

# Universidad de Granada



Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

D14.56.1- RD1393/2007

**“Estudio de los factores cognitivos y contextuales  
que median en la participación en actividad física  
de las niñas y las jóvenes entre 10 y 20 años”**

**Autora**

Nahúm Aguilar García

**Dirección**

Inmaculada Alemany Arrebola

Juan Granda Vera

Melilla, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Nahúm Aguilar García  
ISBN: 978-84-9163-471-3  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48231>

El doctorando / The *doctoral candidate* [ **Nahum Aguilar García** ] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [ **Inmaculada Alemany Arrebola y Juan Granda Vera** ]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.*

Lugar y fecha / Place and date:

Melilla, 14 de junio 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s*;

Doctorando / *Doctoral candidate*:



Fdo.: Juan Granda

Firma / Signed



Fdo: Nahum Aguilar García.

Firma / Signed



*“Para hacerme poderosa sólo necesito una cosa: educación”*

Malala Yousafzai

Premio Nobel de la Paz, 2014

Premio Simone de Beauvoir, 2013

# Índice

## Introducción

## Marco teórico

1. Las actitudes hacia la actividad física y el deporte: estereotipos y conductas discriminatorias	13
1.1. Los prejuicios	16
1.2. Los estereotipos	18
1.3. Los estereotipos de género	31
1.4. Estereotipos y actividad física	25
2. Variables que influyen y median en la práctica de la actividad física y género	29
2.1. Autoconcepto físico	33
2.2. Motivos para la práctica de actividad física	36
2.3. Familia	40
2.4. Escuela	42
2.5. Amistades	46
2.6. Etnia o cultura	47
2.7. Edad y abandono	49
2.8. El género y el sexo	50
2.9. La oferta deportiva	53

## Marco empírico

3. Objetivos e hipótesis de estudio de investigación	55
4. Método	59
4.1. Diseño	60
4.2. Variables de estudio	63
4.3. Participantes	64
4.4. Materiales e instrumentos de recogida de datos	66
4.5. Procedimiento	72

5. Resultados	75
5.1. Resultados Cuestionario Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte	77
5.2. Resultados del Cuestionario AFAPS	88
5.3. Resultados Cuestionario Motivos de la práctica de la actividad física y/o deporte	96
5.4. Relación entre los resultados de los tres cuestionarios previos	116
6. Discusión	119
6.1. Discusión sobre los estereotipos de género	121
6.2. Discusión sobre el autoconcepto físico	125
6.3. Discusión sobre la práctica de actividad física	127
6.4. Discusión sobre los motivos de la práctica o no práctica de actividad física	128
6.5. Discusión sobre las actividades a realizar durante el tiempo libre	132
7. Conclusión y futuras líneas de investigación	135
8. Referencias bibliográficas	145

## Indice de tablas

Tabla 1	64	Tabla 24	102
Tabla 2	65	Tabla 25	104
Tabla 3	65	Tabla 26	104
Tabla 4	77-78	Tabla 27	105
Tabla 5	79-80	Tabla 28	106
Tabla 6	81	Tabla 29	108
Tabla 7	81-82	Tabla 30	109
Tabla 8	82	Tabla 31	110-111
Tabla 9	83	Tabla 32	111
Tabla 10	84	Tabla 33	112
Tabla 11	85-86	Tabla 34	113
Tabla 12	87	Tabla 35	114
Tabla 13	88	Tabla 36	114
Tabla 14	89	Tabla 37	115
Tabla 15	90	Tabla 38	115
Tabla 16	90	Tabla 39	116
Tabla 17	91	Tabla 40	117
Tabla 18	91	Tabla 41	119
Tabla 19	95		
Tabla 20	96		
Tabla 21	97		
Tabla 22	99		
Tabla 23	100		

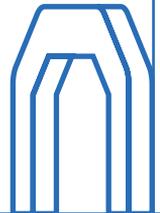
## Índice de gráficas

Gráfica 1	60
Gráfica 2	60
Gráfica 3	61
Gráfica 4	61
Gráfica 5	63
Gráfica 6	65
Gráfica 7	68
Gráfica 8	69
Gráfica 9	71
Gráfica 10	73
Gráfica 11	92
Gráfica 12	93
Gráfica 13	93
Gráfica 14	94
Gráfica 15	94
Gráfica 16	97
Gráfica 17	98
Gráfica 18	107
Gráfica 19	107
Gráfica 20	116



# 1. Las actitudes hacia la actividad física y el deporte: estereotipos y conductas discriminatorias

---





La actitud hacia la actividad física y el deporte podríamos definirla como la predisposición y la valoración de las personas hacia la actividad física y hacia el deporte. Conlleva, a la vez, una valoración ya que una actitud positiva es proactiva hacia la actividad física; mientras que una persona que tenga una actitud negativa hacia la actividad física, rechazará su práctica, su participación en la misma. En esta misma línea encontramos como Eiser (1989, pág. 29-31) enumera los supuestos más importantes en el uso del término actitud, como:

- Experiencias subjetivas,
- Experiencias de un tema o de un objeto,
- Experiencias de algún tema u objeto en términos de una dimensión evaluativa.
- Implican juicios evaluativos,
- Se pueden expresar a través del lenguaje,
- Son en principio inteligibles,
- Son comunicadas,
- Diferentes individuos pueden estar en acuerdo o en desacuerdo respecto a sus actitudes,
- La gente que mantiene actitudes diferentes hacia un objeto diferirá en sus creencias respecto a lo que es verdad o falso en relación con ese objeto, y
- Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social.

Para Morales, Moya, Reboloso, Fernández Dols, Huici, Marques, Páez y Pérez, (1994) la actitud tiene tres componentes: un componente cognitivo (percepciones), un componente afectivo (sentimientos) y un componente conativo-conductual (intenciones). Las actitudes cumplen con dos funciones principalmente, siendo estas, la función de evaluación de objetos y la función de ajuste social y de expresión de valores.

La actitud es, por tanto, una evaluación o valoración subjetiva sobre un objeto, pudiendo ser predecible. La persona valora en función de su percepción, sus sentimientos y con determinada intención.

## 1.1. Los prejuicios

Antes de abordar el concepto de estereotipo es necesario acudir a otro concepto previo: el prejuicio. Desde que nacemos vamos integrándonos progresivamente en la comunidad en la que vivimos interiorizando sus normas, sus tradiciones y sus valores. Estas normas, tradiciones y valores nos facilitan una manera de categorizar nuestro entorno. Así es como se configuran nuestros prejuicios. En consecuencia, el prejuicio es un fenómeno intergrupal.

El término prejuicio proviene del latín *praeiudicium*, juzgado de antemano. Está compuesto por el prefijo *pre* de antes o previo y la palabra *juicio* como valoración; es por lo tanto, el juicio o valoración antes de conocer.

