a partir de la adhesión de España a la Unión Europea (1985), aunque también argumenta que este proceso se vio limitado por factores tanto de carácter europeo como español. Sin embargo, no fue una tarea fácil, ya que España se encontraba en claro retraso respecto a otros países occidentales, los cuales habían empezado políticas de igualdad en los años sesenta y setenta. Bustelo (2004, 24) dice que la creación del Instituto de la Mujer, en 1983, es el inicio de las políticas de igualdad en España. Además, hay que tener en cuenta la subida al poder político del PSOE en 1982, con un bloque feminista muy importante que presionaba

para conseguir políticas más propicias a la igualdad de género. Siguiendo a Bustelo (2004, p. 25):

Cinco años más tarde se lanza el I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990) en el nivel nacional. A partir del año 1988 comienza un proceso paralelo de creación de organismos específicos y aprobación de planes en las comunidades autónomas. Aunque este proceso ha tenido ritmos distintos en las diferentes Autonomías, actualmente, todas las comunidades autónomas cuentan o han contado con un Plan que estructura las políticas de igualdad de género en cada uno de sus territorios.

Vemos, pues, que los inicios de las políticas de igualdad en España fueron tardíos y se desarrollaron a diferentes ritmos según las comunidades autónomas.

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres⁹, es la encargada de fomentar las políticas de igualdad de género en España. En su primer artículo, esta ley proclama:

Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Esta Ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural.

Algunas de sus novedades son el aumento del permiso de maternidad en partos prematuros o la paridad en listas electorales (mínimo de 40% de mujeres) y en los consejos de administración de las empresas. También es importante que a dichos consejos, en empresas de más de 250 trabajadores, se les obligue a negociar planes de igualdad.

3.2. Políticas antidiscriminatorias

En Europa, las políticas antidiscriminatorias se fueron forjando a partir de la Segunda Guerra Mundial, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada en 1948. Siguiendo a Del Prete (2010, cap: 2.2.2.), los principales tipos de políticas públicas han sido las de igualdad de oportunidades, las de acción positiva y las

⁹ Véase

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/06115&txtlen=1000

de transversalidad (mainstreaming). Las políticas de igualdad buscan facilitar el acceso de las mujeres en los ámbitos públicos y garantizar el ejercicio de sus ocupaciones y las mismas oportunidades que los hombres. La acción positiva se basa en la discriminación positiva, es decir, recompensar a mujeres por delante de los hombres para intentar paliar una situación histórica de preferencia masculina. Finalmente, la transversalidad o mainstreaming de género es “la (re)organización, la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos de las políticas, para que se incorpore una perspectiva de igualdad y de género en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores que participan normalmente en la elaboración de las políticas.” (Del Prete, 2010, p. 17; basándose en el Consejo de Europa, 1998).

Después de esto la igualdad de género ha sido un objetivo fundamental de la Estrategia europea de empleo desde sus comienzos. Se considera esencial para avanzar hacia los objetivos de crecimiento y empleo fijados en Lisboa. Este enfoque se ha visto reforzado por el Pacto europeo por la igualdad de género aprobado en marzo de 2006.

En España, el artículo 14 de la constitución ya recoge el principio de igualdad ante la ley o lo que es lo mismo, el principio de no discriminación: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social.” Sin embargo, este artículo no es suficiente porque no especifica situaciones ni contextos.

Uno de los ejes de las políticas antidiscriminatorias es la lucha contra la violencia de género. En España esta lucha se reforzó con la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, con diversas normativas encaminadas a la mejora de la calidad de vida de las afectadas por la violencia de género. Por ejemplo, se crearon dos órganos concretos para la lucha contra la violencia de género: la Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia y el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. Entre muchas otras medidas¹⁰, se garantizaron ayudas sociales a las víctimas de violencia de género que carezcan de recursos económicos o se incorporó temática sobre la violencia de género al currículo de educación secundaria.

3.3. Conciliación familiar, laboral y personal

Conciliación familiar, laboral y personal es un término relativamente moderno que se basa en el reparto de las responsabilidades domésticas y familiares, y su encaje en las actividades laborales. Está estrechamente ligado a la igualdad de género ya que

¹⁰ Véase http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html#

su objetivo principal es la igualdad entre hombres y mujeres en aspectos tan básicos como la asistencia a hijos menores o personas dependientes. Una buena definición del concepto es la que dividida, en tres ejes básicos, propuso en su momento el Ministerio de Igualdad (Fundación Mujeres, 2010, p. 18):

Participación equilibrada de mujeres y hombres en el mercado de trabajo. Para ello es imprescindible la incorporación de: sistema de permisos de maternidad, parentales y familiares de recursos para el cuidado de niñas, niños y personas dependientes.

Una estrategia que permite la construcción de un entorno social y laboral donde los hombres y las mujeres puedan articular la actividad laboral, las responsabilidades familiares domésticas y el desarrollo de otras facetas de su vida.

Para las empresas, es una herramienta de gestión de los recursos humanos que permite aprovechar el potencial de todo el capital humano disponible a partir de la aplicación de medidas que permitan compatibilizar la vida laboral, familiar y personal.

Actualmente las mujeres siguen siendo las que se ocupan del trabajo doméstico y del cuidado de los hijos, con lo cual uno de los errores más comunes en relación a la conciliación es pensar que sólo va dirigida a las mujeres. La conciliación es un ejercicio de corresponsabilidad entre hombre y mujeres, que, además, necesita de la implicación de la Administración del Estado y de las empresas.

3.3.1. Políticas de conciliación

Para los trabajadores de la Administración Pública española, hay que destacar el Plan integral para la conciliación de la vida personal y laboral en la Administración, conocido popularmente con el nombre de Plan Concilia, que fue firmado en 2006 por el gobierno y los sindicatos (UGT, CSI - CSI-CSIF y SAP, con la adhesión posterior de CCOO). Su objetivo principal era mejorar las condiciones laborales de los funcionarios estatales en relación a la conciliación entre la vida laboral, familiar y personal. Seguidamente, comentaremos algunos de los pilares del plan.

Para empezar, el horario laboral no se puede prolongar hasta más tarde de las 18:00, con una flexibilidad horaria y un máximo de 27,5 horas de presencia obligatoria. También es una novedad el permiso paterno de diez días por nacimiento, acogida o adopción, así como el aumento de cuatro semanas del permiso de maternidad. Hay un permiso de lactancia por un hijo menor de doce meses a una hora diaria de ausencia del trabajo (que tanto puede ser el padre como la madre). Se dan permisos retribuidos por hijos prematuros, para recibir atención médica y para someterse a técnicas de

fecundación asistida, para asistir a las clases de preparación al parto y para la realización de exámenes prenatales, acompañamiento al médico a hijos y parientes dentro del primer grado de consanguinidad o afinidad, y, finalmente, por enfermedad grave. También es importante el permiso por adopción internacional, que consiente el desplazamiento de los padres al país de origen del adoptado. Para acabar, hay que destacar el apartado dedicado a la violencia de género. En caso de violencia de género, se permite la reducción a media jornada, el cambio de puesto de trabajo o un permiso de excedencia.

Aparte del Plan Concilia, en 2007 se aprobó la Ley de Igualdad, mencionada en apartados anteriores. Esta ley supuso la aplicación del Plan Concilia al resto de trabajadores del Estado. Además, la ley propone ciertas mejoras en cuanto a la conciliación. Referente a la maternidad, por ejemplo, la ampliación del período de maternidad en casos de partos prematuros, el aumento a dos semanas de maternidad si el hijo adoptado es discapacitado, el establecimiento de un mínimo de 180 días de cotización para acceder al subsidio por maternidad o la posibilidad de que, si la madre se encuentra en desempleo, recibir la prestación de maternidad para volver a reanudar el subsidio de desempleo a la finalización de la baja. Respecto a la paternidad, se incorpora el permiso por paternidad de trece días por nacimiento, adopción o acogimiento, con el mismo mínimo de días de cotización que el permiso de maternidad. También es importante que se aumenta de seis a ocho años la edad del menor para la reducción de la jornada laboral y que el mínimo por excedencia voluntaria se establece en cuatro meses.

3.3.2. Avances

Varios son los organismos internacionales que desarrollan su actividad en pro de un futuro para la igualdad de las mujeres. Uno de ellos es el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM). Se creó en 1976 y desde entonces trabaja junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Su voluntad es mejorar la calidad de vida de las mujeres y sus familias en todo el mundo a través de acciones que apoyen a las organizaciones y redes de mujeres para reforzar su capacidad para defender sus derechos. Apoyar acciones y proyectos en favor de mujeres, desbloqueando fondos y ayudas para programas que tratan sobre los problemas que afectan a estas, sirviendo de plataforma entre las Naciones Unidas y los distintos niveles de poder regional y documentado, difundiendo buenas prácticas en materia de derechos de la mujer.

A lo largo de los años noventa se han observado progresos reales. Según la UNESCO de los 128 países de los cuales se tienen datos, 52 han alcanzado la igualdad

de número entre chicos y chicas en la enseñanza primaria y secundaria. Y los países que están más alejados de alcanzar este equilibrio, se encuentran en el África subsahariana, Pakistán e India.

A nivel internacional se sigue haciendo de la igualdad un objetivo prioritario. Así pues los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU establecen como premisas el dar a todos los menores los medios para terminar un ciclo completo de estudios primarios antes del año 2015. También eliminar las diferencias entre niños y niñas en las enseñanzas primaria y secundaria en medida de lo posible y a todos los niveles de la enseñanza también hasta el 2015.

Aunque la perspectiva puede parecer desoladora, se puede destacar que los avances existen. Es posible decir que la presencia de la mujer en el ámbito político y jurídico es cada vez mayor, y según los relatores de la ONU, que ponen el ejemplo, entre otros, de que en Ruanda el 48,8 por ciento de los diputados son mujeres y que en el 2006 resultó elegida en Liberia la primera presidenta de un país africano.

4. MUJER Y EDUCACIÓN

Organizaremos este apartado tratando, en primer lugar y de manera general, el papel de la mujer en la educación en España, para lo que nos centraremos en el acceso a la misma; a continuación, explicaremos la entrada de las mujeres españolas en los estudios universitarios, recogiendo los casos de algunas de ellas que han ocupado cargos de representación en la Universidad pública, y, finalmente, hablaremos de la situación actual de las mujeres en la educación española.

4.1. Mujeres y educación en España: el acceso a la educación

La escolarización de las niñas en España fue un proceso lento y progresivo. En el periodo de la Ilustración, el siglo XVII, las ideas progresistas influyeron en la creación de un ambiente favorable para la educación femenina. Más tarde, las corrientes liberales también centraron parte de sus esfuerzos renovadores en la educación como factor de cambio social. Sin embargo, “el ritmo de escolarización y de alfabetización de las niñas antes del siglo XX fue lento y los contenidos, los espacios y horarios fueron diferentes a los de los varones” (Del Amo, 2011, p. 9).

Durante el siglo XIX, el acceso de las niñas a la educación en España fue un proceso lento y progresivo. Siguiendo datos de Ballarín (2001, p. 45), en 1849 había poco más de medio millón de niños escolarizados (77%), por 153.400 niñas (22%). En 1885, después del sexenio democrático, la escolarización se había nivelado: 930.820 niños (54%) y 805.997 niñas (46%). Antes, en 1857, se había promulgado la llamada Ley Moyano, la más importante del siglo en cuanto a Educación que implantó los cimientos de la enseñanza gratuita, homogénea, secular y central. Más adelante hablaremos con detenimiento de esta ley (véase 3.4.). En referencia a las mujeres, esta ley es importante porque recoge la escolarización obligatoria de las niñas de 6 a 9 años y la formación específica de maestras, precisamente para instruir a estas niñas (Del Amo, 2009, p. 11). No obstante, la Ley también imponía la separación de muchos contenidos según el sexo, de manera que las niñas no se formaban en materias prácticas encaradas a una profesión y sí en las tareas domésticas.

En este punto, enlazamos la explicación con el apartado 2.3.2., cuando hemos hablado de la educación como base del primer movimiento feminista español. En resumen, y para no repetir información ya aportada, hemos destacado a las nobles Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal como autoras que reivindican el derecho a la educación de las mujeres. También hemos visto que Nash y Tavera (1995, p. 86) resumen la situación de la mujer como supeditada al marido, tanto socialmente como

económicamente, sin autonomía personal o laboral y fuertemente discriminada legislativamente y judicialmente. En la segunda mitad de siglo fueron muy importantes las conferencias de los krausistas, ya citadas, con Fernando de Castro como principal representante.

Ya hemos comentado la entrada de las niñas en los estudios primarios. En los secundarios, hay que situarse en el sexenio democrático (Del Amo, 2009, p. 13): “Las primeras jóvenes que iniciaron estudios secundarios aprovecharon el vacío legal del Sexenio Democrático, que no prohibió expresamente la presencia de mujeres en los estudios medios y universitarios”. El crecimiento de matriculaciones de niñas para cursar estudios secundarios no paró de crecer durante último tercio de siglo XIX y más aún a inicios del XX.

En los siguientes años la educación en aulas mixtas empezó a ser tema de debate y pronto se crearon los primeros centros privados exclusivos para mujeres (años veinte). Más tarde, “un Real Decreto de 1927 fue el primer paso para la separación de sexos en el bachillerato y en 1929 se crearon los dos primeros institutos femeninos, el Infanta Beatriz de Madrid y el Infanta Cristina en Barcelona” (Del Amo, 2009, p. 15).

La II República tuvo la educación como uno de sus objetivos prioritarios y, asimismo, favoreció la educación de la mujer. En estos años se impulsó la escuela mixta que no tuvo continuidad con la dictadura. También se hicieron esfuerzos para profesionalizar el profesorado, con diversos cursos de formación (Del Amo, 2009, p. 16).

Con la dictadura franquista muchas leyes educativas se derogaron y con ellas los avances de la mujer en la educación. La dictadura franquista propugnaba una mentalidad conservadora y tradicional. De este modo, las mujeres debían cursar materias asociadas a las tareas domésticas, mientras que las asignaturas comunes como EF era diferente según el sexo (del Amo, 2009, p. 15), ellos hacían formación premilitar y ellas se ejercitan para estar sanas y afrontar la maternidad.

En la segunda mitad del siglo XX, la mujer empezó a ser necesaria para el desarrollo industrial, y fue entonces cuando se reguló el Bachillerato Laboral Femenino, con la intención de formar a las mujeres para el acceso laboral fuera del hogar. Sorprendentemente, en los años sesenta, el 45,5% de los alumnos de estudios secundarios eran mujeres. La evolución social y económica que España vivía en estos años desembocó en la Ley General de Educación de 1970, que “reconoce la igualdad de oportunidades en materia educativa para hombres y mujeres” (Del Amo, 2009, p. 17). Se vuelve a establecer la escuela mixta (aunque no es hasta el curso 84/85 que se convierte en obligatoria para la enseñanza pública y subvencionada), se propone el

mismo currículum indiferentemente del sexo y se instaure la escolarización obligatoria hasta los catorce años.

Con la llegada de la democracia, se consolida la presencia femenina en todos los niveles y etapas de la educación. Los datos de Del Amo (2009, p. 18) muestran que en el curso 1920-21, en los estudios de bachillerato había aproximadamente un 10% de mujeres y un 90% de hombres; en el curso 1955-56, el número de mujeres ya casi alcanzaba el 40%, y, desde 1976 hasta hoy, las mujeres son mayoría, rondando el 55%.

4.2. Mujeres en las universidades Españolas

En los últimos años del siglo XIX se empezó a forjar la entrada de la mujer en los estudios superiores, en la universidad. Concretamente, fue en los últimos años del sexenio democrático y los primeros de la Restauración cuando las primeras mujeres comenzaron a pasar “del patio escolar al claustro universitario” (Flecha, 1996, p. 63). En años anteriores, ya conocemos la historia de Concepción Arenal, quien en 1841, disfrazada de hombre, comenzó a asistir de oyente a clases de Derecho en la Universidad Complutense de Madrid.

La primera mujer que accede a la universidad sin necesidad de máscara, aunque no por eso sin menos problemas, fue María Elena Maseras, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. María Elena se matriculó en dichos estudios en 1872, no sin antes pedir permiso al Rey Amadeo de Saboya. Este hecho, la inclusión de una mujer en un estudio superior, no obstante, no tuvo repercusiones hasta que María decidió presentarse al examen de Grado, es decir, cuando aquello que se había interpretado como un afán de adorno intelectual pasó a ser un acontecimiento público (Flecha, 1996, p. 63). María fue la primera de un grupo de mujeres que a finales del siglo XIX y principios del XX tuvieron el privilegio de entrar en el mundo académico, un mundo que hasta entonces había estado reservado para un sólo sexo, el masculino.

El acceso a estudios superiores suponía la posibilidad de ejercer una profesión y, en consecuencia, la oportunidad de abandonar las tareas domésticas que tradicionalmente eran atribuidas a las mujeres, lo cual, desde una sociedad profundamente patriarcal y conservadora, era visto como algo innatural. Con el precedente de María Elena Maseras, desde 1873, hasta una treintena de mujeres fueron matriculándose en las universidades españolas. Primero fue en la Universidad de Barcelona, después en Valencia, en Valladolid y también en la Central de Madrid (Flecha, 1996, p. 95)¹¹. La mayoría de ellas terminaron licenciándose y hasta cinco se

¹¹ Es curioso que los primeros estudios a los que accedieron las mujeres de España estuvieran relacionados con las ciencias y no con las letras, y, además, se localizaron en Barcelona y no en Madrid.

doctoraron. En general, los estudiantes y profesores de las universidades, superado el impacto inicial, dieron su apoyo a las nuevas estudiantes. Sin embargo, el mundo académico y más en concreto el de la clase médica, no fue tan comprensivo y menospreció la inclusión de la mujer en los estudios (Flecha, 1996, pp. 100-101).

Hay que recalcar que el hecho de matricularse no incluía la asistencia a clase. Es decir, estas primeras estudiantes universitarias, recibían clases particulares y simplemente asistían a clase el día del examen. Sin embargo, pronto esta situación cambió y empezó la polémica. En 1875 un profesor de la asignatura de Anatomía decidió que para hacer su examen había que asistir a clase, con lo cual María Elena Maseras tuvo que cambiar de planificación académica y se vio obligada a compartir aula con los otros estudiantes, todos varones. Otra vez fue ella la primera mujer que compartió clase universitaria con compañeros (Flecha, 1996, p. 98). Más tarde, en 1877, se exigió la aplicación de una normativa que obligaba la asistencia regular a las clases universitarias. Otras cuatro mujeres, que en aquel entonces también se habían matriculado en estudios universitarios, tuvieron que adaptarse y también asistir a clase. En total, fueron nueve las mujeres que en esta etapa se matricularon en carreras universitarias aunque sólo seis la terminaron (Flecha, 1996, p. 110): María Elena Maseras en 1878, Dolores Aleu en 1879, Martina Castells en 1881, Dolores Lleó en 1886 y Teresa de Andrés en 1889.

El paso hacia la obtención de la licenciatura, no obstante, no fue un camino de rosas para estas primeras universitarias. María Elena Maseras tuvo que realizar decenas de gestiones y enfrentarse a un gran número de dificultades jurídicas y personales. Finalmente, después de pasar una infinidad de batallas legales, en 1882 consiguió el Grado de Licenciada en la Universidad de Barcelona (Flecha, 1996, p. 104). Sin embargo, no se doctoró, cansada de tantos trámites y argucias legales. Al final decidió dedicarse a la enseñanza, ya que en estos años también se había sacado el título de maestra. Los problemas en la obtención de los títulos universitarios básicamente provinieron de la Facultad de Madrid (Flecha, 2001, p. 110):

Ni la Universidad de Barcelona, ni la de Valencia, ni la de Valladolid habían encontrado inconveniente a la hora de matricular primero y examinar después a estas alumnas; sólo fue al llegar a Madrid cuando los legisladores se asustaron ante lo que podía empezar a no ser excepción.

A partir de 1882 hubo una ofensiva legislativa con la intención de impedir el acceso a más mujeres a la educación superior. Surtió efecto y durante unos años bajó el número de mujeres que pudieron acceder a estudios universitarios. Sin embargo, la demanda fue en aumento y pronto tuvieron que aceptar más matriculaciones de

mujeres. Finalmente, en 1888 se decretó por ley el reconocimiento al acceso universitario de las mujeres, aunque con ciertas restricciones en determinados estudios (en derecho, por ejemplo, terreno vetado a las mujeres hasta bien entrado el siglo XX). Entre 1888 y 1900 más de un centenar de mujeres pudieron acceder a estudios superiores en alguna universidad española (Flecha, 1996, p. 138). Sin embargo, sólo unas pocas consiguieron licenciarse. Por citar a algunas: María Elena Maseras Ribera (Medicina, 1882), María Dolores Aleu Riera (Medicina, 1882), Martina Castells Vallespí (Medicina, 1882), Dolores Lleonart Casanovas (Medicina, 1886), María Luisa Domingo García (Medicina, 1886), Manuela Solís Claras (Medicina, 1886), María Concepción Aleixandre Ballester (Medicina, 1889), Matilde Padrós Rubio (Filosofía y Letras, 1890), Teresa de Andrés Hernández (Medicina, 1891), Ángela Carrafa de Nava (Filosofía y Letras, 1892), Eloisa Figueroa Martí (Farmacia, 1893), María Dolores Figueroa Martí (Farmacia, 1893), María Asunción Menéndez de Luarda Díaz (Medicina, 1894). Desde aquí nuestro reconocimiento.

En los inicios del siglo XX el número de mujeres matriculadas por año no varió mucho. En el curso 1909-10, por primera vez, este número superó las veinte matriculadas (en concreto, veintiuna). La mayoría, como había ido siendo costumbre desde los inicios, se matricularon en los estudios de Medicina. El trato que recibieron estas mujeres, no obstante, seguía siendo de excepcionalidad.

En estos primeros años del siglo XX, precisamente, se promulgaron dos leyes que favorecieron la entrada de la mujer en la educación en general: la Ley de Educación de 1901, que fijó un programa único en magisterio para ambos sexos, y la Ley de 23 de junio de 1909, que impuso la escolarización obligatoria hasta los doce años. Durante estos años, de forma progresiva, el número de alumnas empezó a crecer en los centros de secundaria (el 26,7% alumnado matriculado al finalizar la segunda década del siglo). En cuanto al acceso a la universidad, el año 1910 fue un punto de inflexión, ya que en este año, a través de dos Reales Decretos, uno del 8 de marzo y el otro del 2 de septiembre, se reguló la admisión de las mujeres en las universidades con las mismas condiciones que los hombres y, además, se abrieron algunas puertas para el acceso a tareas profesionales en ciertos ámbitos de la vida pública española. En el Real Decreto de septiembre de 1910, se podía leer lo siguiente (Bitácora, 2010):

Ni la naturaleza, ni la Ley, ni el estado de la cultura en España, consienten una contradicción semejante y una justicia tan evidente. Merece la mujer todo apoyo en su desenvolvimiento intelectual, y todo esfuerzo alentador en su lucha por la vida.

Hasta ese año, tan solo treinta y seis mujeres habían conseguido licenciarse (Viana, 2010), no sin antes superar los duros trámites como la autorización especial del

Consejo de Ministros, la asistencia a clase con un acompañante o tener que colocarse en la mesa del profesor, así como las diversas trabas sociales a la hora de expedir sus títulos (Viana, 2010). Respecto a la lectura de tesis, la primera mujer en doctorarse fue Dolores Aleu, que lo consiguió en Medicina en 1882. La segunda mujer doctorada también fue en el mismo año, con tres días de diferencia respecto a Dolores. Se trata de Martina Castells, que también se doctoró en medicina. No fue hasta 1992, diez años más tarde, que otra mujer pudo leer una tesis. Ángela Caraffa de Nava, fue Doctora en Filosofía y Letras (Flecha, 1996. p. 162). Más tarde, también se doctoró Matilde Padrós en Filosofía y Letras (1893), y Trinidad Arroyo, en Medicina (1896). Entre 1900 y 1910, sólo María Milagro Andreu presentó tesis.

A partir de la segunda década del siglo XX la situación de la mujer universitaria mejoró sensiblemente con las nuevas leyes de educación y su camino siguió paralelo al de los estudios primarios y secundarios que ya hemos tratado en el apartado anterior.

Sería interesante recabar información sobre las mujeres que han ocupado cargos de representación en la Universidad pública a lo largo de estos años y observar cómo han evolucionado, pero eso será objeto de investigaciones posteriores.

4.3. Actualidad

Siguiendo a Del Amo (2009, p. 8), actualmente las mujeres muestran mejores rendimientos académicos que los hombres “en todos los niveles educativos”, abandonan menos el sistema escolar y obtienen antes una titulación universitaria. Sin embargo, en la elección, las mujeres optan menos por estudios técnicos, aquellos que son más valorados en el mercado laboral. Este hecho no es casual; se relaciona claramente con la división por sexos de determinados trabajos (Del Amo, 2009, p. 19):

La feminización de determinados estudios se corresponde con la de determinados empleos. Las jóvenes tienen una mayor presencia en las ramas de Formación Profesional dedicadas al cuidado de las personas y al cuidado del hogar: son el 96,9% del alumnado matriculado en Imagen Personal, el 91,4% de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, el 83,4 % de Textil, Confección y Piel. Por el contrario, son muy minoritarias en aquellas ramas consideradas tradicionalmente masculinas: el 2,1% en Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados, el 6,3% en Electricidad y Electrónica y un 9,4% en Fabricación Mecánica (Datos referidos al curso 2006-2007. MEPSYD. *Datos y cifras. Curso 2008/2009*, p. 8).

En cuanto a matriculaciones universitarias, más de 750.000 mujeres ingresan al año en las universidades españolas (Viana, 2010). En comparación con los hombres, son mayoría. Si analizamos los datos de Grañeras (2009, p. 154), del curso académico

2005-2006 en el Estado Español, vemos que el número de mujeres matriculadas en cursos universitarios supera al de hombres (54,29% vs. 45,71%), ligeramente superior que una década antes (52,5% vs. 47,5%). Sin embargo, si nos centramos en los estudios concretos, las diferencias son importantes: hay mayor presencia femenina en Diplomaturas (70,06% vs. 29,94%) y Licenciaturas (60,77 vs. 39,23) que en Arquitecturas (25,27% vs. 74,73%) e Ingenierías Técnicas y Superiores (30,56% vs. 69,44%). En estudios de doctorado las diferencias son mínimas: 50,41% vs. 49,59%. En cuanto a las profesionales docentes, los datos (esta vez del curso 2006-2007) revelan que la situación de la mujer es desigual según el nivel de enseñanza (Grañeras, 2009, p. 177):

En Educación Infantil y Primaria el 78,21% del profesorado son mujeres; en ESO, Bachillerato y Formación Profesional la representación femenina se sitúa en un 56,20%; y, de forma muy igualada están las profesoras y profesores de Enseñanzas de Régimen Especial (50,55% mujeres y 49,45% hombres). El porcentaje más bajo se da en las enseñanzas universitarias, donde las mujeres constituyen el 36,05% del profesorado.

Además, como catedráticas de universidad y eméritas, el porcentaje es del 14,59% y 18,58%, respectivamente. Si bien las mujeres son mayoría en las universidades estatales, su profesionalización en el ámbito docente, bien entrado el siglo XXI, se sigue concentrando en la enseñanza Infantil y Primaria, siendo claramente minoría en puestos de trabajo académicamente más importantes, más cualificados y de mayor responsabilidad (y más remunerados).

En relación a los datos de Grañeras (2009), tenemos los de Ceres (2010), que se centran en las Universitats de la Xarxa Vives (UXV)¹². Sus datos indican que, en la UXV, las mujeres, respecto a los hombres, son ligeramente mayoría en los estudios universitarios (55,8%), pero son minoría como personal docente e investigador (PDI) (38,4%), como catedráticas (alrededor del 16%) y como rectoras (24%)¹³. Los datos de Ceres (2010) van en consonancia con los de Grañeras (2009): el número de universitarias es mayoritario, pero, sin embargo, la situación de la mujer en la profesión de docente y catedrática es minoritaria. Además, también se refleja su escasa participación en posiciones superiores como el rectorado. Como dato

¹² Red formada por centros de Catalunya, el País Valenciano, las Islas Baleares, la Catalunya Norte, Andorra y Cerdeña, que tienen en común vínculos lingüísticos, culturales e históricos.

¹³ La primera catedrática de una universidad estatal fue Ángeles Galindo Carrillo, que obtuvo su puesto por oposición en 1953 (la Cátedra de Historia de la Pedagogía e Historia de las Instituciones Pedagógicas de la Universidad de Madrid), mientras que la primera rectora universitaria fue Elisa Pérez Vera, en 1982 (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

alentador, hay que recalcar que estos porcentajes han ido subiendo a lo largo del siglo XXI, aunque aún queda mucho camino por recorrer.

Por otro lado, otro dato a tener en cuenta en esta situación desigual de la mujer en el mundo académico es que, como Viana (2010) recalca, sólo un 10,6% de los tribunales de tesis está presidido por una mujer y la proporción media de mujeres en el resto de miembros de la mesa es del 18%.

4.4. Las leyes de educación y su influencia en la educación de la mujer

A lo largo de la historia, la instrucción pública o enseñanza ha constituido una preocupación más o menos destacable de los gobiernos, y la libertad de enseñanza ha sido interpretada de distintas formas, variándose según las épocas. A este respecto Prieto (1999, pp. 128-129), opina que la preocupación del Estado por la instrucción pública es un legado de la Ilustración, impulsado y reivindicado por personajes, todos asturianos, como Feijoó, Campomanes y Jovellanos (los “cristianos ilustrados”, como los califica De Moxó (1979, p. 32). Estos autores, en sus escritos, reflejan la relación del saber y la felicidad. Los liberales, influenciados por el proceso francés iniciado en la Revolución, claman por una sociedad democrática con un sistema educativo democrático con una estructuración y difusión popular. Pero este derecho a la educación va a ser más o menos manipulado por el poder a lo largo de la historia. En estos tiempos estas inquietudes en relación a la educación popular afectarán sólo a una pequeña minoría.

El Sistema Educativo Español tiene su acta fundacional en la Constitución de Cádiz de 1812 (la Pepa). Siguiendo a Puelles (1982), este primer documento de constitucionalismo es el que más tiempo ha dedicado al tema de la instrucción, aunque inicialmente en todo el documento no hay ninguna mención sobre los derechos de los ciudadanos a recibir educación sino solamente a hacer más visibles los deberes u obligaciones de los ciudadanos. Una vez promulgada la constitución, bajo la insistencia de los diputados en conseguir una ley de educación (Prieto, 1999, p. 131), en marzo de 1813 se encarga a la Junta de Instrucción Pública un informe sobre la reforma general de la educación nacional, conocida con el nombre de su principal redactor, el poeta Manuel J. Quintana. El 7 de Marzo de 1814, esta comisión de instrucción pública emite un dictamen y un proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública (Pozo, 2008). Es un programa de actuación que sienta las bases del sistema educativo, estructurado con los tres niveles educativos.

Antes de continuar con las leyes, hay que volver a recalcar la influencia de la Iglesia en la educación a lo largo del siglo XIX, con la mujer como ser contemplativo en

un papel secundario, lo que según Pozo (2008), era una forma de moldear en principios y valores cristianos al elemento cohesionador de la familia y el hogar. Según el autor, el acceso de la mujer al sistema educativo no buscaba alterar la función social de la misma sino alfabetizarla y adiestrarla en algunos quehaceres domésticos para el mejor funcionamiento del hogar y de la familia. Ese sería el objetivo de su educación, en caso de haberla.

No obstante Pozo (2008) también matiza que no hay que mirar sólo a la Iglesia para justificar dicho pensamiento, recordando las palabras de Rousseau en su libro *Emilio* (Pozo, 2008)¹⁴:

Dar placer [a los hombres], serles útil, hacerse amar y honrar por ellos, criarlos de jóvenes, cuidarlos de mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles agradable y dulce la vida, esos son los deberes de las mujeres en todos los tiempos, y lo que se les ha de enseñar desde la infancia.

Además, siguiendo a Gil de Zárate (1855), la comisión de instrucción pública citada anteriormente tiene en cuenta a la mujer por su dedicación a la educación del hombre en su niñez y su gran influencia en la formación de sus primeros hábitos. Sugiere que la educación de las mujeres debe ser doméstica y privada tanto como sea posible, interesándose en que haya buenas madres de familia. Considera conveniente que el Estado costee algunos establecimientos en los que las niñas aprendan a leer y escribir y las labores propias de su sexo (hacer calceta, coser, bordar...). Las intenciones declaradas en el dictamen se reflejaban, como no podía ser de otro modo, en el proyecto de decreto que se presentó a las Cortes que, como podemos ver, no sólo contempla una educación distinta, sino también separada físicamente (Pozo, 2008):

Art. 115. Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo.

Art. 116. El Gobierno encargará a las diputaciones provinciales que propongan el número de estas escuelas que deban establecerse en su respectiva provincia, los parajes en que deban situarse, su dotación y arreglo.

Un golpe de Estado puso fin a la era liberal inaugurada por las Cortes de Cádiz, declarando nulos y de ningún valor tanto la constitución como todos los decretos promulgados por las cortes, por lo que este informe no llegó a ver la luz en aquel

¹⁴La información introducida en los corchetes pertenece al autor.

momento. No obstante ha sido nuestro interés resaltar su influencia en relación a la mujer y su instrucción, puesto que este decreto sí ejerció un precedente influyente.

Al cabo de unos años se elaboró el reglamento general de la instrucción pública de 1821, considerado como el primer texto legal que ofrece una nueva estructura educativa, complementándose y recogiendo las pautas establecidas en el informe de 1813 (Prieto, 1999, p. 134). Discutida la proposición, fue admitida y pasó a integrar el artículo 6 del reglamento general, aprobado por decreto de las cortes el 29 de junio de 1821. A juicio de algunos historiadores se puede considerar como la primera Ley de Educación (Prieto cita a Febnanijez y Fohcaijell, 1979, p. 20).

Más adelante, el 4 de agosto de 1836, se elabora el llamado Plan del Duque de Rivas, quien ostentaba entonces la cartera de gobernación. El Duque de Rivas presentó un sistema educativo integrando los tres niveles, según aparecía en el reglamento de 1821. Este plan expone las ideas que sobre educación tenía el liberalismo moderado, por lo que recoge aspectos de 1821, aunque discrepa en ciertos elementos, como por ejemplo con la gratuidad de la enseñanza primaria, en el que adopta un criterio restrictivo. Este plan hace referencia a las escuelas de niñas y en el artículo 21 dice lo siguiente¹⁵:

Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo. El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestras, serán objeto de un decreto especial.

Este plan no tuvo continuidad pero marcó las pautas a la ley del 21 de julio del 1838, que recoge las voces que piden un nuevo plan que acumulara los logros anteriores y se adaptara a las nuevas situaciones. Veamos un fragmento de esta ley en relación a la mujer (Ballarín, 1989, p. 248):

Sirva de ejemplo la ley de 1838 que aconsejaba a los maestros que, para completar sus raquíticos sueldos y contribuir al bien público, creen escuelas de párvulos o de niñas utilizando para ello los servicios de “sirvientas idóneas” o de sus propias esposas, pero sin abandonar nunca su responsabilidad principal: los niños. No es pues de extrañar que, llegando a fin de siglo, muchas escuelas de niñas no dispongan de mesas.

¹⁵Plan General de Instrucción Pública, Real decreto de 4 de agosto de 1836 (España, Duque de Rivas).

Más adelante, la constitución del 23 de mayo de 1845 supone la regulación de algunos temas como es el educativo. Se genera un nuevo plan general de estudios, llamado Plan Pidal, que se aprobó por real decreto el 17 de septiembre de 1845. Siendo ministro de la gobernación Pedro José Pidal, y con la ayuda de don Antonio Gil de Zárate, encargado de la instrucción pública, el plan se refiere a los niveles de enseñanza secundaria y universitaria, admitiendo el plan de Someruelo de educación primaria. Como menciona Prieto (1999, p. 140):

Otro aspecto a destacar en este plan, es el proceso de secularización que se inicia en la enseñanza. El deseo liberal de secularizar la enseñanza y convertirla en asunto público va a chocar con la Iglesia, que se había ejercido un monopolio en el pasado. Entre ambos poderes surgirán una serie de tensiones que van a estar presentes en los temas educativos de la segunda mitad del siglo.

Hay que subrayar que este plan no hace referencia a aspectos relacionados con la mujer, por lo que se evidencia que no hay modificaciones al respecto. No obstante destacaríamos que a partir de este momento la educación es considerada un instrumento de poder. Aunque recoge reformas anteriores, sobre todo la del Plan del Duque de Rivas, no fue bien recibido ni en los grupos conservadores ni en los eclesiásticos, lo que alentó a que se mantuvieran intereses por crear otros sistemas de instrucción.

Es por estas razones que nace el proyecto de ley de Alonso Martínez (19 diciembre de 1855), que aportó nuevos elementos a la reforma liberal del sistema educativo. Aunque se trataba de un proyecto ambicioso, nunca llegó a ver la luz por causas básicamente políticas. Hubo que esperar hasta 1857, cuando se promulgó la famosa Ley Moyano, ya citada, compendio de los planes liberales promulgados hasta entonces. Claudio Moyano, ministro de fomento en aquel entonces, por quien la ley se conoció con ese nombre, se valió de un recurso administrativo para evitar que el proyecto sufriera el retraso de los interminables debates. El 9 de septiembre de 1857 salía a la luz pública la ley Moyano. No fue una ley innovadora, puesto que venía a consagrar un sistema educativo, cuyas bases fundamentales se encontraban ya en el reglamento de 1821, en el plan de Duque de Rivas de 1836 y en el plan Pidal de 1845. Si embargo, fue la primera ley General de Educación española, siendo una necesidad del sistema educativo construido a lo largo de casi cincuenta años y favoreció la ordenación administrativa de la enseñanza. Además, por primera vez en España la

escolaridad de las niñas será obligatoria, aunque con algunas materias diferentes respecto a los varones (Pozo, 2008)¹⁶:

En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexo del art. 2º ["Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio"] y los párrafos primero y tercero del art. 4º ["Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura" y "Nociones generales de Física y de Historia Natural"], reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.

También en relación a la educación de las mujeres, la ley Moyano supone un gran paso al permitir que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas. Veamos lo que recoge Ballarín (1989, p. 253) en cuanto a este tema:

Todavía en 1880 no se estudiaba en estas Escuelas ni Ciencias Naturales, ni Física, ni Geometría, ni nociones de Comercio e industria. Los exámenes de reválida se realizaban ante un tribunal de hombres indulgentes siendo el único tribunal femenino el que juzgaba las labores, tarea que se consideraba con más severidad. (...) Importancia especial merece el decreto de 17 de Marzo de 1882, que confía casi exclusivamente a las mujeres la enseñanza de párvulos, cuestión defendida años atrás por Pablo Montesino, y el decreto de 13 de agosto de ese mismo año que se ocupara de reformar el curriculum asemejándolo más, en su carácter enciclopédico al de la escuela de institutrices, la innovación, si cabe, más destacable es la incorporación del ejercicio físico.

La Ley Moyano se convirtió en centenaria ya que permaneció vigente hasta la ley de Educación de 1970. Puelles (1982, p. 152) justifica su vigencia de la siguiente manera: "había sido una ley nacional y no una ley de partido". En este amplio espacio de tiempo hubo intentos de imponer cambios en las leyes de educación siempre relacionados con el poder político del momento, pero fueron propuestas poco significativas y que no tuvieron trascendencia. No obstante, siguiendo a Prieto (1999, p. 146), destacaremos algunas de ellas.

La primera ley que queremos mencionar es la referente a la enseñanza primaria, firmada por el ministro de fomento Severo Catalina con fecha de 2 de junio de 1868. En ella se amplía la intervención de la Iglesia en la instrucción pública, se cierran las escuelas normales y se pretende someter a los maestros a un control ideológico. Sin embargo, esta ley no duró mucho y pronto se derogó. Poco después, un

¹⁶ La información introducida en los corchetes pertenece al autor.

decreto del 14 de octubre de 1868, firmado por Ruiz Zorrilla, realzó la libertad de enseñanza y, a los pocos meses, presentó en las cortes un nuevo proyecto de ley sobre enseñanza. También hay que recalcar el decreto de Chao del 2 de Junio de 1873, orientado a la reordenación de los estudios universitarios. En el marco político de la Constitución de 1896, según Prieto (1999, p. 149), cabe destacar las aportaciones de la filosofía Krausista, introducida en España por Sanz del Río. Esta filosofía, largamente tratada en apartados anteriores (véase 1.3.2.), conseguirá interesar a la opinión pública sobre la reforma tradicional de la mujer (Ballarín, 1989, p. 255). De esta época, hay que mencionar las conferencias Dominicales para la educación de la mujer (Ballarín, 1989, p. 255):

Los Krausistas frente al ideal de la *perfecta casada* de Fray Luís de León, que seguirá siendo el modelo del catolicismo más tradicional, aspiran a una mujer complemento armónico de hombre, aparentemente más igualitaria y que, no necesariamente está destinada al matrimonio. De esta forma sin cuestionarse las finalidades tradicionales de esposa y madres se introducen nuevos elementos que, en su desarrollo, dinamizaran una posterior emancipación.

Posteriormente existieron muchas otras iniciativas: La Escuela de Comercio para Señoras (1878-79), La Escuela de Correos y Telégrafos (1883), La Escuela Primaria de Párvulos (1884), El Curso de Bibliotecarias y Archiveras (1894) y La Segunda Enseñanza (1894). Quizás la escuela de institutrices fue la que ofreció durante mucho tiempo la formación más amplia a las mujeres, no obstante su no confesionalidad generó bastantes reticencias. Sin embargo, estas iniciativas no tuvieron una incorporación inmediata en el mundo laboral, limitándose a sectores reducidos de la burguesía. Aun así, en determinados ámbitos, abrieron las puertas a las mujeres españolas al mundo laboral.

Durante el primer cuarto del siglo XX los temas de educación seguían estando presentes y destacado interés en el ámbito político, pero las leyes y planes de estudios del siglo XIX seguirán vigentes. Este interés por la educación trajo consigo reformas que beneficiarían a la educación de la mujer (Cruz, 2007, p. 23):

La escolarización femenina experimenta un avance cualitativo ya que a partir de 1909 se hace obligatoria la escolarización hasta los 12 años. Se amplía los contenidos curriculares en los centros públicos para niñas y se incluyen materias como doctrina cristiana, historia sagrada, lengua castellana, aritmética geografía e historia y geometría y por último rudimentos de derecho, físicas, química y ciencias naturales, fisiología e higiene, trabajos manuales, ejercicios corporales y labores. Pero este programa avanzado no da los resultados esperados por el deficiente estado de los

centros, las pésimas condiciones de salario de las maestras, el absentismo de las niñas que debían ayudar a sus madres y la deficiente preparación de las maestras.

Con la llegada de la II República se elaborará la Constitución de 9 de diciembre de 1931 (Puelles, 1982, p. 326). Desde el punto de vista de la educación, se cierra el ciclo constitucional, recogiendo una larga tradición que se había iniciado en 1812: la tradición liberal y las nuevas corrientes ideológicas, como la socialista. Esta República abrirá las puertas a la coeducación, pero tuvo una vida demasiado corta para que hubiese habido cambios notables en la forma de hacer y las actitudes de las mujeres. Con la irrupción del franquismo se impide que estos avances puedan madurar, encontrándose de nuevo ante el ideal tradicional de la mujer como ama de casa. El régimen de Franco plantea que la función suprema de las mujeres está en la maternidad (BOE de 29 de diciembre de 1939) y encarga a la sección femenina de FET y JONS la formación para el hogar de las mujeres pertenecientes a los centros educativos (Tomé, 2002, p. 176):

El modelo de escuela separada en la época franquista fue un modelo echo a la medida de un régimen totalitario, que utiliza la escuela para perpetuar los valores y las responsabilidades de una sociedad en la que los roles femeninos y masculinos tradicionales fueron, en parte, la columna vertebral que articuló la vida de España. El cambio de modelo de la escuela republicana a la escuela franquista consistió en introducir conscientemente el sistema de separación de los sexos en la escuela. Se crean escuelas para niñas y para niños (solo para aquellas y aquellos que podían acceder al sistema educativo), se les enseña contenidos curriculares diferentes, se les prepara para asumir tareas y responsabilidades diferentes.

La ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953, elaborada por Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, representará un proceso de democratización que beneficiará la presencia de las mujeres en la enseñanza media. A partir de los años sesenta esta mejora en este nivel de enseñanza media será espectacular, evidenciando la necesidad de reformar la ley de Ruiz Jiménez con la Ley general de Educación de 1970, que establece la educación mixta y más tarde con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que plantea la coeducación en la enseñanza obligatoria.

Tal como acabamos de mencionar en 1970 se aprueba la segunda Ley General de Educación o Ley de Villar Palasí (en adelante, LGE). Esta ley surge tras la elaboración previa de un Libro Blanco en el que se habían expuesto los defectos de nuestra enseñanza a la vez que se planteaban los nuevos caminos que se debía tomar. El objetivo principal de la LGE era hacer partícipe de la educación a toda la población

española. También pretendía establecer la igualdad de oportunidades educativas, lo cual supuso un avance gigantesco a favor de una sociedad más justa y una vida más humana. Igualmente, representó una mejora cualitativa de la enseñanza y favoreció la integración social de todos los españoles, abriendo las puertas de la educación a todas las clases sociales sin discriminación. Es destacable la generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, integrada en un sistema no discriminatorio y de escolarización plena. En cuanto a cómo estructuró el sistema educativo, hablamos de cuatro tipos de enseñanza: Educación Preescolar, Enseñanza General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Educación Universitaria. En la breve caracterización de cada uno de ellos, seguiremos a Egido y Hernández Blasi (1993).

La Educación Preescolar abarcaba niños y niñas de los 2 a los 6 años de edad, y se dividía en dos etapas: Jardín de Infancia y Escuela de Párvulos. La Enseñanza General Básica fue la mayor aportación de la LGE al sistema educativo. Garantizaba ocho cursos de educación obligatoria, gratuita y común para todos los españoles, y comprendía de los 6 a los 14 años, dividida en dos etapas. Más tarde, en 1981, se segmenta en tres ciclos: ciclo inicial, medio y superior, que duran dos, tres y tres años, respectivamente. El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) componen la siguiente etapa. El BUP se extendía de los 14 a los 17 años e incluía tres cursos, el último de los cuales iniciaba el proceso de especialización, que se prolongaba en el COU (opción A: Letras; opción B: Ciencias). El Título de Bachiller permitía cursar el COU y, tras superar la prueba de aptitud, entrar en la Universidad. Si no se accedía al Bachillerato, se podía acceder a la Formación Profesional, con unos contenidos más vinculados a la senda laboral (se extendía de los 14 a los 19 años). Aunque su finalidad manifiesta era la capacitación profesional, en la práctica se fue convirtiendo en muchas ocasiones en el refugio de aquellos estudiantes que, por motivos académicos, no habían podido acceder al Bachillerato.

Finalmente, nos queda la enseñanza universitaria, que desde la LGE, prácticamente no ha sufrido modificaciones hasta la actualidad en que se encuentra sumida en profundos cambios para adaptarse a la convergencia europea. La enseñanza universitaria se cursa en las Escuelas Universitarias, las Escuelas Técnicas Superiores (ETS) y las Facultades. A su término, se obtiene un título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. Para acceder a ellos, hay que superar unas pruebas de acceso a la universidad (PAAU) y, en algunos casos, haber obtenido una determinada puntuación media.

Por otro lado, en relación a esta ley y la mujer, en primer lugar destacaríamos que rompe con el modelo de escuelas separadas implantándose la escuela mixta (Tomé, 2002, p. 177):

El proceso de implementación de la reforma educativa fue largo, debido sobre todo a las fuertes resistencias de los centros religiosos y de amplios sectores de la sociedad, que sospechaban que las prácticas de la escuela mixta eran contrarias al espíritu de la iglesia y del régimen.

Además, esta ley tenía que asegurar la educación obligatoria hasta los catorce años, tanto para las niñas como para los niños. La ley no hace mención explícita a ello, pero introduce el principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación de género acerca de la educación (Tomé, 2002, p. 177). También se consiguió la igualdad formal, aunque no uno de los objetivos que se planteaba: la igualdad real de oportunidades para chicas y chicos.

A partir de los primeros años setenta, se produce un fuerte incremento de los niveles educativos de las mujeres jóvenes, que en 1976 pasan a ser mayoritarias como estudiantes de bachillerato y en la década de los ochenta forman casi el 50% del alumnado de todos los niveles escolares, con la excepción de las escuelas técnicas superiores, en las que siguen estando en minoría muy reducida (Subirats y Brullet, 2002 p. 139). Ciertamente con la escolarización mixta, los niveles educativos femeninos presentan una gran mejora. No obstante, tanto en la formación profesional como en la enseñanza superior, mayoritariamente ellas siguen dirigiéndose a estudios de larga tradición femenina.