Para Brown (1995) el prejuicio es el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo en tanto que miembros de ese grupo. Este autor destacaba el aspecto peyorativo o negativo del término prejuicio en las relaciones sociales intergrupales.

Los juicios antes de conocer o prejuicios pueden darse en diferentes grupos o categorizaciones que realicemos: grupos sociales, por sexo, por ideología, por nacer en un lugar geográfico, etc. El prejuicio en el grupo hombre-grupo mujer lo denominamos sexismo.

Dentro de los prejuicios encontramos el sexismo. Éste se convierte en objeto de estudio a partir de 1960, cobrando a partir de entonces un profundo interés.

El término sexismo hace referencia a la actitud, negativa o positiva, hacia una persona en función de su pertenencia a un grupo sexual (Expósito, Moya y Glick, 1998). Moya y Expósito (2001) lo definen como el prejuicio existente hacia las mujeres. Está comprobado cómo las creencias sexistas influyen en los juicios, evaluaciones y comportamientos que se realizan produciendo, en muchos casos, discriminación.

El sexismo sigue existiendo en nuestro contexto, ya que los cambios en la sociedad han provocado, a su vez, cambios en la manera de manifestar dicho sexismo. Así, Garraigordobil y Aliri (2011), hablan de dos tipos de sexismo, haciendo referencia a las dos formas en las que se ha manifestado a lo largo de la historia:

- Sexismo hostil: pautas de conducta discriminatorias basadas en la superioridad del hombre como grupo y en la aprobación de una percepción estereotipada y negativa de la mujer. La vida de las mujeres hasta hace apenas un siglo, se limitaba al hogar, y su papel en la sociedad se restringía a ser buena hija, buena madre y buena esposa.

- Sexismo benevolente: se trata de nuevas formas de expresión de ideología sexista, que suelen ser más sutiles y que, por lo tanto, pasan más desapercibidas.

Otros autores como Glick y Fiske (1996) introducen la teoría del sexismo ambivalente con dos cargas afectivas opuestas: positiva y negativa, las cuales corresponden a los dos tipos de sexismo: el hostil y el benevolente. En el hostil se asigna a las mujeres características que se pueden considerar negativas y en el benevolente por las que son valoradas: conductas de ayuda y protección. Este sexismo sigue siendo sexismo porque a pesar de los sentimientos positivos, descansa en la dominación tradicional del varón sobre la mujer. Actualmente las manifestaciones de sexismo hostil en las sociedades occidentales, aunque existentes, se llevan a cabo con menor frecuencia, en contraposición con otras formas más “sutiles”. Esta sutileza, al no ser percibida en muchas ocasiones, conlleva una menor resistencia por parte de las mujeres, que siguen identificándose con aspectos relativos a la protección (Garaigordobil y Aliri, 2011).

Por otro lado, es muy común en el imaginario social la asociación de sexismo y discriminación hacia las mujeres, debemos recordar que se trata de un concepto más amplio. El sexismo abarca hembrismo y machismo, como conceptos dicotómicos, antagónicos y excluyentes de una misma realidad: la discriminación en función al sexo. Siendo el hembrismo la discriminación de los hombres; y por el contrario, el machismo, la discriminación de las mujeres. El hembrismo presupone la superioridad de las mujeres y el machismo presupone la superioridad de los hombres.

En este punto es importante referirnos al término feminismo. El feminismo es comúnmente confundido con el hembrismo, craso error. Pues el feminismo es el movimiento que surge con el fin de alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres teniendo en cuenta sus diferencias. Su evolución y desarrollo sería objeto de estudio de una tesis por eso no vamos a detenernos en ello, pero sí puntualizar el grave daño que sufre el término y sus consecuencias sociales para quienes nos adjetivamos feministas.

## 1.2. Los estereotipos

El término estereotipo fue empleado por primera vez en 1922 por Lippmann para quien se trataba de generalizaciones sobre grupos que se mantienen de manera rígida, carecen de lógica y su contenido es erróneo, es por ello que el estereotipo se alimenta de prejuicios.

A partir de este autor son muchas las definiciones que se han dado del término, haciendo un recorrido diacrónico destacamos las siguientes:

Allport (1935) define el estereotipo como creencia exagerada asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación con la categoría (p. 191). Para este autor el estereotipo es una hipérbole de un grupo para justificar nuestra conducta con ese grupo.

Para Brigham (1971) el estereotipo étnico es la generalización hecha acerca de un grupo étnico referente a la atribución de un rasgo que se considera injustificada por un observador... aunque el consenso sobre los rasgos atribuidos puede ser de interés desde el punto de vista sociológico o estadístico, nos dice poco de los estereotipos o de la estereotipia (pp.29 y 31).

Este autor estudió los estereotipos étnicos concluyendo que la atribución que se realiza sobre una cualidad determinada por el mero hecho de pertenecer a un grupo es una atribución falta de justificación.

Posteriormente, Tajfel (1981) enunció un estereotipo acerca de un grupo étnico se define generalmente en función del consenso de opinión acerca de los rasgos atribuidos al grupo (p. 116). Este autor destaca el consenso en la atribución de una característica a un grupo. Este consenso es esencial en la perpetuación de los prejuicios.

Más recientemente encontramos como Morales y Moya (1996) lo definen en los siguientes términos: un estereotipo consiste en un conjunto de creencias, compartidas, acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo (p. 163). Por tanto, se trata de ideas o valoraciones de un colectivo con respecto a otro grupo y sus cualidades por el mero hecho de pertenecer al mismo.

Siguiendo a Otero (2006), los estereotipos son creencias sobre los grupos que se crean y comparten entre los miembros dentro de una cultura. Este autor circunscribe el grupo a una cultura. El estereotipo puede considerarse “una forma inferior de pensamiento” por su simpleza y falta de corroboración individualizada, es erróneo por no coincidir con la realidad y generalizar, y puede obedecer bien a una motivación defensiva o bien a una motivación de control o bien a una motivación de falsa seguridad.

Se observa al revisar la literatura sobre las definiciones sobre los estereotipos que son numerosas aunque podemos encontrar ciertas características que se repiten como constantes en cada una de ellas, a saber:

La generalización, es la base del estereotipo, pues atribuye una adjetivación a un grupo de individuos en general, sencillamente por su pertenencia a un grupo, obviando las individualidades (Alemany, Jiménez y Sánchez, 2012). Es decir, el estereotipo de grupo define a las personas por su pertenencia al mismo superponiéndose a las individualidades.

La distintividad, es decir, al aplicarle el estereotipo a un grupo se le distingue de otro, llegando incluso a polarizarse y aplicársele el antónimo (Alemany et al., 2012). Esto sucede por la función antagónica y excluyente que poseen los estereotipos.

La diferenciación categorial, o sea, una vez atribuida una característica a un grupo, dicha característica hace que se diferencien más los grupos que los propios individuos que los conforman (Alemany et al., 2012). El individuo y sus características individuales quedan sumergidas en el grupo.