En la transición española, tras la muerte de Franco, nace la constitución de 1978. En ella se establecerán los principios que marcaran las leyes educativas. En 1980 aparece la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE), con muchos retos por delante. Sin embargo, se consideró que hacía un escaso despliegue de lo que establecía la constitución y, así, en 1985, surgió la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que fijaba con más amplitud los derechos a la educación, consolidando la doble opción o modelo de escuela pública y escuela privada concertada. También contempló por primera vez la figura del Consejo Escolar, que permitía a profesores, alumnos y padres participar en la gestión de los centros públicos. Hay que resaltar que, con anterioridad a esta ley, en 1983, surgió la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que dio autonomía a estas y reformó y democratizó su organización y funcionamiento. Más adelante, el 3 de octubre 1990, se aprobó la Ley Orgánica General de Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley es la que reforma y amplía la Educación Básica hasta los 16 años. Las etapas del sistema educativo quedan de la siguiente forma:

- Educación Infantil: hasta los 6 años (dos ciclos de tres años cada uno).

- Educación Primaria: desde los 6 hasta los 12 años (tres ciclos de dos años cada uno).
- Educación Secundaria: desde los 12 hasta los 18 años de edad, obligatoria los cuatro primeros años (ESO en dos ciclos); no obligatoria los dos últimos (Bachillerato con cuatro modalidades).
- Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria.

De esta ley, en relación al género, quisiéramos destacar la aportación de la coeducación como materia transversal del currículum. En los años ochenta este término era prácticamente desconocido y su inclusión en el currículum ha favorecido su difusión y frecuente utilización en el lenguaje curricular y educativo. Históricamente, siguiendo a Tomé (2002, p. 177), que cita a la socióloga Marina Subirachs, a lo largo de la implantación de la escuela mixta cabe destacar tres etapas:

- La primera la sitúa entre 1970 y 1978 en la que se consolida la escuela mixta y permite un avance en la escolarización femenina.
- Una segunda etapa, entre 1979 y 1985, en la que surge un movimiento educativo que reflexiona acerca de las condiciones y características de la educación de las niñas y los niños, y de los efectos que tiene sobre las mujeres, a la vez que se inician una serie de innovaciones y se definen los objetivos de cambio que permitan eliminar algunos de los mecanismos androcéntricos que operan en la escuela mixta, objetivos que se agrupan en los conceptos de “educación no sexista” y “coeducación”.
- Una tercera etapa, que discurre entre 1986 y 1995 con la LOGSE (1990), en la que se mantiene y amplía el movimiento de maestra y profesora dispuestas a un cambio educativo y, a la vez, se articula una política institucional a través de los mecanismos creados por la administración para impulsar las políticas de igualdad, es decir, se pretende una transformación promovida institucionalmente y en el marco de una reforma educativa global.

En el 2002 se promulga la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), que tiene como objetivo reducir el fracaso escolar y mejorar los malos resultados obtenidos por los estudiantes españoles en las evaluaciones internacionales. Esta ley no se llegó a aplicar en sus aspectos fundamentales, ya que, con la llegada de los socialistas al poder, se paralizó y empezó una nueva etapa en la que se aprobó una nueva ley. Esta nueva ley fue la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada el 6 de abril de 2006. La LoE conserva parte de la LOGSE y recoge algunos extremos de la LOCE. La LOE es la ley que actualmente tenemos vigente. De ella destacaríamos tres de sus principios fundamentales (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación):

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El esfuerzo compartido. Todos los componentes de la comunidad deben contribuir a conseguir este objetivo.
- Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años:
 - Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación: capacitación docente, acceso a las TIC, estudios científicos, etc.
 - Facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación: aprendizaje abierto, promocionar la ciudadanía activa, igualdad de oportunidades, la cohesión social, etc.
 - Abrir los sistemas al mundo exterior: reforzar lazos con vida laboral, con la investigación y con la sociedad, desarrollar el espíritu emprendedor, los idiomas, los intercambios, la cooperación, etc.

Para desarrollar estos principios la LOE (2006) ve necesario actuar en las siguientes direcciones (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación):

1. Concebir la formación como un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de la vida.
2. Flexibilidad del Sistema que conlleva aparejada la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes, para adaptarse a la diversidad de sus alumnos. La autonomía lleva aparejada la evaluación y la rendición de cuentas por parte de los centros.
3. La actividad de los centros recae en el profesorado. Es necesario revisar su formación inicial para adecuarlo al entorno europeo. Se requiere el compromiso de las administraciones para favorecer el desarrollo profesional vinculado a la valoración de su práctica y su reconocimiento social.
4. Simplificación y clarificación de las normas educativas, en un marco de respeto al reparto de las competencias.
5. Cooperación territorial y entre administraciones, para desarrollar proyectos y programas de interés general, para compartir información y aprender de las mejores prácticas.

Por último, hemos de indicar que la LOE (2006), al basarse en la LOGSE (1990), mantiene, en líneas generales, la misma estructura del Sistema Educativo, aunque con algunas modificaciones.

4.4.1. LOGSE (1990) y el reconocimiento a la Educación Física

Es en la promulgación de esta ley que la EF adquiere el reconocimiento que los profesionales desde siempre hemos valorado y considerado que precisaba para poder desplegar y transmitir su potencial educativo de forma coherente. También es nuestro interés evidenciar que es el momento en que se dan todos los requisitos necesarios para que esto pueda ser.

En 1990, se produce la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, llamada Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta propuesta constituye la forma jurídica de la de Reforma Educativa y se hizo necesaria como consecuencia de dos factores (Lleixà, 1998, p. 159):

Las grandes transformaciones que se producen en nuestra sociedad desde las normativas educativas aprobadas en 1970, así como, algunos problemas estructurales específicamente educativos. Entre las primeras podríamos considerar los cambios productivos, culturales y tecnológicos acaecidos, pero deberíamos destacar la constitución de 1978, donde quedan definidas las líneas a seguir en lo que respecta a la educación de los españoles y las españolas. Entre los segundos se suele destacar la falta de configuración de una etapa educativa previa a la enseñanza obligatoria, el desfase entre el final de la enseñanza obligatoria y la edad laboral, los diseños poco adecuados del bachillerato y la formación profesional, etc. (LOGSE, preámbulo)

La LOGSE provocó un cambio en el sistema educativo español, proporcionando impulso y prestigio profesional y social que permitiría equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. La sociedad ha experimentado desde la LOGSE, importantes cambios en la manera de entender la contribución de la EF a la formación de los ciudadanos, demandando en este momento la atención al desarrollo de las capacidades que, relacionadas con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyan al desarrollo y equilibrio personal, posibilitando la interrelación con los demás. Podemos afirmar que con la LOGSE, el área de EF dio un salto de calidad elevando su reconocimiento y ocupando un papel muy importante en el proceso de educación de la persona durante su etapa de escolarización.

La implantación de la ley se llevó a cabo durante un periodo de tiempo prolongado, permitiendo a la comunidad educativa una adaptación progresiva y escalonada de los cambios educativos. Destacaremos tres grandes aportaciones de esta ley hacia la EF en el contexto de la Educación Primaria (EP):

- A. Su reconocimiento en los objetivos generales
- B. Su inclusión como área de conocimiento
- C. Consideración de la figura de maestro especialista en EF

Seguidamente, las vamos a reproducir, siguiendo a Lleixà (1998. p. 161) y el BOE núm. 220, p. 30.227, Real Decreto 1344/1991, de 6 septiembre, por el que se establece el currículo de la EP:

A) Objetivos generales: con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el artículo 13 de la LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos deberán alcanzar a lo largo de la EP los objetivos siguientes:

1. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
2. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
3. Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
4. Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, atizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolver de forma creativa.
5. Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
6. Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.
7. Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.
8. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

9. Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
10. Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
11. Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y de bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

B) Determinación de las áreas educativas:

Las áreas de EP serán las siguientes:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural
- Educación artística
- Educación Física
- Lengua Castellana y literatura
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas

C) La EF y la figura del maestro especialista:

En la LOGSE se contempla la figura del maestro especialista en EF para las escuelas primarias.

En cuanto a los objetivos generales, para la EP queda evidenciada la intención de educar a ciudadanos capaces de desenvolverse y relacionarse en su vida cotidiana y desde una perspectiva interdisciplinar, tal como lo considera el marco curricular de EF y que comentaremos más adelante. En referencia al apartado C, en el capítulo 1 del artículo 16 de la misma ley esta idea se refuerza: “La educación primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la EF, de los idiomas extranjeros o aquellas enseñanzas que se determinen, será impartida por maestros con la especialización correspondiente”.

Este reconocimiento a la materia, junto con la nueva figura de maestro especialista en EF, representó el momento óptimo en la compleja historia de los profesionales de la EF, que por fin veían luz a sus convicciones. La nueva situación les ofrecía un futuro profesional, por lo que hubo un gran cambio en las Escuelas de Magisterio y/o facultades de educación, las plantillas de profesores se modificaron notoriamente. Fue oportunamente en esta encrucijada donde la carrera universitaria empezaba para este colectivo o bien daba el punto de salida a este colectivo.

Finalmente desde nuestro punto de vista creemos que las olimpiadas de Barcelona del año 1992 favorecieron que en dicha ley se incluyera la consideración de la figura de Maestro especialista en EF.

4.4.1.1 Marco curricular

El principal impulsor del marco curricular fue César Coll, con la participación varios de sus colaboradores. En dicho currículum, se fijan los aspectos básicos de las enseñanzas mínimas para todo el Estado, dejando libertad a cada Comunidad Autónoma el propio despliegue curricular. Los respectivos equipos docentes deberán elaborar para la etapa correspondiente proyectos curriculares de carácter general, adaptándose a las circunstancias del alumnado del centro educativo y del entorno sociocultural, centrándose en la concreción y distribución de los contenidos por ciclos a los criterios de evaluación la metodología, y las adaptaciones curriculares. Finalmente cada profesor ha de realizar su propia programación, que recoja los procesos educativos que va a desarrollar en el aula.

Nosotros destacaríamos el carácter sistémico de este currículum en el cual se incluyen elementos educativos básicos que deben integrarse en todas las áreas por su importancia y necesidad de permanente presencia (tales como educación para la salud, igualdad de sexos, educación ambiental o educación sexual). Otro aspecto importante que caracteriza el marco curricular, siguiendo a Lleixà (1998, pp. 159-161), sería considerar cuales deben ser las fuentes de las que se debe nutrir el currículum. En concreto, se considerará: análisis sociológico, análisis psicológico, análisis epistemológico y la propia experiencia pedagógica como forma de contrastar las experiencias.

Siguiendo a Piaget, Vigotsky, Luria, Ausbel o Mayer la consecuencia del análisis psicológico da como resultado una concepción constructivista de la intervención pedagógica y se destacan los conceptos de esquemas de conocimiento y aprendizaje significativo, permitiendo al alumno construir, modificar enriquecer y diversificar sus esquemas. Estos nuevos planteamientos educativos van a acompañar y acomodar muy positivamente una concepción de EF construida a partir de la experiencia y la vivencia en un entorno global e interdisciplinar.

En la introducción curricular elaborada por el MEC (1989), aparte de determinar las funciones específicas del área de EF, se contribuye a través de ella a la consecución de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria, por lo que debe desarrollar sus aptitudes y capacidades psicomotrices, físico motrices y socio motrices. En este sentido, destacaríamos el MEC (1991a, p. 14). De esta manera, la EF contribuye al logro de los diversos fines educativos en la EP, tales como socialización, autonomía o

aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo. En este sentido, la actividad física tiene valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y por las relaciones lógicas que favorece en las personas a través de las relaciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo. El niño y la niña construyen sus primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas en actividades que emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento.

Los Objetivos generales que enmarcan el área de EF en la etapa de EP son los siguientes (MEC, 1991a, p. 14):

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de postura y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y su respeto a los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración de dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.
8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

Estos objetivos se llevarán a cabo a través de los contenidos que se determinan en los tres ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales, siendo los procedimientos el eje vertebrador del área. Su enfoque y desarrollo puede favorecer y potenciar positivamente a los otros dos. Los cinco grandes bloques de contenidos del área de EF son los siguientes: el cuerpo imagen y percepción; el cuerpo: habilidades y destrezas; el cuerpo: expresión y comunicación; la salud corporal, y, finalmente, el juego. Es la primera vez que se publica legalmente un despliegue de contenidos, razonado, coherente y que busca y demuestra su lugar en el marco educativo escolar.

Seguidamente, a través de un cuadro, relacionaremos los objetivos generales de la etapa EP, que hemos tratado al inicio de este apartado, con los objetivos del área de EF.

Cuadro nº 1. Relación entre los objetivos generales de la etapa de EP y los objetivos generales del área de EF

Objetivos etapa EP	Objetivos área EF
1. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma (...).	1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración (...).
2. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática (...).	1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración (...). 8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar (...).
3. Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente (...).	5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo (...). 6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás (...).
4. Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria (...).	8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar (...).
5. Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo (...).	2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de postura y de ejercicio físico (...). 3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades (...).
6. Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan (...).	6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás (...).
7. Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas (...).	6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás (...).
8. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.	6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás (...). 7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas (...).
9. Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social (...).	7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas (...).
10. Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar la diversidad lingüística y cultural (...).	7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas (...).
11. Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y de bienestar (...).	1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración (...). 2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de postura y de ejercicio físico (...). 3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades (...). 4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos (...). 5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo (...). 8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar (...).

En este cuadro de relación, queda de manifiesto que, desde nuestro punto de vista, todos los objetivos generales de la EP tienen alguna relación, con más o menos intensidad, con los objetivos generales del área de EF. Del cuadro, destacamos que el

objetivo de etapa 11 es el que tiene vinculados más objetivos de área. En concreto hemos valorado que tiene una relación directa con seis de ellos, refiriéndose el texto en su totalidad al conocimiento, a la salud y al bienestar del cuerpo. También el objetivo de etapa 2, referido a la comunicación, determina el término cuerpo como forma de comunicación y expresión. Igualmente, hay que destacar que el objetivo 6 de área es de referencia actitudinal y lo hemos relacionado con cuatro objetivos de etapa, mientras que el objetivo 7 de área lo hemos relacionado con tres objetivos de etapa. Esta mayor presencia de algunos objetivos de área, al relacionarlos con la etapa, nos hace considerar que estos tienen un mayor peso y por tanto deben tener mayor presencia en su posterior concreción.

A nuestro modo de ver, este planteamiento tan interrelacional entre los objetivos de etapa y los objetivos de área justifica con amplitud el importante cambio y reconocimiento hacia el área de EF, ofreciéndosele la posibilidad de ser un recurso indispensable en el proceso educativo de la EP.

Finalmente, queríamos recalcar que ha sido nuestra intención dar un espacio especial a esta ley, no sólo por el cambio y reconocimiento que ha aportado a la EF sino porque es el plan de estudios que se impone y enmarca toda la etapa en que centramos nuestra investigación, hasta que en 2006, con la nueva ley de educación¹⁷ se producen algunos cambios.

4.4.1.2 Los estudios de magisterio y la especialidad de Educación Física

Respecto a los estudios de magisterio, la LOGSE establece lo siguiente (MEC, 1990, p. 8.931):

La EP será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la EF, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, será impartida por maestros con la especialización correspondiente.

Además, en el MEC (1991b, p. 33.003) concreta que “se establece el título universitario oficial de maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención”. Y este mismo documento añade: “El título de maestro en sus distintas especialidades tiene la consideración de Diplomado Universitario establecido en el artículo 30 de la de Reforma Universitaria, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”. El

¹⁷ Ley de Ordenación Docente (LOE, 2006).

documento también señala un plazo de tres años a partir de su publicación para la incorporación progresiva de dichas titulaciones.

Por otro lado, siguiendo a (Contreras, 2001, p. 37), hay que recalcar que el currículum de EF en España ha supuesto un hito de la máxima importancia en la historia de nuestra disciplina alcanzando una consideración desconocida hasta este momento, pero resulta que también la altura alcanzada en la apreciación institucional la hace acreedora de constituir el currículum de más peso en el concierto de los países de la Unión Europea.

Por todo lo expuesto a lo largo de este apartado, nos reafirmamos en que ha sido en esta encrucijada donde se han dado las circunstancias óptimas para que la EF sea reconocida con el peso educativo que ella misma conlleva. Lamentablemente con la entrada en vigor de los nuevos planes de estudio desaparecerán las especialidades y se convertirán en menciones con mucha menor carga docente.

4.4.2. *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*

Siguiendo a Martínez y Sauleda (2007, p. 64),

El espacio educativo universitario europeo es un proyecto, un propósito, y un compromiso europeo comunitario que da respuesta a la voluntad política de armonización de los distintos sistemas universitarios y a una política coordinada y de colaboración para el presente y el futuro.

La conveniencia de este espacio educativo se firmó en Bolonia el 1999, en una conferencia en la que tomaron parte 29 países. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un propósito y un compromiso europeo comunitario a través del cual, los gobiernos de los estados de la Unión Europea se plantearon que los estudios universitarios de todos los países de esta unión fueran comparables. Entendiendo que vivimos en un mundo cada vez más global, se decidió orientar desde Europa la Educación Superior, con un sello de calidad propia y con el mayor número de puntos en común. Se pretendía conseguir que, por ejemplo, los estudios que realice un alumno en España sean también reconocidos en Finlandia, Alemania o Grecia, y que las universidades Europeas sean consideradas como un bloque consistente con características comunas. Uno de los principales objetivos era fortalecer la Unión Europea y, así, poder optar a un papel relevante en la educación mundial.

La creación del EEES aporta cambios substanciales de estructura en los estudios y en la metodología docente. Según la Universidad de Girona (UdG), la adaptación de

las titulaciones universitarias al EEES se puede sintetizar en dos objetivos primordiales (Geli y Pèlach, 2006, p. 10):

1. Establecer un sistema común para todos los países que facilite la información y la transparencia entre títulos equivalentes de todas las universidades europeas. Se trata de un trabajo esencialmente técnico que supone aplicar a la programación de los estudios las nuevas unidades de cuenta, los créditos ECTS [*European Credit Transfer System*], y establecer estructuras académicas equivalentes.
2. Mejorar la calidad de la formación y acercar los titulares al mercado laboral. Este nivel se refiere al nuevo paradigma docente que establece la declaración de Bolonia cuando presenta el aprendizaje de los estudiantes como eje vertebrador de la docencia y establece nuevos objetivos de programación basados en las competencias profesionales que deben superar los alumnos de un estudio y nuevos mecanismos y estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación de la formación de los titulados.

A este nuevo planteamiento globalizador, en el perfil de nuestra sociedad, ya no le basta una sola formación de base para entrar en el mercado laboral. Es preciso de una formación continuada para estar al día en unos tiempos tan cambiantes (Geli y Pèlach, 2006, p. 9): “Actualmente tener una formación inicial no garantiza un puesto de trabajo, es más, el mismo trabajo reclama una formación permanente. Es evidente que vivimos rodeados de información y, por tanto, resulta necesario hablar de una capacitación para la gestión del conocimiento y no de un conocimiento individual”.

4.4.2.1 La Declaración de Bolonia (1999) y sus consecuencias

En este apartado, haremos referencia a la Declaración de Bolonia de 1999, así como las diversas declaraciones bienales que le sucedieron en distintas ciudades europeas. Al final también hablaremos de un proyecto íntimamente relacionado con dicha declaración: el Proyecto *Tuning*.

La Declaración de Bolonia es el inicio auténtico de la edificación del EEES. Bolonia es la ciudad donde los ministros europeos de educación superior firmaron el 19 de julio de 1999 la declaración, donde se comprometen a iniciar el proceso de convergencia. En sus razonamientos insisten en la necesidad de sensibilizar a todos los niveles sociales hacia la construcción de la Europa del conocimiento. Previamente a la declaración de Bolonia, hubo la Declaración de Sorbona, del 25 de mayo de 1998, en la cual se reunieron los representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. En esta primera reunión se establecieron unos principios generales del futuro europeo en materia de educación. Por este motivo, en la declaración de Bolonia, los representantes de la Unión Europea reafirman su adhesión a los principios generales

ya establecidos en Sorbona, proponiéndose alcanzar, en el plazo de una década, unos determinados objetivos, que consideran de capital importancia para promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo. Veamos estos objetivos, siguiendo la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación de la Declaración de Bolonia¹⁸:

- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral Europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países Europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos –similar al sistema de ETCS– como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las Universidades receptoras involucradas.
- Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:
 - el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.
 - el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación Europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.
- Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Hay que recalcar que a la Declaración de Bolonia se le estableció un límite temporal: hasta el año 2010. Se previeron fases bienales para su plena consecución que debían finalizar con una conferencia de ministros responsables de la educación superior, donde se revisaría lo conseguido y se establecerían nuevas directrices de futuro. Estas fases bienales son importantes para un riguroso seguimiento de las intenciones establecidas en Bolonia y en un proyecto de tanta envergadura. Dichas

¹⁸ Véase <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

reuniones se han ido llevando a cabo en distintas ciudades europeas, que a continuación exponemos y comentamos.

Declaración de Praga, del 19 mayo del 2001. Los ministros desarrollan la idea de la responsabilidad pública de la Educación Superior y apelan por los objetivos determinados en Bolonia. En este comunicado se introducen algunas líneas adicionales (MECD, 2003, p. 3):

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Declaración de Berlín, del 19 de septiembre de 2003. En declaración, los ministros subrayan la necesidad de incrementar la competitividad en la Educación Superior y de reducir la desigualdad social, y pone especial énfasis en desarrollar sistemas de garantía de calidad. Los ministros hicieron hincapié en la importancia de todos los elementos del proceso de Bolonia que pretenden establecer el área de Educación Superior Europea. También se comprometieron a establecer prioridades para los próximos dos años, así como invertir esfuerzos para promover sistemas efectivos para avanzar en la utilización de un sistema basado en dos ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y periodos de estudios. Concretando, centran sus intereses en tres aspectos prioritarios: la estructura en ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio.

Declaración de Bergen, 19 y 20 de mayo del 2005. Siguiendo el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior¹⁹, en este caso, los ministros destacan priorizar en particular los siguientes aspectos:

La puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*); la puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales; la expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado; la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

¹⁹ Véase http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Declaración de Londres, 17 y 18 de mayo de 2007. Las prioridades se centraron en la culminación de las líneas de acción aprobadas. Confirman que en conjunto se han producido avances positivos durante los dos últimos años, pero que todavía quedan muchos aspectos pendientes. Existe una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor. En cuanto a la dimensión social, se plantean estrategias políticas y sociales. También de recopilan datos e indicadores comparables que permitan medir los avances realizados para alcanzar los objetivos globales. Las estrategias propuestas se conciben en relación a las necesidades de la sociedad actual, que dependen del conocimiento, de la proyección adecuada, de los sistemas de comunicación y de las nuevas tecnologías.

Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, 28 y 29 de abril de 2009. En esta nueva reunión, se plantearon las prioridades de la educación superior en la próxima década. Todos los alumnos y el profesorado de las instituciones de educación superior debían estar preparados para responder a las cambiantes demandas de una sociedad en rápida evolución. Se plantea que se logrará una mayor participación a través del aprendizaje a lo largo de la vida como parte integrante de nuestros sistemas educativos. Del mismo modo, el empleo faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Finalmente, la movilidad es importante para el desarrollo personal y el empleo, fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para tratar con otras culturas.

Hemos hablado de las diversas declaraciones bienales que sucedieron a la Declaración de Bolonia del 1999. Seguidamente nos referiremos al proyecto Tuning. El deseo de contribuir significativamente a impulsar y facilitar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior por parte de las instituciones universitarias europeas, se consolidó con la elaboración del proyecto Tuning. Este proyecto tiene como fin responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga para buscar conjuntamente la calidad de la universidad europea. Tuning busca poner a punto las estructuras educativas de Europa, afirmando que este debe ser un proceso abierto y dinámico para poder responder a las cambiantes necesidades sociales. Es un proyecto dirigido desde las universidades, siendo estas quienes, en virtud de sus experiencias, han elaborado las estrategias concretas que mejor se adecuan a la innovación. Siguiendo a González y Wagenaar (2003) los principales objetivos del proyecto Tuning son conseguir programas de estudio que se puedan comparar y que sean compatibles entre sí, promover las relaciones entre las instituciones para conseguir el máximo de transparencia y establecer una nueva metodología comuna para mejorar la calidad de los estudios.

De este proyecto destacaríamos el diseño y la propuesta metodológica para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable (González y Wagenaar, 2003, p. 14):

Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad.

Del proyecto *Tuning* concluiríamos diciendo que queda evidenciado que es un sistema metodológico basado en competencias y centrado en el estudiante. Este proyecto se finalizó en mayo del 2002.

4.4.2.2. Adaptación de la estructura de los estudios universitarios al nuevo modelo

A lo largo de lo expuesto hemos destacado la importancia de que todos los estudios universitarios de todos los países de la Unión Europea deben ser comparables, facilitando de esta forma la movilidad de las personas de poder ir a trabajar o estudiar en cualquier otro país de su continente. Esto supone que los gobiernos de los distintos países han adaptado las estructuras de los estudios universitarios a un mismo modelo de tres grandes ciclos: el grado, el máster y el doctorado. El máster y el doctorado conjuntamente forman los estudios de postgrado. En el siguiente cuadro veremos comparativamente las estructuras de los estudios en el modelo antiguo y en el modelo actual:

Cuadro Nº 2. Comparación entre la estructura antigua de los estudios y la estructura nueva. Basado en UdG (2007, p. 3)

		ESTRUCTURA ANTIGUA	ESTRUCTURA NUEVA
5 años		↑ Doctorado	Postgrado ↑ Doctorado
			↑ M2 ↑ Masters
3 años		↑ Licenciatura	↑ M1
		↑ Diplomatura	↑ Grado

Nuestro interés es centrarnos en las normas que rigen los estudios de grado por ser este el nivel en que se equiparan los estudios de magisterio. También queremos conocer y analizar los decretos que extinguen definitivamente los planes de estudios que ocupan el marco de nuestro estudio, o sea la figura de maestro especialista en EF e identificar el modelo equiparable o próximo a esta titulación.

4.4.2.2.1. Los Grados

Es el primer ciclo de los estudios universitarios, el que comprende las enseñanzas básicas. Su finalidad es conseguir una formación general por parte del estudiante en una o varias disciplinas para poder integrarse en el ámbito laboral, tanto nacional como europeo, con una cualificación profesional satisfactoria.

Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, los planes de estudio de grado tendrán 240 créditos, aunque algunos países europeos han fijado la duración de este primer ciclo en 180 créditos para parte de sus títulos. El gobierno español ha considerado que 240 créditos le permitirá incluir toda la formación teórica y práctica que debe alcanzar el estudiante, incluyendo aspectos básicos de la rama de

conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de grado, así como otras actividades de formación. El título de graduado o graduada en Maestro en Educación Infantil o Maestro en Educación Primaria está adscrito a la rama de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por otro lado, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, sienta las bases precisas para conseguir una profunda reestructuración y modernización de la universidad española. Esta ley sustituye y modifica la anterior Ley Orgánica 6//2001, de 21 de diciembre, la cual ya inicia la transformación de las enseñanzas universitarias siguiendo las líneas que emanan del EEES. Esta ley refuerza y profundiza en la concepción de la autonomía universitaria, para que sean las mismas universidades las que propongan, de acuerdo con las normas establecidas, las enseñanzas y títulos que se deban de impartir y expedir. La flexibilidad en la organización y la diversificación en los currícula los destaca como elementos de respuesta a la demanda social en un contexto abierto y en transformación. También recalcaríamos el impulso a nuevas metodologías docentes, que se centran en el aprendizaje del estudiante y que extienden este aprendizaje a lo largo de la vida. La implantación de los nuevos títulos será respetuosa con los derechos académicos y profesionales de que disfrutaban los titulados de la anterior ordenación. Por lo tanto el gobierno, conforme va creando los nuevos títulos, deberá determinar las equivalencias correspondientes en cada caso.

En enero de 2004, el MEC dedicó un Real Decreto al tema de las homologaciones de los planes de estudios, el Real Decreto 49/2004, de 19 de enero. Se tituló *Sobre homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Este decreto conllevó críticas y controversias a su posible aplicación, como así lo demuestran sus continuas modificaciones y requerimientos recibidos. En el Real Decreto 55/2005 fueron modificadas las dos disposiciones del artículo 6 y posteriormente se volvió a modificar el apartado 2 del mismo artículo sobre homologaciones en el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, quedando como disposiciones definitivas del artículo 6 las siguientes (MEC, 2005):

1. La modificación de un plan de estudios que afecta a un número superior al 10 por ciento de los créditos relativos a los contenidos formativos comunes, o de las materias troncales de los actuales planes, incluidos en las directrices generales propias, implicará la extinción del plan de estudios en vigor y, en consecuencia, se considerará como nuevo plan de estudios que deberá ser sometido al plan de homologación previstos en los artículos 4 y 5.
2. Si la modificación afecta a un número igual o inferior al 10 por ciento de los créditos a que se refiere el apartado anterior, deberá ser informada favorablemente por la comunidad autónoma y posteriormente comunicada al consejo de coordinación

universitaria, con carácter previo a su comunicación en el “boletín oficial del estado”, a los efectos de que por la Secretaria General del citado Consejo se proceda a la comprobación de su correspondencia con las directrices generales comunes y propias del correspondiente título. Si la modificación solo afecta a los contenidos establecidos discrecionalmente por la universidad deberá ser comunicada al Consejo de Coordinación Universitaria, a los efectos previstos en el párrafo anterior. La Secretaria General del Consejo comunicará dichas modificaciones a la respectiva comunidad autónoma, así como al órgano competente del Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Las modificaciones de los planes de estudios deberán incluir las necesarias previsiones sobre los mecanismos de reconocimiento de créditos para los estudiantes que vinieran cursando el plan anterior.

A nuestro entender, el plan de estudios que afecta a esta investigación y conducente al título de Maestro especialista en EF queda afectado por el apartado 1 de dicha disposición, aplicándose tal como dice el decreto “la extinción del plan de estudios en vigor” y, por lo tanto, se considerara como alternativa el nuevo plan de estudios conducente a Maestro en Educación Primaria, bajo la posibilidad de poder elegir un itinerario específico del área de EF, denominado en nuestro currículum “Menciones”. Esta opción no es equiparable a las antiguas especialidades, pero es la que actualmente le corresponde volviendo a un modelo de maestro menos especialista y mas generalista, y con una formación mucho más amplia como le corresponden los cuatro cursos académicos de grado. En el apartado 3 de la disposición, se considera la previsión de reconocimiento de créditos para los alumnos pertenecientes al plan de estudios anterior y ya se concreta más en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que en relación a la modificación y extinción de los planes de estudios expone lo siguiente (MEC, 2007)²⁰: “quienes estando en posesión de un título oficial de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico pretendan cursar enseñanzas dirigidas a la obtención de un título oficial de grado, obtendrán el reconocimiento de créditos que proceda con arreglo a lo previsto en el artículo 13 del presente Real Decreto”. En este párrafo del decreto queda especificado el reconocimiento de créditos ante la posibilidad de adaptación de la diplomatura de maestro al nuevo grado.

4.4.2.2.2. Las Menciones

Las universidades podrán completar los títulos de Grado mediante la inclusión de “menciones”. Estas corresponden a itinerarios o especificidades curriculares de su propio plan de estudios (entre un 25% y un 50% de los contenidos formativos serán

²⁰ Artículo 28, disposición adicional cuarta, apartado 3, del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

establecidos por cada universidad), siempre y cuando estén previstas en la memoria del plan de estudios. Entendemos la mención en los estudios de magisterio como un agrupamiento de optatividad que tiene como propósito profundizar en las áreas de Educación Primaria y Educación Infantil, ampliando las competencias profesionales y permitiendo un acercamiento a la capacitación en determinadas materias curriculares. La denominación de los títulos de “graduado o graduada en” la denominación específica del grado se completarán “con mención en” la denominación específica de la mención y la denominación de la universidad que lo expide. En el supuesto que se acredite la superación de más de una mención vinculada a un mismo título de Grado, procederá la expedición de un único título de graduado o graduada, en cuyo anverso figurará una de ellas, haciéndose constar las restantes en el reverso.

5. LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

5.1. Evolución de los aspectos de influencia en el perfil profesional de las profesoras de Educación Física

Son varios los criterios que enmarcan la EF femenina (EFF) del Siglo XVIII y XIX. En opinión de Pastor (1997, p. 116),

El más importante y en el que con mayor insistencia se hace hincapié en la bibliografía del género es la condición de madre y esposa. En segundo lugar, se alega su propia naturaleza femenina que es algo que no se obtiene por el mero hecho del nacimiento: la feminidad. Después se argumentarán, como razón de la conveniencia del ejercicio físico, las consecuencias higiénicas, siempre positivas y deseables si se cuida de no traspasar los límites de la fatiga. Como argumentos condicionadores del tipo de ejercicio, de su frecuencia o de su intensidad se citarán tras circunstancias como la inferioridad muscular y fisiológica de la mujer, la “honestidad” en los movimientos, el vestuario, etc.

La EF se ha relacionado a lo largo de la historia, siempre mucho más con el hombre que con la mujer. La exclusión de la mujer, sin más, queda reflejada en las pocas alusiones a la EFF. Como dice Pajarón (1992, p. 23), “se podría pensar que los legisladores consideran a la mujer incluida y obligada, como el hombre, por las leyes promulgadas, o bien que no consideran la EF adecuada para el sexo femenino”. No obstante la autora defiende esta última por ser la hipótesis de trabajos anteriores. Desde nuestro punto de vista, responde con más acierto a la situación general de la mujer en el siglo XIX. Los sectores más tradicionales y radicales de la época no ven a la mujer capacitada para la educación, sino que “ven en su acceso a la cultura un riesgo a su feminidad” (Pajarón, 1992, p. 21). Estas opiniones se repiten más tarde para dificultar el acceso femenino a la EF.

Josefa Amar y Borbón publica uno de los libros más leídos en educación femenina que propugna para la mujer una educación igual a la del hombre sin olvidar su papel principal de esposa y madre. No obstante en este siglo son muchos los autores defensores de la mujer, la mayoría de aportaciones en defensa de la EFF, ven en la mujer al elemento esencial para mejorar la raza, también el poder y la influencia sobre el hombre en el entorno familiar. En definitiva la historia señala que el beneficiario de la EF de la mujer no es la propia mujer sino el hombre y la sociedad. En desacuerdo con esta afirmación resaltaríamos la aportación de Concepción Arenal que destaca sobre el resto de opiniones, al defender la EFF, valorando el bienestar que esta le puede reportar a ella misma.



Foto nº 3.- Juegos en el patio de un colegio de niñas, Bailén (Jaén), 1959.

Cedida por Zagalaz, 1998).

En referencia a la EF de esta época, Pastor comenta (1997, p. 117): “Los juegos musculares se consideraban masculinos por lo que los suyos debían ser sedentarios para ‘no arrugarse ni despeinarse’ ”. La debilidad y enfermedad fruto de tales hábitos se convertirían en ideales de belleza. Aún sin perder sus ideales y manteniéndose el concepto a lo largo del siglo XIX, durante la segunda mitad de siglo este concepto se irá flexibilizando.

En los inicios del Siglo XX, en el ámbito educativo se impondrá una enseñanza diferenciada, por razón de sexo, afectando por igual a la EFF que deberá, ir adaptándose a las influencias del momento. También el inicio de siglo se caracteriza por la aparición del deporte femenino, tal como hemos visto en apartados anteriores (véase 2.5.2.). En referencia a este aspecto, Pastor dice lo siguiente (1997, p. 308):

Hasta la guerra civil, el deporte compartirá la misma dinámica que el feminismo. Necesitará vencer además las resistencias sociales, incluso de la clase media, para trascender, difundirse y popularizarse desde su origen elitista. Habrá de superar la acusación de “poco femenino”, otorgando a “la delicadeza de la mujer la peregrina facultad de modificarse por la manera de sus diversiones.”

La iglesia también mostraba una aptitud de recelo frente a la EFF y no fue capaz de afrontar el fenómeno emergente de esta, mostrándose recelosa en cuanto lo que representaba lo corporal aceptando sólo aquellos cuidados que permitiesen a la mujer cumplir sus objetivos sociales y espirituales.

Deseamos resaltar nuestro pasado más reciente, centrándonos en la etapa del franquismo, puesto que, en general, las profesoras actuales que impartimos docencia en los estudios de magisterio, recibimos nuestra formación inicial de EF en esta etapa. Por tanto valoramos de manera muy importante el hecho de reflexionar sobre sus aportaciones y la influencia que tuvo en las futuras profesoras y en las mujeres en general. Durante el franquismo, la Sección Femenina (SF) fue el referente máximo en cuanto a la labor formativa para la mujer. Este organismo tuvo la responsabilidad de transmitir y concienciar a todas las mujeres de lo que el estado esperaba y deseaba de ellas. Veamos lo que dice Manrique (2009, p. 6) sobre este tema:

En concreto a la mujer se le asignaron una serie de valores que la predisponían a ejercer sus obligaciones en el ámbito privado, dejando la esfera pública para los hombres, que ocupaban la mayoría de altos cargos en la administración, la iglesia y el ejército. Sus perspectivas de desarrollo se vieron limitadas a la atención del hogar, con el cuidado correspondiente al marido y a sus hijos (...). Su promoción se vio restringida, pues no se veía bien que una mujer manifestara intenciones de ejercer sus opiniones en público, así como deseara escalar posiciones en los órganos de poder. Por tanto, el determinismo al que se la obligó, implícita y explícitamente, estuvo marcado por el cumplimiento de unos estereotipos que determinaron cual era el comportamiento apropiado que debía ejercer: sumisión al hombre, inferioridad intelectual, impresionabilidad y fragilidad.

Durante esta época la discriminación en educación fue una constante (Manrique, 2009, p. 8) y se inició con el decreto de no coeducación (BOE del 6 de mayo de 1939). No obstante fue la SF quien puso en marcha un plan específico para la mujer de actividad física y deportiva tanto en el ámbito educativo como en el ámbito recreativo. Este plan de formación recogía los asesoramientos masculinos de políticos, que velaron para que no desvirtuara el modelo de mujer establecido: religiosas, condicionando la práctica en el pudor, la compostura, la feminidad... También otros asesores médicos actuaban para no poner en riesgo su función procreadora. La SF aceptó el carácter religioso de que se quería dotar a la actividad física femenina (Manrique, 2009, p. 11):

Se dejaba claro que si una mujer realizaba cualquier tipo de deporte, contribuía a que su cuerpo mejorase, pero no como satisfacción personal sino porque sería más fácil contribuir con el destino que sobre ella recaía: la procreación y la familia.

El perfil del profesional de EF no era homogéneo para ambos sexos. Es evidente, que al depender cada uno de los colectivos de una organización, a todos niveles distinta, esto intensificaba las diferencias en relación del perfil profesional de ambos sexos. En relación a este tema, Pastor (1997, p. 576) comenta lo siguiente:

Durante el primer congreso Nacional de EF celebrado en 1943, los representantes de las Delegaciones del Frente de Juventudes (FJ) y de la SF ya esbozaron las primeras diferencias. Mientras que el asesor nacional de la SF, Luis Agosti, a pesar de su claro talante machista, proponía una profesional dedicada “por entero a su misión y poniendo en su tarea todo el interés y entusiasmo de que es capaz (...) que dedique su jornada, por entero, a la enseñanza, que se preocupe de asistir a cursos de ampliación y que comprenda que su dignidad profesional y su bienestar económico dependen, precisamente, de la calidad de su trabajo”, pero siempre sin olvidar que su formación debería ser esencialmente práctica.

Por el contrario Joaquín Agulla, concebía al Profesorado de EF como “psicopedagógico (condición básica) y técnico (o científico), en lo que a la especialidad de esta disciplina educativa respecta”, pero señalando como primordial y primera condición la de educador para quien ha de ser menos importante la “ciencia” el “arte” sin el cual nunca podrá ser “mando”. En ningún momento parece preocupar al asesor nacional del FJ los aspectos laborales o profesionales.

Estas diferencias discriminatorias persistieron de varias formas e intensidades a lo largo de la historia. Es por ello que debemos ser conscientes de que con unos antecedentes tan recientes anclados en una diferenciación por sexos tan intensa se hace difícil el cambio conceptual, a pesar de tener actualmente en España una Ley de Igualdad de Género²¹ y una creciente sensibilización a la coeducación.

Tal como señala la historia, la EF es un área en donde la discriminación de género ha sido notablemente acusada, esto comporta que todavía en la actualidad persista la tendencia de crearse situaciones de discriminación en los gimnasios con cierta regularidad.

Creemos que esta realidad influye también en la forma en que los alumnos/as de EF valoren y perciban de forma distinta la figura del profesor/a o maestro/a de EF en función del género. Pues así lo demuestra un reciente estudio de la universidad de Murcia en secundaria (Moreno y Hellín, 2001), en la que los alumnos valoran en relación a las clases de EF, “si el docente es mujer las clases son más fáciles y si por el contrario es hombre son más útiles”. También se manifiesta que los alumnos esperan actitudes distintas de un hombre a una mujer. De la mujer esperan su participación en la clase y del hombre esperan que practique deporte con ellos y les llame por su

²¹Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres, comentada en el apartado 3.1.

nombre. Afirman estos autores que estas conclusiones coinciden con otros estudios realizados anteriormente. Esto evidencia que los alumnos tienen unas u otras expectativas en las clases de EF en función del género del profesor. Estos estudios nos demuestran lo importante que es, que nuestros alumnos reciban formación en coeducación desde nuestras áreas.

5.2. Evolución de los centros y las titulaciones de Educación Física

En este apartado nos hemos centrado en las opiniones de autores tan destacados en esta temática como Chinchilla (1991), Fernández Nares (1993), Fernández García (1995), Pastor (1997) y Zagalaz (1998).

Aunque el contenido que nos ocupa se refiere a las Escuelas Femeninas, haremos también breve mención a todas las escuelas para tener una información real del proceso de evolución de centros y titulaciones. Situaríamos la Escuela Central de Profesores y Profesoras de EF como el primer centro capaz de la formación de titulados en EF. Fue creada a partir de la ley de 9 de marzo 1883 y abrió sus puertas en octubre del 1887. Como dice Pastor (1997, p. 313):

Este centro se crea como consecuencia de la incorporación de la gimnástica dentro del sistema educativo español como enseñanza obligatoria. También representa el primer reconocimiento oficial de la existencia de la EF como materia de estudio, con suficientes contenidos propios como para poder apoyar sobre ella una titulación respaldada por el estado.

Destacaríamos que en dicho centro se formaron profesores y profesoras de EF. Siguiendo a Zagalaz (1998, p. 113), en esta escuela se formaron un total de 87 profesores, de los cuales 71 eran hombres y 16 mujeres:

En la escuela se produce la separación de enseñanzas para alumnos y alumnas, los cuales al finalizar sus estudios eran destinados a las plazas de profesores y profesoras de gimnasia de los Institutos Provinciales y Escuelas Normales de primera Enseñanza, ajustándose al número de admitidos a esta Escuela de formación a las plazas vacantes que hubieran de cubrir.

No obstante la precariedad económica del momento y la entrada al poder de los conservadores propició su cierre en 1892, con lo que tuvo una breve existencia. Posteriormente, en el 1919, se creó la Escuela Central de gimnasia del ejército en Toledo que, a pesar que tuvo cierta influencia en el ámbito educativo, su propósito y

objetivo inicial era formar profesorado militar para el ejército. En 1933, se creó la Escuela Nacional de EF de San Carlos para la formación del profesorado civil de EF, adscrita a la Facultad de Medicina de la Universidad de Madrid. Estos centros estaban destinados exclusivamente para formar profesores de EF, pero entre ambos no había coordinación alguna (Pastor, 2000, p. 78): “La Escuela Central de Toledo centraba el perfil de sus titulados en aquellas cualidades más idóneas para los objetivos propios de la milicia. La Escuela Nacional de EF se planteaba su acción como una posibilidad de complementar la Ciencia Médica”. En consecuencia, poco importaba el reconocimiento académico de los estudios de EF.

Siguiendo a Pastor (2000, p. 78), en la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, se formaban profesores con dos tipos de cursos conducentes a distinta titulación: Profesores de Gimnasia, destinados a oficiales de todas las armas y cuerpos, con una duración de nueve meses, y Instructor de Gimnasia, destinado a suboficiales de todas las armas y con la misma duración. Por otro lado, destacaríamos los cuatro cursos que se destinaron para capacitar a maestros como profesores de EF (Pastor, 1997, p. 335):

La Real Orden de 7 de enero de 1926 disponía la celebración de un curso de gimnasia con carácter de ensayo para 25 maestros de Escuelas Nacionales, el cual se desarrollaría desde el 1 de marzo al 30 de abril. Este curso y otros similares que se convocarían más tarde han de entenderse como actuaciones continuadoras de un proyecto que se inicia con la elaboración de la Cartilla Gimnástica Infantil. Con todos estos cursos se pretendía formar al personal docente necesario para hacer realidad un plan de implantación de la EF en el ámbito escolar a través de la metodología concreta que inspiraba esta cartilla.

Evidentemente esta formación estaba destinada a varones, puesto que las maestras no podían acceder a las instalaciones de la escuela de Toledo, donde se realizaban. Por este motivo y con el fin de dar conocimientos para la aplicación de la Cartilla Gimnástica Infantil, se organizaron cursos en otros lugares (Pastor, 1997, p. 337): “Estas circunstancias explican la casi inexistencia de profesoras de EF en estos años y, de alguna manera, la más lenta evolución técnica y teórica en este colectivo profesional”.

En relación a la escuela Nacional de EF de San Carlos, en sus inicios, esta dependía de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Facultad de Madrid, lo que, según Pastor (1997), sienta las bases de una dotación científica muy completa, pero desde su punto de vista fue lamentable que su desarrollo fuera interrumpido por la guerra civil y después relegada en la facultad de medicina e ignorada por el ámbito de la pedagogía.

Por otro lado, en 1936 se creó la academia de EF de la Generalitat de Catalunya, que fue la primera escuela donde se impartían las clases mixtas, exceptuando la danza y la gimnasia femenina, sólo para las alumnas. Sin embargo, la guerra civil no permitió que este proyecto siguiera adelante. A pesar de que en el primer curso había cien alumnos/as, no llegó a graduarse ni la primera promoción, por lo que la creación de esta escuela no ha tenido una repercusión posterior.

Es evidente que la figura femenina, a pesar de la diversidad de centros y diversidad de enfoques curriculares, por unos u otros motivos, hasta después de la guerra civil podemos decir que “brilla por su ausencia”.

Después de la guerra civil, la EF se convierte en un instrumento de poder del franquismo. Esta estará totalmente condicionada por los acontecimientos políticos, creándose nuevos centros de formación que no tendrán en cuenta la evolución histórica de la EF. La formación de los profesores y profesoras tendrán un importante carácter político. El estado otorga las máximas competencias en EF al FJ y a la SF la formación de la juventud española en relación a la EF (Zagalaz, 1998, p. 124):

Al efecto se crea el Servicio Nacional de Instructores, para cuya capacitación se establecerán al menos dos Academias Nacionales, una para cada sección, masculina y femenina: Academia Nacional de Mandos “José Antonio” y Academia Nacional de Instructoras “Isabel la Católica” (en el Prado), respectivamente, esta última, con posterioridad cambiará su ubicación y su nombre por el de Escuela Nacional de Especialidades “Julio Ruiz de Alda” (cuya sección para EF sería conocida como “la Almudena”). Ambas academias se crearon por Decreto de 2 de septiembre de 1941.

La academia Nacional de Mandos “José Antonio”.

Siguiendo a Zagalaz (1998, p. 125), en 1942, esta academia,

Fue autorizada para organizar cursos de capacitación de Instructores e instructores auxiliares, por Decreto de 19 de febrero (BOE de 6 de marzo). Esta vinculación con la EF a una organización puramente política posibilita que se desarrolle la doble función, como formadores de dirigentes juveniles con orientación política y como centro de formación de profesionales con el título de profesores de EF. Trasladando este planteamiento a los centros escolares, el instructor de forma simultánea podía ejercer como profesor de EF o de política.

Asimismo, Pastor (1997), Zagalaz (1998) y López Fernández (2011), opinan que desde la apertura de la escuela en 1942, a la formación recibida le correspondía el título de oficial instructor, aunque los escasos recursos de la administración obligaron a un replanteamiento, por lo que a partir de 1955 se modifica la figura del titulado y se

sustituye por la de maestro instructor mejorando y completando su formación con los estudios de Maestro de Enseñanza Primaria. Posteriormente además de las enseñanzas de magisterio recibirán durante tres años, al principio, y cuatro posteriormente formación específica de EF obteniendo con ello la doble titulación de Maestros de Primaria y Profesores de EF.