- La dicotomización, si a un grupo con un atributo en común se le atribuye una característica, al otro grupo se le atribuye justo la característica opuesta.
- La exclusión, es decir, la atribución de una característica a un grupo le excluye de su pertenencia a otro. Se delimitan los grupos nítidamente.
- El status quo, es decir, los estereotipos favorecen el mantenimiento de esquemas mentales rígidos que a su vez perpetúan la situación de privilegio del grupo dominante.
- La automaticidad, esto es, se tienden a aplicar sin reflexionar en su aplicación, nuestro cerebro los activa automáticamente porque se encuentran muy asimilados.

Concluyendo, podemos decir que el estereotipo es el componente cognitivo de la actitud, es un imagen o adjetivación que construimos para un grupo de personas, obviando las individualidades. Suelen ser negativos. Tienen un carácter prejuicioso, es decir, juzga al individuo por su pertenencia a un grupo antes de conocerle. Crea una definición del individuo antes de conocerle, por lo que carece de validez. Además la característica que hace que creamos mentalmente un grupo al que le atribuimos un estereotipo, poco tiene que ver con éste. Por lo tanto, los estereotipos son injustos por esa categorización simplificadora.

Por todo lo dicho anteriormente, el estereotipo es un esquema cognitivo, se trata de una estructura simplificada de representación que interviene activamente en el proce-

samiento de la información. De esta manera, la capacidad para construir y utilizar esquemas favorece una mayor eficacia en la selección y tratamiento informativo (Barberá, 1998) y también otorga la sensación de un mayor control del entorno, lo que a su vez genera una falsa sensación de seguridad en el individuo.

Los estereotipos no son innatos, los adquirimos a través del proceso de socialización. A través de la cultura se regula y se transmiten los estereotipos provocando que los individuos sean socialmente aceptados cuando cumplen con las expectativas que se crean con el estereotipo. Además, fruto de este proceso de socialización se naturalizan y se convierten en automáticos.

Por lo tanto, los estereotipos se transmiten y promueven por diversas vías. Las principales son, primero, la educación formal e informal; segundo, el núcleo familiar; tercero, el grupo de iguales; y cuarto, los medios de comunicación de masas (mass media) ya que reflejan la realidad y presentan una visión reducida y tendenciosa de cómo vivir, cómo pensar, cómo vestir, cómo ser (Martín, 2006).

Los estereotipos se adquieren por procesos de aprendizaje, también se pueden “desaprender” o modificarse, aunque el cambio es muy difícil.

Pero, además, hay que especificar que estereotipos no son todos igualmente modificables. Así, los estereotipos positivos necesitan ser percibidos con más frecuencia para implantarse y se modifican con más facilidad ante la contra-información, proceso inverso al de los negativos (Rothbart y John, 1985; Rothbart y Park, 1986). Es decir, los estereotipos negativos, para implantarse, no necesitan ser percibidos con mucha frecuencia y es muy difícil modificarlos a través de la contra-información.

### 1.3. Los estereotipos de género

En las dos últimas décadas han crecido las investigaciones sobre los estereotipos de género debido a sus importantes repercusiones negativas sobre el desarrollo personal y social de las personas (Millán y Pérez Coello, 2012). Son ideas prejuiciosas negativas de mujeres y de hombres que suelen limitar sus capacidades y están lejos de la realidad de cada individuo.

Según Amurrio, Larrinaga, Usategui y del Valle (2009) los estereotipos de género son las características, los rasgos y las cualidades que se otorgan a las personas según su sexo. Estas características se asignan a cada sexo en base a los roles e identidades que socialmente se han venido asignando a los hombres y a las mujeres (p. 228).

Los estereotipos de género se encuentran dentro de la teoría cognitivo- social del desarrollo y de la diferenciación, en el que interactúan tres factores básicos: los personales, los de comportamiento, y los del entorno, (Blández, Fernández García y Sierra, 2007).

Para Rocha-Sánchez y Díaz-Loving (2005), ser hombre o ser mujer tiene algo de natural, pero, más bien es resultado de todo un proceso psicológico, social y cultural a través del cual cada individuo se identifica como perteneciente a un género, en función de lo que cada cultura establece en un determinado contexto histórico. Previamente y en la misma línea, Simon de Beauvoir hacía un axioma de su enunciado “ser mujer se hace, no se nace”, en clara referencia a los condicionantes ambientales que como corsé delimitan su definición en un esquema espacio-tiempo. Las diferencias de género participan de un proceso de naturalización a la par que se desvaloriza todo “lo femenino” (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2012).

De lo anterior se puede deducir que a través de procesos de socialización se aprenden las representaciones culturales de género dividiendo la cultura en una femenina y otra masculina, siendo ambas reconocidas y asumidas por las personas dentro de un contexto sociocultural, y convirtiéndose en los principales agentes de transmisión de estos roles la familia y la escuela (Padilla, Sánchez García, Martín y Moreno, 1999) aunque no son los únicos. Se pueden agregar los grupos e iguales o amistades y los medios de comunicación de masas (mass media).

El estereotipo de género hace referencia al conjunto de creencias socialmente compartidas acerca de las características que poseen hombres y mujeres que se suelen aplicar de forma indiscriminada a todos los miembros de uno de estos dos grupos, por su pertenencia al mismo.

Por esto, los estereotipos de género tienen carácter descriptivo y prescriptivo; así, como estereotipos nos van a “informar” sobre un sujeto, y al especificar “de género”, nos va a “informar” sobre las atribuciones de ese sujeto por su género. Este proceso de categorización por género nos “ayuda” porque nos anticipa un “preconocimiento de la persona” por su sexo, ya que de la combinación sexo-género se originan los binomios mujer-feminidad y hombre-masculinidad. Haciendo el primero de los términos referencia al hecho biológico; mientras que el segundo, al género como aquello que se espera de esa persona como mujer o como hombre en ese contexto espacio-tiempo.

Así, los estereotipos de género se componen de los atributos físicos y psíquicos, las conductas y las características emocionales que se creen deben poseer hombres y mujeres por su pertenencia a ese grupo, siendo la base nutrie de las posturas sociales despectivas hacia el otro género (García Leiva, 2002).

Estos atributos están basados en los criterios de generalización, distintividad y consenso. Cuando se habla de generalización se considera que todas las personas que pertenecen a un grupo presentan las mismas características (todas las mujeres son sensibles/ todos los hombres son insensibles). La distintividad implica que hay atributos asociados en mayor medida a un grupo que a otro (a todos los hombres les gusta el fútbol/ a todas las mujeres les gusta ir de compras) En relación con el consenso, son las ideas preconcebidas que tenemos sobre mujeres y hombres compartidas por nuestro grupo, hace referencia a la idea “todos los miembros de este grupo pensamos así”.