En 1961, con la ley de EF se reconoce a esta academia la capacidad para expedir el título de profesor de EF con una duración de cuatro años (Zagalaz, 1998). Los alumnos podrán decidir entre realizar solo magisterio o continuar un año más y obtener el título de profesor de EF.

5.2.1. La formación de las profesoras

Centrándonos en la formación de las profesoras, a partir de la ley de 28 de diciembre de 1939 (BOE de 29 diciembre 1939) promulgada por la jefatura de estado, se encomienda a la SF de FET y de las JONS la formación integral de la mujer a todos niveles. La SF se encargó de esta formación en línea con el modelo ideológico que el franquismo quería instaurar. Formaban parte de sus competencias la formación de las maestras en enseñanza del hogar, político-social y EF. Esta labor fue dirigida por Pilar Primo de Rivera (Zagalaz, 1998, p. 131):

La SF tuvo que luchar contra la mentalidad colectiva preexistente que se oponía a la actuación deportiva de la mujer, e incluso en contra. Cita hecha por la autora a pie de página. (ANA., profesoras EF sin clasificar) *“La actitud de las propias mujeres que defendían la quietud y el aislamiento, posibilidad de riesgo, actitud atávica del hombre, y sus propios excesos que en ocasiones le daban un aspecto masculinizante”.*

La Escuela Nacional de EF “Julio Ruiz de Alda”, creada en 1956, fue sin duda la institución que tuvo mayor importancia. Pero anterior a ella destacaríamos otras formaciones de profesorado femenino que fueron significativas en un momento en que la formación del profesorado femenino estaba en plena evolución (Rabazas, 2000, p. 191):

Se organizaron cursillos breves e intensivos para enseñar a las primeras instructoras o instructoras de educación física en distintos lugares de España: Santander (1938, 1939 y 1945); Madrid, Ciudad Lineal (1940-1944 y 1949); y en Guipuzcoa Deva (1945). Los títulos expedidos fueron provisionales y supeditados a nuevos cursos de ampliación y renovación. Sobre la misión de estas primeras instructoras recogemos las palabras de la profesora Ozores Guinea (1968):

Fueron estas primeras Instructoras las pioneras de una profesión desconocida en España, quienes abrieron cauces, despertaron inquietudes y sembraron no solo los beneficios que aportaba la práctica de la Educación Física en la formación integral del ser humano, sino que también fueron las que sentaron de forma práctica las bases de la necesidad de esta dimensión educativa en todo plan escolar y extraescolar de nuestra patria.

Sin embargo, paralelamente, en otras ciudades como Málaga, Valladolid, Cádiz o Almería se crearon distintas instituciones con objetivos muy similares. En opinión de Zagalaz (1998, p. 132), “la falta de personal docente iba a ser la mayor dificultad con que tropezaría la SF a la hora de acometer la enseñanza de la EFF”. Este hecho favoreció a que la formación de estas primeras instructoras fuera bastante escasa. Los cursos tuvieron una duración entre tres y cuatro meses sus contenidos fueron supervisados por Luis Agosti (Manrique, 2003, p. 96):

Estos serían configurados gracias a sus estudios como médico, deportista y sus viajes a los países nórdicos, a los que consideraba pioneros en esta actividad. Agosti (1948) propuso que su método se apoyara en tres puntos esenciales: la gimnasia (educativa o correctiva, rítmica y cuentos gimnásticos), los deportes (los adecuados para la mujer) y la danza (clásica y bailes populares). Dando de esta forma un carácter más autóctono al concepto de EF.

Luis Agosti fue en aquellos momentos el máximo representante de la EF en España predominando sus intereses por los aspectos relativos a la salud, sobre los pedagógicos (Zagalaz, 1998, p. 133). Su método fue seguido durante años hasta que en España fueron entrando las nuevas corrientes americanas y europeas que aportaron otros aspectos, como la pedagogía. Zagalaz (1998), en su amplio estudio sobre la EFF en España, desde los primeros años de intervención de la SF hasta la integración de la escuela Nacional de Especialidades “Julio Ruiz de Alda” en el INEF, en un intento de clasificar las titulaciones procedentes de la SF, destaca la gran variedad de titulaciones que se crearon en poco tiempo y concluye destacando sobre todo tres tipos de titulaciones (Zagalaz, 1998, p. 134):

Instructoras o instructoras Elementales de EF, cuya preparación fue la de menor duración, Instructoras Nacionales (futuras profesoras) de EF, formadas en la escuela Nacional de Especialidades “Julio Ruiz de Alda”, e Instructoras Generales, tituladas también como Maestras de Primera Enseñanza o Profesoras de EGB que realizaron sus estudios en la escuela nacional de Instructoras de Juventud “Isabel la Católica) de las Navas del Marqués.

La Academia Nacional de instructoras “Isabel la Católica” del Pardo y la Escuela de instructoras generales de Magisterio “Isabel la Católica” de las Navas del Marqués (Ávila).

Ambas escuelas se encargaron de la formación de instructoras generales, pero detallaremos las características de cada una de ellas.

Según Zagalaz (1998), la academia nacional de instructoras “Isabel la Católica” del Pardo, se inaugura en 1942 con el objetivo de formar Instructoras generales de juventudes e instructoras de EF. Esta formación duraba uno o dos cursos en función de su formación previa. Al terminar se las consideraba cualificadas para impartir Formación Política y EF en los centros donde fueran destinadas.

En 1950 la escuela en su totalidad (profesoras, alumnas, materiales...) se trasladó al Castillo-Palacio en las Navas de Marqués (Ávila) manteniendo el mismo nombre de “Isabel la Católica. En 1951 se inauguró oficialmente el nuevo centro de las Navas del Marqués con la misma estructura que tenía en el Pardo, programas, reglamentos, y en el curso 1956-57 se convierte en escuela privada de magisterio dependiendo de la SF, y como escuela de profesorado de EGB a partir de 1974.

Continúa Zagalaz (1998, p. 156) diciendo que, “paralelamente a la Escuela de Instructoras Generales “Isabel la Católica” de las Navas, funcionó en Barcelona la escuela “Santa Teresa de Jesús”, que siendo la primera en crearse pasó con posterioridad a convertirse en una filial de las Navas”.

La Escuela Nacional de EF “Julio Ruiz de Alda”.

Como ya hemos dicho anteriormente, la Escuela Nacional de EF “Julio Ruiz de Alda” fue una institución extraordinariamente importante (Pastor, 1997, p. 565):

Fue desde su creación en 1956 el centro superior destinado a la formación, entre otros del titulado en EF en sus diferentes niveles de profesora, instructora, monitora etc.²² Comienza a funcionar durante el curso 1957-1958, con un grupo de alumnas procedentes de la escuela “Santa Teresa” de el Pardo. A estas primeras promociones se le aplica un plan de estudios de dos años de duración que será ampliado hasta tres para las sucesivas promociones.

Tal como aporta Zagalaz (1997) en el curso 67-68 estos estudios aumentan a cuatro años en concordancia con los estudios del INEF que empiezan el mismo año y la formación se desarrollará en la Escuela Nacional “Julio Ruiz de Alda” dependiendo de

²² También incluía los estudios de enfermería y profesora del hogar.

la delegación Nacional de la SF. Asimismo, el decreto de 10 de noviembre de 1960, en reconocimiento del auge que la EFF había adquirido en nuestro país, regula por vez primera el título oficial de profesoras de EF". No obstante las Escuelas de formación del profesorado no recibirán este reconocimiento legal hasta 1981 (Zagalaz 1997, p. 144).

El Instituto Nacional de Educación Física (INEF).

Desde la clausura de la escuela central de profesores y profesoras en 1892, hasta 1975 con la apertura del INEF de Barcelona, no se había creado ninguna otra escuela mixta de EF, aunque en la primera se impartía la docencia por separado. Hemos visto como casi a lo largo de una década se crean exclusivamente escuelas para un solo género. No es de extrañar que 40 años después todavía la coeducación en el ámbito de la EF sea un tema en proceso evolutivo.

Las aspiraciones y el deseo del colectivo de profesores de EF por dignificar su profesión ha sido constante desde la desaparición de la escuela central de profesores y profesoras (Pastor, 2000, p. 236): "En el transcurso del I congreso Nacional de EF celebrado en 1943, es muy frecuente su alusión". Esta constante referencia a un INEF perdura en el tiempo y no es hasta la publicación de la Ley 77/1961 se regula la creación de este centro. En 1966 finalizaron las obras del edificio y en enero del 1968 se inicia la actividad docente. No obstante, no será el INEF el encargado de formar a las profesoras de EFF. Esta función se encarga a la Escuela "Ruiz de Alda" (Pastor, 2000, p. 240):

Debe reconocerse la habilidad que, en este aspecto demostró la SF aunque no podamos olvidar que para la profesión, en particular, y para la EF, en general, fue negativo y que supuso, para las alumnas y profesores, un nuevo agravio al ser segregadas, otra vez, por su condición femenina evitando así una normal integración como ya ocurrió en España con el resto de los estudios profesionales.

La formación de profesores e instructores se hará en colaboración de otros centros: la academia Nacional "José Antonio" y la Escuela Central de Educación Física del Ejército. Con la Publicación del Real Decreto Ley 23/1977, la Escuela Superior de EF de la Academia Nacional de Mandos "José Antonio", La Escuela Nacional de EFF y el instituto Nacional de EF se constituyen en una sola unidad (Zagalaz, 1998, p. 131). El INEF de Barcelona inicia su actividad docente en el curso 1975-76, presentando unas condiciones administrativas y académicas idénticas al de Madrid. No obstante, la formación de profesoras y profesores se hizo desde el inicio en el mismo centro.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970²³ otorga a los INEF el nivel universitario (Chinchilla 2008), se reglamentará la incorporación del INEF a las Universidades con el rango de Instituto universitario, evidentemente este rango no implicaba la integración plena a la universidad tal como se deseaba. José M^a Cagigal, primer director de INEF de Madrid sería el interlocutor de los intereses del INEF (Chinchilla, 2008, p. 233) “en 1975 denunciaba la amnesia parcial incomprensible que padecía la administración respecto al INEF”. La Ley General de Cultura Física y del Deporte de 1980 regula las enseñanzas de la EF a través del (Real Decreto 790/1981 art. 5) este distribuye los estudios del INEF en un primer ciclo de tres años de duración y con correspondencia al título de diplomado y un segundo de dos años correspondiente al título de licenciado. (Chinchilla, 2008, p. 234).

Durante la tramitación parlamentaria del proyecto de ley, Cagigal, en un intento infructuoso por abortarlo, al menos, modificarlo sustancialmente, escribió varios artículos en la prensa, en los que remarcaba la situación de otros países desarrollados en esta materia y el retraso que suponía respecto a ellos lo contenido en el proyecto de ley.

Progresivamente cada INEF fue estableciendo convenios de adscripción con las universidades del entorno, por lo que su dependencia académica correspondía a las universidades. (Chinchilla, 2008). El INEF de Granada era una excepción a esta situación, en 1988 se integraba definitivamente a la Universidad de Granada, a los cuatro meses de su creación. Adecuándose en estructura y funcionamiento a la Ley de Reforma Universitaria y a los estatutos de la Universidad de Granada.

Por fin la Ley del Deporte de 1990 (Chinchilla, 2008, p. 237) supone un paso importante en el reconocimiento de la EF como titulación universitaria superior, al autorizar al gobierno para adecuar las enseñanzas de EF a lo establecido en la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Por otro lado, establece que el título de licenciado será equivalente a todos los efectos, al de licenciado universitario y abre las puertas a estudios de tercer ciclo específicos de EF mediante convenios con otras universidades.

5.2.2. Balance sobre las titulaciones

Seguidamente presentaremos las titulaciones expedidas desde el año 1940 hasta 1979 en dos cuadros adaptados de Pastor (2000, p. 261-262).

²³ BOE 187 de 6/8/1970, pp. 12.525 a 12.546.

Cuadro nº 3. Titulaciones de EF expedidas por centros de educación

Centros	Nº Profesores	Nº Instructores	Nº Maestros instructores	Nº Totales
Escuela Central de Educación Física del Ejército	2.553	3.264	-	5.817
Escuela Nacional de Educación Física "San Carlos"	692	-	-	692
Escuela Superior de EF "Julio Ruiz de Alda"	565	1.293	871	2.729
Academia Nacional "José Antonio"	1.655	90	1.659	3.404
INEF de Madrid	315	-	96	401
INEF de Barcelona	4 ²⁴	-	-	4
<i>Total</i>	5.774	4.647	2.626	13.047

Cuadro nº 4. Titulaciones expedidas, según sexo

Sexo	Nº Profesores	Nº Instructores	Nº Maestros Instructores	Nº Totales
Varones	5.172	3.354	1.755	10.281
Mujeres	602	1.293	871	2.766
<i>Total</i>	5.774	4.647	2.626	13.047

Estos dos cuadros muestran las titulaciones expedidas en los distintos centros desde el año 1940 hasta el año 1979, destacándose en el segundo cuadro la diferenciación numérica en relación al género, dejando en evidencia la considerable diferencia entre varones y mujeres y la repercusión que estas cifras puedan tener a la hora de acceder a las plazas en las distintas universidades españolas.

5.3. El Colegio Nacional de profesores de Educación Física (COPEF)

Ante la nueva organización de la EF y especialmente en su docencia, se crea la necesidad de establecer una organización que integre la identidad de la profesión y defienda los intereses de los profesores con título oficial que, ante tanta diversidad, ven peligrar su título oficial (Pastor, 1997).

²⁴ Siguiendo al mismo Pastor (2000, p, 248), hay que recalcar que INEF Barcelona "otorga 4 títulos de Profesor de EF de sus aulas", pero "salen otros 56 postgraduados que no presentan la tesina fin de carrera".

El 1 de diciembre de 1948 se da conformidad a la junta provisional de colegio de profesores de EF. Esta junta estará en funciones hasta que se reúna la asamblea general y se proceda la elección de la junta nacional del colegio. Con el objetivo de fomentar la armonía, unión y compañerismo en este colectivo. Sin embargo des de el punto de vista jurídico y siguiendo a (Pastor 1997) esta asociación no se acoge a la ley de colegios profesionales y tampoco se legaliza a través de las vías sindicales, simplemente se acoge al derecho de asociación. Esto es debido a la falta de reconocimiento de la titulación de profesores de EF que les impide acogerse a la Ley de Colegios Profesionales. Por consiguiente se constituye el colegio como una asociación mediante la aprobación de unos estatutos.

Las delegaciones nacionales del FJ y la SF contemplaban con preocupación como el colegio pretendía reivindicaciones que podían interferir a sus competencias en la docencia de la EF.

Queremos resaltar las reivindicaciones que hizo la SF concretamente su delegada Nacional Pilar Primo de Rivera frente al colegio de profesores en reclamar el reconocimiento del título de instructoras y profesoras que ellas regulaban y velaban por su formación

Pastor (1997) sintetiza la aparición de dicha institución y manifiesta una tendencia negativa de la gestión de la pretendida corporación profesional, en su primer periodo de existencia y expresa el reflejo de las contradicciones existentes entre los profesionales.

Tras la Ley de EF de 1961 se establece un compromiso entre el Ministerio de educación y el ámbito institucional y corporativo de la EF con lo que se incluyó la normalización de la titulaciones expedidas por las Escuelas que dependían de las delegaciones del FJ y de la SF, permitiendo a estos poder inscribirse en le colegio Nacional de profesores de EF.

No obstante a partir de estas nuevas integraciones que ampliaran la diversidad de titulaciones, complicara la conflictividad entre ellas, creando graves tensiones en un colectivo que (Pastor, 2000, p. 402) “no termina de otorgarse señas de identidad que satisfaga a todos sus componentes”.

A partir de la muerte de Franco el proceso de reestructuración institucional que se desarrolla en España, también afecta a al EF, se evidencia todavía más la problemática del profesorado de EF ante un colegio incapaz de ejercer correctamente su papel.

En 1971 se crea un grupo de trabajo (Pastor 2000, p. 440) denominado “comisión interministerial” integrado por componentes de distintos departamentos

del MEC, representación del colegio de profesional, del INEF de Madrid, de “organismos profesionales de EF” y de los alumnos de las escuelas.

El objetivo principal era el estudio de los problemas de la EF en el sistema educativo. Sin embargo sus aportaciones no fueron aceptadas por los distintos colectivos que ya empezaban a movilizarse en toda España. A raíz de estas movilizaciones y la poca eficiencia por parte del colegio se inicia un movimiento asambleario apoyado por un colegio que este denominó como las coordinadoras provinciales y nacionales.

La figura del COPEF a lo largo de este periodo, desde 1950 ha sufrido diversas dimisiones entre los miembros de sus juntas de gobierno, hasta la propia dimisión del presidente. Podríamos decir que ha estado en situación de crisis constante, conduciéndole a una inoperancia total.

5.4. El proceso de convalidación de los títulos

Con la Publicación del Real Decreto 790/1981 de 24 de abril, las enseñanzas cursadas en el INEF se diferenciarían en dos ciclos para dos titulaciones: Diplomado y licenciado en EF. En estos momentos en España había profesores impartiendo docencia con gran variedad de titulaciones como ya hemos citado con anterioridad (López Fernández, 2009) y en muchos casos sin titulación alguna. (López Fernández 2002) A pesar de que en los últimos años estos centros habían evolucionado y por lo tanto a misma titulación correspondía una formación más completa. La situación era compleja, y de difícil, y no obstante precisaba de una pronta solución.

Habiendo fracasado el planteamiento inicial del COPEF, en cuanto a las convalidaciones de títulos, de conseguir la convalidación automática de los títulos de profesor por licenciado y de instructor por diplomado, también se había fijado conseguir el máximo nivel de concesiones para el grupo de habilitados.

El 6 de abril 1982 se publica una orden del MEC sobre convalidación del título de EF en el artículo 5º del Real Decreto (López Fernández, 2009 p. 80). La resolución de 28 de Junio de 1982 convocaba y describía con más detalle las pruebas de convalidación que contemplaba la orden de 6 de Abril 1982.

Estas convalidaciones fueron lentas y laboriosas por la complejidad del tema sobre todo en el INEF de Madrid (López Fernández, 2009) centro que eligieron para la convalidación y homologación de los estudios un 90% de los candidatos (4.500 personas).

El diseño del proceso de convalidaciones dividía a estos profesores en cinco grupos diferenciados por un nivel distinto de exigencias en función de su titulación:

Los tres primeros correspondían a profesores/as de EF con cuatros, tres y dos cursos de estudios, un cuarto grupo también de profesores de EF pero con una formación inferior a los anteriores grupos de profesores, y un quinto y último grupo que correspondía a todos aquellos que poseyeran una titulación inferior a la de profesor de EF: Instructores de EF y maestras instructoras. A este último colectivo no le sería reconocida su cualificación específica de forma inmediata (Pastor, 2000, p. 584) “Los expedientes académicos de este centro no reflejaba de forma clara y detallada el currículum de materias y contenidos cursados en sus planes de estudios”. A través del COPEF pudieron conseguir pruebas y acreditar sus estudios.

Siguiendo a Pastor (2002), solo el primer grupo con estudios de cuatro años convalidaba automáticamente el título que poseían por el de diplomado y posteriormente debían de superar algunos requisitos para la licenciatura, en cuanto al segundo y tercer grupo debían de superar ciertos requisitos para la convalidación del título de diplomado, al cuarto grupo de se les hacía una convalidación parcial del primer ciclo, y al quinto grupo se les hacía también una convalidación parcial del primer ciclo. Una vez ejecutada la convalidación asignada, para conseguir la licenciatura, los alumnos disponían de un trato especial, como la exención de la asistencia a clase, a la forma de realizar los estudios. No obstante esto variaba de un IINEF a otro en función de su estructura y organización. Concretamente en el IINEF de Lérida que se acababa de inaugurar a parte del derecho a la no asistencia a clase, el resto era régimen normal como los demás alumnos.

Contra la orden de 6 de abril de 1982 el colegio interpuso un recurso contencioso administrativo, pero fue tal la tardanza en resolver este recurso, que a pesar de ser declarada nula la norma, de pleno derecho. Fueron pocos los beneficiados, puesto que los que estaban realmente interesados ya habían realizado la convalidación.

Sin querer entrar en detalles la tónica de aquellos momentos era de que había sido un proceso injusto, globalmente (Pastor 2002, p. 590) “por los agravios comparativos que se suscitaron con la clasificación de los aspirantes en distintos grupos y por la exigencia de distintos trámites y requisitos en cada uno de ellos”.

Destacaríamos para finalizar el grupo que no pertenecía a ninguno de los cinco grupos citados y reconocidos, pero que actuaban en condición de docentes sin estar en posesión de la titulación necesaria para desarrollar estas funciones. Este grupo bajo la protección y defensa del COPEF (Pastor 2002, p. 591) “Tampoco estaban protegidos por la legitimidad que reconocía la ley de EF de 1961”. Esta condición de habilitado en

el ámbito privado, la reconocía el COPEF mediante la presentación acreditativa de su situación laboral anterior, el MEC certificaba esta condición en referencia a la enseñanza estatal. Tal como nos aporta (Pastor 2002) en este proceso de reconocimiento de los habilitados se dieron multitud de intentos de fraude a través de las presentación de falsas o dudosas documentaciones. La mayoría del colectivo carecía de titulación académica suficiente para el acceso a la universidad, por este motivo debieron someterse a una prueba de nivel general, enfocada específicamente a valorar los conocimientos que poseían en EF, permitiéndolos posteriormente el acceso al INEF y cursar el nuevo plan de estudios como cualquier otro alumno, dispensándoseles el régimen de escolaridad.

SEGUNDA PARTE
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo quiere dar a conocer el conjunto de aspectos que intervienen en el proceso de investigación dentro del contexto y en lo metodológico, que han de servir de guía a lo largo de todo el proceso.

6. MATERIAL Y MÉTODO

6.1. Participantes

Para poder conocer cuáles son las mujeres que imparten o han impartido docencia en los estudios de magisterio, acotando en el espacio de tiempo en que se ha desarrollado la especialidad de EF (1990-2011), tomamos como primer recurso buscar en las Webs de las distintas Universidades, acceder a los departamentos de las Facultades de Educación y recoger los correos electrónicos de las profesoras de EF que pertenecen a las áreas de conocimiento que corresponden a esta especialidad (área de Expresión y Corporal y área de Educación Física y Deportes). Esta forma de recoger la información no ha sido tan sencilla como se esperaba, muy al contrario, a lo largo del proceso hemos ido detectando diversas dificultades que se relacionan a continuación:

No todas las profesoras están en el mismo departamento.

El departamento puede variar en función del área de conocimiento.

No todas las Webs están actualizadas en relación al actual curso académico. En algunas universidades no se puede acceder a los correos electrónicos de las profesoras sin una clave.

En algunos departamentos los profesores salen en un solo listado sin especificar el área de conocimiento a la que pertenecen.

En las facultades donde se imparte la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y deporte sus profesoras, pertenecen en su mayoría al área de EF y deportes, pudiendo impartir docencia en los dos ámbitos: Magisterio y Ciencias de la Actividad

Física y deporte. En el listado recibido del área queda sin especificar si imparten docencia en una o en la otra.

Estas observaciones dejan claro la complejidad de la búsqueda y la apreciación de que la información que se extrae a través de la universidad no puede tener una total rigurosidad.

El siguiente paso fue dirigirnos a los departamentos de cada facultad a través de su correo electrónico. Para dar facilidades en la respuesta y en el contenido, le adjuntamos una tabla dónde quedaban expuestos los datos que precisábamos. Un detalle reincidente en los departamentos que respondían fue que, a pesar de que se les solicitaba con claridad la información, en muchos casos respondían solo alguno de los datos solicitados. También se dieron casos en que el departamento pedía permiso a las profesoras para mandarnos su correo, pero, evidentemente, sólo enviaban el correo de las profesoras que les contestaban. Algunas administrativas lo reenviaban al director del departamento y estos en algunos casos ya no nos contestaban. Tal como describimos esta opción ayudó, pero tampoco fue suficiente.

Estas dificultades nos obligaron a seguir insistiendo en los departamentos y al mismo tiempo ir buscando otras formas de contacto. Por ello, el siguiente paso fue incidir mandando un nuevo correo a los departamentos y recurrir a estrategias relacionadas con el contacto directo, o sea, a las relaciones humanas, conectando con docentes conocidos en distintas universidades donde buscamos la información, en la misma comunidad autónoma o en universidades próximas. Hemos de decir que esta opción nos ha dado más seguridad y número de respuestas, indagando directamente en las universidades en las que nos faltaba la información o bien que había dudas sobre lo que ya sabíamos. No obstante ha sido un trabajo muy laborioso.

En este punto de reflexión y ante la pregunta: ¿es posible recoger información del total de la población? Queda claro con lo expuesto que a pesar de la variabilidad de estrategias no podemos asegurar la selección del 100% de la población en cuanto que la información pública que ofrecen las universidades, no otorga garantías suficientes en todos los casos, por los motivos ya expuestos.

Queremos destacar que este ha sido un complejo proceso y que ha alargado mucho el sistema de selección y búsqueda de la población. No obstante estamos satisfechos de los logros conseguidos y de las buenas relaciones establecidas con este colectivo tan próximo y afín. Tenemos la convicción de que hemos recogido una gran mayoría de correos de dichas profesoras, siendo la población considerada de 160 docentes (N=160). Una vez realizadas estas precisiones en relación al tamaño de la población, identificaremos en el futuro, población y muestra invitada.

6.2. Metodología

Siguiendo a Heinemann (2003) la metodología y las técnicas de investigación empírica son las herramientas para la resolución de problemas científicos. La perspectiva metodológica que se adopta para este estudio, orientado a conocer las características personales y profesionales de las profesoras de EF en las facultades de Educación, se sitúa en un posicionamiento “mixto” es decir, se combinará la metodología cuantitativa y la cualitativa. Se utilizan los dos modelos metodológicos simultáneamente por considerarlos complementarios. Tal como indica Tejada (1997, p. 70), *“Los dos tipos de planteamientos metodológicos pueden emplearse conjuntamente según las exigencias de la situación”*.

Como sugieren también otros autores (Arnal, 1992; Rincón, 1995; Roberts, 1982), la realidad educativa y social es tan compleja que ninguno de los dos modelos de investigación es suficiente por si solo para explicarla. De hecho valora una necesaria adecuación metodología para cada trabajo de investigación.

Diversos autores argumentan a favor de la complementariedad de estos dos métodos, entre ellos, Cook y Reichardt (1987), Colás y Buendía (1994), Gil Robles (2004) y Thomas & Nelson (2007).

6.3. Instrumento

Una de las tareas esenciales e importantes consiste en establecer los instrumentos que se utilizaran para la recogida de los datos, o sea qué instrumentos nos serán útiles para obtener la información que precisamos. Tejada (1987, p. 95), describe: *“La recogida de datos se erige en una de las fases más trascendentales en el proceso de investigación científica, por cuanto debe aportar la información necesaria y válida para la confirmación o rechazo de las hipótesis planteadas”*.

En este estudio se ha optado como técnica de recogida de información por el cuestionario, que Tejada (1987, p. 102) define como: *“un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito”*.

6.3.1. Proceso de elaboración del cuestionario

El cuestionario es una técnica que permite la manifestación por escrito de hechos, observaciones, creencias e interpretaciones de otras personas en relación a situaciones y casos, así como de sus actitudes frente a las preguntas que lo integran.

El proceso de construcción del cuestionario sigue una serie de fases que según Tejada (1997), son: construcción, prueba piloto y distribución. A continuación se explicitan los pasos seguidos en este estudio.

Redactar un cuestionario no consiste tan sólo en hacer un listado de preguntas colocadas una tras otra. La preparación de este instrumento es una operación compleja y delicada, dado que la naturaleza de las preguntas, la forma en que han estado redactadas y el orden en que se suceden tiene una gran importancia para la obtención de los resultados (Duverger, 1996; Sierra Bravo, 1994).

La creación de ítems es una de las partes importantes en la construcción de un instrumento de evaluación. Exige, por un lado, una investigación y preparación previa sobre el tema objeto de estudio y de los marcos teóricos que lo sustentan y, por otro, haber fijado el contenido que se pretende obtener con el nuevo instrumento construido *ad hoc*.

A nuestro cuestionario, que hemos denominado, “Cuestionario sobre las características personales y profesionales de las profesoras de Educación Físicas en las facultades de educación (CCPPEFFE)”. Para la elaboración de este cuestionario, se han creado los ítems necesarios para obtener información de los diferentes objetivos planteados en el estudio. Por este motivo se han tenido presentes las condiciones que destacamos (Colás y Buendía, 1994; García Roldán, 1995; Sierra Bravo, 1994):

Delimitar y concretar la cuestión a investigar y sus atributos.

Clarificar los objetivos del cuestionario.

Definir la topología de las preguntas.

Aplicar claridad, brevedad y precisión en la construcción de los ítems, valorando el léxico, el redactado sin tecnicismos y que expresen neutralidad.

Tener en cuenta la estética de la presentación, en un formato sencillo y claro.

Las recomendaciones descritas nos han servido para determinar las dimensiones y el contenido de las variables del cuestionario que se quería aplicar. Las dimensiones que nos planteamos respecto a las mujeres profesoras de EF en los estudios de Magisterio, fueron las siguientes:

Datos personales de las profesoras.

Formación académica.

Actividad docente: datos generales y docencia específica de la franja temporal que nos ocupa.

Actividad investigadora desarrollada.

Cargos de gestión desempeñados.

Valoración personal y social.

Estas preguntas, orientadas para la adquisición de los objetivos del estudio, han constituido los bloques o dimensiones del cuestionario elaborado para nuestro trabajo de investigación.

De estos seis bloques que hemos descrito, los cinco primeros se centran en recoger información sobre la historia personal y profesional de las profesoras. En nuestra opinión estos bloques de respuestas concretas y cerradas son idóneos para poder recoger la información y contestar a nuestros objetivos. Pero no veríamos el trabajo completo sin el bloque sexto, donde, en una primera parte, se formulan cuestiones más cerradas (dando varias opciones de respuesta) y, al finalizar el mismo, se formulan cuestiones totalmente abiertas y libres en las que se puede expresar la opinión personal de los encuestados. A nuestro entender puede ser la clave y la oportunidad de recoger el sentir más profundo y personal de estas profesoras, en una etapa profesional muy importante, por su contenido y su temporalidad y que finaliza en el curso académico actual 2010-2011.

En definitiva se pretende, por un lado, conocer las características personales y profesionales de estas profesoras y, por otro, conocer como han compaginado esta etapa de su vida con la conciliación familiar. Deseamos resaltar que esta etapa temporal en que ubicamos el estudio es una época en que todavía la mujer en el ámbito profesional está luchando para conseguir un lugar en igualdad de condiciones, a todos los niveles, en relación al otro género.

A continuación presentamos la distribución de los ítems en el cuestionario en cada una de sus dimensiones.

Dimensión I: Datos personales y profesionales. Este bloque compuesto de nueve ítems, pretende recoger información personal-profesional básica, como edad, Universidad donde trabaja, categoría profesional, área de conocimiento, etc.

Dimensión II: Formación académica. En este apartado, además de recoger las diversas titulaciones que poseen, quisiéramos destacar un ítem que hace referencia a la etapa de las convalidaciones por las que han pasado un número importante de profesoras, algunas en estos momentos ya jubiladas o bien a punto de la jubilación, pero que también son de interés para nuestra investigación por haber impartido docencia en la franja temporal en que la planteamos. Este colectivo merece una especial atención e interés en nuestro estudio por la influencia que habrá tenido este proceso en su vida personal y en su proyección profesional.

Dimensión III: Actividad docente. En referencia a la actividad docente no sólo es nuestro interés conocer la docencia universitaria. Encontraremos un amplio colectivo que previamente ha impartido docencia en IES, centros privados (primaria, secundaria, etc.) y/u otras instituciones no formales educativas. Estas profesoras se han incorporado a la universidad con una formación, experiencia y bagaje importante y básico para su labor docente y didáctica. Otro apartado de gran interés en el ámbito universitario es conocer las tendencias docentes en las materias de especialidad que han tenido estas mujeres.

Dimensión IV: Actividad investigadora. Aquí nuestra intención es determinar la actividad investigadora de las docentes como el nº de sexenios, nº de tesis doctorales dirigidas o las estancias de investigación en otras universidades. Posiblemente, ésta también estará relacionada con la anterior.

Dimensión V: Cargos de gestión desempeñados. También nos parece de relevante interés conocer si estas mujeres han tenido acceso a los cargos de poder y, en el caso de que los hayan tenido, saber qué tipos de cargos han desempeñado.

Dimensión VI: Valoración personal y social. En este apartado quizás es donde tendremos más retos y dificultad a la hora de analizar los resultados pero también, como hemos dicho anteriormente, es donde les damos a estas profesoras la oportunidad de manifestarse y expresarse libremente. Creemos que se pueden permitir relacionar toda la información que ya han dado con el resto de aspectos que enmarcan su vida y su cotidianeidad.

En este mismo bloque hay dos tipos de cuestiones, aquellas donde el margen de respuesta es más cerrado y otras de opinión libre y abierta. Valoramos este bloque importante e imprescindible como complemento a los anteriores y deseamos que esta libertad de opinión les permita completar o profundizar en otras respuestas que no han tenido esta opción, pero de donde recogeremos información clara y concreta.

Destacaremos también la pretensión, acertada por el momento histórico de final de plan de estudios en que nos encontramos, de recoger su opinión y valoración de dicho plan y al mismo tiempo conocer sus expectativas frente a los nuevos títulos de grado en la formación de los maestros y las maestras.

6.3.2. Validez del cuestionario

La validez del contenido de este instrumento se procuró mediante la revisión de la literatura y el juicio emitido por jueces expertos, docentes de reconocido prestigio de distintas universidades españolas.

La selección de expertos se realizó teniendo en cuenta sus conocimientos tanto en relación con los temas, como en la construcción de cuestionarios como instrumento de recogida de datos. Otro aspecto tenido en cuenta fue la reconocida experiencia docente e investigadora de los mismos.

Para procurar la validación del cuestionario por expertos se siguieron los siguientes pasos:

El día 12 de noviembre del 2010 se mandó una primera solicitud a diez personas.

Posteriormente, el día 25 de noviembre del 2010 se mandó un recordatorio a los expertos seleccionados y se amplió la solicitud a cuatro personas más para asegurar que el número de expertos fuera un mínimo de diez.

El 17 de diciembre de 2010, se dio el tiempo de espera de recepción de cuestionarios por finalizado, obteniéndose un total de once respuestas de los catorce expertos seleccionados e invitados.

Con el objetivo de facilitar la tarea a dichos expertos, se elaboró una protocolo de valoración de cada dimensión y para cada uno de sus respectivos ítems. Ésta se envió por correo electrónico a cada uno de los expertos, junto a una carta explicativa del propósito de la investigación y un ejemplar del universo inicial de ítems del cuestionario. Para ello, les pedíamos que opinaran sobre la pertinencia de cada cuestión, utilizando una escala de valoración de 5 puntos (1: valoración mínima y 5: valoración máxima), seleccionando con una "X" la alternativa que consideraran oportuna. Pudiendo también consultar la propuesta del cuestionario adjunto o universo de ítems, para facilitarles sus valoraciones.

Los expertos también aportaron observaciones y sugerencias que nos sirvieron para reflexionar sobre las distintas propuestas y poder hacer las modificaciones correspondientes. Estas aportaciones han sido tanto de contenido como de forma y han ido encaminadas a eliminar aquellos ítems poco significativos o reiterativos, a clarificar o ampliar más algunos de ellos, mejorar aspectos de redacción y realizar algún cambio en la ubicación de los ítems en las dimensiones.

Se tomó como criterio de aceptación o rechazo de las preguntas del universo inicial de ítems una valoración media de los expertos superior a 3.0 puntos (véase el apartado de resultados), obteniéndose ésta en todas y cada una de las cuestiones analizadas, por lo que se aceptaron los ítems considerados inicialmente, en función de las valoraciones realizadas.

6.3.3. Elaboración definitiva del cuestionario

En la Tabla nº 1 aparecen las valoraciones de los jueces expertos a cada uno de los de los ítems considerados en el universo inicial de ítems (puntuaciones media y desviaciones típicas).

Figura nº 1.- Valoración de los ítems por los jueces expertos

	Media	Desv. típicas		Media	Desv. típicas
p1	4,9091	,30151	p31	4,9091	,30151
p2	4,4545	1,29334	p32	4,5455	1,03573
p3	4,4000	,96609	p33	4,7273	,64667
p4	3,6364	1,36182	p34	4,9091	,30151
p5	4,7273	,64667	p35	4,9091	,30151
p6	4,5455	,93420	p36	4,9091	,30151
p7	4,3636	1,28629	p37	4,5455	,93420
p8	4,7273	,64667	p38	4,8182	,60302
p9	3,7273	1,42063	p39	4,8182	,60302
p10	4,1818	1,40130	p40	4,8182	,60302
p11	4,3636	1,12006	p41	4,8182	,40452
p12	4,7273	,90453	p42	4,8182	,40452
p13	4,5455	,93420	p43	4,6364	,80904
p14	4,2727	1,34840	p44	4,8182	,60302
p15	4,5455	,82020	p45	4,9000	,31623
p16	4,9091	,30151	p46	4,6364	,80904
p17	4,4545	1,03573	p47	4,8000	,63246
p18	4,5455	,68755	p48	4,8000	,63246
p19	4,6364	,67420	p49	4,9091	,30151
p20	4,7273	,64667	p50	4,8182	,40452
p21	4,2727	1,10371	p51	4,9091	,30151
p22	4,6364	,80904	p52	4,9091	,30151
p23	4,6000	,96609	p53	3,7273	1,55505
p24	4,2000	1,13529	p54	4,5455	,82020
p25	4,3636	,80904	p55	3,3636	1,68954
p26	4,7273	,64667	p56	4,0909	1,30035
p27	4,6364	,92442	p57	4,2727	1,34840
p28	4,8182	,40452	p58	4,4545	1,03573
p29	4,8000	,42164	p59	4,3333	,86603

Tal y como se indicó con anterioridad, el criterio de aceptación/rechazo de cada una de las preguntas era obtener una valoración media igual o mayor a 3,0 (recordamos que las valoraciones de los jueces expertos están comprendidas entre 1 y 5 puntos). Una vez analizadas las puntuaciones medias se han aceptado todas las preguntas consideradas en un inicio al cumplir el criterio establecido. En la Tabla 1

hemos destacado en color verde las preguntas que, aun habiendo superado la media de valoración de 3,0, han tenido la menor media. En concreto, se trata de las preguntas 4 (universidades donde ha trabajado), 9 (nº de tramos autonómicos), 53 (después de 20 años de EF, valorar de manera global los frutos que este perfil docente ha dado en los centros docentes de su contexto) y 55 (interferencia en la vida profesional de los hijos). En la valoración cualitativa, veremos cómo hemos variado estas preguntas a partir de las recomendaciones de los expertos.

Por otro lado, en amarillo, hemos marcado las preguntas con la media más elevada: preguntas 1 (edad), 16 (años de experiencia docente), 31 (publicaciones), 34 (nº de ponencias/comunicaciones/pósteres a congresos internacionales), 36 (nº de capítulos de libros), 49 (respecto a cargos unipersonales que ha desempeñado, si ha sido coordinadora de Máster Oficial y los años), 51 (respecto a cargos unipersonales que ha desempeñado, si ha sido coordinadora de Programas Internacionales de Movilidad Erasmus y años) y 52 (respecto a cargos unipersonales que ha desempeñado, si ha sido coordinadora de Programas de Movilidad fuera de Europa y los años). Hay que destacar que el resto de las preguntas la puntuación media de las mismas supera los 4 puntos.

A continuación emitiremos un breve resumen de las validaciones de los expertos, resaltando aquellos aspectos más destacados de cada uno de ellos.

Jueza nº 1. Esta jueza nos aporta desde su punto de vista, que las cuestiones de género que se plantean así como las de compaginación de la vida personal y profesional son de igual interés para cualquier PDI mujer, y que no son necesariamente específicas de las profesoras de EF.

Juez nº 2. Da muchas referencias, sobre todo estructurales. En algunas cuestiones aconseja que sean más cerradas, concretamente las cuestiones (p3, p4, p7 y p8) proponiendo que se adjunte un menú de selección para facilitar y orientar a la persona que contesta al cuestionario. Destacaríamos también que se muestra muy crítico en algunos apartados del último bloque de preguntas de tipo más descriptivo especialmente en las preguntas (p53 y p55). Comenta que hay una repetición de pregunta y en esto como se observará coinciden muchos de los jueces y juezas.

Jueza nº 3. Hace diversas aportaciones, reflejando un análisis muy detallado del cuestionario. Al igual que el juez 2 también nos da varias referencias estructurales: de forma, de orden, etc., y algunas apreciaciones de contenido que se han valorado y considerado. Se posiciona favorablemente en dejar espacio libre al final del cuestionario para una valoración más cualitativa.

Juez nº 4. Al igual que el resto de jueces responde al cuestionario y destaca la repetición de una pregunta.

Juez nº 5. Manifiesta un cierto desconcierto al referirse el cuestionario solo a mujeres. También apuesta por dejar alguna pregunta más abierta para que los participantes manifiesten con más libertad su opinión y en relación al apartado de cargos propone recoger si estas mujeres han desempeñado cargos fuera de núcleo universitario.

Jueza nº 6. No adjunta valoraciones cualitativas ni comentarios.

Jueza nº 7. Coincide con otros jueces en la pregunta nº9 de cambiar el término tramos autonómicos, y ser más concretos. Destaca en la pregunta nº49 contemplar la posibilidad de masters no oficiales, justificando que los oficiales son muy recientes y no corresponden a la etapa en que centramos nuestro estudio.

Jueza nº 8. Hace alguna aportación en el primer bloque sobre datos personales y personales sugiriendo que se añada la pregunta “estado civil”. Pero sobre todo sus aportaciones inciden en el último apartado sobre valoración personal y social, presentando muchas dudas en la pregunta nº53 sugiriendo que se transforme en varias preguntas, y también cuestiona la redacción de la pregunta nº55 indica que la pregunta puede llevar a confusión y propone la posibilidad de modificarla. También destaca la repetición de una pregunta.

Jueza nº 9. Señala sólo la repetición de una pregunta en sus valoraciones.

Jueza nº 10. Propone un apartado donde incluir la coordinación de otros posgrados y también manifiesta la repetición de una pregunta.

Juez nº 11. Es el único que presenta algunas dudas sobre el título del cuestionario. Sobre el término profesoras, valora si sería realmente este el adecuado. Cuestiona también el término Facultades de EF porque con anterioridad se llamaban Escuelas de Formación del profesorado de Enseñanza Primaria.

Hace pequeñas sugerencias y detalles de los distintos apartados, como por ejemplo coincide con otros jueces incluir en los datos sociodemográficos el estado civil. Destacaríamos el apartado 6 en que matiza, en coincidencia con otros jueces, la necesaria mejora de la redacción y comprensión de alguno de sus ítems, realizando alguna sugerencia.

6.3.4. *Proceso de distribución y recogida de cuestionarios*

Una vez modificado y elaborado definitivamente el cuestionario, nos centraremos en las profesoras que van a formar parte de nuestro estudio y que configuran la muestra de nuestra investigación.

Para esta tarea se habilitó un enlace web con acceso directo al instrumento de recogida de información, con el objetivo de facilitar la tarea a las profesoras permitiéndoles responder de forma cómoda y rápida al cuestionario. También se realizó un ensayo para asegurar el correcto funcionamiento del sistema y valorar la brevedad de las respuestas. Nos pareció que cuantas más facilidades les ofreciéramos más posibilidades de obtener un mayor número de respuestas tendríamos.

El primer paso fue redactar una carta a todas estas profesoras para pedirles su ayuda y colaboración en nuestro trabajo, animándolas a responder al cuestionario que se les adjuntaba a través del link. En esta carta también se describía la temática de la investigación y nuestro interés y motivación personal para indagar sobre nosotras las profesoras universitarias.

Después de este primer contacto con las profesoras afectadas, se tomó como tiempo de espera de recepción de respuestas un mes. El resultado fue un total de 46 respuestas de las 160 profesoras con las que conectamos. En este punto valoramos que era un resultado poco significativo para nuestro trabajo y decidimos mandar otra carta de agradecimiento a las compañeras que nos habían respondido y recordar a las demás la necesidad de su apoyo y solidaridad para dar sentido y rigor a la investigación. A partir de este momento, poco a poco, conseguimos llegar a las 74 respuestas, siendo éstas las que se han utilizado en nuestra investigación. Debemos tener en cuenta que las 160 profesoras a las que hemos hecho referencia como población de estudio, podrían haber modificado su estatus durante la investigación (baja médica, jubilación y ceses de ocupación).

Por lo expuesto, valoramos que se ha obtenido respuestas de casi el 50% de la población (46.25%) objeto de estudio, profesoras universitarias en activo en el momento de recoger esta información, recordando que identificamos población y muestra en nuestro estudio. Destacaríamos positivamente que encontramos compañeras muy solidarias e interesadas en nuestro trabajo y que se brindaron para ayudarnos a contactar con profesoras que se habían cambiado de universidad, tenían correos distintos, erróneos u otras dificultades. Llegado a este punto de nuestro trabajo nos sentimos satisfechos de nuestros logros y dispuestos a seguir avanzando en la investigación.

6.4. Procedimiento

Queremos presentar de forma esquemática el proceso que hemos seguido en este estudio. A continuación, se concretan las fases que se han tenido en cuenta y los pasos seguidos en cada una de estas fases a lo largo de la investigación.

Selección y búsqueda de la población de profesoras.

Construcción del cuestionario.

Validación del cuestionario.

Selección de expertos para la validación.

Validación del cuestionario inicial por expertos.

Modificación del cuestionario.

Elaboración definitiva del cuestionario.

Contacto y petición de respuesta

Carta de reclamación de respuesta

Análisis estadístico de los resultados

Conclusiones

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1. Resultados

7.1.1. Datos personales-profesionales

Tabla nº 1.- Estadísticos descriptivos: Edad

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	73	26	63	44.63	9.828
N válido (según lista)	73				

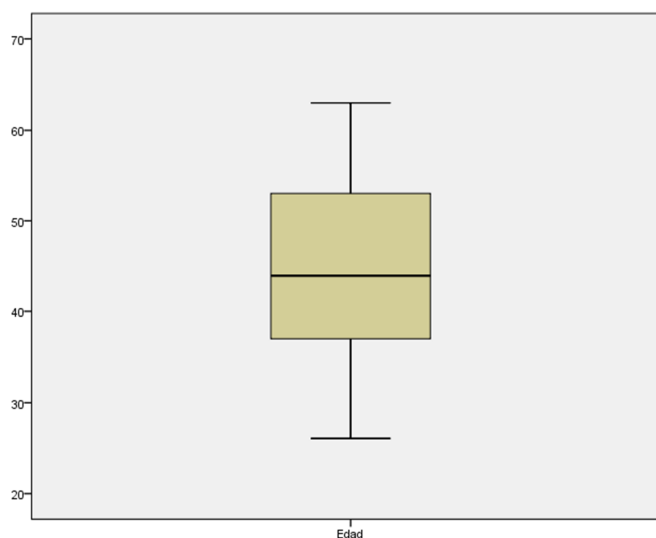
Nos parece interesante para nuestro estudio considerar cual es la media de edad de las profesoras de EF de las Universidades Españolas que ocupan nuestro estudio.

La edad de las personas encuestadas se reparte entre veintiséis años la más joven y sesenta y tres la de mayor edad. La edad media se encuentra en los 44.63 años.

El hecho que la dispersión, medida a través de la desviación típica, sea de un 9.828 significa que los datos están bastante dispersos, la variable puede tomar bastantes valores, es decir, hay muchas edades diferentes en la muestra.

Para comprobar cómo se reparte el colectivo de profesoras según su edad, o sea la dispersión de la variable, es necesario un examen del gráfico de cajas que acompaña a la tabla de estadísticos.

Gráfico nº 1.- Reparto del colectivo de profesoras



Tal como explica el gráfico, la variable de edad se distribuye de forma bastante simétrica. Es decir, teniendo en cuenta que el 50% de las observaciones se encuentran dentro del recuadro, es correcto decir que eso supone un amplio abanico de edades, concentradas entre los 36.5 y 53.5 años de edad.

Valoración: Esta variedad amplia y equilibrada en las edades de estas profesoras es interesante en nuestro estudio, por la riqueza y diversidad que pueden aportar cada una de estas profesoras. Podríamos decir que a partir del tercer cuartil del gráfico de caja, queda un 25 % de profesoras con amplia experiencia y una formación inicial que corresponde a una época marcada y dependiente por la situación política de aquel momento. Posteriormente este sector profesional sufrió importantes cambios que se han ido sucediendo y adaptando a nuestros tiempos poco a poco, por lo que este 75% restante de profesoras forman parte ya de una nueva etapa. Esta también ha sido una etapa de evolución y crecimiento para la EF escolar, por lo que destacaríamos la influencia de esta diversidad de profesoras en la figura del maestro especialista en EF en los estudios de magisterio.

Tabla nº 2.- Estadístico del nº de hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	23	31.1	31.5	31.5
	1	14	18.9	19.2	50.7
	2	24	32.4	32.9	83.6
	3	9	12.2	12.3	95.9
	4	2	2.7	2.7	98.6
	5	1	1.4	1.4	100.0
	Total	73	98.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	1.4		
Total		74	100.0		

Como dato adicional encontramos el número de hijos. que consideramos importante por su influencia en la proyección profesional que pueda tener cada profesora. Observando los datos estos reflejan que los porcentajes más altos se dan en los casos de cero hijos, con un 31.5% y de dos hijos, con un 32.4%.

Destacamos también como significativo el hecho de que haya un 19.2% de profesoras con un solo hijo y en contraposición, un también significativo grupo de un 12.3% con un total de tres hijos. Si reagrupamos dichos resultados encontramos que un 49.3% tiene dos o más hijos.

De estos mismos resultados puede destacarse que en realidad, hay un 68.5% de las profesoras con uno o más hijos frente a un 31.5% que no tiene ninguno. Es decir, una amplia mayoría de las profesoras encuestadas son madres.

Valoración: A pesar de que el número de profesoras sin hijos es un dato de peso, queda de manifiesto que este debe ser significativo en cuanto al rol de la mujer en el ámbito universitario. La mayoría de mujeres con hijos configuran una parte importante en nuestro estudio.

En relación al grupo de profesoras sin hijos, que representa aproximadamente un tercio de nuestra muestra, habrá que tener en cuenta este colectivo por su potencial ventaja a favor de la conciliación de la vida familiar con la profesional, ya que estarán poco expuestas a presentar alteraciones.

En todo caso, la media de hijos por mujer de nuestra muestra es de 1.4. Este dato es especialmente interesante de valorar si tenemos en cuenta que en España según el INE (Instituto Nacional de Estadística) actualmente el número de hijos medio por mujer es de dos.

A escala temporal, a lo largo de la etapa que ocupa nuestro estudio (1990-2010) la media de hijos por mujer española se ha situado entre un 1.4 y un 1.3 hijos, es decir, ha ido decreciendo. Por tanto, cabría destacar que una media de 1.4 hijos perteneciente a nuestro colectivo de profesoras resulta un dato a considerar precisamente por ser mayor al número de hijos de las mujeres españolas actual.

Gráfico nº 2.- nº de hijos

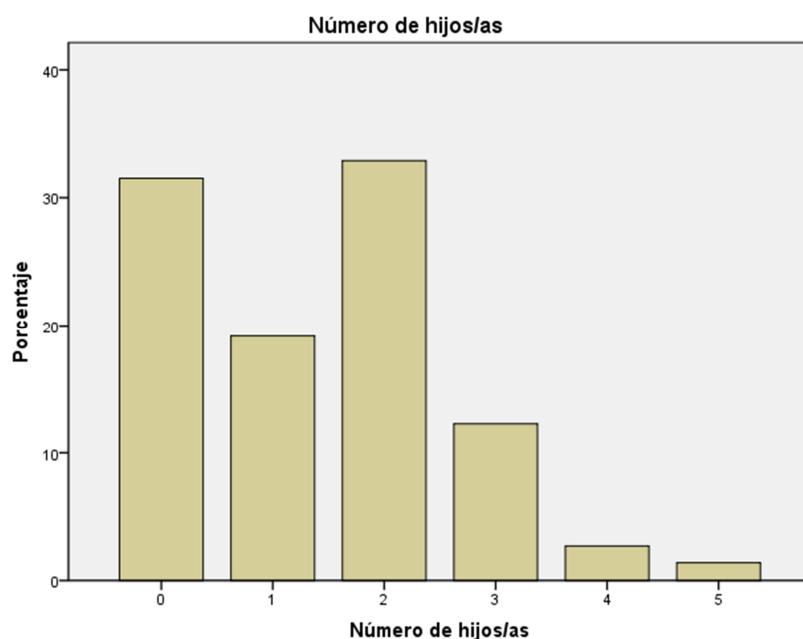


Tabla nº 3.- Universidad en la que trabaja actualmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Universidad Autónoma de Barcelona	2	2.7	2.7	2.7
Universidad Autónoma de Madrid	1	1.4	1.4	4.1
Universidad Complutense de Madrid	3	4.1	4.1	8.2
Universidad de Alcalá	1	1.4	1.4	9.6
Universidad de Alicante	3	4.1	4.1	13.7
Universidad de Barcelona	5	6.8	6.8	20.5
Universidad de Burgos	2	2.7	2.7	23.3
Universidad de Castilla la Mancha	3	4.1	4.1	27.4
Universidad de Córdoba	3	4.1	4.1	31.5
Universidad de Coruña	1	1.4	1.4	32.9
Universidad de Extremadura	1	1.4	1.4	34.2
Universidad de Girona	4	5.5	5.5	39.7
Universidad de Granada	5	6.8	6.8	46.6
Universidad de Huelva	3	4.1	4.1	50.7
Universidad de Jaén	3	4.1	4.1	54.8
Universidad de La Laguna	3	4.1	4.1	58.9
Universidad de La Rioja	2	2.7	2.7	61.6
Universidad de León	2	2.7	2.7	64.4
Universidad de Oviedo	1	1.4	1.4	65.8
Universidad de Salamanca	1	1.4	1.4	67.1
Universidad de Santiago de C.	1	1.4	1.4	68.5
Universidad de Sevilla	5	6.8	6.8	75.3
Universidad de Valencia	1	1.4	1.4	76.7
Universidad de Valladolid	1	1.4	1.4	78.1
Universidad de Vigo	3	4.1	4.1	82.2
Universidad de Zaragoza	5	6.8	6.8	89.0
Universidad del País Vasco	5	6.8	6.8	95.9
Universidad Pública de Navarra	1	1.4	1.4	97.3
Universidad Rovira i Virgili	2	2.7	2.7	100.0
Total	73	100.0	100.0	

Con esta cuestión podemos comprobar que las respuestas de las universidades públicas españolas han sido equilibradamente repartidas, aunque quizá habría que destacar que las grandes universidades de las grandes ciudades como Madrid y Barcelona, a pesar de tener mayor número de profesorado no destacan por dar mayores respuestas a nuestra demanda.

Valoración: No obstante el resultado a repartir geográficamente es muy equilibrado con lo que la apreciación global del Estado se verá favorecido por la descentralizando de las opiniones.

Tabla nº 4.- Número de Universidades en que ha trabajado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	56	76.7	76.7	76.7
	2	12	16.4	16.4	93.2
	3	4	5.5	5.5	98.6
	Más de 4	1	1.4	1.4	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

Como en la mayoría de los casos en las Universidades españolas, la amplia mayoría de profesoras ha trabajado únicamente en una universidad. Este colectivo representa el 76.7% de nuestra muestra. No obstante le precede con bastante diferencia un pequeño grupo con un 16.4% de profesoras que ha trabajado en dos universidades.

Valoración: El hecho de cambio frecuente de universidad no es un dato que haya influido en el desarrollo profesional de las profesoras ya que en su mayoría se han mantenido siempre en la misma y, por tanto, han tenido estabilidad en este aspecto. Solamente encontramos el caso de una profesora que ha pasado por cuatro o más universidades, siendo este caso una excepción que no afecta a nuestro estudio.

Gráfico nº 3.- Número de Universidades en que ha trabajado

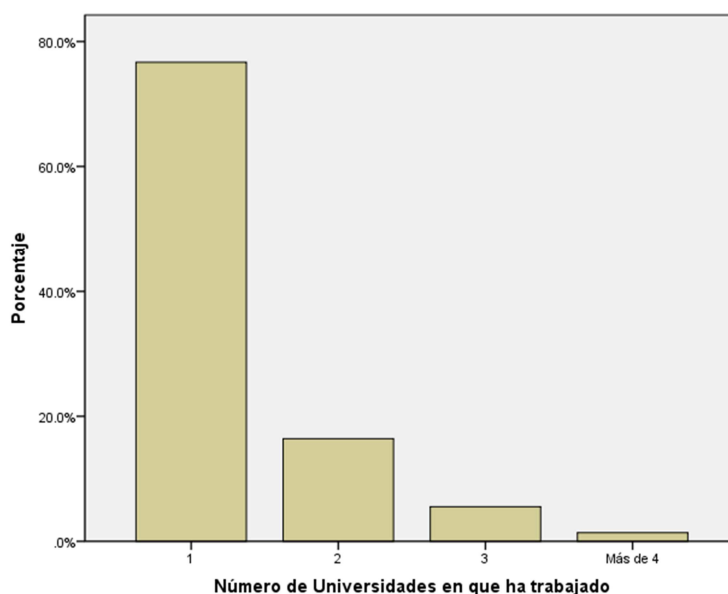
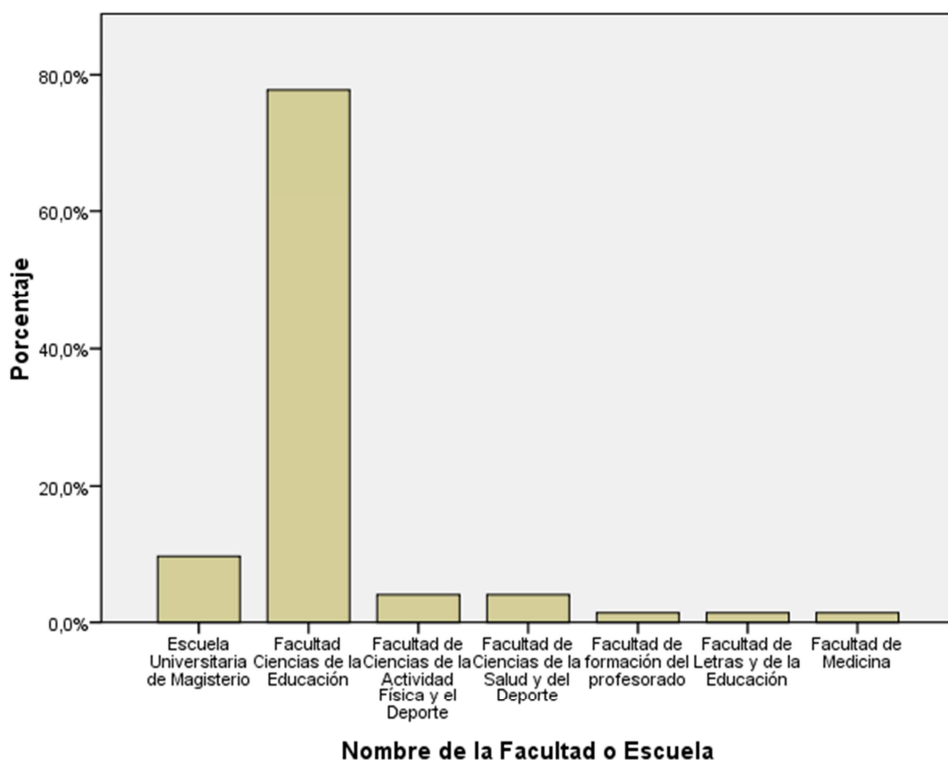


Tabla nº 5.- Nombre de la Facultad o Escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuela Universitaria de Magisterio	7	9.7	9.7	9.7
	Facultad Ciencias de la Educación	57	79.2	79.2	88.9
	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	3	4.2	4.2	93.1
	Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte	3	4.2	4.2	97.3
	Facultad de formación del profesorado	1	1.4	1.4	98.7
	Facultad de Medicina	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

Se ha preguntado a las profesoras encuestadas el nombre de su facultad o escuela. Los resultados que provienen de la tabla y del gráfico de barras permiten observar que la gran mayoría, el 77.8%, pertenece a las facultades de Ciencias de la Educación, aunque habría que destacar que se establecieron criterios de reagrupamiento de las categorías a la hora de hacer esta tabla.

Gráfico nº 4.- Nombre de la Facultad o Escuela



Las respuestas que se agruparon dentro de la categoría “Facultad de Ciencias de la Educación” fueron: Facultad de Educación junto a Humanidades, Letras, Psicología, Pedagogía... Todas ellas llevaban en su nombre la perífrasis “Ciencias de la Educación”, aunque estuviera combinada con otras ramas de conocimiento.

El resto de Facultades tiene poca representación pero destacaríamos que todavía existen Escuelas Universitarias de Magisterio en un respetable 9.7% y una sola facultad de Formación del profesorado que corresponde a la Universitat de Barcelona (UB).

En cuanto al departamento al cual pertenece este colectivo de profesoras cabe resaltar que un 57.7% forman parte del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. En segundo lugar, y con bastante diferencia, encontramos las pertenecientes al Departamento de Didáctica General y/o Didácticas Específicas.

Tabla nº 6.- Nombre del Departamento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	41	57.7	57.7	57.7
Didáctica General y Didácticas Específicas	15	21.1	21.1	78.9
EF y deporte	9	12.7	12.7	91.5
Otros	6	8.5	8.5	100.0
Total	71	100.0	100.0	

Destacaríamos también este 12.8% del departamento de EF y Deporte, departamento específico y centrado en todos los contenidos relacionados con la EF y el Deporte.

El grupo referido como “otros” contiene departamentos relacionados con la salud. En algún caso estas profesoras se encuentran ubicadas en un departamento de pedagogía, cosa que consideramos interesante para la enseñanza de la EF pero los resultados muestran muy poca presencia de nuestras áreas en este departamento.

Valoración: Los dos departamentos mayoritarios presentan perfiles muy distintos. El de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal es un departamento que recoge específicamente estas tres áreas y en ocasiones alguna más afín a ellas (Dibujo, Música y EF), ofreciendo un perfil más artístico e interdisciplinar, además de más relacionado con la Didáctica específica y la Formación del Profesorado.

Por contrapartida el departamento de Didácticas generales y/o Específicas ofrece gran variedad de perfiles ya que absorbe gran diversidad de didácticas (en el caso que esté integrado por las específicas de una u otra forma), tales como la didáctica de la matemática, de la lengua castellana, de la expresión plástica, didáctica de lengua extranjera o de la expresión corporal. Este hecho, evidentemente, marca diferencias en ambos departamentos y en consecuencia distintas influencias en los perfiles profesionales de estas profesoras, trazándose posiblemente recorridos curriculares muy diversos. A nuestro modo de ver, éste es un dato positivo para nuestras áreas, porque favorece la atención y el estudio de la relación del cuerpo en la enseñanza de otras disciplinas.

Tabla nº 7.- Nombre del área de conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Didáctica Expresión Corporal	60	81.1	81.1	81.1
	EF y Deportiva	9	12.2	12.2	93.2
	Otras	5	6.8	6.8	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Los datos evidencian que nuestra muestra pertenece, en una amplia mayoría de un 81.1%, al área de Didáctica de la Expresión Corporal. Solamente un 12.2% de las profesoras pertenecen al área de la EF Deportiva, seguidas no tan lejos, por un grupo de cinco profesoras que equivale al 6.8% de la muestra que pertenece a otras áreas de conocimiento.

Añadimos el gráfico porque en este caso se expresa con claridad, permitiendo la visualización de la gran diferencia entre las dos áreas que recogen contenidos de EF.

Valoración: A nuestro entender la diferencia significativa entre las dos áreas estriba en que el área de EF y Deportiva es más específica del ámbito deportivo, más dirigida al entrenamiento y la gestión, mientras que la de Didáctica de la Expresión Corporal, casi siempre ubicada en las Facultades de Educación o similares, va dirigida a conocer los aspectos didácticos de la materia que permitirán impartirla con mayor preparación en el contexto escolar.

Gráfico nº 5.- Nombre del área de conocimiento

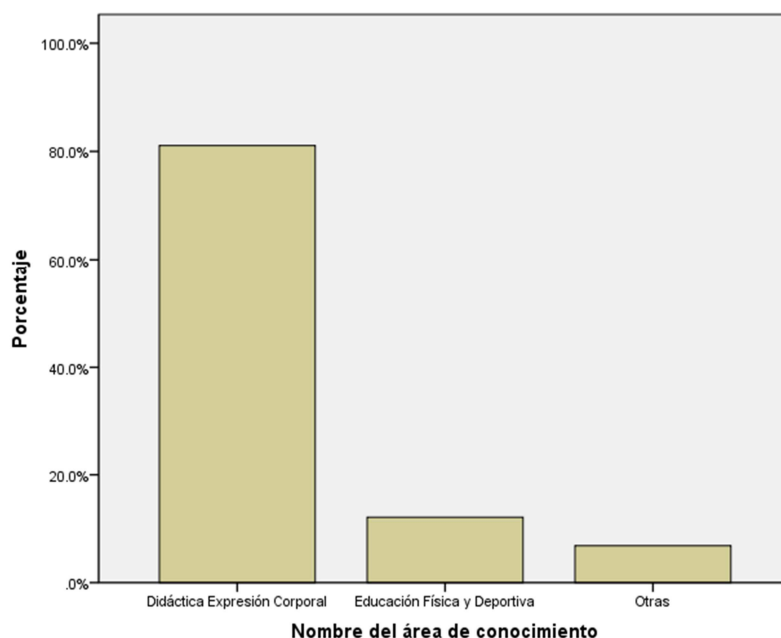


Tabla nº 8.- Categoría profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asociada	7	9.5	9.5	9.5
	Ayudante	4	5.4	5.4	14.9
	Ayudante Doctora	5	6.8	6.8	21.6
	Catedrática Escuela Universitaria	2	2.7	2.7	24.3
	Catedrática Universidad	1	1.4	1.4	25.7
	Colaboradora	4	5.4	5.4	31.1
	Contratada Doctora	5	6.8	6.8	37.8
	Otras	10	13.5	13.5	51.4
	Titular Universidad	18	24.3	24.3	75.7
	Titular Escuela Universitaria	18	24.3	24.3	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

A la hora de observar la categoría profesional que ostentan estas profesoras, cabe destacar que el 48.6%, la mitad de la muestra, se reparten entre las categorías de Titular de Universidad y Titular de Escuela Universitaria.

Los demás casos están muy repartidos entre las restantes categorías, aunque es notoria la categoría de Catedrática de Universidad, que solamente alcanza un caso. Sabemos que existe otra CU en la Universidad Complutense de Madrid, con destino en

la Facultad de Educación (sede de antigua Almudena) desde 2010, pero no ha respondido a la encuesta.

El grupo Otras, que representa un 13.5% lo nombramos en nuestro cuestionario como “otras categorías” y corresponde al grupo de profesoras que se encuentran en proceso de su proyección profesional, y conforme avanzan van adquiriendo las nuevas categorías en que se clasifica actualmente al colectivo universitario.

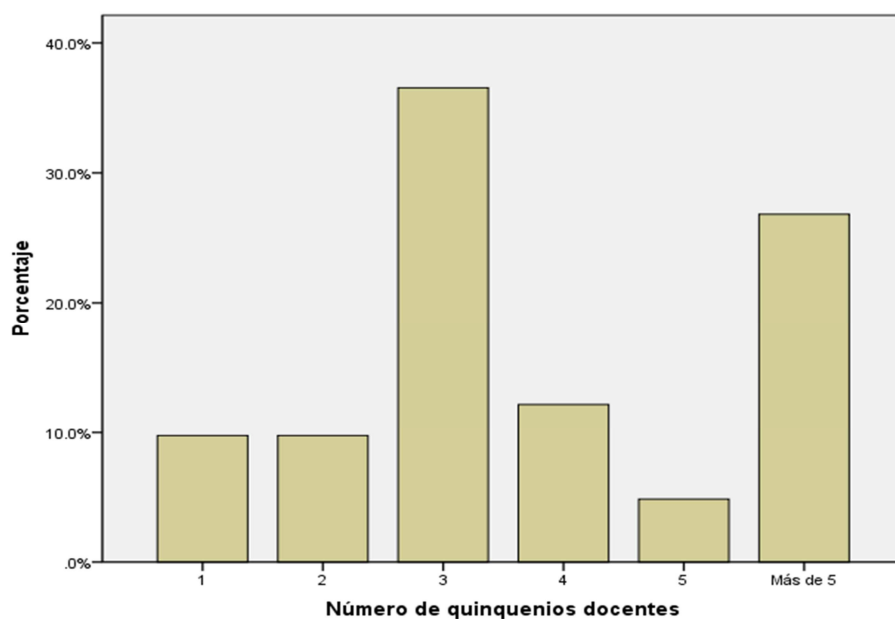
Valoración: Evidentemente queda de manifiesto la pobre representación que hay en las categorías más altas. Encontramos solamente una catedrática de universidad y dos catedráticas de escuela universitaria.

Tabla nº 9.- Número de quinquenios docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	9.8	9.8	9.8
2	4	9.8	9.8	19.5
3	15	36.6	36.6	56.1
4	5	12.2	12.2	68.3
5	2	4.9	4.9	73.2
Más de 5	11	26.8	26.8	100.0
Total	41	100.0	100.0	

Al ser preguntadas por el número de quinquenios docentes de los que disponen, ha habido un gran número de profesoras que no han respondido nada, debido a lo cual no podemos saber de cuantos disponen.

No obstante, las profesoras que sí que han respondido mayoritariamente disponen de tres quinquenios docentes, en concreto un 36.6% de los casos, muy seguido del grupo que tiene más de cinco tramos, con un porcentaje del 26.8% de los casos.

Gráfico nº 6.- Número de quinquenios docentes

7.1.2. Formación académica

Titulaciones de primer y segundo grado que posee

Tabla nº 10.- Licenciada en EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	8.1	8.1	8.1
	Sí	68	91.9	91.9	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Tabla nº 11.- Maestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	56	75.7	75.7	75.7
	Sí	18	24.3	24.3	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Tabla nº 12.- Otras licenciaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	68	91.9	91.9	91.9
	Sí	6	8.1	8.1	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Tabla nº 13.- Otras diplomaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	66	89.2	89.2	89.2
	Sí	8	10.8	10.8	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Tal como se muestra en estas tablas (tablas 10,11 12 y 13) y como era de esperar, el 91.9% de las profesoras ostentan el título de licenciadas en EF. Pero lo que destacaríamos positivamente que, a parte de esta titulación superior, hay dieciocho profesoras que son maestras, seis que poseen otra licenciatura y ocho que tienen otra diplomatura. Por consiguiente estos datos ponen de manifiesto que un tercio de este colectivo posee, además de la licenciatura correspondiente, una diplomatura que refuerza su formación y perfil profesional.

Valoración: valoramos positivamente que dieciocho de estas profesoras, a parte de la licenciatura, sean maestras, es a nuestro entender este un perfil preferente para los profesores/as que imparten docencia en los estudios de magisterio.

Estudios de tercer ciclo y posgrado que posee

Tabla nº 14.- Postgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	47	63.5	72.3	72.3
	Sí	18	24.3	27.7	100.0
	Total	65	87.8	100.0	
Perdidos	Sistema	9	12.2		
Total		74	100.0		

Tabla nº 15.- Máster

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	47	63.5	72.3	72.3
	Sí	18	24.3	27.7	100.0
	Total	65	87.8	100.0	
Perdidos	Sistema	9	12.2		
Total		74	100.0		

Tabla nº 16.- Máster Oficial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	57	77.0	87.7	87.7
	Sí	8	10.8	12.3	100.0
	Total	65	87.8	100.0	
Perdidos	Sistema	9	12.2		
Total		74	100.0		

Tabla nº 17.- Diploma estudios avanzados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	45	60.8	69.2	69.2
	Sí	20	27.0	30.8	100.0
	Total	65	87.8	100.0	
Perdidos	Sistema	9	12.2		
Total		74	100.0		

Tabla nº 18.- Doctora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	26	35.1	40.0	40.0
	Sí	39	52.7	60.0	100.0
	Total	65	87.8	100.0	
Perdidos	Sistema	9	12.2		
Total		74	100.0		

Tabla nº 19.- Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	63	85.1	96.9	96.9
	Sí	2	2.7	3.1	100.0
	Total	65	87.8	100.0	
Perdidos	Sistema	9	12.2		
Total		74	100.0		

En este apartado se desea averiguar si estas profesoras poseen estudios de tercer ciclo y/o posgrados. Los resultados expresan que mientras un considerable 60% de las profesoras son doctoras, los porcentajes de respuestas que tienen otros títulos son siempre menores al 50%. Tenemos así un 27.7% de profesoras con posgrado, otro 27.7% que poseen un máster, un 12.3% para el máster oficial, un 30.8% de diploma de estudios avanzados y finalmente 3.1% que se agrupan en la categoría de otros.

Otros estudios cursados que complementen su perfil profesional (idioma, nuevas tecnologías, etc.)

Tabla nº 20.- Formación Universitaria incompleta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	33	44.6	91.7	91.7
	Sí	3	4.1	8.3	100.0
	Total	36	48.6	100.0	
Perdidos	Sistema	38	51.4		
Total		74	100.0		

Tabla nº 21.- Titulación en idiomas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	21.6	44.4	44.4
	Sí	20	27.0	55.6	100.0
	Total	36	48.6	100.0	
Perdidos	Sistema	38	51.4		
Total		74	100.0		

Tabla nº 22.- Formación Nuevas Tecnologías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	33.8	69.4	69.4
	Sí	11	14.9	30.6	100.0
	Total	36	48.6	100.0	
Perdidos	Sistema	38	51.4		
Total		74	100.0		

Tabla nº 23.- Otros estudios reconocidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	30	40.5	83.3	83.3
	Sí	6	8.1	16.7	100.0
	Total	36	48.6	100.0	
Perdidos	Sistema	38	51.4		
Total		74	100.0		

Gráfico nº 7.- Formación Universitaria incompleta Gráfico nº 8.- Titulación en idiomas

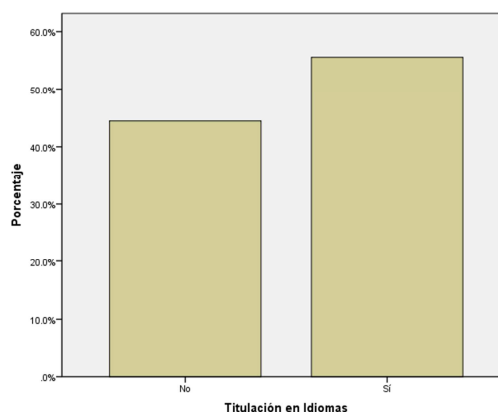
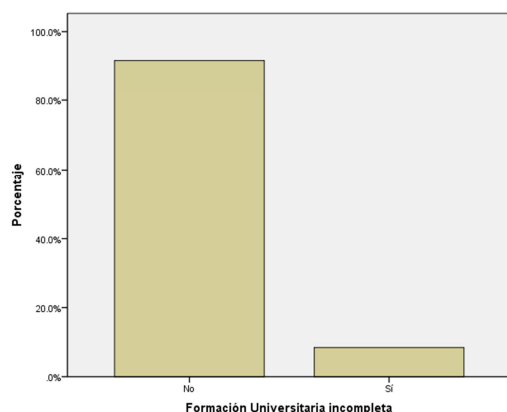


Gráfico nº 9.-Formación nuevas tecnologías

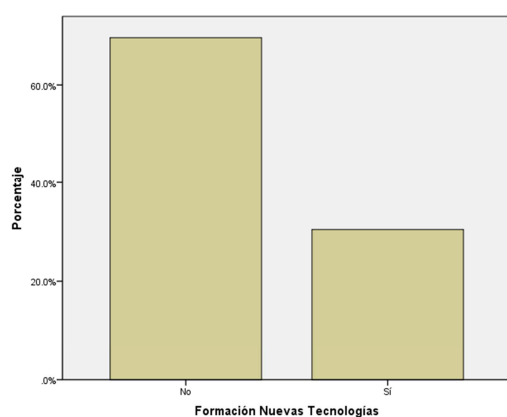
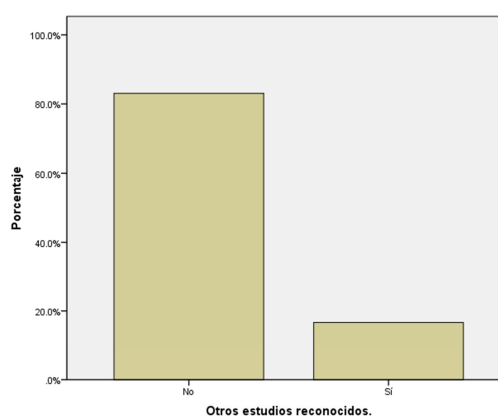


Gráfico nº 10.- Otros estudios reconocidos



En el caso de la formación complementaria es muy útil observar los gráficos, ya que a primera vista se puede reconocer rápidamente el porcentaje. Resaltaríamos que es en idiomas donde han respondido en un 55.6% válido, no obstante en nuevas tecnologías el porcentaje es considerablemente inferior con un 30.6% de respuestas válidas. Solamente encontramos tres profesoras que tienen otros estudios

universitarios sin completar y seis con otros estudios reconocidos que complementan su perfil profesional.

Valoración: valoramos elevado y significativo el porcentaje de profesoras que poseen título en idiomas, puesto que posiblemente habrá otras en proceso de formación o bien con estudios incompletos. En cuanto a las nuevas tecnologías en los tiempos que estamos en que predominan en nuestras vidas, podríamos valorar de escasa la formación recibida.

Tabla nº 24.- Titulación a convalidar para acceder al título de licenciada en EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instructora General de Las Navas del Marqués	1	6.7	6.7	6.7
	Instructora Nacional en EF y Deportes	8	53.3	53.3	60.0
	Profesora de EF (4 años)	6	40.0	40.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Hay quince profesoras que manifiestan haber pasado por un proceso de convalidación para acceder al título de licenciada en EF, ocho de ellas, la mayoría, procedían de la titulación de instructoras Nacionales en EF y Deportes, seis poseían el título de profesoras de EF de cuatro años con lo que tuvieron que convalidar el quinto curso que se impuso más tarde, y una sola con el título de Instructora General de las Navas del Marqués.

Valoración: Este sector abarca un 22% de las profesoras encuestadas, nos ha parecido un dato de interés saber la proporción existente en este colectivo que accedió en su momento al nivel universitario, pudiendo así considerar la influencia que podía tener en su proyección personal y profesional esta etapa de su vida.

Inciendiando en esta cuestión, el sector de profesoras recogido en este apartado son las que optaron por convalidar sus antiguos estudios y titulaciones obtenidas en la SF por la licenciatura en EF que se realizaba en el INEF de Madrid, inicialmente, y más tarde en el de Barcelona. La situación laboral de dichas profesoras, adaptadas a un trabajo, relativamente cómodo, aunque con bajo sueldo y desprestigio docente, hizo que algunas no se plantearan continuar su formación para pasar a formar parte de los cuerpos docentes normalizados en los centros de secundaria y universitarios.

Las que lo hicieron debieron continuar realizando exámenes para obtener la estabilidad laboral como Titulares de Escuela Universitaria y tras la elaboración de la

tesis doctoral como Catedráticas de Escuela Universitaria y Titulares de Universidad y por último Catedráticas de Universidad.

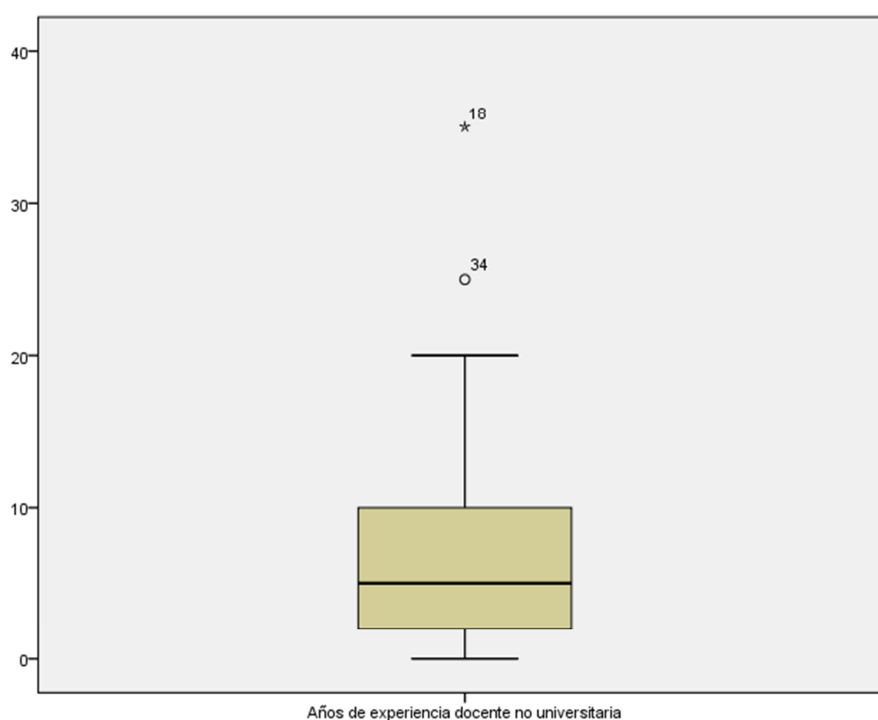
7.1.3. Actividad docente

Tabla nº 25.- Años de experiencia docente no universitaria

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años de experiencia docente no universitaria	66	0	35	7.12	7.020
N válido (según lista)	66				

La media temporal que estas profesoras han trabajado en la docencia no universitaria es de 7.12 años, aunque es interesante destacar que una desviación típica de 7.02 indica que hay bastante variabilidad en los casos, o bien casos muy extremos.

Gráfico nº 11.- Años de experiencia docente no universitaria



La gráfica de caja nº 11 muestra una mayor concentración de profesoras por debajo de la mediana y mayor dispersión por encima de la misma. Este hecho indica que el 50% de los casos, es decir los que se encuentran por debajo de la mediana,

tienen entre dos y cinco años de esta clase de experiencia docente, mientras que las profesoras que están por encima de la mediana, son casos muy dispares entre sí. También se pueden ver dos casos atípicos y muy alejados de la mediana que refuerzan esta dispersión.

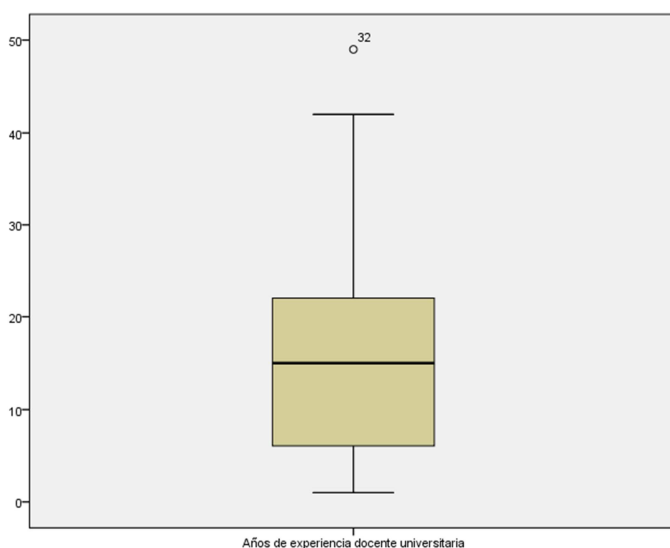
Valoración: Es un dato interesante y positivo desde el punto de vista pedagógico que estas profesoras en su mayoría tengan un buen bagaje de experiencia docente en otros ámbitos educativos y previos a los estudios universitarios. Concretamente en los estudios de magisterio siempre se ha valorado destacadamente en los currículos de las/os aspirantes a profesoras/es como un valor preferente y prioritario.

Tabla nº 26.- Años de experiencia docente universitaria

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años de experiencia docente universitaria	74	1	49	15.78	11.634
N válido (según lista)	74				

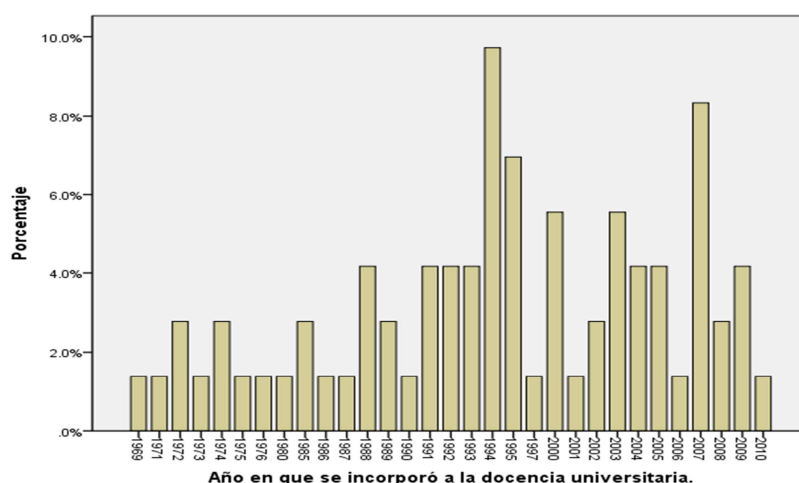
En su mayoría nuestra muestra se compone de profesoras con amplia experiencia, 15.78 años de media, aunque con una dispersión considerable. Vemos también que el caso máximo es de una persona que dice haber trabajado como docente universitaria cuarenta y nueve años.

Gráfico nº 12.- Años de experiencia docente universitaria



El gráfico de caja muestra un poco menos de dispersión por debajo de la mediana, es decir, las profesoras con más años de experiencia tienen trayectorias más distintas entre ellas que las profesoras con pocos años de experiencia. La mitad de las profesoras, tienen exactamente entre seis y 22.5 años de experiencia universitaria.

Gráfico nº.- 13.- Año en el que se incorpora en la docencia universitaria



Valoración: Si observamos el gráfico de años en que las profesoras se incorporaron en la docencia, se manifiesta con claridad a partir del 1991, en que se estaban iniciando el nuevo plan de estudios que incorporaba la nueva figura de maestro especialista en EF, se inicia un incremento de incorporación de mujeres en los estudios de magisterio EF. También resulta curioso el año de mayor incremento coincide con el año 1994 en que en la mayoría de facultades se iniciaba el tercer curso de especialidad y donde había mayor concentración de asignaturas de especialidad y a nuestro entender esto debe quedar reflejado en el número de profesores contratados.

Así nos lo muestran los datos y también demuestran una concentración un poco más intensa por encima de la citada media. Esta etapa entre quince y veintidós años coincide con el momento en que se habían ido implantando las especialidades en las distintas universidades españolas y esto representó contratación de nuevo profesorado y por lo tanto un crecimiento de las áreas y una presencia significativa del género femenino.

Tabla nº 27.- Años de docencia en Postgrados (Expertos, Máster...)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	13	17.6	21.3	21.3
	1	6	8.1	9.8	31.1
	2	11	14.9	18.0	49.2
	3	5	6.8	8.2	57.4
	4	5	6.8	8.2	65.6
	5	7	9.5	11.5	77.0
	6	4	5.4	6.6	83.6
	7	1	1.4	1.6	85.2
	8	1	1.4	1.6	86.9
	10	3	4.1	4.9	91.8
	11	1	1.4	1.6	93.4
	12	3	4.1	4.9	98.4
	19	1	1.4	1.6	100.0
	Total	61	82.4	100.0	
Perdidos	Sistema	13	17.6		
Total		74	100.0		

Solamente un 21.3% de profesoras no han impartido docencia en cursos de posgrado, masters o cursos de especialización. El resto han participado en uno o más cursos destacando un 18% que manifiestan haber intervenido en dos y un 11.5% en cinco.

Valoración: valoramos que ha habido en esta etapa tendencia favorable a organizar y participar en cursos de formación complementaria y/o de ampliación de conocimientos, aspecto que a nuestro entender mejora y refuerza la figura de maestro especialista en EF.

Antes de esta etapa, en concreto a finales de los años ochenta, existieron cursos de especialización²⁵ atendidos por docentes, en su mayoría de Centros de Enseñanzas Medias, que fueron nombrados por las correspondientes Consejerías de Educación. Cursando esos cursos el profesorado de EGB en aquellos momentos obtuvo la especialidad en EF, motivo que se esgrime para resaltar la mejor preparación de los estudiantes universitarios que realizaron la especialidad a partir de la promulgación y

²⁵ OM de 3 de septiembre de 1985, por la que se convocan Cursos de especialización y perfeccionamiento para Profesores de EGB (MEC, BOE nº 244 de 18 de octubre).

La OM de 13 de octubre de 1985, que establece la realización de cursos de especialización en EF para el profesorado de EGB en los Centros de Profesores, lo mismo que la OM de 23 de junio de 1986.

La OM de 4 de junio de 1987, contempla la realización de Cursos de especialización en EF, mediante la firma de convenios entre el MEC y la Universidad, posibilidad que se repetirá en años sucesivos mediante las OOMM de 21 de mayo de 1988, 7 de junio de 1989 y 10 de mayo de 1990.

entrada en vigor del RD 1.440/1990, por el que se crean las especialidades en Magisterio, entre ellas la de Educación Física. Lo mismo que ocurrió con las primeras oposiciones al cuerpo de Maestros especialistas en EF a las que optaron sujetos no especializados puesto que no existía ningún tipo de formación específica hasta el citado RD de 1990 (Zagalaz, 1999).

Tabla nº 28.- Años de docencia en cursos doctorado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años de docencia en cursos doctorado	51	0	14	3.39	3.645
N válido (según lista)	51				

Estos datos nos muestran que una mayoría de profesoras, concretamente cincuenta y una de las setenta y cuatro que han respondido a los cuestionarios, han impartido docencia en cursos de doctorado con una media de 3.39 años, con una máxima concentración entre 2.5 y cinco años de dedicación y un par de casos aislados con un bagaje de trece y catorce años de dicha experiencia.

Gráfico nº 14- Años de docencia en cursos de doctorado.

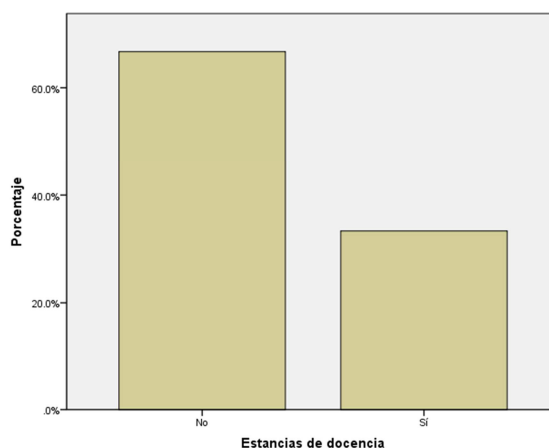


Valoración: Estos datos indican la participación mayoritaria de estas profesoras en estudios de tercer ciclo.

*Estancias de docencia***Tabla nº 29.- Estancias de docencia**

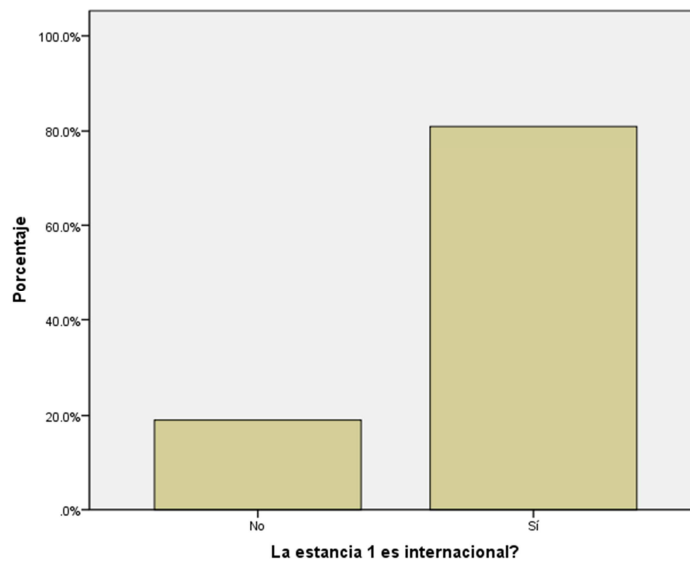
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	48	64.9	66.7	66.7
	Sí	24	32.4	33.3	100.0
	Total	72	97.3	100.0	
Perdidos	Sistema	2	2.7		
Total		74	100.0		

En este apartado se pretendía averiguar si las profesoras habían realizado estancias de docencia fuera de su universidad y saber, en cada caso y en general, si estas eran en universidades extranjeras o bien si por el contrario eran estancias de carácter nacional.

Gráfico nº 15.- Estancias de docencia

Como primer dato a tener en cuenta nos encontramos que un 66.7% de las encuestadas manifiestan no haber realizado estancias de docencia. En este caso, procedimos a analizar solamente al 33.3% restante que sí afirman haberlas realizado.

Las estancias listadas a continuación están resumidas en el gráfico de barras, teniendo en cuenta si pertenecen a universidades de fuera o dentro del ámbito estatal. Como se puede observar a primera vista en el gráfico, la gran mayoría de las estancias son de carácter internacional. Con más detalle se puede concretar la ubicación de cada una de ellas en el listado.

Gráfico nº 16.- ¿La estancia 1 es internacional?**Tabla nº.- 30 Universidad donde se ha realizado la 1ª estancia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deakin University	1	4.8	4.8	4.8
	Granada	1	4.8	4.8	9.5
	Harvard (UK)	1	4.8	4.8	14.3
	Huelva	1	4.8	4.8	19.0
	I.P. Beja (Portugal)	2	9.6	9.6	28.6
	Jivaskyla (Finlandia)	1	4.8	4.8	33.3
	Liverpool (UK)	1	4.8	4.8	38.1
	Los Lagos. Osorno (Chile)	1	4.8	4.8	42.9
	Magdeburgo (Germany)	1	4.8	4.8	47.6
	Oporto (Portugal)	1	4.8	4.8	52.4
	Salesiana de Bolivia	1	4.8	4.8	57.1
	San Salvador (El Salvador)	1	4.8	4.8	61.9
	Santiago de Chile	1	4.8	4.8	66.7
	Staps Nantes (Francia)	1	4.8	4.8	71.4
	Teguicigalpa (Honduras)	1	4.8	4.8	76.2
	Almería	1	4.8	4.8	81.0
	Università di Studi di Teramo (Italia)	1	4.8	4.8	85.7
	Universidade Técnica de Lisboa	1	4.8	4.8	90.5
	Valladolid	1	4.8	4.8	95.2
	Windesheim (Netherlands)	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Es decir, nos encontramos que de las personas que han realizado una estancia de docencia, el 81% ha sido una estancia internacional.

Tabla nº.-31 Universidad donde se ha realizado la 2ª estancia

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Atenas (Grecia)	1	6.7	6.7	6.7
Coimbra (Portugal)	1	6.7	6.7	13.3
Córdoba	1	6.7	6.7	20.0
Jaén	1	6.7	6.7	26.7
Hawai (USA)	1	6.7	6.7	33.3
Indiana (USA)	1	6.7	6.7	40.0
La Rioja	1	6.7	6.7	46.7
Leuven (Bélgica)	1	6.7	6.7	53.3
Manuel Fajardo de La Habana (Cuba)	1	6.7	6.7	60.0
Metropolitana de Monterrey (México)	1	6.7	6.7	66.7
Rio Grande Do Sul (Brasil)	1	6.7	6.7	73.3
Rouen (Francia) (2 semanas)	1	6.7	6.7	80.0
Universidad de Liege (Bélgica)	1	6.7	6.7	86.7
Sevilla	1	6.7	6.7	93.3
University of Northern of Colorado (USA)	1	6.7	6.7	100.0
Total	15	100.0	100.0	

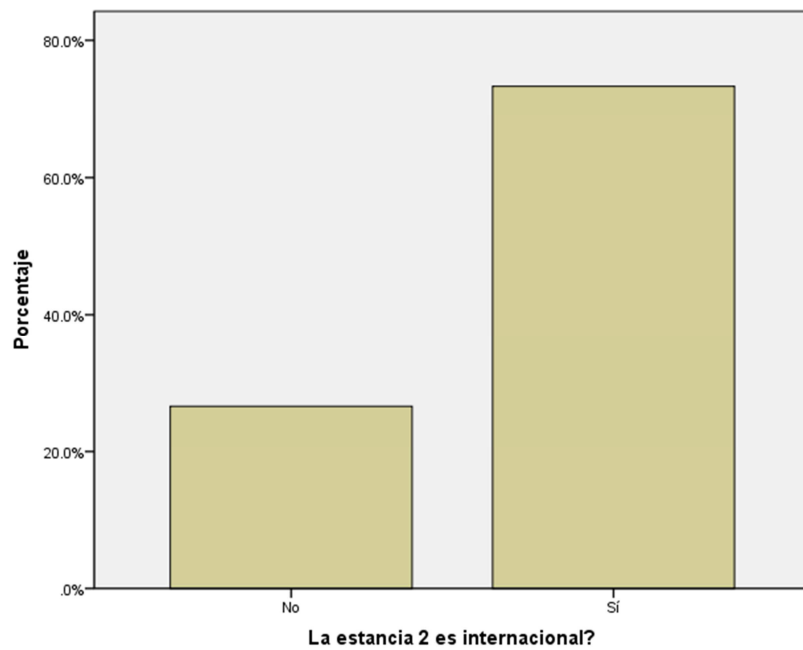
El caso concreto de la estancia en Rouen (Francia) contiene una aclaración temporal de dos semanas. Esta respuesta está recogida textualmente del cuestionario y pensamos que se debe a que no se permitía responder intervalos de tiempo menores a un mes, entonces la profesora aclara su situación de esta forma.