Así, y en función de los criterios anteriormente mencionados, las investigaciones realizadas concluyen que los estereotipos masculinos son: agresividad, dominación, poco emotivos, valentía, aptitud para las ciencias, amantes del riesgo. Frente a los estereotipos femeninos que destacan: intuición, sumisión, ternura, dependencia, debilidad aptitud para las letras (Amurrio et al. 2009). En un estudio posterior (2012) Amurrio et al. verificó como aunque hay bastantes cambios respecto a los estereotipos, continúan vigentes un amplio número de estereotipos tradicionales. Se encontró un avance pues el apoyo explícito a las actitudes sexistas ha descendido mientras que ha ascendido el respaldo legal e institucional.

Siguiendo a Rocha-Sánchez et al. (2005), los estereotipos parecen inamovibles y delimitan el conjunto de creencias y prescripciones sobre el significado que tiene ser hombre y ser mujer en una cultura determinada. Sin embargo, sólo lo parecen, porque el devenir del tiempo demuestra lo contrario.

De hecho, para Fernández (1998), en la permanencia o no de los estereotipos hay tres variables que influyen notablemente, estas son: primero, el sexo, presentando los varones visiones más estereotipadas sobre el género que las mujeres. De ahí que las mujeres entren en algunos ámbitos tradicionalmente considerados masculinos, pero no suceda a la inversa con los hombres en ámbitos considerados tradicionalmente femeninos. Segundo, la escolaridad, es decir, las personas con nivel educativo más elevado suelen ser menos estereotipadas que quienes alcanzan un nivel formativo inferior, a mayor formación, mayor información, menos prejuicios. Y tercero, la edad, pues a mayor edad, se tiene una visión menos estereotipada por una mayor experiencia en la vida que ayuda a cuestionarse los estereotipos y a conocer a las personas y no quedarse en la idea estereotipada de los grupos.

En la misma línea, con respecto al sexo, Colás y Villaciervos (2007) constataron cómo los adolescentes tienen más arraigados los estereotipos de género que las adolescentes, encontrando una elevada interiorización en ambos casos.

Con respecto a la edad, tanto la identidad como los estereotipos de género adquieren flexibilidad, ya que se posee mayor conocimiento del género y se ha superado la rigidez del período preoperacional en la que durante la niñez se necesitan valores dicotómicos estables para conocer y organizar el entorno (García Leiva, 2002). Para Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008) el género es educable y se caracteriza por su bipolaridad, jerarquización y su carácter vinculante.

Así, y en relación con la edad y al sexo, en un estudio realizado por Muñoz, Jiménez y Moreno, en la provincia de Sevilla en jóvenes de 15 a 17 años resultó comprobado que los chicos obtenían mayores puntuaciones en los indicadores de agresividad verbal y física mientras que las chicas la obtenían en sociabilidad (2008).

Por esto, dado su carácter educable, es importante prestar atención a las diferencias ya que de lo contrario podría conducir a que las desigualdades se mantengan, se perpetúen (Brown, 1995) pudiendo tener importantes repercusiones como la discriminación. Para Pozo, Martos y Alonso (2010) no es tarea solo de unos pocos, sino que es también responsabilidad de toda la comunidad. Como seres sociales, debemos educar en conjunto: familia, escuela, medios de comunicación y grupos de iguales.

La interiorización de las diferencias de género tiene consecuencias educativas importantes en tanto juegan un papel básico en las formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse con los otros. Los comportamientos que se esperan de los sujetos así como las valoraciones que se hacen de ellos, vienen deter-

minados en gran medida por las concepciones estereotipadas de género (Colas et al., 2007, p. 39).

La naturalización de los estereotipos provoca que olvidemos que son construcciones sociales y pasamos a asumirlos como verdades absolutas e intemporales, siendo mayor la dificultad para provocar su cuestionamiento y su deconstrucción. Los estereotipos de género naturalizan “lo masculino” y “lo femenino” transformando en biológico los roles que las sociedades asignan a hombres y a mujeres respectivamente (Amurrio et al., 2009). Ya que se trata de un proceso de socialización inconsciente y sutil. Para Pozo et al. (2010) la presión social que reciben los estereotipos masculinos es mayor que la recibida por los estereotipos femeninos pues los hombres perciben la superación del sexismo como una pérdida mientras que las mujeres lo perciben como una ganancia.

Según Millán et al. (2012) se han encontrado pocos artículos en castellano que estudien los estereotipos de género en el ámbito escolar y aún menos en el ámbito de la actividad física y el deporte. Por ello es importante abordarlo. A continuación analizamos este ámbito.

## 1.4. Estereotipos y actividad física

La práctica de actividad física de manera estable y regular ayuda a la mejora de la salud física y psicológica, y esto a su vez conlleva una mejora en la calidad de vida. Esta afirmación no se debe sólo a la intuición o a la lógica, sino que ha sido demostrado en estudios en población general (de Gracia, Marco y Trujano, 2007).

Los efectos beneficiosos a corto plazo y medio plazo de la práctica estable y regular de actividad física son más importantes a nivel psicológico que a nivel físico ya que influye directamente en la mejora de la autoestima y la autoeficacia de la persona que lo practica (de Gracia et al., 2007).

En la investigación llevada a cabo por Blández et al. (2007, p. 18) se constata que los estereotipos de género relacionados con la actividad física y el deporte siguen estando muy presentes en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. En esta línea, Alvariñas, Fernández y López (2009) concluyen que las motivaciones que llevan a las mujeres a practicar actividades físico-deportivas no son exactamente las mismas que los hombres, ni su historia personal, ni sus metas, ni sus experiencias, ni sus percepciones.

Resulta llamativo el estudio de Lopez-Zafra y López-Sáez (2001) en el que se constata cómo los hombres emplean más que las mujeres explicaciones basadas en lo biológico para definir la identidad de género.

Las mujeres no buscan la igualdad con los hombres en el campo de la educación física y el deporte, sino que buscan la definición de un modelo corporal propio, autónomo y respetado, con sus propias actividades físico-deportivas que partan de su propia naturaleza. Buscan un modelo que no se compare con el ámbito masculino (Ramírez Macías y Piedra, 2011). Las mujeres no buscan la igualdad con los hombres en el área de la práctica de Actividad física o deportiva, sino que buscan un modelo corporal propio sin comparaciones con el ámbito masculino, rompiendo con el androcentrismo imperante.

La actividad física o deportiva en el rol masculino se valora más la competitividad, la fuerza y la destreza física; y en el rol femenino se valora más el cuidado de los demás y a la demostración de las emociones (Sáinz, López-Sáez y Lisbona, 2004). Los estereotipos de género pueden tener consecuencias negativas para la mujer y su trabajo. Se transforman en limitaciones a determinados sectores laborales en los que se identifique con los estereotipos masculinos. Traduciéndose finalmente en el mantenimiento de la segregación horizontal del mercado laboral, esto es, que haya profesiones que se desarrollan en su mayoría por personas del mismo sexo.