En el caso de haber realizado una segunda estancia de docencia, el cuestionario también les pedía citarla y los resultados es que hay quince personas que han realizado una segunda estancia. Estas quince personas representan un 14.9% de la muestra.

Tabla nº 32.- La estancia 2 es internacional

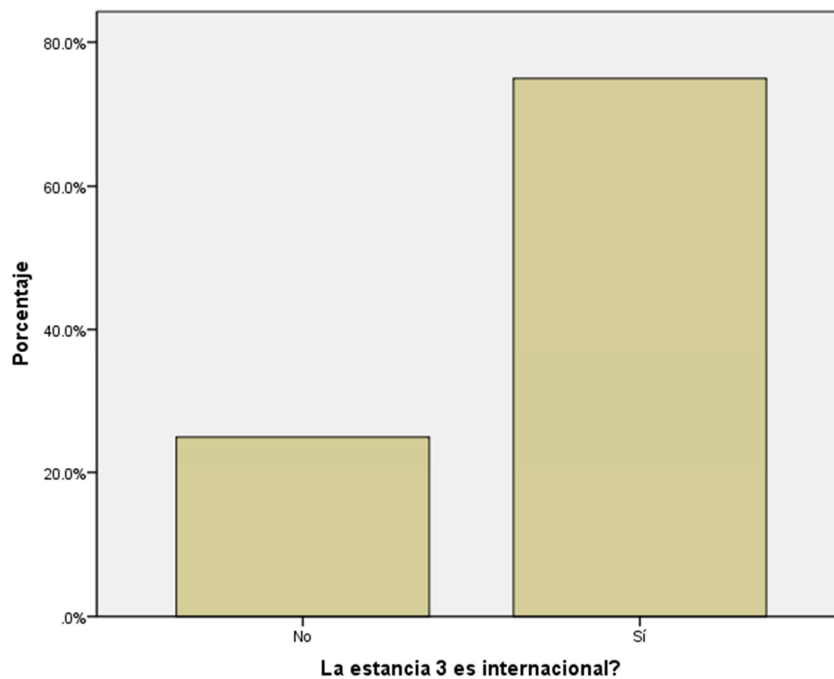
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	4	5.4	26.7	26.7
	Sí	11	14.9	73.3	100.0
	Total	15	20.3	100.0	
Perdidos	Sistema	59	79.7		
Total		74	100.0		

A la hora de valorar si esta segunda estancia ha sido internacional podemos, mirando al gráfico, ver rápidamente que la mayoría sí que lo ha sido. En concreto el 73.3% de las segundas estancias han sido internacionales.

Gráfico nº 17.- La estancia 2 es internacional**Tabla nº 33.- Universidad donde se ha realizado la 3ª estancia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alicante	1	8.3	8.3	8.3
Autónoma Nuevo León (México)	1	8.3	8.3	16.7
Bolonia (Italia)	1	8.3	8.3	25.0
Cáceres	1	8.3	8.3	33.3
Edimburgo (Escocia, UK)	1	8.3	8.3	41.7
Estambul (Turquía)	1	8.3	8.3	50.0
Granada	1	8.3	8.3	58.3
Leeds Metropolitan (Inglaterra, UK))	1	8.3	8.3	66.7
Montclair State University (USA)	1	8.3	8.3	75.0
Porto (Portugal)	1	8.3	8.3	83.3
Roma (Italia)	1	8.3	8.3	91.7
Villa Real (Portugal)	1	8.3	8.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

De forma análoga, se ha preguntado si se habían realizado una tercera estancia. Los resultados son que un total de doce personas han realizado una tercera estancia, es decir, un 16.2% de la muestra.

Gráfico nº 18.- La estancia 3 es internacional

En el caso de esta tercera estancia el patrón se repite. La gran mayoría de las estancias han sido realizadas fuera del territorio Español, en concreto un 75% de ellas.

Tabla nº 34.- La estancia 3 es internacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	4.1	25.0	25.0
	Sí	9	12.2	75.0	100.0
	Total	12	16.2	100.0	
Perdidos	Sistema	62	83.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 35.- Universidad donde se ha realizado la estancia 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Barcelona	1	20.0	20.0	20.0
	Cuba	1	20.0	20.0	40.0
	Jyvaskyla (Finlandia)	1	20.0	20.0	60.0
	Nantes (Francia)	1	20.0	20.0	80.0
	Nice (Francia)	1	20.0	20.0	100.0
	Total	5	100.0	100.0	

Por último se preguntó por una cuarta posible estancia de docencia. El número de respuestas positivas decayó mucho en referencia a las que sí que habían realizado tres estancias. Solamente cinco personas respondieron positivamente a esta pregunta, esto corresponde a un 6.8% de la muestra.

Tabla nº 36.- La estancia 4 es internacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	1.4	20.0	20.0
	Sí	4	5.4	80.0	100.0
	Total	5	6.8	100.0	
Perdidos	Sistema	69	93.2		
Total		74	100.0		

Una vez más, el porcentaje de estancias internacionales es muy significativamente mayor al de estancias nacionales. En este caso sube hasta un 80%.

Gráfico nº 19.- La estancia 4 es internacional

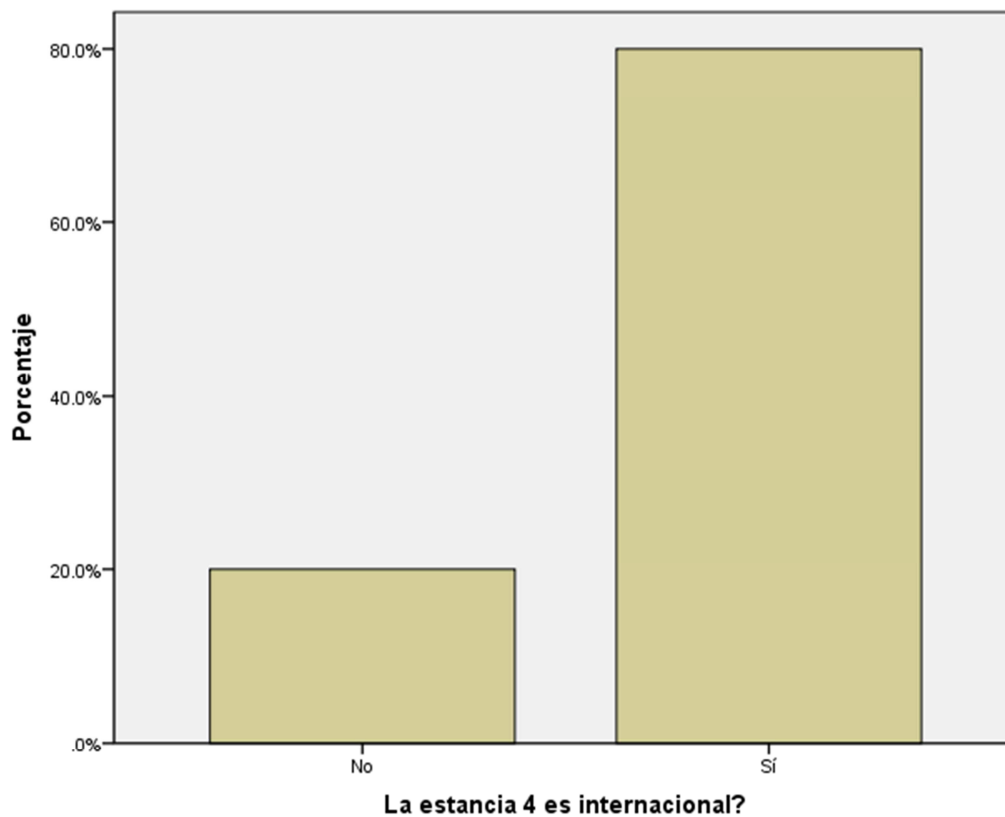


Tabla nº 37.- Duración media de las estancias de docencia (descriptivos)

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Duración media de las estancias de docencia.	20	1	7	2.14	1.653
N válido (según lista)	20				

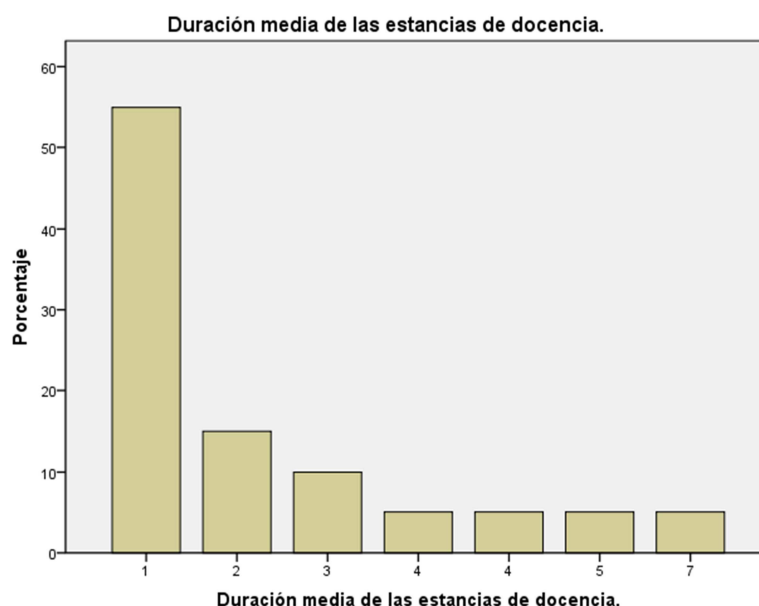
Como aspectos a estudiar de las estancias, es interesante valorar su duración. Nos encontramos con duraciones mínimas de un mes y máximas de siete meses. La media es de 2.14 meses y la desviación indica que no hay mucha variabilidad, es decir, la mayoría de las estancias están entorno al mismo valor de duración.

Tabla nº 38.- Duración media de la estancia de docencia (frecuencias)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	14.9	55.0	55.0
	2	3	4.1	15.0	70.0
	3	2	2.7	10.0	80.0
	4	1	1.4	5.0	85.0
	4	1	1.4	5.0	90.0
	5	1	1.4	5.0	95.0
	7	1	1.4	5.0	100.0
	Total	20	27.0	100.0	
Perdidos	Sistema	54	73.0		
Total		74	100.0		

En cuanto a la duración de las estancias queda muy evidente que en la mayoría de los casos son estancias de un mes (con un 55% aprox.) y bastante más alejado hay estancias de dos y/o tres meses de duración en un tanto por ciento aproximado en las dos circunstancias entre 12% y 15%, y ya en una opción muy minoritaria las estancias llegan a un máximo de siete meses.

Gráfico nº 20.- Duración media de las estancias de docencia



Valoración: Hemos de resaltar la oportunidad que han tenido las profesoras que han realizado estancias en otras universidades, la mayoría las han podido realizar fuera de su país y muchas en otro continente. La tendencia de estas estancias internacionales ha sido mayoritariamente de un mes. Se manifiesta con claridad, que desde las universidades españolas son frecuentes los convenios con universidades del sur y centro América (probablemente por el problema del idioma). Hay que destacar que no es una práctica común realizar estancias en otras Universidades en los colectivos de mujeres profesoras universitarias de las edades más altas, sin embargo, en el caso de EF, como ya hemos dicho, alcanzan casi un 40% las que han gozado de esta oportunidad y la han aprovechado, llegando en ocasiones, hasta dirigir programas de doctorado en países americanos y a visitar mediante los convenios Erasmus que coordinan casi todos los países europeos.

¿Ha impartido docencia en otros niveles educativos?

Tabla nº 39.- Educación Infantil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	44	59.5	73.3	73.3
	Sí	16	21.6	26.7	100.0
	Total	60	81.1	100.0	
Perdidos	Sistema	14	18.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 40.- Educación Primaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	26	35.1	43.3	43.3
	Sí	34	45.9	56.7	100.0
	Total	60	81.1	100.0	
Perdidos	Sistema	14	18.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 41.- ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	30	40.5	50.0	50.0
	Sí	30	40.5	50.0	100.0
	Total	60	81.1	100.0	
Perdidos	Sistema	14	18.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 42.- Bachillerato/BUP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	23.0	28.3	28.3
	Sí	43	58.1	71.7	100.0
	Total	60	81.1	100.0	
Perdidos	Sistema	14	18.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 43.- Formación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	45	60.8	75.0	75.0
	Sí	15	20.3	25.0	100.0
	Total	60	81.1	100.0	
Perdidos	Sistema	14	18.9		
Total		74	100.0		

Gráfico nº 21.- ESO

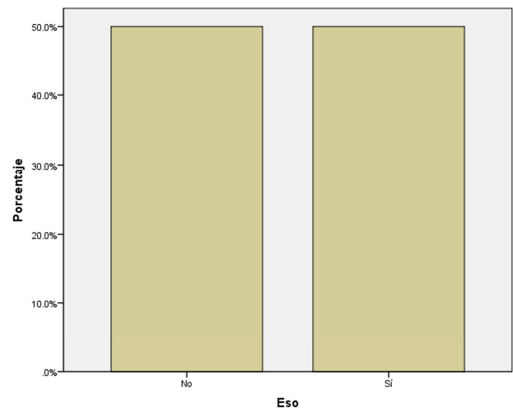


Gráfico nº 22.- Bachillerato/BUP

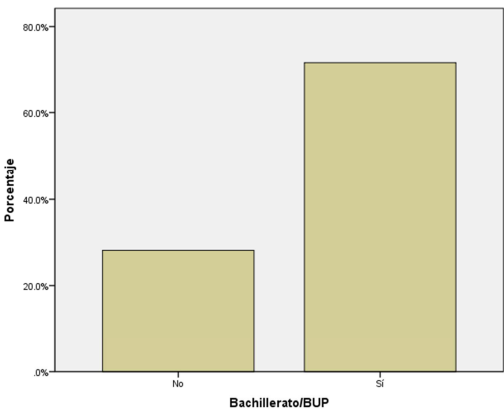


Gráfico nº 23.- Formación profesional

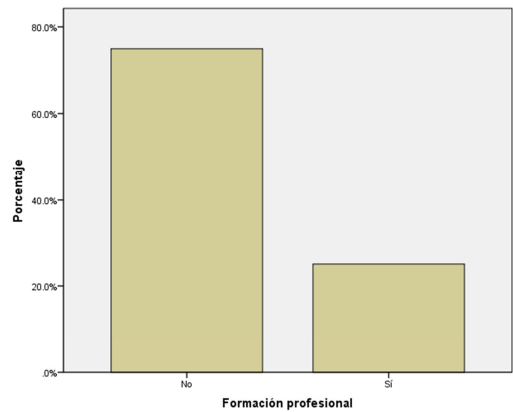


Gráfico nº 24.- Educación infantil

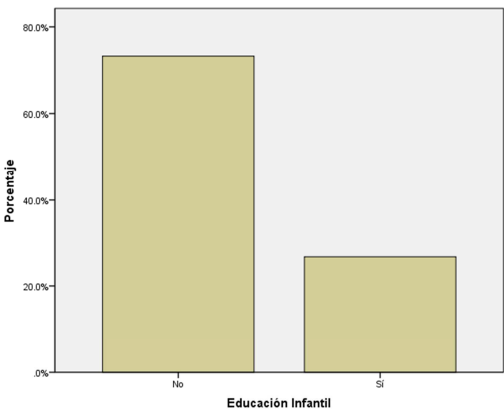
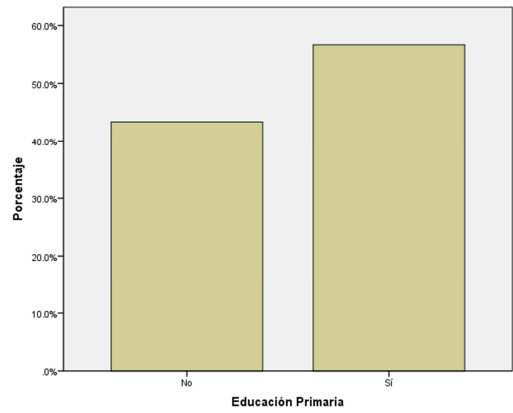


Gráfico nº 25.- Educación Primaria



Observando los gráficos claramente llama la atención que la gran mayoría han impartido docencia en Educación Primaria (56.7%) y también en Bachillerato/BUP (71.7%). En el caso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es el único en que la proporción está a la par. Son treinta las profesoras que afirman haber impartido docencia, y otras treinta las que no lo han hecho. En cuanto a Educación Infantil y Formación Profesional, los porcentajes negativos son mucho mayores a los positivos con un 26.7% y un 25% de porcentaje afirmativo, respectivamente.

Tabla nº 44.- Niveles en los que ha impartido docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	16	21,6	26,7	26,7
	2,00	22	29,7	36,7	63,3
	3,00	12	16,2	20,0	83,3
	4,00	8	10,8	13,3	96,7
	5,00	2	2,7	3,3	100,0
	Total	60	81,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	18,9		
Total		74	100,0		

Todas las profesoras objeto de este estudio afirman haber impartido docencia en algún nivel educativo previo. De la misma forma resulta interesante observar que el porcentaje de profesoras que solamente ha impartido docencia previa en un nivel educativo es del 26.7%, y que las que lo han hecho en dos niveles previos es del 36.7%, siendo este el porcentaje más alto. A partir de aquí, las profesoras que han impartido en tres, cuatro ó cinco niveles educativos previos ya representan menos proporción de la muestra, con un 20%, 13.3% y 3.3% respectivamente, lo que en total supone 39.6%.

Valoración: El hecho de que todas estas profesoras tengan experiencia docente previa al rol de profesora universitaria es un precedente relevante. Destacando por supuesto la experiencia docente en Educación Primaria puesto que esta es la etapa que deben conocer en mayor profundidad a ser posible, influyendo esta característica muy positivamente en su calidad como profesional. No obstante, la formación de estas profesoras proviene mayoritariamente de enseñanzas medias.

¿En qué estudios ha impartido/imparte docencia?

Tabla nº 45.- Maestro/a EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	10	13.5	14.5	14.5
	Sí	59	79.7	85.5	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 46.- Maestro/a Educación Musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	48.6	52.2	52.2
	Sí	33	44.6	47.8	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 47.- Maestro/a Educación Infantil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	30	40.5	43.5	43.5
	Sí	39	52.7	56.5	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 48.- Maestro/a Audición y Lenguaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	66	89.2	95.7	95.7
	Sí	3	4.1	4.3	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 49.- Maestro/a Educación Primaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	31	41.9	44.9	44.9
	Sí	38	51.4	55.1	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 50.- Fisioterapia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	67	90.5	97.1	97.1
	Sí	2	2.7	2.9	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 51.- Maestro/a Educación Especial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	52	70.3	75.4	75.4
	Sí	17	23.0	24.6	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 52.- Enfermería

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	62	83.8	89.9	89.9
	Sí	7	9.5	10.1	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 53.- Maestro/a Educación Lengua Extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	41	55.4	59.4	59.4
	Sí	28	37.8	40.6	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

Tabla nº 54.- Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	51	68.9	73.9	73.9
	Sí	18	24.3	26.1	100.0
	Total	69	93.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	6.8		
Total		74	100.0		

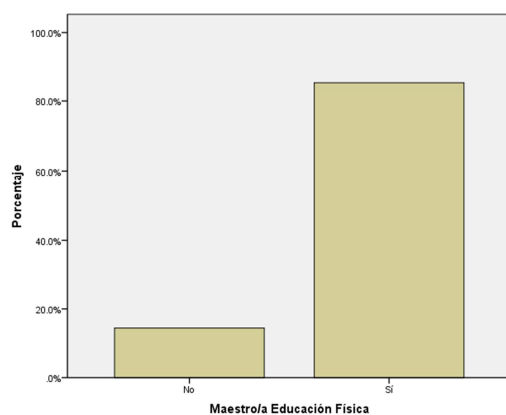
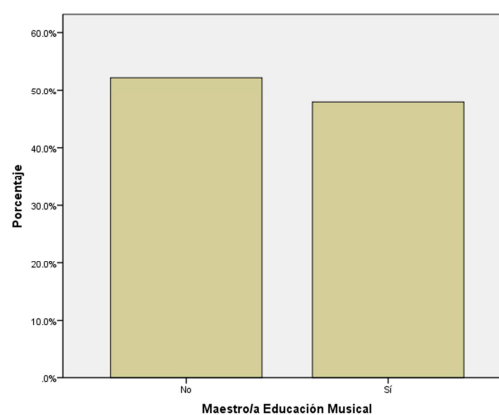
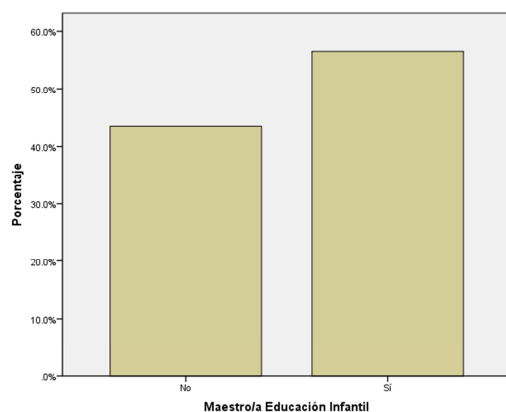
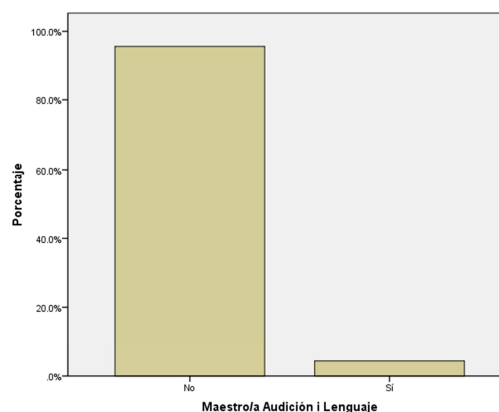
Gráfico nº 26.- Maestro educación física**Gráfico nº 27.- Maestro/a Educación Musical****Gráfico nº 28.- Maestro/a Educación Infantil****Gráfico nº 29.- Maestro/a audición y lenguaje**

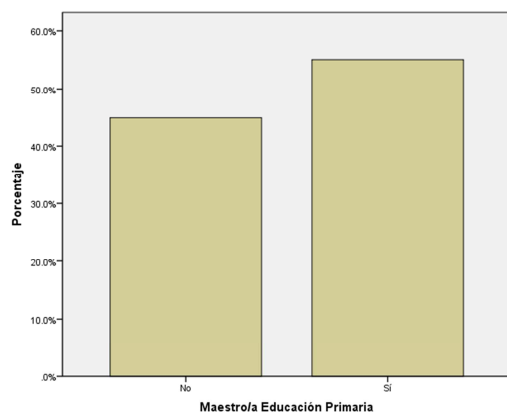
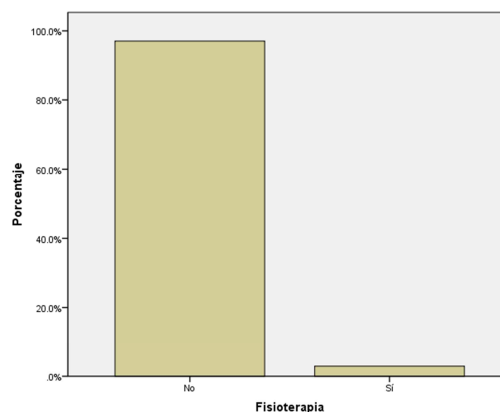
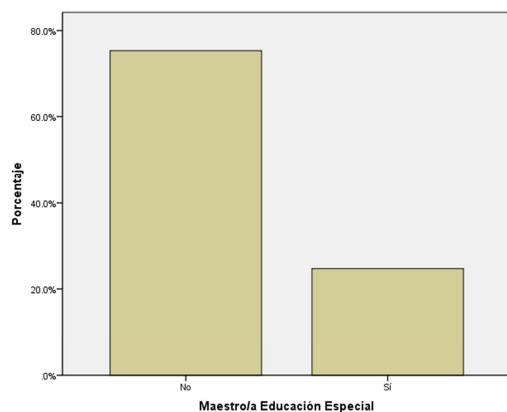
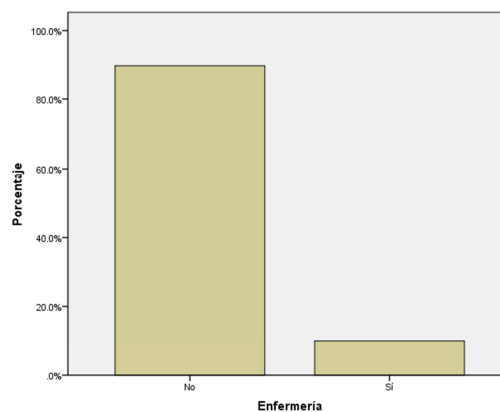
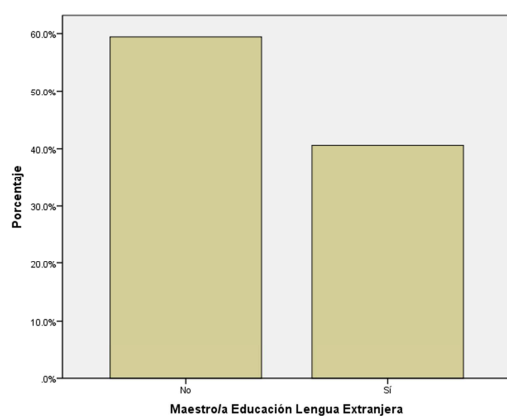
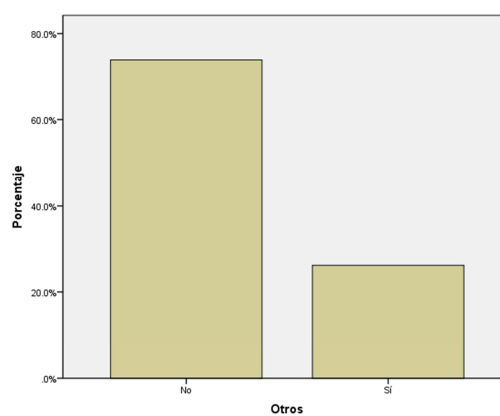
Gráfico nº 30.- Maestro/a Educación Primaria**Gráfico nº 31.- Fisioterapia****Gráfico nº 31.- Maestro Educación Especial****Gráfico nº 32.- Enfermería****Gráfico nº 33.- Maestro/a Educación Lengua extranjera****Gráfico nº 34.- Otros**

Tabla nº 55.- Cuántas especialidades ha impartido docencia

		Frecuencia	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	13	17,6	18,8	18,8
	2,00	5	6,8	7,2	26,1
	3,00	16	21,6	23,2	49,3
	4,00	15	20,3	21,7	71,0
	5,00	7	9,5	10,1	81,2
	6,00	10	13,5	14,5	95,7
	7,00	3	4,1	4,3	100,0
	Total	69	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,8		
Total		74	100,0		

Resulta interesante desde el punto de vista de la investigación conocer en qué ámbitos y en qué estudios, en concreto, las profesoras de nuestra muestra imparten docencia. El listado propuesto en el cuestionario incluye las opciones de haber impartido clases en Magisterio, especialidad de EF, a lo que el 85.5% responde afirmativamente. El siguiente campo en orden de respuestas afirmativas es el de Magisterio especialidad en Educación Infantil, con un 56.5% de respuestas positivas, seguido de un 51.5% en la especialidad de Educación Primaria. También es notoria la proporción de docentes en los estudios de Maestro/a de Educación Musical, con un 47.8% de las profesoras participantes y en los estudios de Maestro/a de Educación Lengua Extranjera, que reciben un 40.6% de respuestas afirmativas.

Por otra parte los estudios donde menos participación de las profesoras estudiadas se ha encontrado son los de Educación Especial con un 24.6%, seguidos por Enfermería con un 10.6%, Audición y Lenguaje con un 4.3% y por último Fisioterapia con un 2.9%. Existe también una categoría “Otros” que aglutina diversos títulos que tuvieron una frecuencia de respuesta muy baja. Esta categoría “Otros” representa un 26.1%.

Sumándole a estos datos la tabla que nos indica en cuántos estudios imparte docencia cada profesora, podemos afirmar que el 44.9% de las encuestadas da clases o bien las ha dado en tres o cuatro tipos de estudios distintos. Aunque parece también destacable el 18.1% de las profesoras que solamente ha impartido docencia en un plan de estudios frente al 14.5% que lo ha hecho en seis de distintos y el 4.3% que lo ha hecho incluso en siete.

Valoración: como es lógico, es en la especialidad de EF donde la mayoría de estas profesoras imparten su docencia. Este dato nos será útil para recoger con

seguridad que los resultados sobre sus opiniones respecto a dicha especialidad tienen la validez de las personas que trabajan con casi exclusividad en este ámbito. A esta especialidad le sigue en mayoría de docencia impartida las profesoras de Educación Infantil, este dato nos sorprende porque por detrás de esta, se encuentra con un porcentaje menor pero todavía en mayoría, las profesoras que imparten docencia en la especialidad de Primaria y con menor incidencia en las especialidades de Musical y Lengua Extranjera. En nuestra opinión la formación de base de las profesoras de EF en la Universidad es más idónea para la especialidad de Educación Primaria que para la de Educación Infantil, probablemente debido a la inclinación masculina hacia las clases de EF en general.

¿Qué asignaturas imparte y/o ha impartido en la titulación de Maestro/a especialidad Educación Física?

TRONCALES

Tabla nº 56.- EF y su didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	23.0	28.8	28.8
	Sí	42	56.8	71.2	100.0
	Total	59	79.7	100.0	
Perdidos	Sistema	15	20.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 57.- Expresión y comunicación corporal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	48	64.9	82.8	82.8
	Sí	10	13.5	17.2	100.0
	Total	58	78.4	100.0	
Perdidos	Sistema	16	21.6		
Total		74	100.0		

Tabla nº 58.- Aprendizaje y desarrollo motor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	41	55.4	70.7	70.7
	Sí	17	23.0	29.3	100.0
	Total	58	78.4	100.0	
Perdidos	Sistema	16	21.6		
Total		74	100.0		

Tabla nº 59.- Desarrollo Psicomotor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	51	68.9	87.9	87.9
	Sí	7	9.5	12.1	100.0
	Total	58	78.4	100.0	
Perdidos	Sistema	16	21.6		
Total		74	100.0		

Tabla nº 60.- EF de base

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	50	67.6	86.2	86.2
	Sí	8	10.8	13.8	100.0
	Total	58	78.4	100.0	
Perdidos	Sistema	16	21.6		
Total		74	100.0		

Tabla nº 61.- Bases biológicas y Fisiológicas del movimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	44	59.5	75.9	75.9
	Sí	14	18.9	24.1	100.0
	Total	58	78.4	100.0	
Perdidos	Sistema	16	21.6		
Total		74	100.0		

Tabla nº 62.- Prácticum

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	42	56.8	73.7	73.7
	Sí	15	20.3	26.3	100.0
	Total	57	77.0	100.0	
Perdidos	Sistema	17	23.0		
Total		74	100.0		

Tabla nº 63.- Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	44	59.5	77.2	77.2
	Sí	13	17.6	22.8	100.0
	Total	57	77.0	100.0	
Perdidos	Sistema	17	23.0		
	Total	74	100.0		

Preguntamos a las profesoras de nuestro estudio en qué asignaturas habían impartido docencia dentro de los estudios de Maestro/a de EF. En este primer apartado, las respuestas corresponden a asignaturas troncales dentro del currículo académico de la carrera.

Es destacable que en primera posición se encuentre, con un 71.2%, la asignatura EF y su Didáctica que ha sido la más impartida por las profesoras que nos conciernen.

A nivel estadístico cabe destacar que la segunda asignatura en frecuencia después de la Didáctica se encuentra muy lejos en términos de porcentaje. Podríamos decir que hay un grupo con porcentajes más o menos parecidos compuesto por Aprendizaje y Desarrollo Motor con 29.3%, Prácticum con 26.3%, Bases biológicas y fisiológicas del movimiento con 24.1% y Otros con 22.8%.

En última posición encontramos el grupo de asignaturas formado por Expresión y Comunicación Corporal con 17.2%, EF de base con 13.8% y Desarrollo Psicomotor con 12.1%.

Valoración: De Las asignaturas troncales que imparten estas profesoras en la especialidad de EF, destacaríamos la gran mayoría que dan Didáctica de la EF. Evidentemente es la asignatura que tiene más créditos en la troncalidad. En cuanto al resto, no se destaca excesivamente ninguna, puesto que se observa bastante dispersión. A nuestro entender esta masificación en la didáctica específica deja entrever que, de forma generalizada, bajo ese gran título se engloban diversidad de asignaturas que no en todas las universidades tienen cabida para figurar como obligatorias u optativas. Tradicionalmente los planes de estudio no se han hecho pensando en la calidad de la enseñanza según se puede observar por lo que se ha impartido en distintas universidades dependiendo de la armonía y buen consenso en las áreas.

*Obligatorias***Tabla nº 64.- EF y su didáctica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	28	37.8	71.8	71.8
	Sí	11	14.9	28.2	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 65.- Expresión y comunicación corporal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	26	35.1	66.7	66.7
	Sí	13	17.6	33.3	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 66.- EF para alumnos con necesidades especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	35	47.3	89.7	89.7
	Sí	4	5.4	10.3	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 67.- EF de base

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	32	43.2	82.1	82.1
	Sí	7	9.5	17.9	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 68- Actividades físicas organizadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	48.6	92.3	92.3
	Sí	3	4.1	7.7	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 69.- Iniciación deportiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	37	50.0	94.9	94.9
	Sí	2	2.7	5.1	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 70.- Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	28	37.8	71.8	71.8
	Sí	11	14.9	28.2	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

De la misma manera hemos preguntado a la muestra las asignaturas optativas impartidas dentro de los estudios de Maestro/a de EF. Sin embargo en este caso, la asignatura más impartida ha resultado ser Expresión y comunicación corporal con un 33.3% de casos afirmativos.

Se puede observar que en este grupo de asignaturas obligatorias los porcentajes de impartición son generalmente menores que los que habíamos encontrado anteriormente en las asignaturas troncales. Este hecho se debe a la menor presencia de obligatoriedad respecto al grupo de asignaturas troncales.

Vemos como EF y su didáctica junto con Otros son las categorías siguientes, ambas, con el mismo porcentaje, del 28.2% de casos afirmativos. A poca distancia encontramos EF de base con un 17.9% de casos, equivalente a siete profesoras.

Las demás asignaturas tienen ya porcentajes muy bajos, que detallados de manera decreciente son: EF para alumnos con necesidades especiales con un 10.3%,

Actividades Físicas organizadas con un 7.7% y por último Iniciación Deportiva con un 5.1% correspondiente a solo dos profesoras.

Valoración: Hay gran diversidad, evidenciada en el grupo con el nombre de “Otros” que refleja una amplia muestra. Hecho que hace suponer que muchas asignaturas obligatorias varían bastante de una universidad a otra. Pero en este caso destacaríamos el porcentaje más alto respecto a las demás, situándolo en el colectivo que imparte la asignatura de Expresión Corporal representando un tercio del total de asignaturas obligatorias.

Optativas

Tabla nº 71.- Juegos e iniciación deportiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	26	35.1	65.0	65.0
	Sí	14	18.9	35.0	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 72.- Actividades de ocio y tiempo libre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	34	45.9	85.0	85.0
	Sí	6	8.1	15.0	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 73.- Actividad física y salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	48.6	92.3	92.3
	Sí	3	4.1	7.7	100.0
	Total	39	52.7	100.0	
Perdidos	Sistema	35	47.3		
Total		74	100.0		

Tabla nº 74.- Expresión y comunicación corporal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	28	37.8	70.0	70.0
	Sí	12	16.2	30.0	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 75.- EF de base

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	38	51.4	95.0	95.0
	Sí	2	2.7	5.0	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 76.- EF y su didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	37	50.0	92.5	92.5
	Sí	3	4.1	7.5	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 77.- Aprendizaje y desarrollo motor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	35	47.3	87.5	87.5
	Sí	5	6.8	12.5	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 78.- Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	31	41.9	77.5	77.5
	Sí	9	12.2	22.5	100.0
	Total	40	54.1	100.0	
Perdidos	Sistema	34	45.9		
Total		74	100.0		

Una vez más se ha repetido la pregunta pero en este caso centrada en las asignaturas optativas. El resultado en esta ocasión es similar al encontrado en el de las obligatorias. En general los porcentajes son bajos y no hay ninguno que supere el 50%. Además un tanto por ciento elevado en la categoría Otros del 22.5% puede señalar la existencia de muchas más asignaturas también de docencia minoritaria que no se ven recogidas en nuestra lista propuesta para el estudio.

Así pues, en este grupo de asignaturas la más realizada es Juegos e Iniciación Deportiva con un 35% de respuestas afirmativas, seguida de la Expresión y comunicación corporal con un 30%.

A continuación aparecen, Actividades de ocio y tiempo libre con un 15% y Aprendizaje y desarrollo motor con un 12.5%. Por último tenemos un grupo con frecuencias muy pequeñas, compuesto por Actividad Física y salud con 7.7%, EF y su didáctica con 7.5% y EF de base que es la última con un 5%, representando a dos personas.

Valoración: En este caso sería importante resaltar la diferencia que puede haber entre las grandes universidades como puede ser la Autónoma de Madrid y las más pequeñas como la Universitat de Girona, en relación a su oferta de optatividad, que está mucho más limitada.

Podríamos afirmar que hay propuestas de optatividad de las distintas universidades con mucha coincidencia. Hecho que demuestra que a la hora de ofertar la optatividad los docentes parecen tener claro cuáles son las áreas para complementar los estudios, ofertando asignaturas muy parecidas entre ellas. Así lo demuestran las materias de juegos e iniciación deportiva y expresión corporal que presentan los porcentajes más elevados.

Libre elección

Tabla nº 79.- Juegos y deportes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	8.1	35.3	35.3
	Sí	11	14.9	64.7	100.0
	Total	17	23.0	100.0	
Perdidos	Sistema	57	77.0		
Total		74	100.0		

Tabla nº 80.- Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	20.3	88.2	88.2
	Sí	2	2.7	11.8	100.0
	Total	17	23.0	100.0	
Perdidos	Sistema	57	77.0		
Total		74	100.0		

Tabla nº 81.- Didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	20.3	88.2	88.2
	Sí	2	2.7	11.8	100.0
	Total	17	23.0	100.0	
Perdidos	Sistema	57	77.0		
Total		74	100.0		

Tabla nº 82.- Expresión corporal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	14	18.9	82.4	82.4
	Sí	3	4.1	17.6	100.0
	Total	17	23.0	100.0	
Perdidos	Sistema	57	77.0		
Total		74	100.0		

Tabla nº 83.- Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	20.3	88.2	88.2
	Sí	2	2.7	11.8	100.0
	Total	17	23.0	100.0	
Perdidos	Sistema	57	77.0		
Total		74	100.0		

Por último se ha preguntado al grupo de profesoras del estudio las asignaturas de libre elección impartidas en los estudios de Maestro/a de EF. Los resultados, siguiendo la tendencia observada en las preguntas anteriores con las asignaturas troncales, obligatorias y optativas, evidencian que, a mayor grado de opcionalidad menos frecuencia de profesoras la han impartido.

A causa del diseño del cuestionario, será mejor interpretar esta pregunta con cifras absolutas y no con porcentajes, ya que el número de respuestas ha sido muy bajo, solamente diecisiete profesoras se han manifestado sobre si habían o no impartido docencia en libre elección. Intuimos que el problema se debe a que la gran mayoría se han limitado a no responder esta pregunta, con lo cual, la interpretación de los porcentajes en este caso, no sería del todo fiel a la realidad.

Así pues en este último grupo de asignaturas libre elección, encontramos el sector con más respuestas afirmativas que es Juegos y Deportes con solo once profesoras afirmando haberla impartido.

La siguiente asignatura más impartida es Expresión Corporal, con tres profesoras que responden haber tenido docencia en ella, y el último lugar es compartido por las asignaturas de Salud, con dos profesoras, Didáctica con otras dos lo mismo que Otros.

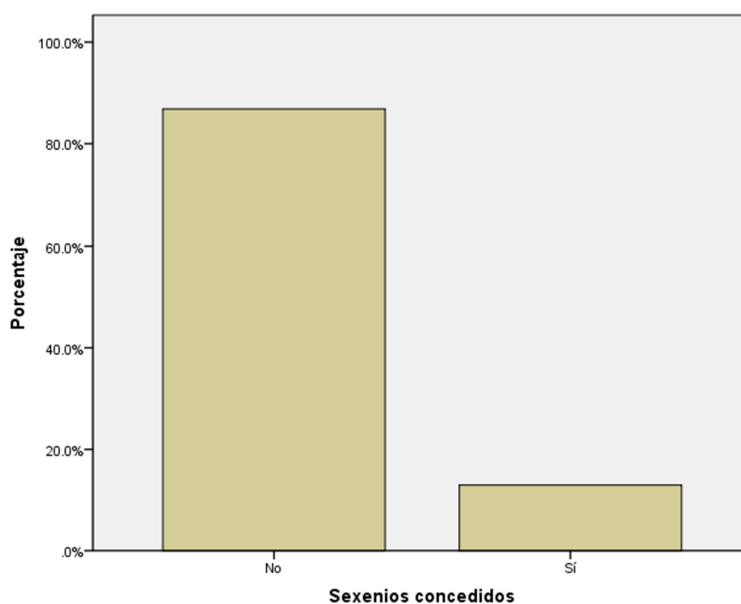
Valoración: Estas escasas respuestas afirmativas respecto a la libre elección suponemos que puede ser debida a que estaba incluida en el resto de asignaturas de dicha universidad, sean estas troncales u obligatorias. Puesto que la intención de la libre elección es que el alumnado pueda acceder a asignaturas pertenecientes a otros estudios para complementar a su placer su formación.

7.1.4. Actividad investigadora

Tabla nº 84.- Sexenios concedidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	60	87.0	87.0	87.0
	Sí	9	13.0	13.0	100.0
	Total	69	100.0	100.0	

De las setenta y cuatro profesoras integrantes de la muestra de estudio, sesenta y nueve fueron las que respondieron afirmativa o negativamente a la pregunta de si se les habían concedido sexenios. Dentro de estas sesenta y nueve, la proporción de casos afirmativos y negativos es de un 13% de casos positivos frente a un 87% de negativos. El siguiente gráfico nº 35, expresa muy claramente esta gran diferencia.

Gráfico nº 35.- Sexenios concedidos**Tabla nº 85.- Línea de investigación prioritaria**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Actividad Física y Deporte	7	11,5	11,5	11,5
	Didáctica de la EF y el Deporte	18	29,5	29,5	41,0
	Expresión Corporal	10	16,4	16,4	57,4
	Intervención Psicomotriz en Educación	4	6,6	6,6	63,9
	Mujer EF y Deporte	4	6,6	6,6	70,5
	Otros	7	11,5	11,5	82,0
	Salud y Actividad Física y Deporte	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

La pregunta pretendía averiguar la línea principal de investigación de las profesoras. Pero al ser abierta, había generado demasiadas categorías por lo que hemos resuelto agruparlas en las categorías que se pueden visualizar en la tabla nº 85.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que al hacer este agrupamiento solamente recogemos las profesoras que han contestado a esta pregunta, cosa que explica que los totales no sean de setenta y cuatro personas, sino de sesenta y una.

Más allá de esto, es considerable el 29.5% de profesoras cuya línea de investigación principal yace dentro del grupo de Didáctica de la EF y el Deporte.

La segunda línea de investigación más seguida es Salud y Actividad física y Deporte, con un 18% de profesoras en ella.

A continuación encontramos el grupo de Expresión Corporal que recoge a un 16.4% de profesoras en él, y a poca distancia Actividad Física y Deporte que recoge a un 11.5% de las profesoras y también el grupo Otros tiene el mismo porcentaje, 11.5%.

Por último, las líneas de Intervención psicomotriz en educación con un 6.6% junto con Mujer, EF y deporte, también con un 6.6% son las más minoritarias.

Tabla nº 86.- Número de proyectos de investigación dirigidos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de proyectos de investigación dirigidos	43	0	5	.74	1.399
N válido (según lista)	43				

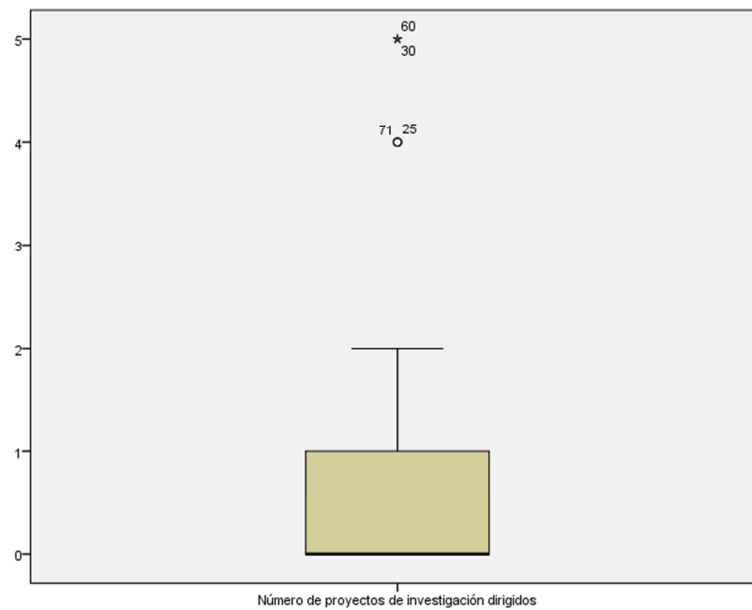
Para determinar la intensidad de la investigación de las profesoras estudiadas, se les preguntó sobre el número de proyectos de investigación dirigidos.

Al estar el cuestionario diseñado para que las preguntas fueran de respuesta opcional, en esta cuestión ha habido solo cuarenta y tres de las setenta y cuatro profesoras que han respondido. Este fenómeno se puede intuir que se debe a que muchas profesoras de las que no han respondido la pregunta no han dirigido ningún proyecto de investigación. Aun así, no es riguroso desde el punto de vista técnico afirmar que las profesoras que no han respondido sean equivalentes a la respuesta “0 proyectos de investigación”.

Por lo tanto solo cabe interpretar esta pregunta desde la perspectiva de las respuestas que sí que hemos obtenido.

Como se puede observar tanto en el gráfico 36 como en la tabla número 86, precedente y posterior, el mínimo de proyectos dirigidos es 0, y éste tiene mucho peso. Es decir, un 69.8% de las profesoras no ha dirigido ningún proyecto de investigación.

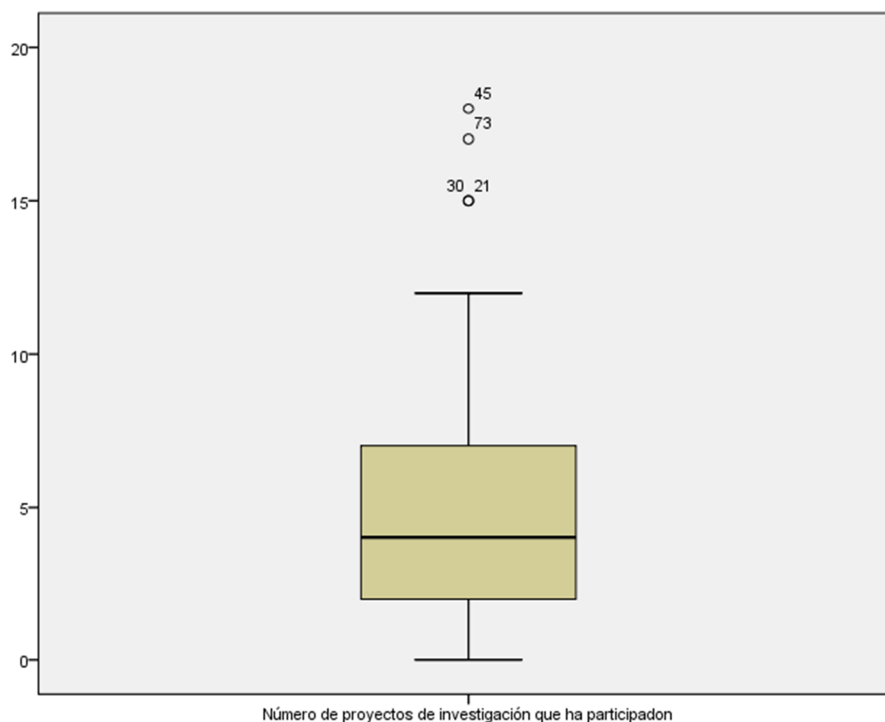
El otro 30.2% han dirigido entre uno y dos proyectos, aunque hay que resaltar que hay cuatro individuos de la muestra que tienen un comportamiento distinto, marcado en el gráfico con un círculo y una estrella. Estas profesoras que se observan muy arriba en el gráfico representan dos personas que han dirigido cuatro proyectos y dos personas más que han dirigido cinco cada una.