Los estereotipos de género juegan un papel fundamental en el mantenimiento de las desigualdades de género y de las oportunidades relacionadas con la actividad física y el deporte (Millán et al., 2012). Aunque hay estudios (Riemer y Visio, 2003) que constatan que existe una evolución en los estereotipos que mantienen los escolares en relación con la actividad física y el deporte.

El estudio de los estereotipos de género y la actividad física de Crawford y Unger (2004) ha identificado dos grandes conjuntos rasgos:

- Los instrumentales que se identifican con la masculinidad, asignando roles más activos que requieren fuerza y resistencia, son ejercicios activos, agresivos y de riesgo.
- Y los afectivos-expresivos, que se identifican con los rasgos femeninos, se asignan roles asistenciales y pasivos. Son actividades de ritmo, expresión, flexibilidad, elasticidad y coordinación.

En ambos tipos de rasgos, los identificados tanto con la masculinidad como con la feminidad, perduran en las creencias relacionadas con la actividad física y el deporte (Blández et al., 2007) por lo que perduran los prejuicios sexistas hacia la actividad física y deportiva de mujeres y de hombres.

Por esto, es necesario ofrecer modelos de roles adecuados (Macías Moreno y Moya Morales, 2002), ya que las mujeres no los tienen o éstos resultan insuficientes. Por ello, se necesitan modelos de rol femeninos en todos los aspectos del deporte. Debería haber más mujeres entrenadoras, administradoras, atletas profesionales y representantes de los medios de comunicación ya que; por un lado, la participación de las mujeres en todas las esferas y ámbitos del deporte será enriquecedor para ellas y para las propias instituciones; y por otro lado, porque serán un referente para generaciones futuras ya que son ellas quienes abren las puertas a generaciones venideras. Hay equipos deportivos de mujeres entrenados por hombres, pero se produce controversia cuando se alternan los roles, es decir, un equipo deportivo de hombres entrenado por una mujer. Los cambios son necesarios, la modificación del status quo se hace irremediable, impostergable, improrrogable. Se hace necesario un cuestionamiento del papel de las mujeres y de los hombres en la actividad física y deportiva de manera que ambos puedan desempeñar la actividad que quieran y les guste con independencia de los prejuicios sexista. Que no importe si es hombre o mujer quien desarrolle una labor, sólo que lo haga bien, al máximo de sus posibilidades.

En el estudio llevado a cabo por Granda, Alemany, Mingorance y Barbero (2011) detectó una diferencia por género en la dimensión "Rendimiento competitivo e influencia

social” siendo una de sus conclusiones que mostraban perfiles similares a los hallados para poblaciones escolares de otros contextos nacionales e internacionales.

Moreno, Martínez y Alonso (2006) encontraron cómo algunas de las actitudes negativas mostradas por el sexo femenino vienen provocadas por la asociación estereotipada entre deporte y masculinidad.

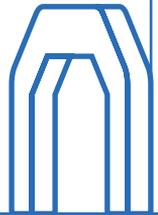
El último estudio sobre “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” (2011) ha detectado la permanencia de estereotipos de género asociados al deporte, pero también percibe aperturismo aunque en un único sentido cuando constata datos como que actividades tradicionalmente consideradas como de chicos, en este caso el fútbol, ocupe el quinto lugar entre las más practicadas por las chicas. Esta situación no se reproduce en los hombres con las actividades consideradas de chicas.

Previamente, en la investigación llevada a cabo por Blández et al. (2007) llamó la atención que algunos chicos, pertenecientes a educación primaria y de la zona rural, expresaron actitudes y prejuicios sexistas, y realizaron comentarios despectivos hacia las chicas.



## 2. Variables que influyen y median en la práctica de la actividad física y género

---





Los estudios sobre participación en el deporte señalan una clara evolución de la participación femenina en el deporte. Así, en 1968 el 6.8% de mujeres declaraban practicar algún deporte; en 1974 un 12.8%; en 1980 un 17%; en 1985 un 23%, en 1990 un 26% y en 1995 un 30% (Rebollo y Martos, 1998). Por tanto, se observa una mejora en la participación femenina en el ámbito deportivo, tanto en el aumento de la práctica deportiva de las mujeres españolas, que en los últimos años se ha acelerado como en el deporte recreativo y en el de alta competición.

No podemos atribuir esta brecha entre la práctica de actividad física o deportiva de mujeres y de hombres única y exclusivamente a factores anatómicos y fisiológicos. Siguiendo a Torre (2002), diferentes investigaciones han analizado los hábitos deportivos desde la perspectiva de género, abordando no sólo variables relacionadas directamente con las actividades físico-deportivas (frecuencia, intensidad, tipo de actividades practicadas...), sino teniendo en cuenta factores personales y sociales que condicionan el proceso de socialización deportiva en las mujeres. Para Macías et al. (2002) los resultados encontrados concluyen que la mayor parte de esa desigualdad se encuentra en factores psicológicos, entre los que destacan identidad, autoconcepto, valores, etc. y factores sociales tales como la socialización del rol de género, los estereotipos culturales y de género, entre otros.

García, Hernández, Oña, Godoy y Rebollo (2001) afirman que a lo largo de la historia la práctica de la actividad física de la mujer se ha visto marcada por múltiples factores sociales y culturales que han disminuido su participación. En su investigación jerarquiza los motivos por los que las mujeres abandonan la práctica deportiva siendo estos: primero, la falta de tiempo; segundo el haber dejado el centro escolar; tercero, problemas relacionados con la familia y con la pareja como son las pegas puestas por padres o novio y las nuevas exigencias derivadas de casarse, tener hijo o dedicarse al cuidado de algún miembro de la familia.

La práctica de actividad física y/o deportiva supone una serie de ventajas físicas, psicológicas y sociales para la mayoría de las personas. Así que como las mujeres las realiza en menor cuantía que los hombres, están en clara desventaja en esos tres niveles y esa desventaja persiste a través de la historia, y ha llegado a convertirse en algo natural, positivo y aceptado socialmente.

Siguiendo a Macías et al. (2002), los factores que pueden haber influido en esas diferencias son:

- Factores históricos: la actividad deportiva ha estado asociada al mundo masculino.
- Factores educativos: el modelo de educación física existente responde, en bastantes casos, a un modelo androcéntrico.
- Factores sociológicos: las diferencias de género en las actitudes de las niñas y de los niños hacia el deporte son bastante fuertes y surgen a una edad muy temprana.
- Factores psicosociales: las creencias y estereotipos existentes sobre las prácticas deportivas femeninas están influyendo en la psicología de cada persona y por tanto afecta a su propia identidad, valores y expectativas. Los estereotipos y creencias pueden convertirse en un obstáculo importante.

Concluir que una actitud positiva no necesariamente va seguida de la realización de la conducta. Es decir, el hecho de que una mujer tenga una actitud positiva hacia el deporte no quiere decir que vaya a practicarlo. Son generalmente conocidos y reconocidos socialmente los beneficios que para la salud tiene la práctica de actividad física y deportiva, por ello debemos incidir más en nuestra actuación sobre la práctica, no sólo sobre la imagen de ésta ya que está más lograda y asumida por la sociedad en general.

## 2.1. Autoconcepto físico

Marchago (2002) define el autoconcepto físico como la representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce. Es inherente a esta definición la prescripción de actividad física como estrategia para la mejora del autoconcepto y de la autoestima. De hecho, para Dieppa, Marchago, Luján y Guillén (2008) el autoconcepto físico en el ámbito de la sociología deportiva es uno de los tópicos que mayor influencia puede tener en el desarrollo de la práctica deportiva pues su práctica influye positivamente en la formación del autoconcepto físico. Moreno, Cervelló y Moreno (2008) constataron como la implicación en actividades físico-deportivas muestra mejoras en la autoestima en todos los niveles de edad.

El informe sobre la función del deporte en la educación de la Comisión de Cultura y Educación elaborado a instancias del Parlamento Europeo (2007) constata cómo en la sociedad actual a la juventud le es más difícil establecer lazos sociales duraderos, le es más difícil que a generaciones anteriores. De esta manera, las redes sociales creadas en la escuela cobran mayor importancia. La exclusión del grupo y el aislamiento social generan un profundo estrés; mientras que por el contrario, la integración social beneficia directamente a la autoestima de las personas. La práctica de actividad física de modo regular conlleva efectos psicológicos positivos para las niñas y los niños y adolescentes que la realizan, especialmente en quienes se encuentren en grupos desfavorecidos, tengan dificultades de aprendizaje o una baja autoestima.

Ya anteriormente, Sánchez Bañuelos (1996) indicaba cómo la práctica de la actividad física influye el pensamiento racional y los afectos y las emociones dentro de un constante intercambio de retroalimentaciones entre el individuo y el entorno físico y social que le rodea.

De hecho, las/os participantes que practican alguna actividad física frecuentemente (activos) se perciben mejor que las personas que no lo hacen (inactivas) en sus niveles de habilidad motriz, condición física, fuerza, autoconcepto físico general, autoconcepto general y tienen mejores expectativas de éxito futuro (Esnaola y Revuelta, 2009). Por lo tanto, el hecho de una menor práctica de actividad física por parte de las mujeres, hace que tiendan a percibir su rendimiento motor peor de lo que es en la realidad (Macías et al., 2002). Igualmente, Dieppa et al. (2008) establecieron como las mujeres tienen una peor imagen de ellas mismas a partir de la adolescencia que se puedan deber a los estereotipos de género.

Esnaola et al. (2009) constató cómo existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de los varones. Es decir, por un lado, los varones se perciben mejor que las mujeres en el autoconcepto general, el físico y los subdominios específicos; y,

por otro lado, los varones tienen una mejor expectativa de éxito futuro en actividades físicas, le dan un mayor valor a la práctica de actividad física, y ven menor dificultad en la realización de la práctica deportiva, coincidiendo estos resultados con las investigaciones previas.

Para las chicas, en la construcción de su autoestima influye cierta necesidad de confirmar su identidad con la opinión y la mirada de los otros, lo que conlleva inherentemente una dependencia social (Siverio y García Hernández, 2007).

Siguiendo a Amezcua y Pichardo (2000), existen diferencias entre chicas y chicos en el autoconcepto, estas diferencias aumentan a partir de los doce años, ya que ellas tienden a mostrar peor autoconcepto en el ámbito académico. Pero esta opinión no es unánime, ya que por el contrario, Costa y Tabernero (2012) encontró en sus investigaciones que las chicas suelen tener un autoconcepto académico más alto que los chicos; y los chicos, suelen tener un autoconcepto físico más elevado que las chicas. Los alumnos que alcanzan un mayor rendimiento académico y motor en la asignatura de Educación Física, tienen un autoconcepto más elevado (Ayora, García y Rubio, 1997). Por lo tanto, existen discrepancias en este aspecto.

En una tercera línea de opinión, se encuentran las investigaciones de Gracia, et al., (2007) realizados en España con niñas y niños de 8 a 12 años, mostraron la dependencia inversamente proporcional entre las variables edad y autoestima corporal, es decir, a mayor edad, menor es la autoestima corporal. Estos resultados coinciden con los encontrados por de Gracia et al. (2007) donde la muestra española constataba que a mayor edad de los participantes, menor autoestima corporal, con independencia del género.

Trujano, Nava, de Gracia, Limón, Alatríste y Merino (2010) concretó que las imágenes idealizadas de los estereotipos actuales de delgadez extrema impresionan más en las chicas que en los chicos, siendo el impacto mayor, a mayor edad del sujeto. De modo que las chicas tenían menor autoestima general y corporal que los chicos, y deseaban tener para su futuro una figura más delgada que la deseada por los varones. Además de constatar que las mujeres se sienten más presionadas por el físico que los hombres.

Tradicionalmente, la práctica de actividad física y/o deportiva ha estado unida a la salud física y psicológica, aunque en la actualidad para Trujano et al. (2010) se ha trasladado a un terreno de alto riesgo, pues son muchas las personas que realizan ejercicios extenuantes en su búsqueda por el cuerpo ideal llegando, en el caso de los varones a una preocupación crónica para alcanzar un estado musculoso deseable, causando ansiedad y culpa extrema si se desvía de su rutina de entrenamiento o de su dieta.

La investigación elaborada por Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak y Cruz (2011) señaló cómo la implicación y el compromiso en la actividad deportiva tienen predictores diferentes en las chicas que en los chicos. Las chicas adquieren el compromiso deportivo por las compañeras; mientras que los chicos, la implicación la genera el entrenador.

Los resultados de las investigaciones de Candel, Olmedilla y Blas (2008) indicaron cómo las chicas que practican actividad física tienen mejor autoconcepto, y sufren menos ansiedad y depresión. Por el contrario las chicas que apenas practican actividad física mantenían niveles más altos de ansiedad. Además de la práctica, es influyente el agrado a la práctica de actividad física, esto es que las chicas a las que les resultaba agradable la práctica de actividad física manifestaban niveles menores de ansiedad, frente a las chicas a las que no les resultaba agradable su práctica.

## 2.2. Motivos para la práctica de actividad física

Para Sage (1977) la motivación es aquello que determina el origen, dirección y persistencia de la conducta.

Son muchos y variados los motivos que pueden llevarnos a la realización de actividad física y/o deportiva como pueden ser motivos de salud, de estética, de moda, de relacionarnos con otras personas, de integrarnos en un grupo... pero estos van a diferir atendiendo a dos variables muy importantes, como son la edad y el sexo.