Gráfico nº 36.- Número de proyectos de investigación dirigidos**Tabla nº 87.- Número de proyectos de investigación dirigidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	30	40.5	69.8	69.8
	1	4	5.4	9.3	79.1
	2	5	6.8	11.6	90.7
	4	2	2.7	4.7	95.3
	5	2	2.7	4.7	100.0
	Total	43	58.1	100.0	
Perdidos	Sistema	31	41.9		
Total		74	100.0		

Tabla nº 88.- Número de proyectos de investigación en los que han participado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de proyectos de investigación que ha participado	61	0	18	5.49	4.109
N válido (según lista)	61				

Gráfico nº 37.- Número de proyectos de investigación que ha participado

En cuanto a los proyectos de investigación en los que se ha participado, el nivel de respuesta sube referente al de proyectos dirigidos, obteniendo respuesta de sesenta y una profesoras.

Hay también profesoras que no han participado en ningún proyecto o bien han participado en muy pocos, la media de las profesoras han participado en 5.49 proyectos. La desviación de 4.109 nos indica que hay mucha variabilidad. Este dato significa que hay profesoras que han participado en muy pocos mientras hay otras profesoras que han participado en muchos.

Como vemos en el gráfico nº 37 marcadas con círculos hay cuatro profesoras que han participado entre quince y veinte proyectos.

Tabla nº 89.- Número de trabajos de fin de máster dirigidos y defendidos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de trabajos de fin de master dirigidos y defendidos	51	0	30	3.00	4.883
N válido (según lista)	51				

Para el caso de los trabajos de fin de máster dirigidos, el número de respuestas ha sido de cincuenta y una profesoras, así que el análisis debe ser hecho teniendo esto

en cuenta, ya que habrá profesoras que al no haber dirigido ninguno, simplemente no han respondido la pregunta.

En este caso la característica a considerar es que el 50% de las profesoras que han respondido, no han dirigido ninguno o bien han dirigido muy pocos. Por otra parte, el otro 50% han dirigido números muy variables de trabajos de fin de máster.

Cabe destacar una profesora que afirma haber dirigido treinta, y una profesora que afirma haber dirigido trece, cuando la media para todas las profesoras se encuentra en tres trabajos dirigidos.

Gráfico nº 38.- Número de trabajos de máster dirigidos y defendidos

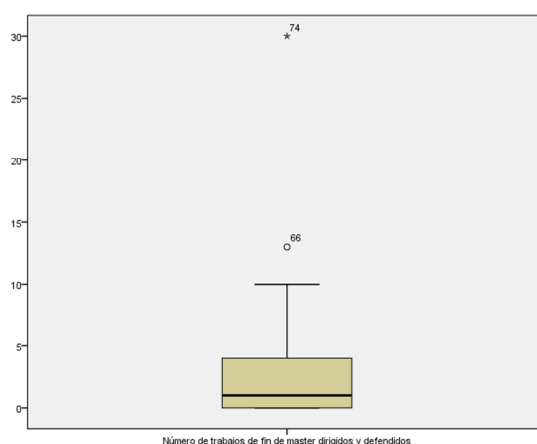


Tabla nº 90.- Número de tesis doctorales dirigidas y defendidas

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de tesis doctorales dirigidas y defendidas	40	0	18	1.40	3.233
N válido (según lista)	40				

El caso concreto de las tesis doctorales es todavía más asimétrico que los anteriores, ya que más de la mitad de las profesoras que han respondido, no ha dirigido ninguna tesis doctoral, y a esto habría que sumarle las profesoras que intuimos que no han respondido precisamente por el hecho de no haber dirigido ninguna.

Entre las que sí han respondido, encontramos una media de 1.40 tesis por profesora, es decir, un número muy bajo, sobre todo teniendo en cuenta que hay una profesora que manifiesta haber dirigido dieciocho tesis. Como podemos observar en el gráfico, esta profesora es la profesora número setenta y cuatro, es decir, la misma persona que afirmaba haber dirigido treinta trabajos de fin de máster.

Si vamos a la base de datos podemos observar que el individuo número setenta y cuatro se corresponde con una Catedrática de Universidad, así que podemos dar credibilidad a estas cifras.

Gráfico nº 39.- Número de tesis doctorales dirigidas y defendidas

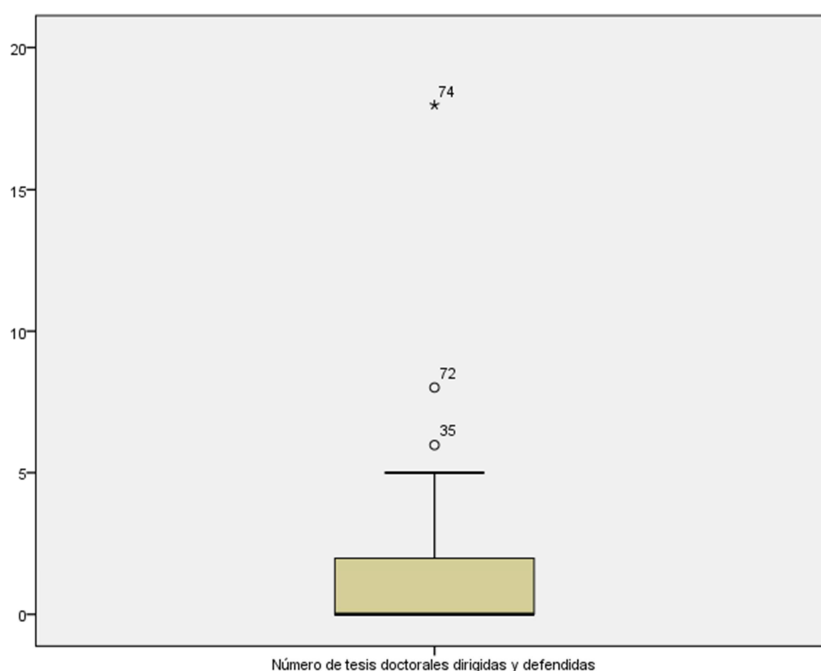


Tabla nº 91.- Número de artículos en revistas con índice de impacto

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número artículos revistas con índice de impacto	54	0	40	5.52	6.726
N válido (según lista)	54				

Más allá de los trabajos de dirección de investigación, hemos preguntado a la muestra de profesoras por los artículos que han publicado en revistas con índice de impacto, a fin de seguir evaluando la intensidad y la calidad de la investigación producida.

Como en los otros casos relacionados con la investigación encontramos que hay un grupo muy importante con cero o bien muy pocos artículos en revistas con índice de impacto.

Aunque la media sea de 5.52 artículos por profesora, debe tenerse en cuenta que hay profesoras que tienen quince, veinte o hasta cuarenta artículos, cosa que

significa una desviación típica muy grande. La tabla nos proporciona esta desviación, que al ser de 6.726, desvirtúa mucho la media.

Parece reseñable que un 50% de las profesoras tengan entre unos cinco y unos veinte artículos publicados en revistas.

Gráfico nº 40.- Número artículos revistas con índice de impacto

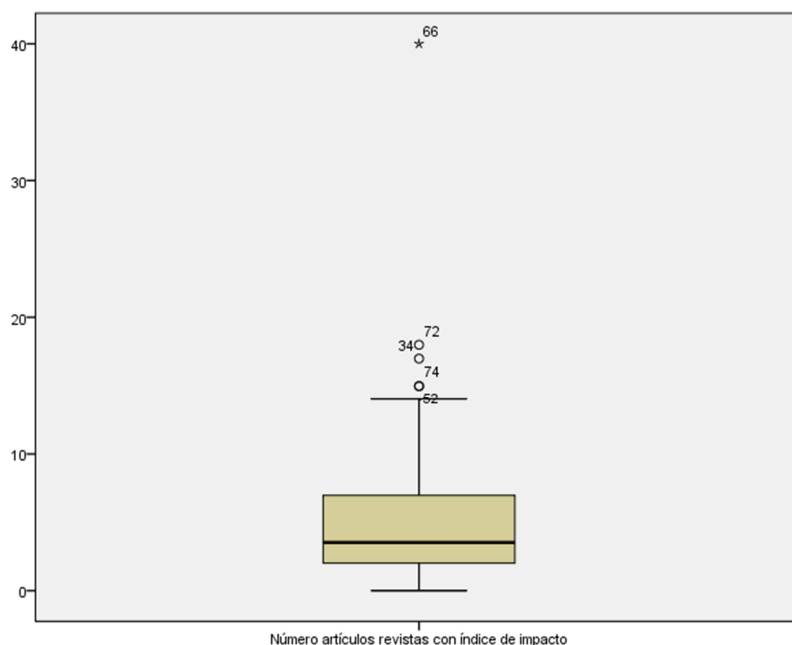


Tabla nº 92.- Número artículos revistas no indexadas

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número artículos revistas no indexadas	61	0	90	9.51	13.086
N válido (según lista)	61				

Referente al número de publicaciones en revistas con índice de impacto, la media de número de artículos en revistas no indexadas sube considerablemente. Aun así, esta media es poco interpretable ya que va acompañada de una desviación de 13.086 y este es un valor muy alto.

Esto es debido a que tal y como se puede observar en el gráfico nº 41, todas las respuestas se encuentran en el rango entre cero y veinte, menos cuatro respuestas marcadas en círculo y estrella que se encuentran muy por encima de la mayoría.

Gráfico nº 41.- Número de artículos en revistas no indexadas

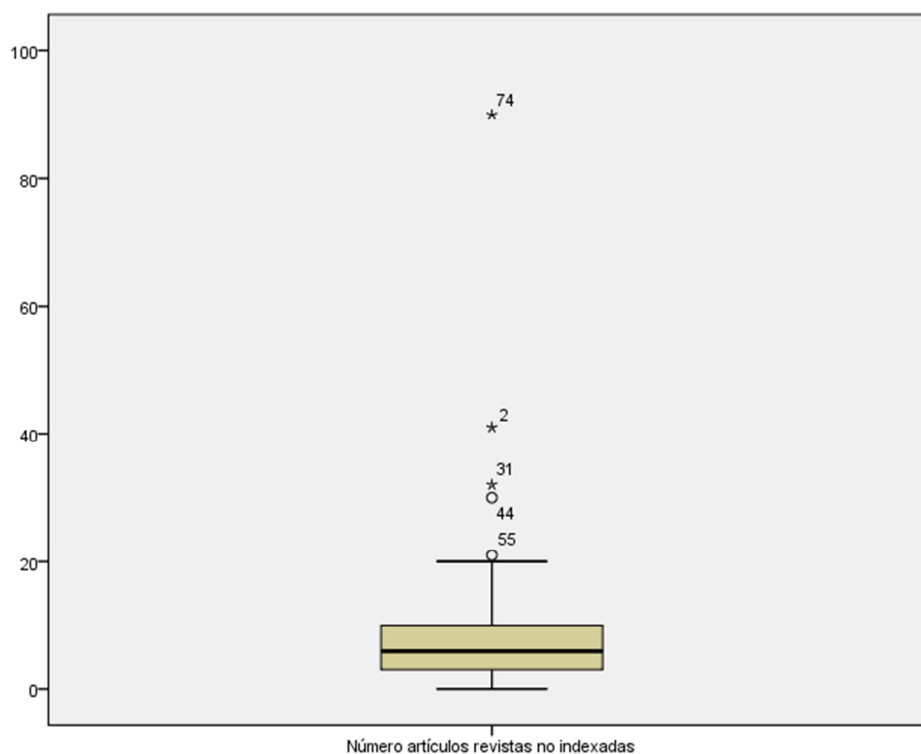


Tabla nº 93.- Número ponencias, comunicaciones, posters congresos internacionales

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número ponencias, comunicaciones, posters congresos internacionales	63	2	150	19.05	20.739
N válido (según lista)	63				

El número de ponencias, comunicaciones y posters en congresos internacionales realizado por la muestra de profesoras preguntada, se encuentra en su totalidad entre dos y cincuenta, menos por la Catedrática de Universidad a quien hemos identificado anteriormente, que afirma haber participado en ciento cincuenta.

La media para el conjunto es de 19.05 participaciones, pero el valor de 20.739 de la desviación nos hace reflexionar sobre la variabilidad de estos datos, y es que la participación en ponencias y congresos es muy variable entre profesoras.

Gráfico nº 42.- Número ponencias, comunicaciones, posters congresos internacionales

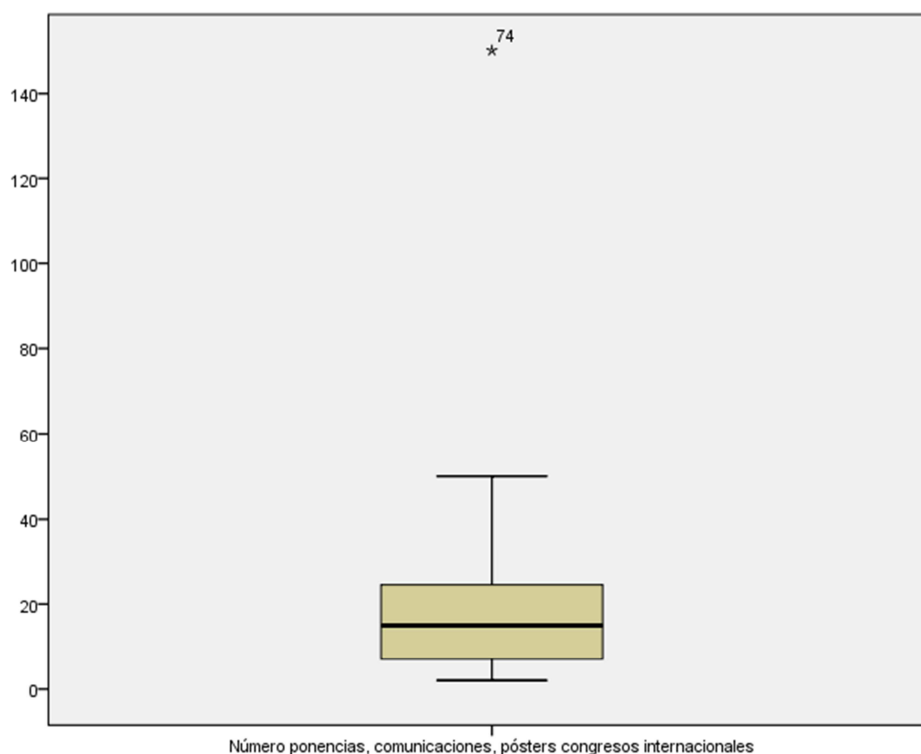


Tabla nº94.- Número de libros

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de libros	53	0	45	3.38	6.511
N válido (según lista)	53				

A otro nivel de publicaciones hemos preguntado a la muestra cuántos libros han firmado como autoras o como coautoras, y el resultado es el que se recoge en los gráficos y tablas siguientes.

Aunque la media sea de 3.38%, la desviación que la acompaña la hace muy peligrosa de interpretar, ya que la gran variabilidad de valores desvirtúa la robustez de la media. Es decir, a causa de los valores muy altos y muy alejados del grupo mayoritario, esta media queda demasiado afectada, de forma que es mejor observar los resultados del gráfico.

Un grupo muy grande que comprende el 50% de las profesoras que han respondido a esta pregunta, solamente ha escrito entre uno y cinco libros. La mediana en este caso toma el valor de uno, cosa que significa que la mitad de las profesoras han escrito uno o menos.

Es resaltable el individuo número cuarenta y ocho, que afirma haber escrito cuarenta y cinco.

Gráfico nº 43.- Número de libros

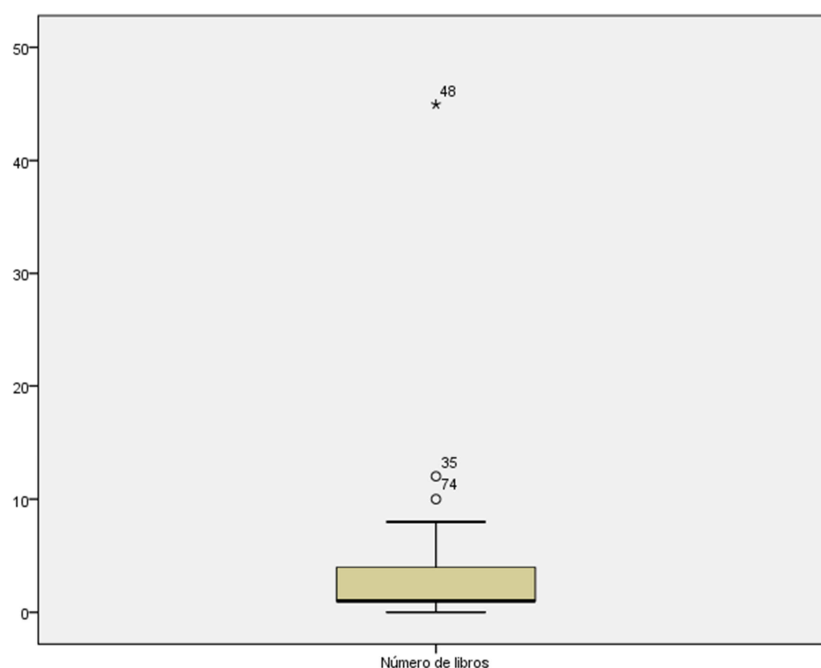


Tabla nº 95.- Número capítulos de libros

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número capítulos de libros	59	0	30	6.47	6.444
N válido (según lista)	59				

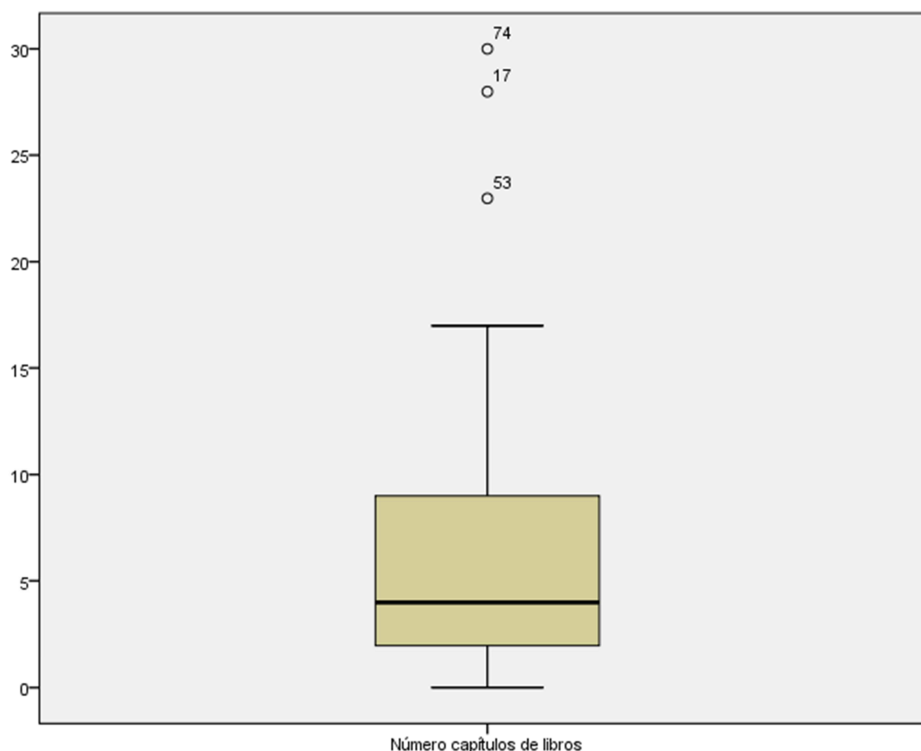
Al preguntar por capítulos de libros, si bien la media se dobla en referencia a la pregunta anterior, aun no es una media interpretable, porque seguimos teniendo una desviación demasiado alta.

Lo más correcto es mirar el gráfico y comentar que el 25% de las profesoras que han respondido la pregunta han escrito entre cero y dos capítulos, otro 25% ha

escrito entre tres y cuatro, otro 25% ha escrito entre cinco y nueve capítulos y el último 25% ha escrito entre diez y treinta.

Una vez más observamos que es la profesora con el identificador número setenta y cuatro la que marca el máximo de la muestra, con un resultado de treinta capítulos escritos.

Gráfico nº 44.- Número capítulos de libros



Valoración: queda reflejado con el número de respuestas afirmativas que estas profesoras en su gran mayoría están implicadas en proyectos de investigación. Siendo lógico que destaquen temas relacionados con la Didáctica de la EF por ser la tarea docente el motivo principal en su rol profesional, a pesar de que en la actualidad va tomando cada vez mayor peso y valor la investigación y pierde espacio el perfil docente.

El resultado general de todo este apartado es que es poca la implicación de las profesoras en la investigación. Observando los datos podemos reconocer dos grandes grupos diferenciados. En el primero tenemos a las profesoras que llevan muchos años en la profesión. Dentro de este grupo la actividad investigadora es escasa, con la notable excepción de un muy reducido grupo de profesoras que se han proyectado profesionalmente en actividad investigadora, reflejada en sus extensas publicaciones, y además la participación en todas las áreas de la actividad investigadora. También

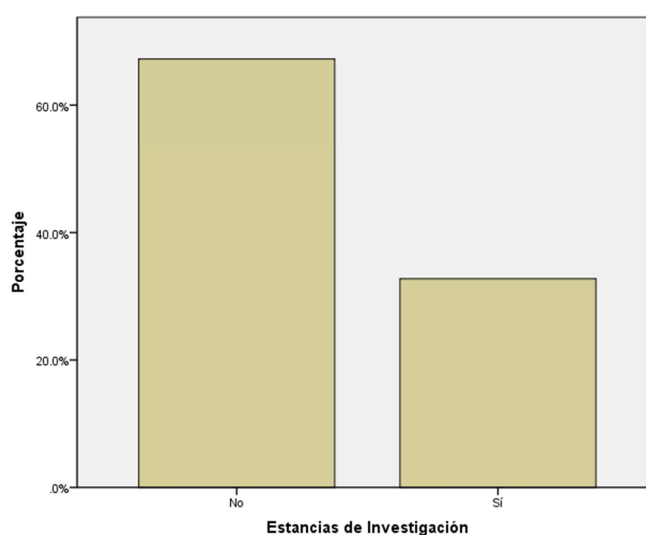
tenemos al grupo de profesoras de incorporación reciente, las cuales sí están inmersas en la actividad investigadora, a causa de que el proyecto docente es completamente distinto del anterior y la exigencia para sus correspondientes currículums, ha cambiado y exige este tipo de dedicación en mayor medida que el docente.

Tabla nº 96.- Estancias de Investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	43	58.1	67.2	67.2
	Sí	21	28.4	32.8	100.0
	Total	64	86.5	100.0	
Perdidos	Sistema	10	13.5		
Total		74	100.0		

De la misma manera que en el cuestionario se han recogido las estancias de docencia realizadas por las profesoras, también se han contabilizado las estancias de investigación. Del total de personas de nuestra muestra, un 7.2% nos ha respondido negativamente, es decir, no ha realizado ninguna estancia de investigación, mientras que un 32.8% sí lo ha hecho.

Gráfico nº 45.- Estancias de investigación



En caso de haber realizado una estancia de investigación, les preguntábamos a nuestras profesoras dónde había sido. La lista de las respuestas está detallada a continuación.

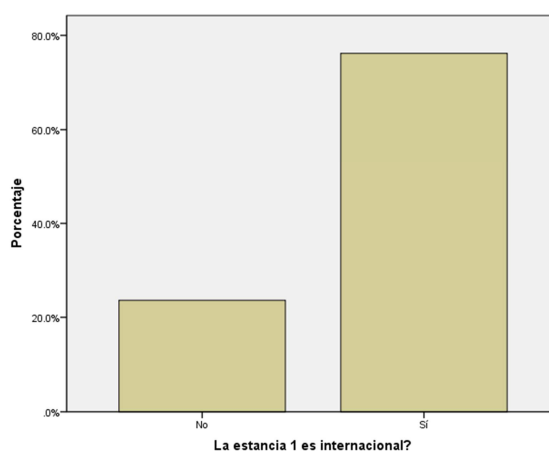
Tabla nº 97.- Universidad donde se ha realizado la estancia 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bedfordshire (Inglaterra)	1	4.8	4.8	4.8
	Beja (Portugal)	1	4.8	4.8	9.5
	Colonia	1	4.8	4.8	14.3
	Deusto	1	4.8	4.8	19.0
	Estudi di Teramo (Italia)	1	4.8	4.8	23.8
	Ginebra	1	4.8	4.8	28.6
	Huelva	1	4.8	4.8	33.3
	Leeds	1	4.8	4.8	38.1
	Liege	1	4.8	4.8	42.9
	Liverpool UK	1	4.8	4.8	47.6
	Los Lagos. Osorno (Chile)	1	4.8	4.8	52.4
	Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	1	4.8	4.8	57.1
	North Carolina, USA	1	4.8	4.8	61.9
	Oporto	1	4.8	4.8	66.7
	Oporto	1	4.8	4.8	71.4
	Oviedo	1	4.8	4.8	76.2
	Staps Nantes - Francia	1	4.8	4.8	81.0
	Murcia	1	4.8	4.8	85.7
	Universidad Técnica de Lisboa	1	4.8	4.8	90.5
	Vigo	1	4.8	4.8	95.2
	Virginia (USA)	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Para estas estancias de investigación, la proporción de internacionales es muy mayoritaria, con un 76.2% de los casos.

Tabla nº 98.- La estancia 1 es internacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	5	6.8	23.8	23.8
	Sí	16	21.6	76.2	100.0
	Total	21	28.4	100.0	
Perdidos	Sistema	53	71.6		
Total		74	100.0		

Gráfico nº 46.- La estancia 1 es internacional

A continuación preguntábamos si habían realizado una segunda estancia de investigación, siendo el número de estas, trece, que es más reducido que el de primeras con veintiuno. Para estas segundas listamos los destinos a continuación.

Tabla nº 99.- Universidad donde se ha realizado la estancia 2

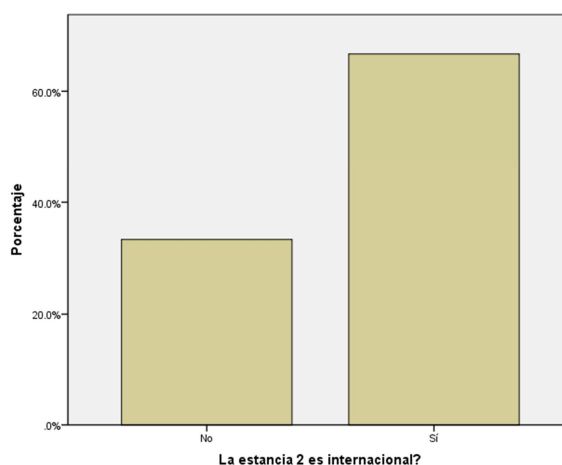
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos indiana usa	1	8,3	8,3	8,3
Jaén	2	16,7	16,7	25,0
las palmas de gran canaria	1	8,3	8,3	33,3
Manuel Fajardo de La Habana	1	8,3	8,3	41,7
Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	1	8,3	8,3	50,0
METROPOLITANA MONTERREY - MEXICO	1	8,3	8,3	58,3
Playa Ancha, Chile	1	8,3	8,3	66,7
Rio Grande Do Sul (Brasil)	1	8,3	8,3	75,0
Rouen	1	8,3	8,3	83,3
TÉCNICA DE LISBOA	1	8,3	8,3	91,7
Universidad de Almería	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Para esta segunda estancia el porcentaje de internacionales es un poco más bajo que para la primera estancia, siendo esta vez de 66.7%.

Tabla nº 100.- La estancia 2 es internacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	4	5.4	33.3	33.3
	Sí	8	10.8	66.7	100.0
	Total	12	16.2	100.0	
Perdidos	Sistema	62	83.8		
Total		74	100.0		

Gráfico nº 47.- La estancia 2 es internacional



El cuestionario les ofrecía también la posibilidad de registrar una tercera estancia de investigación. En este caso el número baja hasta ocho. El listado las detalla a continuación.

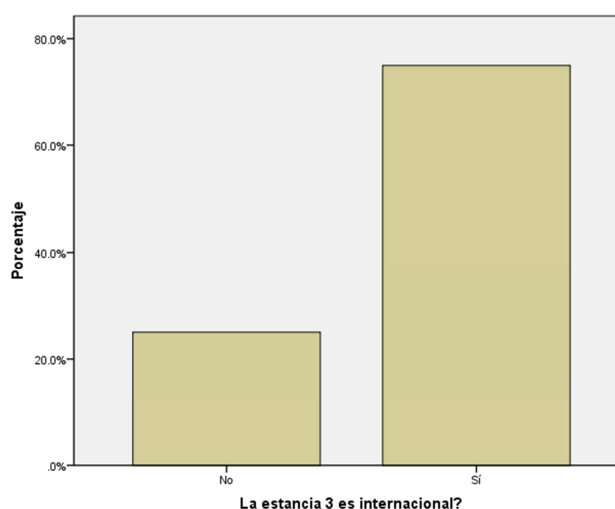
Tabla nº 101.- Universidad donde se ha realizado la estancia 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Edimburgo	1	12.5	12.5	12.5
	Granada	1	12.5	12.5	25.0
	Metropolitana Santiago de Chile	1	12.5	12.5	37.5
	Porto	1	12.5	12.5	50.0
	roma	1	12.5	12.5	62.5
	Santiago de Chile	1	12.5	12.5	75.0
	Universidad del Cauca - Colombia	1	12.5	12.5	87.5
	VALLADOLID	1	12.5	12.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

En cuanto al tipo de destino, las estancias internacionales siguen siendo amplia mayoría, registrando esta vez un 75 % de los casos de estancias realizadas.

Tabla nº 102.- La estancia 3 es internacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	2.7	25.0	25.0
	Sí	6	8.1	75.0	100.0
	Total	8	10.8	100.0	
Perdidos	Sistema	66	89.2		
Total		74	100.0		

Gráfico nº 48.- La estancia 3 es internacional

Por último se les daba la opción de concretar una cuarta y última estancia y esta ha sido la respuesta. Cuatro personas han realizado hasta una cuarta estancia de investigación, y los destinos son los detallados a continuación.

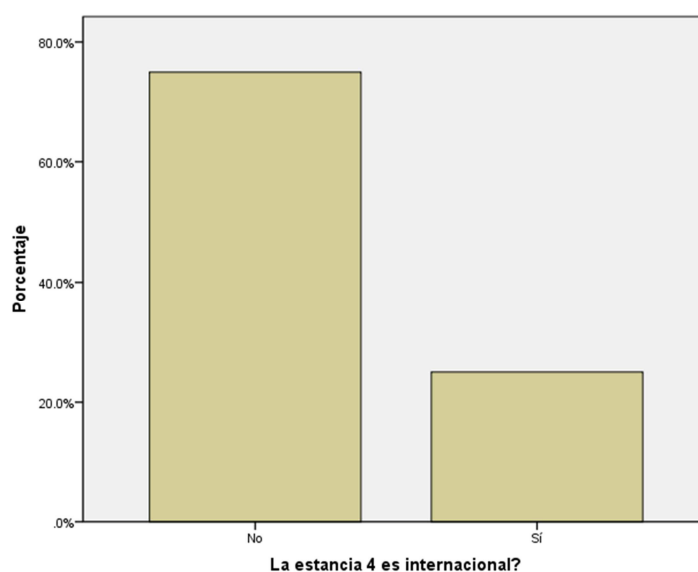
Tabla nº 103.- Universidad donde se ha realizado la estancia 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	León	1	25.0	25.0	25.0
	Miguel Hernández de Elche	1	25.0	25.0	50.0
	Nantes	1	25.0	25.0	75.0
	Universidad de Sevilla	1	25.0	25.0	100.0
	Total	4	100.0	100.0	

Sobre la internacionalidad de estas últimas estancias vemos que cambia completamente la tendencia y resulta que solamente el 25% (que además únicamente representa un caso) son estancias a nivel internacional.

Tabla nº 104.- La estancia 4 es internacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	4.1	75.0	75.0
	Sí	1	1.4	25.0	100.0
	Total	4	5.4	100.0	
Perdidos	Sistema	70	94.6		
Total		74	100.0		

Gráfico nº 49.- La estancia 4 es internacional

En cuanto a la duración de las estancias de investigación, vemos que tienen una media de 3.45 meses. La estancia mínima ha sido de un mes, y la más larga de nueve meses.

Tabla nº 105.- Duración media de las estancias de investigación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Duración media de las estancias de Investigación	21	1	9	3.45	2.398
N válido (según lista)	21				

Si observamos el gráfico nº 49 podemos comprobar que un 50% de las estancias realizadas han tenido una duración de entre uno y cinco meses mientras las estancias más largas han sido menos frecuentes.

Gráfico nº 50.- Duración media de las estancias de investigación



Valoración: Solo una tercera parte de estas profesoras ha realizado algún tipo de estancia de investigación fuera de su universidad, que han sido en mayor número internacionales. En relación a la primera estancia su destino es muy variado, desde Europa a Norte y Sud América. No obstante en otras citadas como segunda y tercera estancia dominan bastante las estancias en Sudamérica y centro América, en concreto en Chile, Colombia, Brasil, México. En segundo lugar destacaríamos las estancias en Europa y Cuba. Las de largo duración han sido pocas, la mayoría son relativamente cortas.

Queda constatado, al igual que en las estancias de docencia, encontramos coherencia con la preferencia de las profesoras por universidades afines lingüísticamente.

7.1.5. Cargos de gestión desempeñados

Cargos unipersonales universitarios desempeñados (indique los años que los ha ejercido)

Este apartado del cuestionario pretendía plasmar la situación laboral de las profesoras encuestadas en lo que cargos universitarios se refiere. De las respuestas recogidas podemos afirmar que nadie ha ostentado el cargo de **rectora**, ni tampoco el

de **vicevicerrectora**, ni **secretaria general de la universidad**. El puesto de **directora de secretariado** lo han ejercido dos profesoras, una durante cuatro años y la otra durante uno.

Tres personas afirman haber sido **decanas o directoras de escuela**, una durante tres años, dos durante uno.

Para el título de vicedecana en cambio, hemos obtenido más respuestas positivas, cosa que permite presentar los resultados en forma de tabla. Encontramos las siguientes frecuencias:

Tabla nº 106.- Vicedecana o tutora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	17	23.0	60.7	60.7
1	3	4.1	10.7	71.4
2	2	2.7	7.1	78.6
3	4	5.4	14.3	92.9
4	1	1.4	3.6	96.4
11	1	1.4	3.6	100.0
Total	28	37.8	100.0	
Perdidos Sistema	46	62.2		
Total	74	100.0		

Son en total once las personas que han ejercido de vicedecana, de las cuarenta y seis que han respondido a esta pregunta. Parece interesante observar que tres de ellas solamente han ejercido el cargo durante un año, dos durante dos años, cuatro durante tres años, una de ellas durante cuatro años y por último una profesora ha ejercido como vicedecana o tutora un total de once años.

Por otra parte, solamente dos profesoras han ejercido de **Secretarias de facultad o escuela**, ambas durante dos años.

Tabla nº 107.- Directora de departamento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	17	23.0	65.4	65.4
	2	1	1.4	3.8	69.2
	3	1	1.4	3.8	73.1
	4	5	6.8	19.2	92.3
	9	1	1.4	3.8	96.2
	13	1	1.4	3.8	100.0
	Total	26	35.1	100.0	
Perdidos	Sistema	48	64.9		
Total		74	100.0		

Para el cargo de **directora de departamento** nos encontramos con un ejercicio mayor, con una persona ejerciéndolo durante dos años, otra durante tres, cinco personas durante cuatro años, una profesora que lo ha ejercido durante nueve años y finalmente una profesora que afirma haberlo ejercido durante trece años.

Tabla nº 108.- Secretaria departamento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	21.6	43.2	43.2
	1	3	4.1	8.1	51.4
	2	5	6.8	13.5	64.9
	3	1	1.4	2.7	67.6
	4	3	4.1	8.1	75.7
	5	2	2.7	5.4	81.1
	6	3	4.1	8.1	89.2
	9	1	1.4	2.7	91.9
	12	1	1.4	2.7	94.6
	15	1	1.4	2.7	97.3
	17	1	1.4	2.7	100.0
	Total	37	50.0	100.0	
Perdidos	Sistema	37	50.0		
Total		74	100.0		

Para el puesto de **secretaria de departamento** se observa ya un crecimiento de las frecuencias en general. Dentro del rango de uno a seis años de ejercicio encontramos a diecisiete profesoras que han ostentado el puesto, mientras que para los valores más altos de 12,15 y diecisiete años de cargo, hay solamente una profesora. En cuanto al cargo de vicedecanas donde se registra un poco más de afluencia

Tabla nº 109.- Coordinadora de área

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	14	18.9	32.6	32.6
	1	5	6.8	11.6	44.2
	2	4	5.4	9.3	53.5
	3	5	6.8	11.6	65.1
	4	5	6.8	11.6	76.7
	5	2	2.7	4.7	81.4
	6	1	1.4	2.3	83.7
	7	1	1.4	2.3	86.0
	10	2	2.7	4.7	90.7
	15	1	1.4	2.3	93.0
	17	2	2.7	4.7	97.7
	30	1	1.4	2.3	100.0
	Total	43	58.1	100.0	
Perdidos	Sistema	31	41.9		
Total		74	100.0		

Asimismo en el cargo de coordinadora de área hay ya muchas más respuestas afirmativas y con ello, frecuencias más altas. Como podemos observar que estas frecuencias se encuentran entre uno y cinco años de ejercicio, para ir descendiendo hasta los treinta considerables años que ostenta una de las profesoras.

Tabla nº 110.- Coordinadora de máster o postgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	15	20.3	60.0	60.0
	1	3	4.1	12.0	72.0
	3	2	2.7	8.0	80.0
	4	3	4.1	12.0	92.0
	5	2	2.7	8.0	100.0
	Total	25	33.8	100.0	
Perdidos	Sistema	49	66.2		
Total		74	100.0		

Sin embargo el puesto de coordinadora de Máster o Postgrado vuelve a notar un descenso en las frecuencias, muy pocas profesoras lo han ejercido, siendo solamente diez en total, ocupándolo entre uno y cinco años.

Tabla nº 111.- Coordinadora de programas de doctorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	21.6	69.6	69.6
	1	3	4.1	13.0	82.6
	2	1	1.4	4.3	87.0
	4	1	1.4	4.3	91.3
	11	1	1.4	4.3	95.7
	14	1	1.4	4.3	100.0
	Total	23	31.1	100.0	
Perdidos	Sistema	51	68.9		
Total		74	100.0		

El número total de profesoras que ejercen en este cargo es también muy bajo, solamente siete mujeres han estado en puestos de Dirección o Coordinación de programas de doctorado. Además, de esas siete, tres de ellas han tenido este puesto solamente durante un año, una lo ha tenido durante dos años, otra profesora lo ha ejercido durante cuatro años y finalmente, una profesora lo ha ejercido durante once años mientras que otra lo ha ostentado durante catorce.

Tabla nº 112.- Coordinadora de programas Erasmus

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	21.6	72.7	72.7
	1	2	2.7	9.1	81.8
	2	2	2.7	9.1	90.9
	4	1	1.4	4.5	95.5
	12	1	1.4	4.5	100.0
	Total	22	29.7	100.0	
Perdidos	Sistema	52	70.3		
Total		74	100.0		

El cargo específico de **Coordinadora de Programas Erasmus**, el total de profesoras que lo han ejercido es de seis.

En el resto de cargos de gestión hay que valorar que solamente hay dos profesoras de la muestra que han sido **Coordinadoras de Máster Oficial**, con dos y cuatro años de experiencia. Además para el cargo de **Coordinadora de programas fuera de Europa** encontramos a estas mismas dos profesoras, siendo las únicas que lo han ejercido, durante uno y doce años respectivamente.

Valoración: Total evidencia del prácticamente nulo acceso que han tenido estas profesoras a cargos de primera línea de poder y de reconocimiento social.

En cuanto descendemos un peldaño o sea a cargos de poder un poco inferior como puede ser el de decana. De las tres profesoras que lo han sido, dos solo lo han sido un año, dato poco corriente de estancia en un cargo. Cuando lo normal es permanecer a lo largo de una legislatura como es la que le corresponde a decana de cuatro años, normalmente. Son nueve mujeres que afirman haber ostentado este cargo y dos de ellas con una larga permanencia una con nueve años la otra con trece. Posiblemente estas estancias habrán tenido intervalos en el tiempo puesto que una legislatura es de cuatro años.

7.1.6. Valoración personal y social

Este último bloque de preguntas pretendía recoger la opinión generalizada de las profesoras de EF sobre varios temas claves en nuestro trabajo. Primero hemos de hacer hincapié en el impacto que prevén las profesionales que tendrá el cambio de plan de estudios sobre la calidad de la enseñanza de la materia específica, y luego intentaremos sacar conclusiones sobre la dificultad o no de la conciliación familiar de las profesoras durante sus años de ejercicio.

Tabla nº 113.- Opinión sobre el nivel de formación al finalizar MEF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	24	32.4	34.3	34.3
	Bien	43	58.1	61.4	95.7
	Muy Bien	3	4.1	4.3	100.0
	Total	70	94.6	100.0	
Perdidos	Sistema	4	5.4		
Total		74	100.0		

Para este bloque se han utilizado cuestiones cerradas que debían ser respondidas con un número del 1 al 5 siendo 1: Muy mal y 5: Muy bien. Como se puede observar en la tabla, ninguna profesora de las 70 que han respondido las opciones 1 y 2 correspondientes a Muy mal o mal.

Por lo demás, un 34.3% opinan que la formación a la salida de los estudios es Regular, pero la mayoría amplia, un 61.4% opinan que la formación es Buena. Un residual 4.3% son las que opinan que la formación final de los estudios es Muy buena.

Valoración: Es importante desde nuestro punto de vista que ninguna profesora haya valorado mal o muy mal esta etapa de maestros especialistas. Destacamos que una buena mayoría la valoran bien, quedando solo por encima del bien un muy bien.

No obstante no se debe desconsiderar este 34.3% que lo valora regular porque esto abarca un tercio del total. Por lo tanto resaltaríamos también este tercio de profesoras que tienen sus dudas sobre el nivel de formación que reciben los alumnos al terminar los estudios de Maestro EF, frente a los dos tercios que lo valoran bien.

Tabla nº 114.- Valoración del paso de MEF a graduado con mención

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy mal	16	21.6	22.9	22.9
	Mal	18	24.3	25.7	48.6
	Regular	23	31.1	32.9	81.4
	Bien	10	13.5	14.3	95.7
	Muy bien	3	4.1	4.3	100.0
	Total	70	94.6	100.0	
Perdidos	Sistema	4	5.4		
Total		74	100.0		

En cuanto a la opinión sobre el nuevo cambio en los estudios de MEF, el mayor grupo de profesoras ha opinado un neutro Regular, con 32.9%. Es interesante ver como la suma de los grupos “Muy mal” “Mal” y “Regular” acumula un 81.4% de las opiniones.

Tabla nº 115.- Valoración del paso de MEF a graduado con mención (*descriptivos*)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración del paso de MEF a Graduado con Mención	70	1	5	2.51	1.126
N válido (según lista)	70				

También resulta útil mirar la media proporcionada en la tabla de estadísticos descriptivos. Vemos que si la respuesta mínima es 1 y la máxima 5, una media de 2.51 es inferior a 3, que es el valor neutro. La media menor a 3 nos indica una sensación general de desacuerdo con esta medida.

Valoración: La sensación es de desacuerdo general, tal como muestran los resultados. Esto es normal si tenemos en cuenta que conlleva grandes cambios que perjudican notablemente nuestra área. Cambios muy negativos puesto que el área pierde mucho y a muchos niveles (académico, personal, profesional, estatus....).Aun así,

existe el grupo que contiene las respuestas de Bien o Muy bien, que sumados representan un 20% de la muestra.

Tabla nº 116.- Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hijos	16	21.6	23.9	23.9
	Muy poco	3	4.1	4.5	28.4
	Poco	8	10.8	11.9	40.3
	A veces	4	5.4	6.0	46.3
	Bastante	19	25.7	28.4	74.6
	Mucho	17	23.0	25.4	100.0
	Total	67	90.5	100.0	
Perdidos	Sistema	7	9.5		
Total		74	100.0		

Esta pregunta contempla la posibilidad de que las profesoras que no tenían hijos contestaran simplemente con un 0, mientras las demás respondieran del 1 al 5 siendo 1: “Muy poco” y 5: “Mucho”.

Las opiniones en este caso están mayoritariamente distribuidas por encima de la opción “A veces”, es decir, si sumamos los porcentajes pertenecientes a las categorías “Bastante” y “Mucho” encontramos que el 53.8% de las profesoras consideran que la maternidad ha repercutido efectivamente en su vida laboral.

Tabla nº117.- Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral (descriptivos)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral	67	0	5	2.87	1.945
N válido (según lista)	67				

También al mirar la media de las respuestas debemos tener en cuenta que en esta ocasión existía la posibilidad de responder 0, con lo cual, la mitad o el punto neutro de opinión sería un 2.5. Al ser la media efectiva de 2.87 podemos decir que la opinión general es que sí que hay una afectación de la vida laboral causada por el hecho de ser madre.

Valoración: Evidentemente a pesar de que es una escasa mayoría la que opina que se ha visto perjudicada por la maternidad, debemos reflexionar en el hecho de que un 23.9% de estas mujeres no tiene hijos. Esto nos hace reflexionar sobre el hecho de

que en este ámbito profesional accedían con mayor facilidad mujeres con pocos o sin compromisos familiares.

Tabla nº 118.- Valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco	3	4.1	4.1	4.1
	Poco	6	8.1	8.2	12.3
	A veces	33	44.6	45.2	57.5
	Bastante	27	36.5	37.0	94.5
	Mucho	4	5.4	5.5	100.0
	Total	73	98.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	1.4		
Total		74	100.0		

Al girar el sentido de la pregunta, es decir, al preguntar cuánto ha afectado a la vida personal el hecho de tener una vida laboral, encontramos que la opinión de las profesoras está en gran medida en el grupo neutro “A veces”. Es decir, hay poca claridad sobre la opinión de las profesoras en este ámbito. De todas maneras, al sumar el grupo “Bastante” con el grupo “Mucho” obtenemos un 42.5% nada despreciable de las profesoras que opinan que sí que han tenido afectación.

Valoración: Analizando la tabla se observa que la mayoría de las profesoras opinan que la vida laboral ha tenido poca o muy poca repercusión sobre la vida familiar. Idea que no compartimos considerando las exigencias universitarias que, aunque en el ámbito docente no son muy elevadas por número de horas impartidas, en el investigador sí requieren un gran esfuerzo.

Tabla nº 119.- Valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar (descriptivos)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración de la repercusión vida laboral sobre la vida familiar	73	1	5	3.32	.864
N válido (según lista)	73				

De todas formas, al mirar la tabla de estadísticos descriptivos podemos confirmar que nuestro supuesto es correcto, una media de 3.32 nos indica que la opinión general se encuentra hacia el extremo de bastante y mucha afectación.

Tabla nº 120.- Discriminación por razón de género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	25	33.8	33.8	33.8
	Casi Nunca	22	29.7	29.7	63.5
	A veces	16	21.6	21.6	85.1
	A menudo	8	10.8	10.8	95.9
	Muy a menudo	3	4.1	4.1	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Por último se les preguntó directamente a las profesoras de la muestra si se habían considerado discriminadas a favor del otro sexo en algún momento de su carrera profesional.

Los resultados son claramente negativos. Mientras un 33.8% afirma no haberse sentido nunca discriminada, solo un 14.9% de la muestra se siente discriminada a menudo o muy a menudo.

Sería destacable el grupo neutro “A veces” ya que conforma un 21.6% de las respuestas, pero en general la sensación no es de discriminación.

Valoración: Afortunadamente este colectivo femenino en general no se siente discriminado por razón de género, pero a pesar de ello también habría que destacar el reducido grupo que lo ha sufrido a menudo y en algún caso muy a menudo con lo que la cantidad aumenta notablemente. Las razones de por qué valoramos este sector de la muestra podrían ser muchas, pero lo sintetizamos en que nos encontramos en una facultad de educación y frente a un colectivo que forma a los futuros educadores de nuestros hijos y esto a nuestro modo de ver los convierte en profesionales de más riesgo.

Tabla nº 121.- Discriminación por razón de género (descriptivos)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Discriminación por razón de género	74	1	5	2.22	1.150
N válido (según lista)	74				

Una vez más comprobamos en la tabla nº121 de estadísticos descriptivos que la media es menor al valor neutro 3, es decir que en general la sensación está más cerca del “Nunca” que del “Muy a menudo”.