Para Carratalá y García (1999), en el ámbito de la actividad física y el deporte la motivación es el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales.

El Informe sobre la función del Deporte en la Educación, elaborado por la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo (2007) concluía que las niñas y los niños tienen peor forma física que las generaciones anteriores, no debido a la mayor ingesta de calorías, sino al sedentarismo. Por tanto, el sobrepeso de la juventud actual se debe, no a que coman más, sino a que se mueven menos.

En relación con los aspectos cualitativos, se recogen los siguientes resultados de un estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005):

- El interés por la práctica deportiva es mayor entre hombres (un 72.6%) que entre las mujeres (49.6%).
- Las principales motivaciones que mueven a los hombres a hacer deporte están relacionadas con el placer y la diversión. En cambio, las mujeres se motivan más por aspectos relacionados con la salud y la estética.

En el caso de las motivaciones para no practicar deporte, son las mismas para hombres y para mujeres, relacionadas con sus gustos, la edad o la falta de tiempo. Esta última causa es debida a la falta de compatibilidad con el trabajo en el caso de los hombres, y en el caso de las mujeres la falta de compatibilidad va relacionado con las responsabilidades familiares (Plan Integral para la actividad física y el deporte, 2010). La sensación final de no tener tiempo para lo importante, la actividad laboral (Fernández, Contreras, Sánchez y Fernández-Quevedo, 2002).

Fernández, Vázquez, Camacho, Sánchez, Martínez de Quel, Rodríguez, Rubia y Aznar (2006) indicaron el fuerte componente subjetivo de la falta de tiempo como principal impedimento alegado para la práctica de actividad física, pues las adolescentes que más implicadas se encontraban con la práctica de la actividad física eran quienes menos la alegaban como impedimento.

El sexo se convierte, como justifican García y Asins (1994), en una variable discriminatoria con relación con la participación en actividades físico-deportivas de la mujer (Parra, 2002), ya que los estudios señalan que el 30% de las adolescentes frente al 6% de los adolescentes están obsesionados, frecuentemente, con la idea de estar más delgados. El 35% de las mujeres frente al 12% de los hombres hacen deporte con la única intención de quemar calorías o, lo que es lo mismo, perder peso. Así, la mayoría de las encuestadas hacen deporte con la única intención de perder peso (Poyato, Sánchez, Cañete y Poyato, 2004). Esto es consecuencia de la presión social tan intensa a favor del ejercicio físico y que está muy relacionada con la preocupación por mantener una silueta delgada entre las mujeres y un cuerpo musculoso y atlético entre los hombres (Davis, 1990).

Los principales motivos para que la mayoría de las mujeres jóvenes hagan ejercicio son sus preocupaciones por el peso, el atractivo personal y la insatisfacción a causa de su imagen personal (Bouten, 1996).

Las expectativas de éxito y la valoración de las tareas (referido al trabajo, se debe poner en paralelo a la actividad física) explican los motivos por los que las personas llevan a cabo determinado tipo de elecciones. Dichas expectativas de éxito y dicha valoración no están libres del influjo de los roles de género y de las presiones sociales y culturales prevalecientes en toda sociedad, aspectos que en conjunto conforma, sin lugar a dudas, la identidad personal y social de cada individuo (Sáinz et al., 2004).

En los jóvenes prevalecen actitudes y valores de gran sensibilización respecto a la importancia que la práctica de actividad física tienen hacia la salud y el establecimiento de hábitos saludables de vida frente a otros valores más tradicionales de rendimiento, competición, ganar, ser mejor, etc. (Granda et al., 2011).

La práctica de actividades físicas orientadas hacia la salud ha experimentado un cierto auge en los países occidentales en los últimos años. Concretamente en España, según la Encuesta de Hábitos Deportivos de los españoles (García Ferrando, 2005), el 70% de las personas lo hacen sin preocuparse de competir. Según este mismo estudio, entre los motivos de práctica más destacados figuran el realizar ejercicio físico (60%), por diversión (47%), o por mantener y/o mejorar la salud (32%).

Siguiendo en esta línea, Martínez López (2003) considera que la creciente preocupación por la imagen corporal en la sociedad, sitúa también entre los motivos de práctica la intención de mejorar la apariencia física.

Cuando se han relacionado los motivos de práctica con el género, se comprueba que las mujeres practican sobre todo por motivos de fitness, apariencia, social y disfrute, resultados que coinciden con los trabajos de Hellín, Hellín, Llamas y Moreno (2006), lo cual indica que los motivos relacionados con la competición no son considerados importantes por el género femenino (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007).

Así mismo, los datos ponen de manifiesto que las mujeres españolas tienen menos motivación por competir que los hombres. Según el Instituto de la Mujer, algo más del 50% de los hombres señala que en alguna ocasión han participado en alguna competición popular, pero este porcentaje disminuye hasta el 30% en las mujeres (IM, 2006). Estos datos ponen de manifiesto la existencia de condicionantes sociales y personales que dificultan la práctica del deporte de forma generalizada, y que dichos factores son desiguales para hombres y para mujeres (Martos y Salguero, 2011).

En relación con los adolescentes con niveles elevados de práctica deportiva conceden mayor importancia al deporte, tienen motivos de práctica diferentes y actitudes más favorables hacia el deporte tanto de ocio como de competición (Ponseti, Gili, Palou y Borrás, 1998).

Pavón y Moreno (2008) constataron en su investigación que las mujeres perciben menor accesibilidad a las instalaciones deportivas porque estaban preparadas para deportes “masculinos”, por lo que se precisan instalaciones, actividades adecuadas y estructuras necesarias en las que se puedan integrar, para desarrollar totalmente su práctica física y/o deportiva. Para el 52.7% de la muestra que se declaraba practicante de actividades físico-deportivas, los motivos de los chicos se centraban en el gusto por competir (36.9%), el deseo por superarse (43.5%), para relacionarse y conocer gente (43.5%) y porque lo hacían sus amigos (6.3%). Las chicas practicantes preferían las actividades físico-deportivas por mejorar su imagen y su aspecto físico (57.9%), para liberar la energía y tensiones acumuladas durante el día (69.6%), y por los beneficios que aporta para la salud (74.1%). Las universitarias encuestadas valoraban las clases de educación física recibidas en la etapa educativa anterior como difíciles, inútiles y suficientes; por el contrario, para los universitarios eran fáciles, útiles e insuficientes. Las alumnas que ya no practican actividades físico-deportivas durante su tiempo libre alegaban como motivos de impedimento: la falta de tiempo libre, la exigencia de los estudios, la incompatibilidad de horarios con las ocupaciones diarias, la falta de instalaciones adecuadas o cercanas al domicilio y los problemas económicos, son motivos vinculados al abandono entre el género femenino; mientras que los alumnos que habían abandonado la práctica de actividad física aducían motivos de pérdida de interés y las malas experiencias en prácticas anteriores.