7.2. Análisis de relación entre el número de hijos y la opinión sobre la repercusión de la vida laboral y familiar

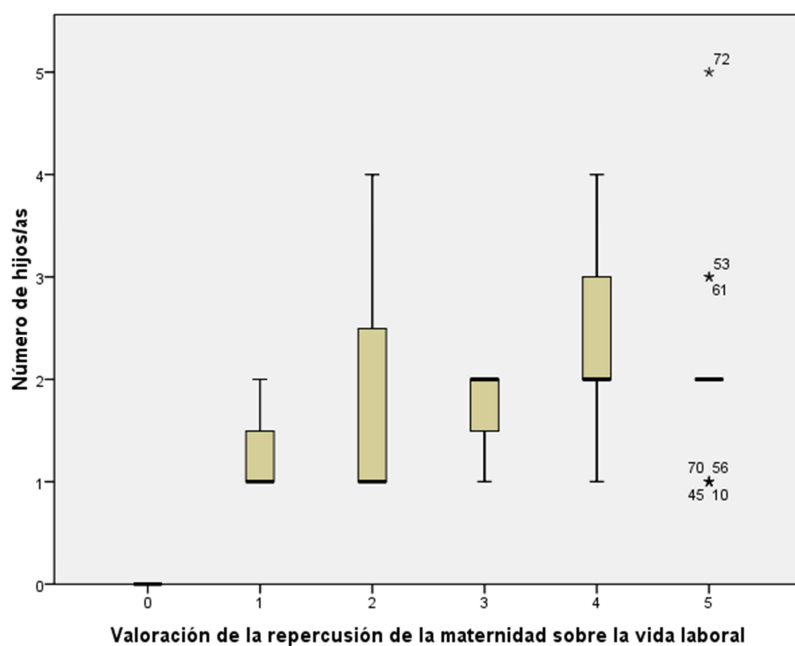
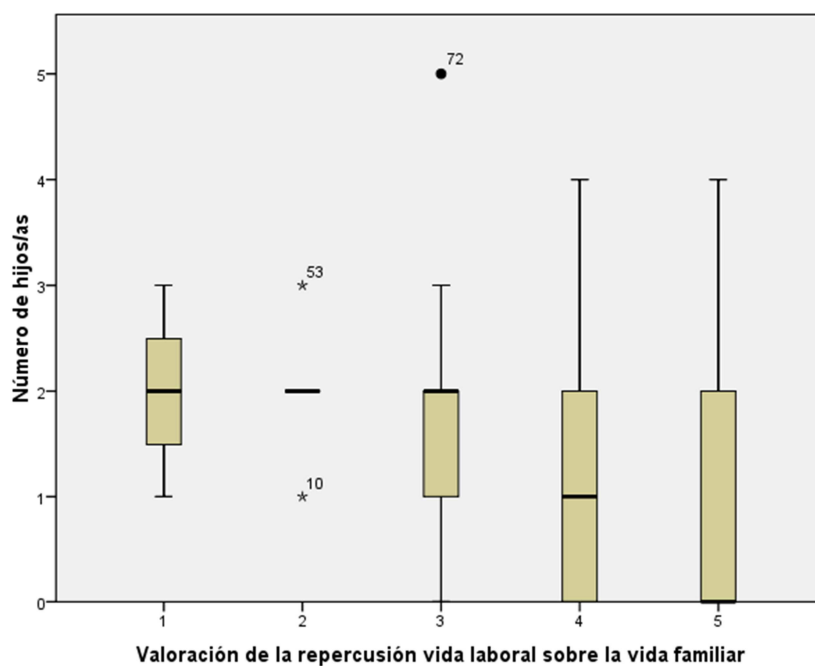
Con la intención de acabar de matizar la opinión personal y subjetiva de las profesoras que han respondido nuestro cuestionario, se ha intentado buscar la relación entre la variable “número de hijos” con las variables “valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral” y “valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar”. Calculando la correlación de Pearson entre las dos variables podemos analizar la existencia de significatividad en las relaciones analizadas.

El número de hijos está relacionado positivamente de manera significativa con la valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral ($r=0.696$, $p<0.01$), es decir, cuántos más hijos tienen las mujeres, más consideran que la maternidad les ha afectado en la vida laboral. En relación con la segunda correlación entre el número de hijos y las repercusión de la vida laboral sobre la vida personal, encontramos una correlación significativa pero inversa entre las dos variables ($r=-0.245$, $p<0.05$) consideradas.

Tabla nº 122.- Correlación de Pearson entre variables personales y número de hijos/as

		Número de hijos/as	Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral	Valoración de la repercusión vida laboral sobre la vida familiar
Número de hijos/as	Pearson Correlation	1	.696**	-.245*
	Sig. (2-tailed)		.000	.038
	N	73	66	72

** . $p<0.01$ * $p<0.05$

Gráfico nº 51.- Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral**Gráfico nº52.- Valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar**

La forma de interpretar este gráfico es imaginar una línea de relación que empieza en la diagonal inferior (0.0) y que va uniendo las cajas hasta la diagonal superior derecha. En el gráfico podemos observar como la tendencia a valorar la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral parece crecer a medida que crece el número de hijos por mujer, tal y como nos había demostrado el análisis numérico.

De la misma manera, en el caso del análisis gráfico de la siguiente pregunta, la tendencia parece ser en vez de positiva, negativa. Es decir la línea imaginaria empieza siendo superior en la parte izquierda del gráfico para ir a parar a la diagonal inferior derecha. Aun así, esta relación es pequeña numéricamente, y aunque parezca intuitiva a la vista, se debe considerar una relación significativa pero menor que la anterior e inversa.

7.3. Valoración cualitativa

Para completar este último bloque donde las cuestiones son de carácter personal, se propuso otra forma de preguntas con la intención de favorecer respuestas más abiertas y dándoles la oportunidad de expresarse con total libertad. Esta doble forma de recoger la información, cuantitativa en el cuestionario y cualitativa con estas últimas preguntas abiertas, nos permitirá profundizar con mayor rigor en los resultados y poder ampliar, equiparar y contrastar las opiniones con las preguntas del mismo bloque y en la misma línea pero más concretas y cerradas que las que se han formulado con anterioridad. Este modelo de recopilación de datos nos dará la posibilidad de reflexionar y aproximarnos con más seguridad a las opiniones reales de estas profesoras facilitando, de esta forma, sacar nuestras propias conclusiones.

7.3.1. Conciliación familiar con la vida laboral

Aspectos positivos

En relación con los resultados en que se les pide que destaquen los aspectos positivos y los aspectos negativos que han favorecido o perjudicado la conciliación de la vida familiar con la profesional. Destacaremos en primer lugar los aspectos positivos que han favorecido esta conciliación.

Intentaremos describir de forma ordenada desde los aspectos de mayor incidencia a los de menor. En primer lugar y en general expresado en términos parecidos, destacaríamos la ventaja que les supone disponer de flexibilidad horaria, algunas expresan la posibilidad de negociación horaria. En una gran mayoría dicen que esto les ha supuesto poder gozar de una buena organización familiar y sobre todo en los casos de tener niños poder compaginarlo con los horarios escolares de los niños, algunas opinan que es lo único positivo.

Como segundo punto destacaríamos el valor que muchas de estas profesoras dan al apoyo familiar. No obstante en este apartado la aportación se hace desde diversos puntos de vista. En muchos casos hablan de la ayuda de los abuelos que pueden estar pendientes de los nietos. En otros casos hablan de la complicidad y participación de la pareja en todas las responsabilidades familiares. En cuanto a este punto deseamos destacar que en ciertos casos lo valoran como positivo y normal. Citan textualmente: *“Poder compartir con la pareja tareas del hogar y responsabilidades familiares”* pero en otros casos valoran como algo extraordinario: *“el esfuerzo de la pareja, la dedicación familiar, la comprensión de su pareja hacia su vida profesional y sus exigencias”*.

Otro aspecto a destacar como relevante es la valoración que hacen de la posibilidad de autogestión de su trabajo favoreciendo, en una parte importante, el poder trabajar en casa con bastante asiduidad. Permitiéndoles preparar clases, materiales, correcciones, reuniones... Este hecho aunque no lo citan todas, creo que lo podemos valorar común a todas las universidades, a pesar de que lo hayan valorado, o no, como positivo.

Ya con menos intensidad también se reconoce la ventaja de las vacaciones en Navidad, Semana Santa y de verano en agosto, como factor favorecedor a la calidad de la vida familiar, sobre todo si hay hijos.

El resto de aportaciones ya son menos significativas pero destacaremos alguna de nuestro interés, como las que valoran como positivo el enriquecimiento personal que les supone este esfuerzo y coordinación. También lo valoran como otra forma de afrontar la vida. Hay que destacar el enriquecimiento de su profesión en la educación de los hijos. Algunas se pronuncian, manifestando que son solteras y no tienen mayores a quién cuidar.

Aspectos negativos

En cuanto a los aspectos negativos que dificultan la conciliación de la vida familiar con la profesional, en este punto el número de respuestas ha sido mayor, en muchos casos con respuestas más detalladas y más intensidad y contundencia. Afirmando desde puntos de vista próximos y con discursos de mucha similitud en algunos aspectos. El hecho de buscar el equilibrio entre la vida familiar y su vida profesional ha supuesto un tema complejo para un sector importante de estas profesoras. Destacaremos algunas frases textuales que dan respuesta a nuestras afirmaciones.

“Tomé la decisión de dedicar más tiempo a mi familia, en detenimiento de mi vida profesional, no he podido progresar hasta que ellos no han necesitado mi atención”.

“La vida familiar te obliga a establecer prioridades y en mi caso voluntariamente, a renunciar a ciertos aspectos del desarrollo profesional”.

“Renuncia a cargos de poder en favor del núcleo familiar.”

“Pocas posibilidades de tener cargos directivos. Por la gran dedicación que generan”.

Se puede observar en estas aportaciones textuales la prioridad familiar elegida por muchas de estas profesoras, dando a su entorno familiar total preferencia en detenimiento de su proyección profesional.

Pero no todas se expresan en estos términos en sus aportaciones, también se trasluce la necesidad y/o el deseo de cumplir con las exigencias de promoción de su universidad. Así lo recogen algunos comentarios de las profesoras:

“Me veo obligada a trabajar los fines de semana y en horarios inadecuados quitando tiempo a la familia”.

“Demasiado tiempo que hay que quitar a la familia y al sueño”.

“Gran exigencia en diversos ámbitos del currículum vitae por renovar la contratación”.

“Dificultades para encontrar el momento de tener hijos, por la presión y exigencia de la profesión”.

“Mucha renuncia familiar si se pretende seguir las líneas que fomenta la universidad de promoción profesional combinando docencia e investigación (publicaciones, congresos...)”.

“Las dificultades radican en los requisitos para promocionar, el tiempo dedicado a la investigación y las estancias en el extranjero hacen difícil compatibilizarlo con la vida familiar”.

Estos últimos puntos son expresados de forma reiterativa, justificando las dificultades o imposibilidad en algunos casos para realizar estancias de docencia y/o investigación en otras universidades, en algunos casos afirman que en este sentido han tenido suerte de sus padres que las han podido ayudar.

Sorprendentemente como aspecto negativo también hay bastante incidencia en relación a los horarios, manifestando que no se tiene en cuenta la situación personal. La siguiente aportación textual engloba la diversidad de estas quejas:

“Falta de comprensión en el departamento y en la escuela hacia las situaciones familiares y a la imposibilidad de poder compaginar mis horarios y los de mis hijos”.

También comentan la falta de comprensión del equipo directivo y en algún caso hacen referencia en concreto al colectivo masculino. El hecho de que este punto salga tanto como aspecto positivo y negativo, nos hace reflexionar que esto varía en función de cada universidad y posiblemente en función de la sensibilidad y el trato entre las profesoras y su equipo directivo.

En relación a la maternidad se destaca la no existencia de guarderías en la universidad, también expresan la falta de sensibilidad hacia mujeres embarazadas o con hijos/as pequeños, así como poca comprensión hacia las mujeres divorciadas y con hijos a su cargo.

A nuestro modo de ver estas percepciones muestran que en el momento de recoger la información es poco significativa la presencia femenina en las universidades (y sobre todo en nuestras áreas que tienen una tradición mayoritariamente masculina -77% estimado en la mayoría de estudios-) pero esta característica está cambiando con mucha rapidez dado el incremento del acceso de la mujer a las universidades españolas. No obstante esta batalla la tendremos que ir ganando poco a poco y evidentemente con el esfuerzo de la población femenina.

También recogemos con bastante insistencia aportaciones de afección psicológica, comentarios que denotan angustia, sufrimiento, incapacidad o sensación de incompetencia, tal y como recogen las siguientes afirmaciones de las profesoras entrevistadas:

“Difícilmente para una mujer de mi época en este contexto pueda haber aspectos positivos”.

“No ha sido fácil compaginarlo todo, se sufren muchos altos y bajos”.

“Sensación de mal estar ante la imposibilidad de no poder estar en los dos sitios al mismo tiempo. Sensación a menudo de no ser más competente en alguno de los dos aspectos familiar y/o profesional”.

“Veo inviable llevar el ritmo de trabajo que requiere hacer una tesis doctoral, investigar con sus correspondientes publicaciones, preparar clases... y con hijos pequeños.”

Estas aportaciones denotan que un sector importante de este colectivo de mujeres, se sienten desbordadas ante este doble reto profesional y familiar, creando en ellas: pesimismo, frustración, desmotivación o estrés..., cualidades poco favorables para afrontar la situación con una autoestima positiva que se exprese en una buena

fortaleza, seguridad o constancia, aptitudes necesarias para afrontar este reto tan cambiante y complejo como es ser profesora en el mundo universitario.

Por último para aportar el sentir de una parte del colectivo sin hijos y con pocas responsabilidades laborales, recogemos esta cita textual: “No tengo personas a mi cargo o pareja, simplemente las responsabilidades que conlleva vivir independiente. Esta independencia me permite dedicar muchas horas al trabajo, de otro modo sería imposible.”

En este fragmento queda claro que el sector de población estudiado no tiene responsabilidad familiar a compaginar con el mundo laboral, no obstante es consciente de la dificultad de tener que arrastrar esta doble tarea con la mayor eficiencia posible, mostrándose empáticas con las compañeras que sí sufren esta barrera. De todas formas han sido pocas las que se pronuncian en este sentido quedando también un sector que no responde a dicha cuestión porque no se identifican con el tema.

7.3.2. Opinión sobre la titulación de Magisterio en especialidad de Educación Física y sus expectativas sobre los nuevos títulos de grado

En primer lugar nos referiremos a los comentarios con relación a la especialización en Magisterio de EF. Se denota un alto nivel de decepción, desilusión, frustración... ante la pérdida de dicha especialidad así como un sentimiento de culpa por no haber sabido darle el nivel y la calidad académica que le correspondía (darle toda la energía, la fuerza, rigor suficiente a esta materia en el currículum escolar). Se valora muy positivamente y como un gran logro el que se implantaran estas especialidades pero se detecta que había discordancia en su estructuración, según se recogen comentarios tales como “Especialidad desequilibrada en cuanto a contenidos, en favor de los deportivos”. “Escasa preparación”.

En algunos casos se coincide en valorar muy bien la especialidad en sus inicios pero con una decreciente falta de motivación por parte de los alumnos en los últimos años, alumnos con menos interés y un nivel de maduración mucho más bajo. Valoran que esta tendencia ha favorecido en que ahora interese más que los futuros maestros se preparen en materias básicas y que en los últimos años de carrera reciban una mínima formación de especialistas (mención).

Estas profesoras opinan que la recién desaparecida especialidad podía tener sus fallos en algunos casos y en otros la valoran bien y hasta muy bien habiendo resultado un gran logro y avance en esta materia. En el nuevo modelo de menciones se pierde totalmente esta línea ascendente en que se encontraba la materia, sufriendo

un importante retroceso y pérdida de estatus y reconocimiento que tanto costó conseguir.

Los nuevos grados generan mucha inquietud y bastantes dudas, algunas profesoras expresan que hay que reconocer que todavía es pronto para hacer afirmaciones, a pesar de que la pérdida de créditos es una cuestión que evidencia muchas limitaciones. Hemos encontrado una universidad que afirma haber quedado prácticamente con el mismo número de créditos pero solo se ha dado un caso. Hay cierta diversidad de opiniones generada por la diferencia de créditos de una universidad a otra. Otro aspecto que llama la atención es que hay bastantes casos de profesoras que opinan que hay un exceso de deporte e interés por la competición y el rendimiento deportivo en la especialidad y algunas piensan que quizás los grados mejoren este concepto. Por el contrario hay profesoras que opinan que la especialidad aportó un aire innovador y fresco a los estudios de magisterio con nuevos contenidos valiosos de la EF a la educación en general.

En definitiva podemos afirmar que todavía prevalecen opiniones opuestas en referencia a lo que debe ser la EF en la escuela de primaria. Algunas coinciden en que en las escuelas es, actualmente o desde hace poco tiempo, cuando se empieza a notar un cambio en la EF escolar y que evidentemente este cambio seguirá en ascenso durante un largo periodo de tiempo, puesto que estos veinte años habrán dejado huella. Citamos esta aportación que recogen distintas opiniones coincidentes: “Pasaremos una o dos décadas en la que se vivirá de las rentas de los que se formaron en la especialidad de EF, después empezaremos a acusar las consecuencias”.

En relación a los nuevos grados, hay una gran incidencia de opiniones mayoritariamente negativas, recogemos frases que se repiten de distintas formas:

“Retrocedido y perdido en poco tiempo lo que habíamos avanzado durante años”,

“Formación mucho más general, la formación específica más deficitaria”,

“Contenido muy específico para tan poca dedicación de créditos”

“Se dispondrá de poco tiempo para una formación de calidad”...

La tónica general es de desánimo por haber dejado perder nuestra gran oportunidad, la que tanto se había deseado y que no se ha sabido conservar. En algunos casos se perciben sentimientos de rabia y de impotencia por no haber sabido hacerlo entre todos mejor y verse ahora degradados en este retroceso. La opinión generalizada coincide en que las menciones en ningún caso pueden suplir las especialidades, quedando totalmente reflejado en el número de créditos que se

dedicaba en materias específicas en las especialidades y las que se emplean en las menciones.

La pérdida de créditos varía de una a otra universidad, en general se valora que los planes de estudios se han hecho muy deprisa y con poca participación del profesorado. Se manifiestan negociaciones y situaciones muy diversas en la asignación de créditos para las menciones. A pesar de que la queja de insuficientes créditos es muy generalizada, se detectan importantes diferencias. Recogemos aquí más comentarios textuales:

“Por desgracia en mi universidad no se han permitido menciones en algunas de las antiguas especialidades, concretamente en EF a pesar de los buenos resultados de las especialidades. Hemos retrocedido 35 años en la formación de maestros, quedando ahora justo igual que cuando yo me incorporé a la universidad”.

“Con cuatro asignaturas optativas no se le puede ni llamar mención”.

“El grado es una oportunidad para captar más alumnos, en nuestra universidad en la mención de EF hemos planteado asignaturas motivantes, así quizás captamos a personas que en un primer momento no se hubieran planteado la mención en EF y nos aseguramos que entre primero y segundo adquieran una formación básica en EF”.

También es cierto y hay que considerar, varios comentarios en un tono de prudencia, manifestando que no pueden expresar una opinión definitiva de los grados y que habrá esperar a ver los resultados a que salgan varias promociones. Por lo que algunas manifiestan, que las expectativas no son muy buenas y que habrá que esperar a que salgan las primeras promociones.

En conclusión se recoge un sentir más bien pesimista por haber perdido algo que fue difícil de conseguir y que los nuevos grados no pueden alcanzar. Hay un profundo temor por la futura figura del especialista en EF que se intuye que quedara muy lejos de lo que había llegado a ser. De distintas formas se expresan las luchas que se han dado en las universidades para poder mantener con la máxima dignidad un número de créditos que pudiera garantizar la figura de especialista pero todas coinciden en que apenas se han conseguido unos pocos créditos que no dan posibilidad a una mínima formación de calidad.

8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

8.1. Conclusiones

8.1.1. Conclusiones al estudio cuantitativo

8.1.1.1. Situación personal y laboral

1. Existe gran diversidad en las edades de las profesoras, que van desde veintiséis a sesenta y tres años (tabla nº 1), lo cual asegura mayor diferencia en sus opiniones, forma de pensar y enfocar su vida, superior riqueza y más proximidad a la realidad.

2. Un tercio de la muestra no tiene hijos (30.1%), una tercera parte tiene dos (32.4%) y las restantes entre uno (19.2%) y tres hijos (12.3%), véase Tabla nº 2. Las que no tienen hijos, con menos obligaciones familiares, han podido focalizar más cómodamente su futuro hacia el complejo mundo universitario.

3. Un 76.7% han trabajado solamente en la Universidad a la que pertenecen actualmente. Siete de estas profesoras (9.7%) se encuentran todavía ubicadas en las antiguas Escuelas universitarias de Magisterio y hay un solo caso en la única Facultad de Formación del Profesorado perteneciente a la Universidad de Barcelona (Tabla nº 5).

4. El 57.7% de las docentes pertenecen al departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, pero hay un significativo grupo de quince profesoras (21.15 %) que están vinculadas al Departamento de Didáctica General y/o Didácticas Específicas. En cuanto al área a que la pertenecen, el porcentaje de profesoras del área de la Didáctica de la Expresión Corporal es muy alto (81.1%). Solo un reducido grupo de nueve personas (12.2%) pertenecen al área de EF y Deportiva, y cinco (6.8%) a otras áreas (tablas nº 6 y 7).

5. En relación a su categoría profesional una escasa mayoría (52.7%) goza de plazas consolidadas (Titulares de Universidad, TU) y Titulares de Escuela Universitaria, TEU), en equilibrio numérico de dieciocho profesoras en cada una de estas dos categorías, dos Catedráticas de Escuela Universitaria (CEU) y una única Catedrática de Universidad (CU). El resto, representan categorías de perfiles docentes todavía por consolidar, siendo estas: siete asociadas, cinco contratadas doctoras, cinco ayudantes doctoras, cuatro colaboradoras, cuatro ayudantes y diez agrupadas en la categoría de otras, configurando el 47.3% restante (tabla nº 8).

6. El sector con un porcentaje más alto de quinquenios docentes lo representan quince profesoras (36.6%) con tres complementos docentes, destacando otro

fragmento de la población de once docentes, con más de cinco quinquenios, que superan la cuarta parte del total (26.8%) -tabla nº 9-.

8.1.1.2. Titulación y formación académica

7. La mayoría de las profesoras son licenciadas en EF (91.9%) y, además, una parte importante de aproximadamente un tercio (35.1%), tiene una diplomatura, siendo en dieciocho de ellas Diplomadas en Magisterio (24.3%) -tablas nº 10, 11 y 13-.

8. Un sector significativo de veinte profesoras (30.8%) expresa disponer del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) (tabla nº 17). Escasamente la mitad, treinta y nueve profesoras, afirman ser Doctoras (tabla nº 18). Hay un importante grupo que han realizado Másteres y/o Posgrados, un 27.7% en ambos casos, y muy por debajo, un 12'3%, las que han hecho Másteres oficiales (tablas nº 14, 15 y 16). Su formación en otras lenguas es aceptable con un 55.6% que han cursado estudios de idiomas, no obstante muestran poca preparación en el ámbito de las nuevas tecnologías con solo un 30.6% de profesoras con instrucción en este campo. Hay un pequeño sector de seis profesoras que han realizado estudios reconocidos, que complementan su perfil profesional (tabla nº 21 y 22).

9. Quince de estas profesoras accedieron al título de licenciadas en la fase inicial de convalidaciones en los INEFs de Madrid y Barcelona. De éstas, ocho eran Instructoras Nacionales en EF y Deportes, seis Profesoras de EF (4 años) y una Instructora General de las Navas del Marqués (tabla nº 24).

8.1.1.3. Actividad docente

10. En relación a la actividad docente no universitaria, sesenta y seis de las setenta y cuatro profesoras presentan experiencia en otros centros educativos de diferentes niveles previos a la universidad (tabla nº 25). Por debajo de la mediana se concentran un 50% de estas profesoras que tiene entre dos y cinco años de experiencia, y por encima, hay mucha dispersión temporal, entre cinco y treinta y cinco años de ejercicio (gráfico nº 11). La procedencia de mayor incidencia de estos centros, se concentra en las enseñanzas medias con un 71.75%, aunque hay una mayoría menos destacable pero importante de profesoras con experiencia docente en Educación Primaria (EP) con un 56.7%, en la ESO con un 50% , ya en menor intensidad en Educación Infantil (EI) con un 26.7%, y en Formación Profesional con un 25% de profesoras con mucha práctica docente (tablas nº 39, 40, 41, 42 y 43). A modo de reconocer su pluralidad en los distintos niveles educativos, encontramos el porcentaje

más alto en un 36.7% de profesoras que han impartido docencia en dos niveles educativos, el 21.6% lo han hecho en un solo nivel y el 16.2% en tres (tabla nº 44).

11. La media de experiencia docente en la universidad es de 15.78 años. Por debajo de ella, el incremento de mujeres en esta área ha sido de mayor constancia y cantidad (gráfico nº 13). En 1969 se incorpora la primera profesora que en el momento de responder al cuestionario estaba en activo. En 1991, año en que, en la mayoría de universidades se inician los estudios de Maestro Especialista en EF, se percibe un incremento constante, hasta 1994 que coincide con la completa implantación de los estudios.

12. Solo trece profesoras (21.3%) del total de participantes en el estudio, no han impartido docencia en cursos de postgrado, másteres, expertos, etc. Resaltamos polos opuestos de un grupo de doce profesoras con tres cursos de experiencia y otro grupo de dos con un total once cursos impartidos (tabla nº 27). En cuanto a los cursos de doctorado la participación es de 3.39 años de media (tabla nº 28).

13. En relación a los estudios de Magisterio en los cuales han impartido docencia estas profesoras, lógicamente la mayoría están implicadas en la especialidad de EF con un 85.5% (tabla 45), le sigue la especialidad de EI con un 56.5%, a continuación EP con un 55.1%, Educación Musical (EM) con un 47.8% y Lengua Extranjera (LE) con un 40.6%. El resto quedan en un estadio muy poco representativo para nuestro estudio. Subrayaríamos que dieciséis profesoras (23.2%) han impartido docencia en tres titulaciones, quince (21.7%) en cuatro, diez (14.5%) en seis y tres profesoras (4.3%) en siete. En definitiva, se evidencia que abunda la diversificación docente en las distintas titulaciones y solo hay trece profesoras (18.1%) que han impartido docencia en solo un tipo de estudio (tabla nº 45,46, 47,48, 49, 53 y 55).

14. En el marco de la especialidad se imparte docencia en todas las categorías de asignaturas (troncales, obligatorias, optativas y de libre elección). La oferta de asignaturas en más de una de las categorías señaladas depende de la Universidad, como por ejemplo la Didáctica de la EF que se recoge ofertada en tres categorías (troncal, obligatoria y optativa) o bien la Expresión Corporal, que se recoge ofertada en las cuatro categorías (ver resultados de tabla 56 a tabla 83).

En relación a las asignaturas troncales encontramos la mayor incidencia, con un 71.2%, en la de EF y su Didáctica, siendo esta la asignatura de más peso en la titulación e impartida también en las demás especialidades. Por debajo de ella en porcentaje bastante menor destacaríamos Aprendizaje y Desarrollo motor con un 29.35%, Prácticum con un 26.3% y Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento con un 24.1%. El resto de asignaturas muestran porcentajes poco destacables (tablas nº 56, 58, 60 y 61). En cuanto a las materias obligatorias sobresalen en porcentajes, Expresión y

Comunicación Corporal con un 33.3% y la EF y su Didáctica, con un 28.2% (tablas nº 64 y 65). En cuanto a las optativas la más impartida es Juego e Iniciación Deportiva con un 35% y Expresión y Comunicación Corporal con un 30% (tabla 71 y 74). En el apartado de libre elección sobresale Juegos y Deportes con un 64.7% (tabla nº 79). Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico, a pesar de ser una asignatura troncal, no ha sido impartida por ninguna de las profesoras encuestadas (tablas nº 56 a nº 83).

15. En términos generales y, en relación a la actividad docente, afirmamos, que ésta ha sido importante y de gran implicación para las profesoras de nuestro estudio, destacando la intervención en másteres y programas de doctorado de aquellas que son doctoras, conclusión que podría emitirse también en el apartado de Actividad Investigadora que se desarrolla a continuación.

8.1.1.4. Actividad investigadora

16. La actividad investigadora ha sido de baja intensidad, siendo sólo nueve las profesoras que tienen tramos de investigación de la ANECA (tabla nº 84). Treinta profesoras no han participado en ningún proyecto de investigación, habiéndolo hecho de media en 5.49 proyectos. En másteres y posgrado, hay menos participación en la dirección de trabajos, y a nivel de doctorado, el número de tesis doctorales dirigidas y defendidas es muy poco destacable, con una muy amplia mayoría que no han dirigido ninguna. En cuanto a publicaciones, la actividad se centra en un pequeño grupo de profesoras de la muestra que son reincidentes en todas estas cuestiones, teniendo participaciones y aportaciones altísimas, mientras que la amplia mayoría restante, no ha participado en ninguna de estas actividades.

17. La investigación es un punto muy débil en este colectivo.

8.1.1.5. Gestión universitaria

18. Ninguna profesora ha desempeñado el cargo de rectora ni de vicerrectora entre las respuestas obtenidas. Conocemos la existencia de dos vicerrectoras, una en la Universidad Autónoma de Barcelona y otra en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que no han respondido a nuestro cuestionario. Tres profesoras han sido decanas o directoras de escuela (dos sólo durante un curso y una a lo largo de tres años). En el cargo de vicedecana o tutora de titulación hay un total de once profesoras, una de ellas con una amplia permanencia de once años (tabla nº 106).

19. Como directora de departamento han aparecido nueve profesoras (cuatro durante cinco años y una, trece años). El cargo de secretaria de departamento lo ha desempeñado un sector más amplio de diecisiete profesoras, y también en espacios

más largos de tiempo (entre uno y seis años) (tabla 108). La coordinación de área la han desempeñado muchas profesoras (tabla 109), algunas de ellas durante largas temporadas, entre 7 y 17 años y un caso con 30 años de permanencia en el cargo, no obstante este es un cargo sin reconocimiento académico ni económico ni de reducción de créditos. Los cargos de coordinación de distintas actividades (dirección de programas de doctorado, másteres oficiales y cursos de postgrado, programas internacionales de movilidad de Erasmus) los han llevado a cabo seis profesoras.

20. Las profesoras de EF no han ostentado cargos unipersonales significativos.

8.1.1.6. Estancias de docencia e investigación

21. Un tercio de las profesoras ha realizado una estancia de docencia e investigación fuera de España, siendo Europa, el destino favorito por el colectivo estudiado. Alguna ha realizado cuatro estancias o más. La duración media de los períodos docentes o investigadores ajenos a la universidad propia se encuentra entre tres y cuatro meses. Este tercio de estancias realizadas entre las encuestadas confirma que la movilidad ha sido relativamente escasa.

8.1.2. Conclusiones al estudio cualitativo

8.1.2.1. Nivel de formación del alumnado

22. La opinión global sobre el nivel de formación que han alcanzado los Maestros especialistas en EF al finalizar su formación es buena, aunque un tercio la valora regular (34.3%). En algunos casos se acepta que ha habido fallos subsanables, pero en términos generales y mayoritarios las profesoras valoran positiva la formación que se ha dado al alumnado de referencia, considerando la figura del Maestros especialistas en EF como un gran logro en nuestra historia profesional.

8.1.2.2. Prospectivas de los nuevos grados

23. La opinión en relación a los nuevos grados es negativa, con algunas connotaciones más suaves (regular). Se manifiestan en un tono contundente de decepción y desilusión por la pérdida para el área de muchos créditos y el retroceso que esto supone en la formación de los futuros maestros. Ven con tristeza y desconfianza la actual estructura de formación a través de los nuevos grados y el modelo de menciones.

8.1.2.3. Influencia de su situación personal en su proyección profesional, maternidad y vida familiar

24. La maternidad les ha perjudicado en su vida laboral. Expresan de forma libre y abierta (p. 112) las dificultades y renunciaciones que la maternidad ha supuesto a su profesión, siendo este un punto negativo citado de forma reiterativa. Hay un tercio aproximado que no se manifiestan porque no tienen hijos (tabla nº 116). A mayor número de hijos, más perjuicio para su vida laboral.

25. Podemos afirmar con total fiabilidad, que para estas profesoras la maternidad ha limitado y dificultado su vida profesional.

26. De la misma forma cuando se les pregunta si la vida laboral ha desplazado a su vida familiar, estas profesoras opinan mayoritariamente que no. Es decir, en conjunto no han permitido que la vida académica afectara a la privada, priorizando sin duda su faceta personal sobre la profesional. (Tabla nº 122).

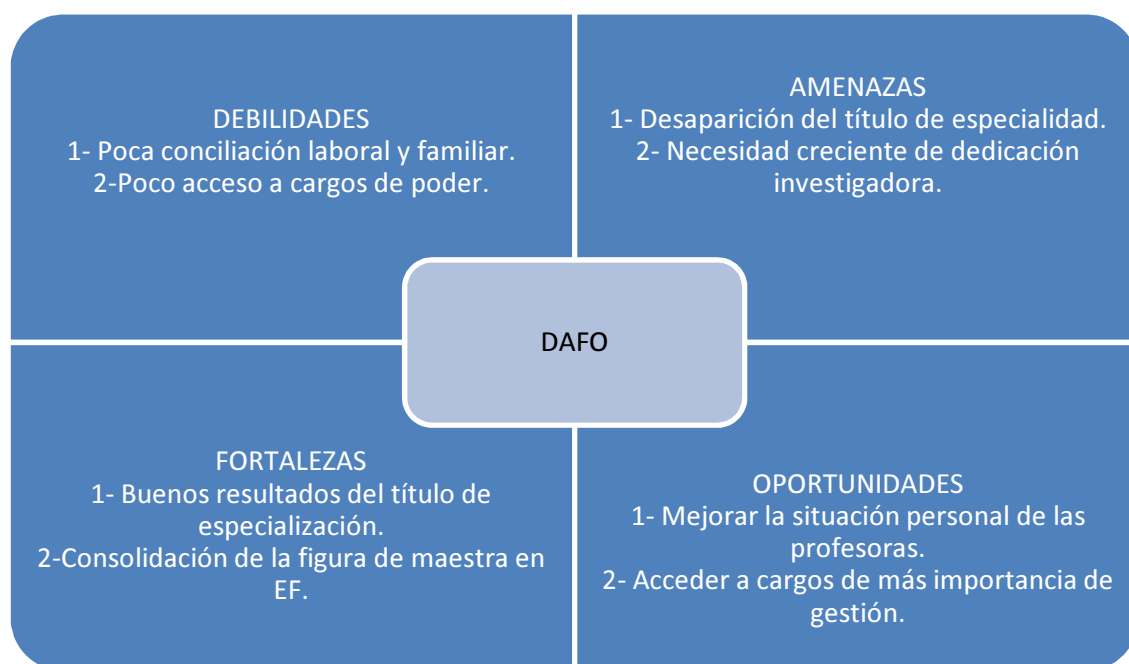
8.1.2.4. Discriminación por razón de género

27. El resultado mayoritario ha sido negativo, aunque un amplio porcentaje (32'4%) manifiesta que, a veces y a menudo, se han sentido discriminadas, lo cual desvirtúa la afirmación inicial.

8.2. Prospectivas de futuro

Este trabajo no es un punto y final, a la luz de los resultados hemos realizado este análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) con el objetivo de resaltar los aspectos más destacables de la investigación y poder plantearnos cuáles serían las propuestas de futuras investigaciones.

Al plantearnos nuevos interrogantes a este estudio, nuestra intención es focalizar las propuestas en dos líneas, una primera que derive principalmente de los resultados del análisis DAFO, y otra que abra nuevos caminos de investigación en relación a este colectivo de profesoras/es de EF en las universidades.

Figura nº 2- Matriz DAFO sobre el análisis de perspectivas de futuro. Elaboración propia.

En este análisis DAFO encontramos dos tipos de resultados:

Unos concluyentes en sí mismos, porque son la respuesta a una etapa que ha finalizado y, por consiguiente, generaran distintas formas de afrontarlos en relación al resto de resultados, que se han recogido, dos como fortalezas y uno como amenaza:

Buenos resultados del título de especialización.

Consolidación de la figura de maestro/a en EF.

Desaparición del título de la especialidad.

Para estas opiniones seleccionadas, nuestra propuesta de futuro, se dirigiría a un análisis comparativo de los resultados obtenidos en esta investigación con los que se obtuvieran de un estudio llevado a cabo en los nuevos títulos de Grado y focalizados en la especificidad de las Menciones, o sea al título de Maestro en EP, Mención en EF. Siempre y cuando estos, hubieran llegado al nivel de consolidación igual o aproximado a nuestra investigación. Los nuevos resultados permitirían realizar un estudio comparativo del pasado y del presente, pudiendo esta propuesta dar respuesta a las dudas que presentan nuestras profesoras ante los cambios inminentes a que se han visto sometidas y que hemos constatado a lo largo de la evaluación cualitativa de los resultados de este trabajo, lo que les ha causado dudas, desconfianza, desconcierto... Por lo tanto pensamos que es una buena propuesta de futuro y una sensible respuesta a estas opiniones recogidas. No obstante el futuro siempre es incierto pero en la

actualidad todavía más, por lo que añadiríamos que no hay garantías de que estos planes tengan la durabilidad suficiente para poder realizar un estudio de rigor con cierta brevedad. Quizás habrá que esperar a tiempos mejores.

En cuanto al resto de resultados que derivan del análisis DAFO, presentan otras características que propician la posibilidad de ampliar, profundizar y hacer un seguimiento temporal a estos resultados.

Observamos que a la cuestión de cargos de poder a los que han accedido las profesoras de nuestro estudio, hemos destacado en los resultados recogidos en el análisis DAFO una debilidad: poco acceso a cargos de poder y también lo expresamos como una oportunidad: Acceder a cargos de más importancia de gestión. Estos resultados que se han distinguido como relevantes desde dos ámbitos de análisis nos estimulan a seguir tirando del hilo en el tema. Nuestra propuesta sería recabar más datos en este aspecto, recogiendo la misma información a las mujeres de otras áreas para conocer en más profundidad si en otros casos, la dificultad también está condicionada al género. Además podríamos obtener otro tipo de información, pero en la misma línea, de otros colectivos como el sector masculino de la población de profesorado o bien de otros estamentos como los departamentos, lo que puede proporcionar más objetividad frente al problema y más elementos de análisis para buscar propuestas de mejora.

También se ha destacado en el mismo ámbito de debilidad, los resultados de poca conciliación laboral y familiar, y en oportunidades, mejorar la situación personal de las profesoras. Del mismo modo seguiríamos recabando y profundizando información en este apartado. Asimismo, tal y como manifestamos en la fundamentación teórica, este tema no solo depende de la igualdad en el género sino que también de nuestros políticos y la evolución de las leyes.

En cuanto a la otra línea, que abra nuevos caminos de investigación en relación a este colectivo, consideramos que con este estudio se completa en gran medida la línea histórica de formación de las profesoras de EF puesto que existen estudios precedentes y este pretende cerrar, al menos de forma global, el capítulo de historia en dicha formación.

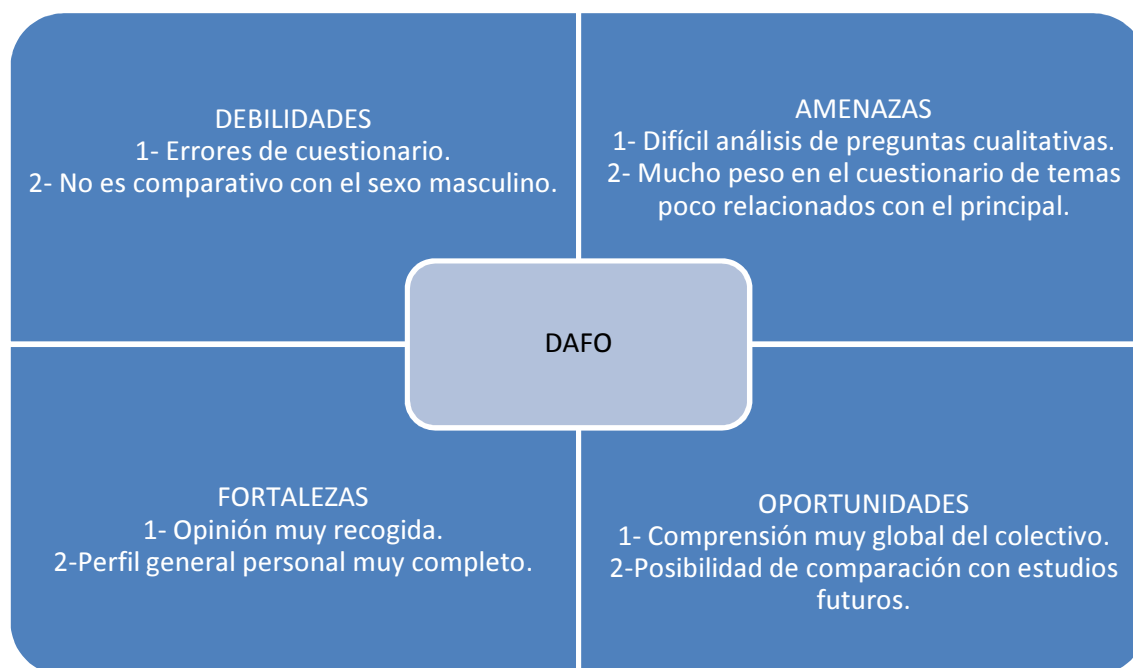
No obstante nos planteamos nuevos retos que pueden dar continuidad a este estudio. Creemos que las perspectivas que pueden aportar mayor prolongación a este trabajo, serían realizar el seguimiento de este colectivo de profesoras en la nueva situación de los grados. A modo de historia de vida, en principio para completar los estudios históricos a largo plazo y comparar la actualidad con lo ya existente.

Otra opción podría ser establecer una red internacional de profesoras de EF en las universidades, que nos permita estar conectadas y conocer que está pasando con la

formación del profesorado y con las profesoras que lo educan en EF en otros países, lo que nos permitiría plantear una línea comparativa con ellos.

Por último se ha realizado un análisis DAFO aplicado al trabajo en general:

Figura nº 3- Análisis DAFO aplicado al Trabajo de Investigación General. Elaboración Propia.



Por lo que se refiere a este análisis, podemos resaltar primero sus fortalezas. La más clara parece ser el gran abanico de recogida de opinión que representa en su conjunto. A las profesoras se les pregunta de manera cuantitativa, cualitativa y se les deja un espacio en blanco para que puedan expresarse libremente. Después del análisis de los resultados de estas preguntas, hemos observado que las opiniones cualitativas y las cuantitativas van en la misma dirección, así que la robustez de los resultados es alta. Además, se han efectuado estudios estadísticos posteriores para encontrar más relaciones entre factores de opinión con características generales de las profesoras, cosa que todavía aporta más énfasis al amplio análisis realizado sobre los datos de opinión.

Este punto, sumado al resto de preguntas del cuestionario, nos lleva a afirmar la segunda fortaleza de nuestra investigación. Se ha conseguido que el perfil general de las profesoras quede muy recogido haciendo un gran estudio punto por punto de todos los aspectos relevantes de su vida profesional y personal.

En contraposición a estos puntos fuertes, cabe destacar que el cuestionario per se, tiene ligeros fallos que han impedido hacer un análisis todavía más exacto. A la

hora de responder a la encuesta las profesoras tenían la opción de dejar respuestas en blanco, cosa que de manera estadística provoca que no se puedan hacer afirmaciones robustas sobre las respuestas obtenidas. Es decir, no se pueden usar en algunas ocasiones frases como “el 50% de las profesoras...” ya que si muchas de ellas no han respondido esa pregunta, el porcentaje obtenido no es el 50% sino el 50% de las profesoras que han respondido a la pregunta. Este hecho provoca que se haya tenido que analizar algunos aspectos directamente con frecuencias y no con porcentajes como hubiera sido deseable.

También hubiera sido interesante pero multiplicaría el coste en tiempo y recursos de la investigación, el hacer el mismo estudio de manera comparativa para el género masculino, para obtener conclusiones con un poco más de perspectiva.

En cuanto a la exactitud del análisis cabría comentar un par de amenazas que han planeado durante todo el análisis de resultados. Una es la dificultad de extraer información objetiva de las preguntas cualitativas en las que a las profesoras se les ha otorgado el derecho de expresarse de forma libre. Es difícil recoger las opiniones más significativas y no dejarse llevar por el sesgo propio, o bien por las opiniones más radicales, y no hay un método exacto para hacerlo.

También una amenaza a la coherencia de la investigación en general ha sido el hecho de que gran parte del cuestionario está dedicada a preguntas a las que no se da demasiada importancia a la hora de analizar los resultados y sacar conclusiones. Esta parte ha quedado diluida ya que mucha de la información preguntada, aunque no sea relevante para comentar en las valoraciones o las conclusiones, sí que cumple una función importantísima al completar el perfil personal de cada una de las profesoras de la muestra, de manera que su aplicación ha sido indirecta pero no menos importante.

Para concluir el análisis crítico sobre nuestro propio trabajo, es importante que definamos oportunidades que se abren respecto a la investigación llevada a cabo. El resultado obtenido nos regala una muy alta comprensión de todo el colectivo sobre todo por su disparidad de edades, localidades o situaciones personales y profesionales. Es decir, tenemos una muestra muy buena que abarca una parte muy grande de la población real. Además el tipo de estudio que hemos realizado, al ser limitado en el tiempo y estar enfocado de forma tan objetiva, puede ser usado para futuras comparaciones con nuevos planes de estudio, colectivos distintos, o incluso, como hemos comentado anteriormente, con el género masculino.

BIBLIOGRAFÍA

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. Referencias Bibliográficas

Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Amorós, C. (2010). Ilustración y feminismo en la España del XVIII. *El País* [Madrid] (08/05/2010).
http://www.elpais.com/articulo/portada/Ilustracion/feminismo/Espana/XVIII/elpepuculbab/20100508elpbabpor_22/Tes (Consultado el 15-02-2011).

Álvarez Alarcón, V. (2009). El feminismo frente a los retos del siglo XXI: el ecofeminismo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 4. www.eumed.net/rev/cccs/04/vaa.htm (Consultado el 12-02-2011).

Arnal, J., del Rincón, D. y de la Torre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor S.A.

Arnal, J. (1997). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 8, 245-260.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Bergeron, L. (1971). *El mundo y su historia. Las Revoluciones Europeas y el reparto del mundo*. Vol. VII. Barcelona: Argos. <http://sobrehistoria.com/la-tardia-revolucion-industrial-espanola/> (Consultado el 23-02-2011).

Bitácora, C. (2010). Especial: Coeducación. Mujeres universitarias: Cien años "Sin pedir permiso". *Revista digital e-CO*, 6.

<http://www.cepazahar.org/eco/n6/spip.php?rubrique5> (Consultado el 08/03/2011).

Borràs, L. (2008). Género y ciberespacio. Ciberfeminismo y cibercultura. En Clúa, I. (ed.). *Género y cultura popular*. Barcelona: Edicions UAB.

Bosch Fiol, E.; Ferrer, V.; Riere, T. y Alberdi, R. (2003). *Feminisme a les aules: teoria i praxi dels estudis de gènere*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Bravo Cuiñas, A. (2010). El feminismo en España: Una historia de retrocesos y avances. *El Mundo* [Madrid] (08/03/2010).

Cabrera, I. (1988). Las mujeres que lucharon solas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán. En Folguera, P. (comp.), *El feminismo en España. Dos siglos de historia*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias, 29-40.

Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Ceres, E. (2010). La dona a la universitat: majoria d'alumnes, minoria docent. *BUC - Revista de la Xarxa Vives d'Universitats*, 6, 2-5.

Chinchilla, J.L. (1991). La Escuela Central de Educación Física de Toledo (1919-1981). Universidad de Málaga, tesis doctoral.

Chinchilla, J.L.; López Fernández, I.; Romero Ramos, O. y Romero Granados, S. (2008) "La Integración de los institutos Nacionales de Educación Física en la Universidad" *Revista Fuentes*, 8, 230-242.

http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anterior_es/ncbbkmsso.pdf. (Consultado el 08-02-2011).

Cobo Bedia, R. (2006). Feminismo: tradición intelectual y movimiento social. En *Módulo I: La teoría feminista como teoría crítica*, Postgrado "Políticas locales, género y desarrollo". Fundación Isonomia: Universidad Jaume I.

<http://isonomia.uji.es/agenteigualdad/curso/modulos/modulo02/modulo02.pdf>. (Consultado el 08-02-2011).

Cohen, T.D. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Contreras, O. (2001). El curriculum de Educación Física en la Educación Primaria., en *Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 21-38.

Contreras Jordán, O. y García López, L.M. (2011). *Didáctica de la EF. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Madrid: Síntesis.

Cook, T.D. y Reichardt, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva*. Madrid: Morata.

Coubertín, P. de (1922). *Pedagogie sportive*. París: Ed. G. Crès et Cie.

Cruz, A. (2007). El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación. *Revista de Estudios de Sierra Mágina* (SUMUNTÁN), 24, 9-29. <http://igualdader.uji.es/red/andalucia/video/RevistaSierra.pdf> (Consultado el 29-03-2011).

Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology*. Boston: Beacon.

De Moxó, S. (1979). *Repoblación y sociedad en la España cristiana medieval*. Madrid: Rialp.

Del Amo, M^a C. (2009). La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 11, 8-22. <http://www.educacion.es/cescs/revista/n11-ammo-ammo.pdf> (Consultada el 12-03-2011).

Del Prete, A. (2010). *La Tecnología como herramienta de empoderamiento para el colectivo de mujeres mayores*. Universitat Rovira y Virgili Universidad de Murcia, tesis doctoral. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0419110-134036//Tesi.pdf (Consultado el 08-02-2011).

Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. Y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Díez García, A. (2006). Evolución histórica y social de la presencia de la mujer en la práctica física y el deporte. *EFdeportes* (Revista Digital), 99. <http://www.efdeportes.com/efd99/mujer.htm> (Consultado el 17-03-2011).

Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel Sociológica.

Egido, I. y Hernández Blasi, C. (1993). La reforma de la enseñanza. En *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 22-26.

Embid, N. (2008). Las espartanas, indecorosas para las griegas. *Esfinge* (revista digital), 2. <http://www.revistaesfinge.com/?p=225> (Consultado el 25-03-2011).

Febnanijez, E. y Fohcaijell, C. (1979). La educación en las Constituciones españolas. *Historia* 16 (34), 19-33.

Fernández García, E. (1995). *Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. UNED Madrid, tesis doctoral.

Fernández Nares, S. (1993). *La E.F. en el sistema educativo español: La formación del profesorado*. Granada: Consejo General de Colegio Oficial de Profesores de Educación Física (COPEF) de España y Universidad de Granada (Servicio de Publicaciones).

Flecha, C. (1996). *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea.

Flecha, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: Gihus.

Flecha, C. (1998). *Textos y documentos sobre la educación de las mujeres*. Sevilla: Kronos.

García Bonafé, M. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 63-68.

García Manso, A.; Moreno Díaz, P.; Sánchez Allende, J. (2004). Ciberfeminismo, Mujer y TICs: La acción Feminista en el siglo XXI. II Congreso ONLINE del OCS. http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=48&llengua=es&id=428 (Consultado el 15-02-2011).

García Roldan, J. L. (1995). *Como elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Secretariado de publicaciones. Universidad de Alicante.

Gascó, F.; García Vílchez, M.; Martínez Valera, R.; Quevedo Ojeda, Ó.; Carmona del Jesús, J. M.; Rascón López, P.; Romero Campos, A.; Ruiz Salido, G.; García González, C. (2009). "La Educación Física en el sistema educativo español: evolución y desarrollo". *Revista digital efdepotes.com*, 129. <http://www.efdeportes.com/efd129/la-educacion-fisica-en-el-sistema-educativo-espanol.htm> (Consultado 29-05-2011).

Geli, A. y Pèlach, I. (coord.) (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestres*. Girona: Servei de publicacions Universitat de Girona.

Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Education Structures in Europe: Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.

<http://www.scribd.com/doc/17811793/Proyecto-Tuning-Europa> (Consultado el 1-05-2011).

González López, I. (2008). Repercusiones concretas de la nueva legislación de igualdad en las trabajadoras de la enseñanza. *Cuadernos de educación no sexista*, 26, 15-32. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/docs/Ley_Igualdad_Aulas_Sindicadas.pdf (Consultado el 08-02-2011).

Grañeras, M. (coord.) (2009). *Las Mujeres en el sistema educativo II*. Madrid: IFIE, Instituto de la Mujer.

http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/docs/Mujeres_Sistema_Educativo_II.pdf (Consultado el 23-02-2011).

Haraway, D. (1991). *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. Simians, Cyborgs, and Women*. New York: Routledge.

Hernández Fernández, A. M^a. (2009). *Política, feminismo y cyberfeminismo*. <http://generoconclase.blogspot.com/2009/06/politica-feminismo-y-cyberfeminismo.html> (Consultado el 23-02-2011).

Humm, M. (1990). *The dictionary of feminist theory*. Columbus: Ohio State University Press.

Lagrange, F. (1984). *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*. Madrid: Lib. de José Jorro.

Larumbe, M. A. (2006). Compromiso y acción del feminismo de primera generación en España: Una nueva lectura desde la teoría de las minorías activas. En Arriaga, M. Baca, J. Castaño, C. Montoya, M. (eds.), *Desde Andalucía: Mujeres del Mediterráneo*. Almería: Arcibel Editores S.L., 251-270.

LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de investigación y evaluación Educativa*, 1. <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> (Consultado el 23-02-2011).

Lleixà, T. (1998). *El currículum de educación física en enseñanza primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Universitat de Barcelona, tesis doctoral. <http://www.tdx.cat/TDX-0414108-120045> (Consultado el 12-04-2011)

López Fernández, I. (2002). "Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España". *Revista Fuentes*, 4, 207-228. http://huespedes.cica.es/aliens/revfuentes/num4/campo_abierto_4.htm (Consultado 19-05-2011).

López Pardina, T. (1998). *Simone de Beauvoir. Una filósofa del siglo XX*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Martínez González, M. (2008). *El movimiento feminista en la España contemporánea. Avances de una tesis en proceso de construcción*. Universidad de Valencia. http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/MMartinez_Valencia.pdf (Consultado el 13-02-2011).

Martínez, M. A. Sauleda, N. (2007) *Glosario EEES. Terminología relativa al espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil.

MEC (1989). *Diseño curricular de base: educación primaria*. Madrid: MEC.

MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo*. BOE núm. 238. <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> (Consultado el 13-04-2011).

MEC (1991a). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establece las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*. Suplemento del BOE núm. 152. <http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21191-2193.pdf> (Consultado el 27-04-2011).

MEC (1991b). *Real decreto 1440/1991, de 30 de agosto por el que se establece el título universitario oficial de maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención*. BOE núm. 244. <http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf> (Consultado el 27-04-2011).

MEC (2005). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por la que se establecen la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado*. BOE 21 de 25 de enero de 2005. <http://boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf> (Consultado el 27-04-2011).

MEC (2005). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por la que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado*. BOE 21 de 25 de enero de 2005. [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE Estudios - posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios_-_posgrado.pdf) (Consultado el 27-04-2011).

MEC (2007). *Real decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE 260 de 30 de octubre 2007. <http://boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> (Consultado el 05-05-2011).

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/espacio_comun/convergencia_europea_documento.pdf (Consultado el 04-05-2011).

Moliné Escalona, M. (2011). El voto femenino en España: Textos históricos. *Almendron.com: Una ventana al mundo cultural, artístico y político*. http://www.almendron.com/historia/contemporanea/sufragismo/sufragismo_4.htm#voto (Consultado el 20-02-2011).

Moll-Weis, A. (1902). *Les mères de demain, l'éducation de la jeune fille d'après sa physiologie*. París: Vigot.

Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001). "Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor". En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio*, 1267-1275. Murcia: Universidad de Murcia. <http://www.um.es/univefd/efgenero.pdf> (Consultado el 09-05-2011).

Nash, M. y Tavera, S. (1995). *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (Siglo XIX)*. Madrid: Síntesis.

Núñez Puente, S. (2008). Una exploración de la praxis feminista en España: nuevas tecnologías y nuevos espacios de relación desde el ciberfeminismo. *Feminismo/s*, 11, 109-123.

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9001/1/Feminismos_11_07.pdf.
(Consultado el 18-02-2011).

Orobitg, G. (2003). Sexo, género y antropología. En Tubert, S. (ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, 253-280.

Ortiz Heras, M. (2006). Mujer y dictadura franquista. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 28. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ortizheras.pdf> (Consultado el 08-02-2011).

Pajarón, R. (1987). *La E.F. de la mujer en España. Perspectiva de la segunda mitad del siglo XIX*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Pajarón, (1992). "La práctica de la educación física de la mujer en el siglo XIX en España". En *Actes del 14è Congrés Internacional: Educació Activitats Físiques i Esports en una perspectiva històrica*, 20-25.

Pastor, J.L. (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Pastor, J.L. (2001). *De funámbulos, gimnasiarcas y profesores de Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.

Pastor, J.L. (2005). *Educación Física y Curriculum. Historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978)*. Madrid: PAM.

Pérez Moreno, H. (2008). "La Sección Femenina de la España de Franco (1939-1975) y sus contradicciones entre 'perfil de mujer' y medios educativos". *Cuadernos de Historia da educação*, 7, 77-83.

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/1883/1568>

(Consultado 6-05-2011).

Pozo, A. (2008). *Mujer y Educación en el siglo XIX. Alma Mater Hispalense* (página personal de Alfonso Pozo Ruiz). http://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm (Consultado el 30 de marzo).

Prieto, R. (1999). Instrucción: derecho a saber y derecho a enseñar. En Flaquer, R. (ed.). *Ayer*, 34, 127-154. http://www.ahistcon.org/docs/ayer/AYER34_06.pdf (Consultado el 30-03-2011).

Puelles, M. de (1982). *Historia de la Educación en España* (tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Legislación y Documentos). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Puleo, A. (2002). Feminismo y ecología: un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. *El Ecologista*, 31, 36-39.

Rabazas, T. (2000). "La educación física del magisterio femenino en el franquismo". *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 167-198. <http://revista.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0000220167A.pdf> (Consultado el 19-05-2011).

Ruiz Berrio, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: CSIC.

Scanlon, G. M. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*. Madrid: Siglo XXI.

Serrano J.A., Lera A. y Contreras O. (2007) *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 533-555. Fecha de entrada: 25-11-05 Fecha de aceptación: 03-11-06

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación Social*. Madrid: Paraninfo.

Solé Romeo, G. (1995). *Historia del feminismo (siglos XIX y XX)*. Pamplona: Eunsa.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En González, A. y Lomas, C. (Coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 133-167.

Tejada, J. (1988). Modelos de evaluación en la innovación. En A. P. González Soto (ed.), *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.

Tejada, J. (1997). *El proceso de la investigación científica*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Torres, M (2005). Matriz Hipertext/sexual: Internet como escenario de inscripción del sujeto posthumano. En *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura* Borràs, L. (ed.). Barcelona: UOC, 145-62.

Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En González, A. y Lomas, C. (Coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 169-181.

UdG: Universitat de Girona (2007). *Gate 2010. La universitat de Girona a l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Girona: Universitat de Girona, Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica.

Valcárcel, A. (2000). La memoria colectiva y los retos del feminismo. En Valcárcel, A.; Renau, M. D. y Romero, R. (eds.), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, 19-54. (versión electrónica en *Mujeres en Red*: <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article241> (Consultado el 15-02-2011)).

Viana, I. (2010). Un siglo de mujeres universitarias. *ABC* [Madrid] (08/03/2010). <http://www.abc.es/20100308/historia-/mujeres-universitarias-201003081836.html> (Consultado el 08/03/2011).

Walker, R. (1995). *To be real. Telling the truth and changing the face of feminism*. New York: Anchor Books.

Wilding, F. (2004). ¿Dónde está el feminismo en el ciberfeminismo? *Lectora: revista de dones i textualitat*, 10, 141-151. <http://84.88.10.30/index.php/Lectora/article/view/205482/0> (Consultado el 08-02-2011).

Zagalaz Sánchez, M^a L. (1998). *La Educación Física femenina en España*. Jaén: Universidad de Jaén.

Zagalaz Sánchez, M^a.L. (2011). *Los valores sociales, culturales y educativos en la evolución de la actividad física. Hacia un paradigma integrador. Lección Inaugural en la Universidad de Jaén, curso 2011-12*. Jaén: Universidad de Jaén.

9.2. Bibliografía complementaria

Güell Ordis, Roser (2013). Análisis del perfil profesional de las profesoras de la especialidad de Educación Física en los estudios de Magisterio (1990-2010). *Journal of Sport and Health Research*.

Güell Ordis, Roser (2013). La especialidad de Educación Física en Magisterio hasta la implantación del Grado. Características profesionales de las profesoras que la impartieron. *Ágora para la Educación Física y el deporte*

Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.uab.es>

Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.uam.es>

Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es>

Universidad de A Coruña. <http://www.udg.es>

Universidad de Albacete. <http://www.uclm.es/>

Universidad de Alicante. <http://ua.es>

Universidad de Almería. <http://www.ual.es/>

Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/web/ub/ca/>

Universidad de Burgos. <http://www.ubu.es/es>

Universidad de Cádiz. <http://www.uca.es/es/>

Universidad de Cantabria. <http://www.unican.es/en>

Universidad de Córdoba. <http://www.uco.es/>

Universidad de Cuenca. <http://www.ucuenca.edu.ec/>

Universidad de Elche. <http://www.umh.es>

Universidad de Euskadi. <http://www.ehu.es>

Universidad de Extremadura. <http://www.unex.es>

Universidad de Girona. <http://udg.edu>

Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/>

Universidad de Huelva. <http://www.uhu.es/index.php>

Universidad de Jaén. <http://www10.ujaen.es/>

Universidad de la Laguna. <http://www.ull.es>

Universidad de la Rioja. <http://unirioja.es>

Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <http://www.ulpgc.es/>

Universidad de León. <http://www.unileon.es/>
Universidad de Lleida. <http://www.udl.cat>
Universidad de Málaga. <http://www.uma.es/>
Universidad de Murcia. <http://www.um.es>
Universidad de Navarra. <http://www.unavarra.es>
Universidad de Oviedo. <http://www.uniovi.es/inicio/>
Universidad de Salamanca. <http://www.usal.es/webusal/>
Universidad de Santiago de Compostela. <http://usc.es>
Universidad de Sevilla. <http://www.us.es/>
Universidad de Tarragona. <http://www.urv.cat>
Universidad de Valencia. <http://www.uv.es>
Universidad de Valladolid. <http://www.uva.es/portal/paginas/>
Universidad de Vigo. <http://www.uvigo.es>
Universidad de Zamora. <http://universidaddezamora.edu.mx/>
Universidad de Zaragoza. <http://www.unizar.es/>
Universidad Jaume I (Castellón). <http://www.edu.uji.es>

ANEXOS

11. ANEXOS

11.1. Anexo I: Relación de Jueces Expertos

Relación de jueces y expertos

RELACIÓN JUECES EXPERTOS

Dr. Tomás Campoy Aranda. Universidad de Jaén.

Dra. Dolors Cañabate Ortíz. Facultad de Educación. Universitat de Girona.

Dr. Germá Coenders Gallart. Universitat de Girona.

Dra. Marta Domínguez Escribano. Universidad de Córdoba.

Dr. Javier Oliveras Betrán. Instituto Nacional de Educación Física de Barcelona.

Dra. Carmina Pascual Baños Facultad de Educación. Universidad de Valencia.

Dra. M^a Luisa Pérez Cabani Facultad de Educación. Universitat de Girona

Dr. Eufrazio Pérez Navío. Universidad de Jaén.

Dra. Mercedes Ríos Hernández. Universitat de Barcelona.

Dra. Gema Torres Luque. Universidad de Jaén

Dra. Isabel Viscarro Tomàs. Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

11.2. Anexo II: Versión inicial del cuestionario

Versión inicial del cuestionario



**CUESTIONARIO SOBRE LAS CARACTERISTICAS
PERSONALES Y PROFESIONALES DE LAS PROFESORAS DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN
(C3PE2FE)**

PARA SU VALORACIÓN POR EXPERTOS

1-. DATOS PERSONALES-PROFESIONALES

- 1.1. Edad: _____ 1.2. Número de hijos/as: _____
- 1.3. Universidad en la que trabaja: _____
- 1.4. Universidades en las que ha trabajado: _____
- 1.5. Facultad o Escuela dónde trabaja: _____
- 1.6. _____ Departamento: _____
- 1.7. Área de Conocimiento: _____
- 1.8. Categoría profesional: _____
- 1.9. ¿En caso de que existan en su comunidad tramos autonómicos, cuántos tiene?:

- 1.10. Otros puesto docentes no universitarios desempleados (seleccione los que precise):
- ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria

2-. FORMACIÓN ACADÉMICA

- 2.1. Titulaciones de primer y segundo ciclo que posee (indique las que precise):
- ☐ Licenciada en Educación Física ☐ Otras licenciaturas: _____
- _____
- ☐ Maestra ☐ Otras titulaciones: _____

2.2. Estudios de tercer ciclo y postgrado que posee (indique los que precise):

☐ Postgrado en: _____

☐ Master Oficial: _____

☐ _____ Doctora _____ en: _____

☐ Otros: _____

2.3. Otros estudios cursados que complementen su perfil profesional:

2.4. En el caso de que hubiera tenido que pasar por alguna convalidación para obtener el título de Licenciada en Educación Física, ¿cuál era su titulación anterior a la convalidación?:

3-. ACTIVIDAD DOCENTE

3.1. Años de experiencia docente **no** **universitaria**:

3.2. Años de experiencia **docente universitaria**: _____

3.3. Año en qué se incorporó a la Universidad:

3.4. Años de docencia en Postgrados:

3.5. Años de docencia en Cursos Doctorado: _____

3.6. ¿Ha realizado estancias de docencia en otras universidades españolas y extranjeras?

☐ No ☐ Si

3.6.1. En caso afirmativo indique nombre de la Universidad y duración de la misma

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

3.7. ¿Ha impartido docencia en otros niveles educativos? (indique los que precise):

- ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria
☐ Educación Secundaria ☐ Otros: _____

3.8. En qué estudios ha impartido/imparte docencia (indique los que precise):

- ☐ Maestro/a Ed. Física ☐ Maestro/a Ed. Primaria
☐ Maestro/a Infantil ☐ Maestro/a Ed. Musical
☐ Maestro/a Ed. Lengua Extranjera ☐ Maestro/a Audición y Lenguaje
☐ Maestro/a Ed. Especial ☐ Enfermería
☐ Fisioterapia ☐ Otros: _____

3.9. ¿Qué asignaturas imparte y/o ha impartido?:

Troncales: _____

Obligatorias (indique en que titulación): _____

Optativas: _____

Libre elección o configuración: _____

4-. ACTIVIDAD INVESTIGADORA

4.1. ¿Tiene sexenios concedidos?

- ☐ No ☐ Si, indique el número de sexenios: _____

4.2. Indique el nombre de sus líneas de investigación:

4.3. Indique el número proyectos de investigación dirigidos: _____

4.4. Número proyectos de investigación en que ha participado: _____

4.5. Indique el número de trabajos fin de master o DEA, dirigidos y defendidos: _____

4.6. Número de tesis doctorales dirigidas que se hayan defendido: _____

4.7. Publicaciones:

4.7.1. Número de artículos en revistas indexadas: _____

4.7.2. Número de artículos en revistas no indexadas: _____

4.7.3. Número de ponencias/comunicaciones/pósters a congresos internacionales: _____

4.7.4. Número de libros: _____

4.7.5. Número de capítulos de libros: _____

4.8. ¿Ha realizado estancias de investigación en otras universidades nacionales o extranjeras?

☐ No ☐ Si

4.8.1. En caso afirmativo, especifique el nombre de la Universidad y la duración:

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

Nombre de la Universidad: _____ Duración: _____

5-. CARGOS DE GESTIÓN DESEMPEÑADOS

5.1. Cargos unipersonales que ha desempeñado (indique el tiempo que los ha ejercido):

5.1.1. Rectora (años): _____

5.1.2. Vicerrectora (años): _____

5.1.3. Secretaria general de la Universidad (años): _____

5.1.4. Directora de Secretariado (años): _____

5.1.5. Decana o Directora de Escuela (años): _____

5.1.6. Vicedecana o tutora de titulación (años): _____

5.1.7. Secretaria de facultad o de escuela (años): _____

5.1.8. Directora de departamento (años): _____

5.1.9. Secretaria de departamento (años): _____

5.1.10. Coordinadora área (años): _____

5.1.11. Coordinación y/o Dirección de Programas de Doctorado (años): _____

5.1.12. Coordinadora Máster Oficial (años): _____

5.1.13. Coordinadora Máster Oficial Profesionalizante, Secundaria, etc. (años):

5.1.14. Coordinadora de Programas Internacionales de Movilidad Erasmus (años):

5.1.15. Coordinadora de Programas Movilidad fuera de Europa (años): _____

6.- VALORACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

6.1. Después de aproximadamente 20 años en los que los Maestros y Maestras han cursado la especialidad de Educación Física, valore de manera global los frutos que este perfil docente ha dado en los centros docentes de su contexto (seleccione la alternativa que considere oportuna).

☐ Muy mal (1) ☐ Mal (2) ☐ Regular (3) ☐ Bien (4) ☐ Muy bien (5)

6.2. Cómo valora el cambio al nuevo modelo de menciones (mención en Educación Física) en los grados de Maestro/a? (seleccione la alternativa que considere oportuna).

☐ Muy mal (1) ☐ Mal (2) ☐ Regular (3) ☐ Bien (4) ☐ Muy bien (5)

6.3. En caso de tener hijos/as, ¿interfirió en su vida profesional? (seleccione la alternativa que considere oportuna).

☐ Muy poco (1) ☐ Poco (2) ☐ A veces (3) ☐ Bastante (4) ☐ Mucho (5)

6.4. ¿Ha podido compaginar con facilidad su vida profesional con su vida familiar? (seleccione la alternativa que considere oportuna).

☐ Muy poco (1) ☐ Poco (2) ☐ A veces (3) ☐ Bastante (4) ☐ Mucho (5)

6.5. A lo largo de su promoción profesional, ¿se ha sentido en alguna ocasión discriminada en favor del otro género? (seleccione la alternativa que considere

oportuna).

☐ Nunca (1) ☐ Casi nunca (2) ☐ A veces (3) ☐ A menudo (4) ☐ Muy a menudo (5)

Al objeto de completar la información recogida en el cuestionario, en especial en lo relacionado con estas últimas valoraciones personales, le agradeceríamos que aportara las respuestas que se solicitan de una manera más libre y abierta en las cuestiones siguientes:

6.6. Destaque los aspectos positivos y negativos que han favorecido o perjudicado la conciliación de la vida familiar con la profesional:

6.6.1. Aspectos positivos:

6.6.2. Aspectos negativos:

6.7. Destaque los aspectos positivos y negativos que han favorecido o perjudicado la conciliación de la vida familiar con la profesional.

6.7.1. Aspectos positivos:

6.7.2. Aspectos negativos:

6.8. Exprese de manera breve su opinión sobre la titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Física que acaba de desaparecer y sus perspectivas sobre los nuevos títulos de Grado en la formación de los maestros y maestras.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

11.3. Anexo III: Cuestionario para la validación por jueces expertos

Cuestionario para la validación por jueces expertos

VALORACIÓN POR EXPERTOS Y EXPERTAS

CUESTIONARIO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN (C3PE2FE)

Le solicitamos que emita su opinión y valoración de las siguientes cuestiones, con la intención de validar el *Cuestionario sobre las Características Personales de las Profesoras de Educación Física en las Facultades de Educación*, como especialista en el tema objeto de estudio. Este cuestionario no es una escala ni un test, su intención es recoger información sobre la historia de vida personal y profesional de las docentes de Educación Física de las Universidades españolas.

Para ello, le pedimos que evalúe la pertinencia de cada cuestión, utilizando una escala de valoración de 5 puntos (1: valoración mínima y 5: valoración máxima).

Con objeto de facilitarle la tarea le adjuntamos un borrador del cuestionario y una tabla de valoración de cada uno de los ítems inicialmente considerados, para que emita su valoración junto a la redacción de cada pregunta.

Evalúe la adecuación de cada cuestión, utilizando para ello una escala de valoración de 5 puntos (1: valoración mínima y 5: valoración máxima), seleccionando con una "X" la alternativa que crea oportuna. Puede consultar la propuesta de cuestionario adjunta para facilitarle sus valoraciones. Si lo desea puede cumplimentar las valoraciones en formato electrónico y enviarlo por correo electrónico; o contestar al mismo en "papel" y enviarlo por correo postal.

1-. DATOS PERSONALES-PROFESIONALES

	1	2	3	4	5
1.1. Edad					
1.2. Número de hijos/as					
1.3. Universidad en la que trabaja					
1.4. Universidades en las que ha trabajado					
1.5. Facultad o Escuela dónde trabaja					
1.6. Departamento					
1.7. Área de Conocimiento					
1.8. Categoría profesional					
1.9. ¿En caso de qué existan en su comunidad tramos autonómicos, cuántos tiene?					
1.10. Otros puesto docentes no universitarios desempleados (seleccione los que precise):					

2-. FORMACIÓN ACADÉMICA

	1	2	3	4	5
2.1. Titulaciones de primer y segundo ciclo que posee (indique las que precise):					
2.2. Estudios de tercer ciclo y postgrado que posee (indique los que precise):					
2.3. Otros estudios cursados que complementen su perfil profesional:					
2.4. En el caso de que hubiera tenido que pasar por alguna convalidación para obtener el título de Licenciada en Educación Física, ¿cuál era su titulación anterior a la convalidación?:					

3-. ACTIVIDAD DOCENTE

	1	2	3	4	5
3.1. Años de experiencia docente no universitaria					
3.2. Años de experiencia docente universitaria					
3.3. Año en qué se incorporó a la Universidad					
3.4. Años de docencia en Postgrados:					
3.5. Años de docencia en Cursos Doctorado:					
3.6. ¿Ha realizado estancias de docencia en otras universidades españolas y extranjeras?					
3.6.1. En caso afirmativo indique nombre de la Universidad y duración de la misma					
3.7. ¿Ha impartido docencia en otros niveles educativos? (indique los que precise): ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria ☐ Otros: _____					
3.8. En qué estudios universitarios ha impartido/imparte docencia (indique los que precise):					
3.9. ¿Qué asignaturas imparte y/o ha impartido?:					

4-. ACTIVIDAD INVESTIGADORA

	1	2	3	4	5
4.1. ¿Tiene sexenios concedidos?					
4.2. Indique el nombre de sus líneas de investigación					
4.3. Indique el número proyectos de investigación dirigidos					
4.4. Número proyectos de investigación en que ha participado					
4.5. Indique el número de trabajos fin de máster o DEA, dirigidos y					

defendidos					
4.6. Número de tesis doctorales dirigidas que se hayan defendido					
4.7. Publicaciones:					
4.7.2. Número de artículos en revistas indexadas: _____					
4.7.2. Número de artículos en revistas no indexadas: _____					
4.7.6. Número de ponencias/comunicaciones/pósters a congresos internacionales: _____					
4.7.7. Número de libros: _____					
▪ 4.7.5. Número de capítulos de libros: _____					
4.8. ¿Ha realizado estancias de investigación en otras universidades nacionales o extranjeras?					
4.8.1. En caso afirmativo, especifique el nombre de la Universidad y la duración:					

5-. CARGOS DE GESTIÓN DESEMPEÑADOS

	1	2	3	4	5
5.1. Cargos unipersonales que ha desempeñado (indique el tiempo que los ha ejercido):					
5.1.1. Rectora (años): _____					
5.1.2. Vicerrectora (años): _____					
5.1.3. Secretaria general de la Universidad (años): _____					
5.1.4. Directora de Secretariado (años): _____					
5.1.5. Decana o Directora de Escuela (años): _____					
5.1.6. Vicedecana o tutora de titulación (años): _____					
5.1.7. Secretaria de facultad o de escuela (años): _____					
5.1.8. Directora de departamento (años): _____					
5.1.9. Secretaria de departamento (años): _____					
5.1.10. Coordinadora área (años): _____					

5.1.11. Coordinación y/o Dirección de Programas de Doctorado (años): _____					
5.1.12. Coordinadora Máster Oficial (años): _____					
5.1.13. Coordinadora Máster Oficial Profesionalizante, Secundaria, etc. (años): _____					
5.1.14. Coordinadora de Programas Internacionales de Movilidad Erasmus (años): _____					
5.1.15. Coordinadora de Programas Movilidad fuera de Europa (años): _____					

6-. VALORACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

	1	2	3	4	5
6.1. Después de aproximadamente 20 años en los que los Maestros y Maestras han cursado la especialidad de Educación Física, valore de manera global los frutos que este perfil docente ha dado en los centros docentes de su contexto (seleccione la alternativa que considere oportuna).					
6.2. Cómo valora el cambio al nuevo modelo de menciones (mención en Educación Física) en los grados de Maestro/a? (seleccione la alternativa que considere oportuna).					
6.3. En caso de tener hijos/as, ¿interfirió en su vida profesional? (seleccione la alternativa que considere oportuna).					
6.4. ¿Ha podido compaginar con facilidad su vida profesional con su vida familiar? (seleccione la alternativa que considere oportuna).					
6.5. A lo largo de su promoción profesional, ¿se ha sentido en alguna ocasión discriminada en favor del otro género? (seleccione la alternativa que considere oportuna).					
6.6. Destaque los aspectos positivos y negativos que han favorecido o perjudicado la conciliación de la vida familiar con la profesional:					
6.7. Destaque los aspectos positivos y negativos que han favorecido o perjudicado la conciliación de la vida familiar con la profesional.					

6.8. Exprese de manera breve su opinión sobre la titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Física que acaba de desaparecer y sus perspectivas sobre los nuevos títulos de Grado en la formación de los maestros y maestras.					
--	--	--	--	--	--

A continuación emita todas las valoraciones que estimen oportuno, también puede expresar sus opiniones y sugerencias para le mejor del mismo.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

11.4. Anexo IV: Versión definitiva del cuestionario

Versión definitiva del cuestionario

**CUESTIONARIO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES
DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS FACULTADES DE
EDUCACIÓN
(-C3PE2FE- Zagalaz, Molero y Güell, 2011)**

INSTRUCCIONES:

Le solicitamos que emita su opinión y valoración de las siguientes preguntas del *Cuestionario sobre las Características Personales de las Profesoras de Educación Física en las Facultades de Educación*, como profesora especialista en el tema objeto de estudio. Este cuestionario no es una escala ni un test, su intención es recoger información sobre la historia de vida personal y profesional de las docentes de Educación Física de las Universidades españolas.

Si lo desea puede cumplimentar las valoraciones en formato electrónico y enviarlo por correo electrónico; o contestar al mismo en “papel” y enviarlo por correo postal. **Procure responder a todas las cuestiones.**

1-. DATOS PERSONALES-PROFESIONALES

1.1. Edad:	1.2. Número de hijos/as:
1.3. Universidad en la que trabaja:	
1.4. En cuántas universidades ha trabajado (marque con un X): ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Más de 4	
1.5. Facultad o Escuela dónde trabaja:	
1.6. Departamento:	
1.7. Área Conocimiento (marque con un X): ☐ Didáctica Expresión Corporal ☐ Ed. Física y Deportiva ☐ Otras	
1.8. Categoría profesional actual (marque con una X): ☐ Asociada ☐ Colaboradora ☐ Ayudante ☐ Ayudante Doctora ☐ Contratada Doctora ☐ Titular Escuela ☐ Catedrática Escuela Universitaria ☐ Titular Universidad ☐ Catedrática Universidad ☐ Otras	
1.9. ¿En caso de poseer quinquenios docentes, cuántos tiene? (marque con un X): ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Más de 5	

2-. FORMACIÓN ACADÉMICA

2.1. Titulaciones de primer y segundo ciclo que posee (indique las que precise, marque con un X): ☐ Licenciada en Educación Física ☐ Maestra ☐ Otras Diplomaturas ☐ Otras Licenciaturas
2.2. Estudios de tercer ciclo y postgrado que posee (indique los que precise, marque con un X): ☐ Postgrado (experto, etc.) ☐ Máster ☐ Máster Oficial ☐ Diploma Estudios Avanzados ☐ Doctora ☐ Otros
2.3. Otros estudios cursados que complementen su perfil profesional:
2.4. En el caso de que hubiera tenido que pasar por alguna convalidación para el título de Licenciada en Educación Física, ¿cuál era su titulación anterior a la misma?:

3-. ACTIVIDAD DOCENTE

3.1. Años de experiencia docente <i>no</i> universitaria:
3.2. Años de experiencia docente universitaria:
3.3. Año en qué se incorporó a la docencia universitaria:
3.4. Años de docencia en Postgrados (Expertos, Máster, etc.):
3.5. Años de docencia en Cursos Doctorado:
3.6. ¿Ha realizado estancias de <u>docencia</u> en otras universidades españolas y extranjeras? ☐ No ☐ Si 3.6.1. En caso afirmativo indique nombre de la Universidad y duración de la misma <i>Estancia 1. Universidad de:..... Duración de la estancia en meses:</i> <i>Estancia 2. Universidad de: Duración de la estancia en meses:</i> <i>Estancia 3. Universidad de: Duración de la estancia en meses:</i> <i>Estancia 4. Universidad de: Duración de la estancia en meses:</i>
3.7. ¿Ha impartido docencia en otros niveles educativos? (indique los que precise, marque con un X): ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ ESO ☐ Bachillerato/BUP ☐ Formación Profesional
3.8. En qué estudios ha impartido/imparte docencia (indique los que precise. marque con un X): ☐ Maestro/a Ed. Física ☐ Maestro/a Ed. Musical ☐ Maestro/a Infantil ☐ Maestro/a Audición y Lenguaje ☐ Maestro/a Ed. Primaria ☐ Fisioterapia ☐ Maestro/a Ed. Especial ☐ Enfermería ☐ Maestro/a Ed. Lengua Extranjera ☐ Otros

3.9. ¿Qué asignaturas imparte y/o ha impartido en la titulación de Maestro/a especialidad Ed. Física?:
Troncales (indique el nombre de las materias):
Obligatorias (indique en que titulación):
<i>Optativas (indique el nombre de las materias):</i>
<i>Libre elección o configuración (indique el nombre de las materias):</i>

4-. ACTIVIDAD INVESTIGADORA

4.1. ¿Tiene sexenios de investigación concedidos (tramos de la CNEAI)? ☐ No ☐ Si, indique el número de sexenios:
4.2. Indique el nombre de su línea de investigación prioritaria:
4.3. Indique el número Proyectos de Investigación dirigidos (I+D+i):
4.4. Número Proyectos de Investigación en que ha participado:
4.5. Indique el número de trabajos fin de máster o DEA, dirigidos y defendidos:
4.6. Número de tesis doctorales dirigidas que se hayan defendido:
4.7. Publicaciones: 4.7.3. Número de artículos en revistas con índice de impacto (indexadas): _____ 4.7.2. Número de artículos en revistas no indexadas: _____ 4.7.8. Número de ponencias/comunicaciones/pósters a congresos internacionales: _____ 4.7.9. Número de libros: _____ 4.7.10. Número de capítulos de libros: _____
4.8. ¿Ha realizado estancias de <u>investigación</u> otras universidades nacionales o extranjeras? ☐ No ☐ Si 4.8.1. En caso afirmativo, especifique el nombre de la Universidad y la duración: Estancia 1. Universidad de: Duración de la estancia en meses: Estancia 2. Universidad de: Duración de la estancia en meses: Estancia 3. Universidad de: Duración de la estancia en meses: Estancia 4. Universidad de: Duración de la estancia en meses:

5-. CARGOS DE GESTIÓN DESEMPEÑADOS

5.1. *Cargos unipersonales universitarios desempeñados (indique los años que los ha ejercido):*

5.1.1. Rectora (años): _____

5.1.2. Vicerrectora (años): _____

5.1.3. Secretaria general de la Universidad (años): _____

5.1.4. Directora de Secretariado (años): _____

5.1.5. Decana o Directora de Escuela (años): _____

5.1.6. Vicedecana o tutora de titulación (años): _____

5.1.7. Secretaria de facultad o de escuela (años): _____

5.1.8. Directora de departamento (años): _____

5.1.9. Secretaria de departamento (años): _____

5.1.10. Coordinadora área (años): _____

5.1.11. Coordinación y/o Dirección de Programas de Doctorado (años): _____

5.1.12. Coordinadora Máster Oficial (años): _____

5.1.13. Coordinadora Máster o Postgrado (años): _____

5.1.14. Coordinadora de Programas Internacionales de Movilidad Erasmus (años): ____

5.1.15. Coordinadora de Programas Movilidad fuera de Europa (años): _____

6-. VALORACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

6.1. Después de aproximadamente 20 años de formar Maestros y Maestras Especialistas en Educación Física, Cual sería desde su punto de vista el nivel global de formación con el que acaban los y las especialistas en Educación Física (seleccione la alternativa que considere oportuna con una X):

☐ Muy malo (1) ☐ Malo (2) ☐ Regular (3) ☐ Bueno (4) ☐ Muy bueno (5)

6.2. Cómo valora el cambio al nuevo modelo de menciones (mención en Educación Física) en los grados de Maestro/a? (seleccione la alternativa que considere oportuna con una X).

☐ Muy mal (1) ☐ Mal (2) ☐ Regular (3) ☐ Bien (4) ☐ Muy bien (5)

6.3. En caso de tener hijos/as, ¿interfirió esta etapa de su vida en su actividad laboral? (seleccione la alternativa que considere oportuna con una X).

☐ No tengo hijos/as (0) ☐ Muy poco (1) ☐ Poco (2) ☐ Regular (3) ☐ Bastante (4) ☐ Mucho (5)

6.4. ¿Ha podido compaginar con facilidad su vida profesional con su vida familiar? (seleccione la alternativa que considere oportuna con una X).

☐ Muy poco (1) ☐ Poco (2) ☐ Regular (3) ☐ Bastante (4) ☐ Mucho (5)

6.5. A lo largo de su promoción profesional, ¿se ha sentido discriminada por razones de género? (seleccione la alternativa que considere oportuna con una X).

☐ Nunca (1) ☐ Casi nunca (2) ☐ A veces (3) ☐ A menudo (4) ☐ Muy a menudo (5)

Al objeto de completar la información recogida en el cuestionario, en especial en lo relacionado con estas últimas valoraciones personales, le agradeceríamos que aportara las respuestas que se solicitan de una manera más libre y abierta en las siguientes cuestiones:

6.6. Destaque los aspectos positivos y negativos que han favorecido o perjudicado la conciliación de la vida familiar con la profesional:

6.6.1. Aspectos positivos:

6.6.2. Aspectos negativos:

6.8. Exprese de manera breve su opinión sobre la titulación de Magisterio, especialidad de Educación Física, que acaba de desaparecer y sus expectativas sobre los nuevos títulos de Grado en la formación de los Maestros y las Maestras.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

11.5. Índice de tablas

Tabla nº 1.- Estadísticos descriptivos: edad	133
Tabla nº 2.- Estadístico del nº de hijos	134
Tabla nº 3.- Universidad en la que trabaja actualmente	136
Tabla nº 4.- Número de universidades en que ha trabajado	137
Tabla nº 5.- Nombre de la facultad o escuela	138
Tabla nº 6.- Nombre del departamento	139
Tabla nº 8.- Categoría profesional	141
Tabla nº 9.- Número de quinquenios docentes	142
Tabla nº 10.- Licenciada en EF	143
Tabla nº 11.- Maestra	143
Tabla nº 12.- Otras licenciaturas	144
Tabla nº 13.- Otras diplomaturas	144
Tabla nº 14.- Postgrado	144
Tabla nº 15.- Máster	145
Tabla nº 16.- Máster oficial	145
Tabla nº 17.- Diploma estudios avanzados	145

Tabla nº 18.- Doctora	145
Tabla nº 19.- Otros	145
Tabla nº 20.- Formación universitaria incompleta.....	146
Tabla nº 21.- Titulación en idiomas.....	146
Tabla nº 22.- Formación nuevas tecnologías	146
Tabla nº 23.- Otros estudios reconocidos	147
Tabla nº 24.- Titulación a convalidar para acceder al título de licenciada en EF.....	148
Tabla nº 25.- Años de experiencia docente no universitaria	149
Tabla nº 26.- Años de experiencia docente universitaria	150
Tabla nº 27.- Años de docencia en postgrados (expertos, máster...)	152
Tabla nº 28.- Años de docencia en cursos doctorado.....	153
Tabla nº 29.- Estancias de docencia	154
Tabla nº 30.- Universidad donde se ha realizado la 1ª estancia	155
Tabla nº 31.- Universidad donde se ha realizado la 2ª estancia	156
Tabla nº 32.- La estancia 2ª es internacional	156
Tabla nº 33.- Universidad donde se ha realizado la 3ª estancia	157
Tabla nº 34.- La estancia 3ª es internacional	158

Tabla nº 35.- Universidad donde se ha realizado la estancia 4ª	158
Tabla nº 36.- La estancia 4ª es internacional	159
Tabla nº 37.- Duración media de las estancias de docencia (descriptivos)	160
Tabla nº 38.- Duración media de la estancia de docencia (frecuencias)	160
Tabla nº 39.- Educación Infantil	161
Tabla nº 40.- Educación Primaria	162
Tabla nº 41.- ESO	162
Tabla nº 42.- Bachillerato/bup	162
Tabla nº 43.- Formación profesional	162
Tabla nº 44.- Niveles en los que ha impartido docencia	164
Tabla nº 45.- Maestro/a EF	165
Tabla nº 46.- Maestro/a educación musical	165
Tabla nº 47.- Maestro/a educación infantil	165
Tabla nº 48.- Maestro/a audición y lenguaje	165
Tabla nº 49.- Maestro/a educación primaria	166
Tabla nº 50.- Fisioterapia	166
Tabla nº 51.- maestro/a educación especial	166

Tabla nº 52.- enfermería	166
Tabla nº 53.- Maestro/a educación lengua extranjera	167
Tabla nº 54.- Otros	167
Tabla nº 55.- Cuántas especialidades ha impartido docencia.....	169
Tabla nº 56.- EF y su didáctica	170
Tabla nº 57.- Expresión y comunicación corporal.....	170
Tabla nº 58.- Aprendizaje y desarrollo motor	170
Tabla nº 59.- Desarrollo psicomotor	171
Tabla nº 60.- EF de base	171
Tabla nº 61.- Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	171
Tabla nº 62.- Prácticum	171
Tabla nº 63.- Otros	172
Tabla nº 64.- EF y su didáctica.....	173
Tabla nº 65.- Expresión y comunicación corporal.....	173
Tabla nº 66.- EF para alumnos con necesidades especiales	173
Tabla nº 67.- EF de base	173
Tabla nº 68.- Actividades físicas organizadas.....	174

Tabla nº 69.- Iniciación deportiva	174
Tabla nº 70.- Otros	174
Tabla nº 71.- Juegos e iniciación deportiva	175
Tabla nº 72.- Actividades de ocio y tiempo libre.....	175
Tabla nº 73.- Actividad física y salud	175
Tabla nº 74.- Expresión y comunicación corporal.....	176
Tabla nº 75.- EF de base	176
Tabla nº 76.- EF y su didáctica	176
Tabla nº 77.- Aprendizaje y desarrollo motor	176
Tabla nº 78.- Otros	176
Tabla nº 79.- Juegos y deportes	177
Tabla nº 80.- Salud.....	178
Tabla nº 81.- Didáctica	178
Tabla nº 82.- Expresión corporal	178
Tabla nº 83.- Otros	178
Tabla nº 84.- Sexenios concedidos	179
Tabla nº 85.- Línea de investigación prioritaria	180

Tabla nº 86.- Número de proyectos de investigación dirigidos	181
Tabla nº 87.- Número de proyectos de investigación dirigidos	182
Tabla nº 88.- Número de proyectos de investigación en los que han participado	182
Tabla nº 89.- Número de trabajos de fin de máster dirigidos y defendidos	183
Tabla nº 90.- Número de tesis doctorales dirigidas y defendidas	184
Tabla nº 91.- Número de artículos en revistas con índice de impacto	185
Tabla nº 92.- Número artículos revistas no indexadas	186
Tabla nº 93.- Nº ponencias, comunicaciones, posters congresos internacionales	187
Tabla nº 94.- Número de libros	188
Tabla nº 95.- Número capítulos de libros	189
Tabla nº 96.- Estancias de investigación	191
Tabla nº 97.- Universidad donde se ha realizado la estancia 1ª	192
Tabla nº 98.- La estancia 1ª es internacional	192
Tabla nº 99.- Universidad donde se ha realizado la estancia 2ª	193
Tabla nº 100.- La estancia 2ª es internacional	194
Tabla nº 101.- Universidad donde se ha realizado la estancia 3ª	194
Tabla nº 102.- La estancia 3ª es internacional	195

Tabla nº 103.- Universidad donde se ha realizado la estancia 4ª	195
Tabla nº 104.- La estancia 4ª es internacional	196
Tabla nº 105.- Duración media de las estancias de investigación	196
Tabla nº 106.- Vicedecana o tutora.....	198
Tabla nº 107.- Directora de departamento.....	199
Tabla nº 108.- Secretaria departamento.....	199
Tabla nº 109.- Coordinadora de área	200
Tabla nº 110.- Coordinadora de máster o postgrado	200
Tabla nº 111.- Coordinadora de programas de doctorado	201
Tabla nº 112.- Coordinadora de programas erasmus	201
Tabla nº 113.- Opinión sobre el nivel de formación al finalizar mef.....	202
Tabla nº 114.- Valoración del paso de mef a graduado con mención	203
Tabla nº 115.- Valoración del paso de mef a graduado con mención (<i>descriptivos</i>)....	203
Tabla nº 116.- Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral...	204
Tabla nº 117.- Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral (descriptivos)	204
Tabla nº 118.- Valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar..	205

Tabla nº 119.- Valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar (descriptivos)	205
Tabla nº 120.- Discriminación por razón de género.....	206
Tabla nº 121.- Discriminación por razón de género (descriptivos).....	206
Tabla nº 122.- Correlación de Pearson entre variables personales y número de hijos/as	207

11.6. Índice de gráficos

Gráfico nº 1.- Reparto del colectivo de profesoras.....	133
Gráfico nº 2.- Nº de hijos.....	135
Gráfico nº 3.- Número de universidades en que ha trabajado	137
Gráfico nº 4.- Nombre de la facultad o escuela	138
Gráfico nº 5.- Nombre del área de conocimiento	141
Gráfico nº 6.- Número de quinquenios docentes	143
Gráfico nº 7.- Formación universitaria incompleta.....	147
Gráfico nº 8.- Titulación en idiomas.....	147
Gráfico nº 9.- Formación nuevas tecnologías	147
Gráfico nº 10.- Otros estudios reconocidos	147
Gráfico nº 11.- Años de experiencia docente no universitaria	149
Gráfico nº 12.- Años de experiencia docente universitaria	150
Gráfico nº 13.- Año en el que se incorpora en la docencia universitaria.....	151
Gráfico nº 14.- Años de docencia en cursos de doctorado.....	153
Gráfico nº 15.- Estancias de docencia	154
Gráfico nº 16.- La estancia 1 es internacional.....	155

Gráfico nº 17.- La estancia 2 es internacional.....	157
Gráfico nº 18.- La estancia 3 es internacional.....	158
Gráfico nº 19.- La estancia 4 es internacional.....	159
Gráfico nº 20.- Duración media de las estancias de docencia	161
Gráfico nº 21.- ESO	163
Gráfico nº 22.- Bachillerato/BUP.....	163
Gráfico nº 23.- Formación profesional.....	163
Gráfico nº 24.- Educación infantil.....	163
Gráfico nº 25.- Educación primaria	163
Gráfico nº 26.- Maestro educación física	167
Gráfico nº 27.- Maestro/a Educación musical.....	167
Gráfico nº 28.- Maestro/a educación infantil	167
Gráfico nº 29.- Maestro/a audición y lenguaje	167
Gráfico nº 30.- Maestro/a educación primaria	168
Gráfico nº 31.- Maestro educación especial	168
Gráfico nº 32.- Enfermería	168
Gráfico nº 33.- Maestro/a educación lengua extranjera	168

Gráfico nº 34.- Otros	168
Gráfico nº 35.- Sexenios concedidos	180
Gráfico nº 36.- Número de proyectos de investigación dirigidos	182
Gráfico nº 37.- Número de proyectos de investigación que ha participado	183
Gráfico nº 38.- Número de trabajos de máster dirigidos y defendidos	184
Gráfico nº 39.- Número de tesis doctorales dirigidas y defendidas.....	185
Gráfico nº 40.- Número artículos revistas con índice de impacto	186
Gráfico nº 41.- Número de artículos en revistas no indexadas	187
Gráfico nº 42.- Número ponencias, comunicaciones, posters congresos internacionales	188
Gráfico nº 43.- Número de libros	189
Gráfico nº 44.- Número capítulos de libros.....	190
Gráfico nº 45.- Estancias de investigación	191
Gráfico nº 46.- La estancia 1 es internacional.....	193
Gráfico nº 47.- La estancia 2 es internacional.....	194
Gráfico nº 48.- La estancia 3 es internacional.....	195
Gráfico nº 49.- La estancia 4 es internacional.....	196
Gráfico nº 50.- Duración media de las estancias de investigación	197

Gráfico nº 51.- Valoración de la repercusión de la maternidad sobre la vida laboral..208

Gráfico nº 52.- Valoración de la repercusión de la vida laboral sobre la vida familiar..208