Podemos concluir con las investigaciones de Esteve, Musitu y Lila (2005) quienes establecieron que el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales tienen un efecto en la práctica deportiva de los chicos, mientras que en el caso de las chicas, la motivación hacia la práctica deportiva tiene fuentes distintas.

## 2.3. Familia

Para Rocha (2000) la familia es la base del desarrollo del individuo. Se trata también de una institución socializadora. De manera, que para García Ferrando (1996) la interacción social con la familia está estrechamente ligada al inicio y al mantenimiento de la práctica de actividad física y deportiva.

El sistema educativo familiar es, junto al escolar, uno de los mecanismos de socialización de mayor influencia sobre el comportamiento personal y social de los individuos (Sáinz et al., 2004).

Blández et al. (2007) observó cómo los factores del entorno ejercen una gran influencia sobre las desigualdades de género y de oportunidades relacionadas con la actividad física y el deporte. Las chicas y los chicos tienen dificultades para practicar actividades consideradas propias del otro sexo, bien porque se les cierra directamente el acceso a ellas o bien por encontrarse con la disuasión u oposición de familiares e iguales (amistades). Una vez superadas estas barreras se enfrentan a comentarios sexistas y despectivos, un clima de desaprobación y rechazo a su participación en esa actividad física o deporte.

Fernández et al., (2002) constataron como las presiones sufridas desde el plano familiar son un factor de abandono de la práctica deportiva en las adolescentes. Ante conflictos con compañeras o el/la entrenador/a, la solución por la que se opta es la del abandono. La ruptura es prácticamente total.

Para Siverio et al. (2007) se hace necesaria una educación afectiva que implique a la familia y a la escuela y que proporcione conocimientos y habilidades sociopersonales que ayuden a que la adolescencia sea una etapa de bienestar y de oportunidad.

El clima familiar deportivo, siguiendo a Esteve (2004) está formado por una serie de comportamientos, actitudes y valores, expectativas e intereses hacia la práctica de actividad física y deportiva que provocan que los adolescentes le otorguen un valor e importancia a la misma. Es clara la influencia de la familia en la motivación deportiva, pero para Escartí, García Ferriol y Cervelló (1994) se desconoce cómo se produce dicha influencia.

La influencia de la familia y amigos confirman, en la población participante en el estudio de la ciudad de Melilla, la importancia de los mismos a la hora de la implicación de niños y adolescentes en programas de actividad física (Granda et al., 2011).

En esta línea y siguiendo a Granda et al., (2011) consideran importante el aspecto familiar en la práctica deportiva ya que al desaparecer el efecto mediador de la familia también disminuye la participación en los programas de actividad física.

El estudio sobre “Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual de Europa” (2011) describe como son escasos los proyectos gubernamentales que informen sobre la igualdad de género. De esta manera, el apoyo de los padres se convierte en vital para promover la igualdad de género en los centros educativos, ellos son el nexo de unión con el mundo exterior a la escuela, donde no está garantizada la igualdad de oportunidades.

No obstante, siguiendo a Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Cruz, (1998) la influencia de los padres en los niños y en las niñas va mermando a medida que crecen y se comparte con entrenadores y educadores.

## 2.4. Escuela

La escuela es un contexto clave en el proceso de socialización. La edad escolar es una etapa decisiva para crear estilos de vida activos (Estudio los hábitos deportivos de la población escolar en España, 2011). Así, la etapa escolar coincide con el momento de máxima participación en actividades deportivas (Ponseti et al., 1998).

El sexismo, social y educativo, sigue existiendo en nuestra sociedad y la escuela como fuente de transmisión de conocimiento manifiesta múltiples aspectos con connotaciones sexistas. La escuela, como institución encargada de transmitir el conocimiento y la cultura, tiene un importante papel en la difusión o en la eliminación de los modelos masculino y femenino que generan las desigualdades pues, a través de la educación, influye en las relaciones sociales y favorece un cambio en las actitudes de las personas. Un reparto incorrecto de personajes, al ignorar o excluir a las mujeres en el discurso, genera sexismo. De hecho, los libros que se utilizan actualmente en la escuela, muchos de ellos son sexistas. Los libros, como transmisores culturales deben ayudar a eliminar el sexismo en la educación (Parra, 2002). Buhr (2009) recogió en su estudio como las chicas se sentían tratadas diferentes que los chicos en la escuela cuando se trata de deportes.

En esta línea, Parra (2002) considera que en las actividades deportivas, físicas tienen mayor reconocimiento social la presencia de hombres y es muy superior al de mujeres. Así, las mujeres se muestran en algunas editoriales como más desvinculadas del deporte que los hombres y estos practican, de forma mayoritaria, deportes.

Para Soler (2006) entre el conjunto de contenidos que se imparten en Educación Física en Educación Primaria se encuentran actividades que conllevan una importante carga cultural de género. Se hace necesario analizar los dos sistemas culturales que encontramos en Educación Física, el sistema educativo y el sistema deportivo. Además es imprescindible examinar la asignatura como espacio de reproducción y de perpetuación de los modelos tradicionales de género y como espacio de resistencia y cambio de los modelos hegemónicos.

Siguiendo a Martínez Álvarez (2000), el papel de la escuela en la construcción de lo corporal es muy importante y no se limita a la asignatura de Educación Física. Siendo este área del conocimiento que arrastra una historia de minusvaloración, manteniendo hasta nuestros días una consideración académica y laboral inferior a la que debiera tener.

La Educación Física en una asignatura obligatoria en el currículum del alumnado en países desarrollados y, sin embargo, su valoración en los centros sigue siendo baja (Sáenz-López, 1999). Las tradicionales visiones de considerar la escuela como institución para desarrollar capacidades intelectuales, junto con la idea de conside-

rar la Educación Física como medio de practicar actividades físicas sin implicarse cognitivamente, pueden ser algunas de las causas de este bajo estatus. El papel de la Educación Física en los centros sigue siendo secundario. Por el contrario, el estudio “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” (2011) estima que la opinión de la población escolar respecto a la asignatura de Educación Física es positiva, valorándola con un 8.2 sobre 10.

Los estudios realizados sobre el sexismo en los libros de texto en distintos países (Anderson y Herencia 1983; Bjerke, 1983; Chen, 1983; Dunningan, 1982; Hildreth 1981;) y en España (Alegría y Cortada, 1992; Álvarez y Soneira 1992; Busquet et al. 1992; García, Troyano y Zaldivar, 1993; Garreta y Careaga 1987; Heras i Trias, 1987 y 1990; Moreno, 1986) han constatado el marcado sexismo que estos transmiten, el olvido sistemático de la existencia de las mujeres, así como su silencio con relación a los ámbitos de actividad tradicionalmente considerados femeninos. De todas ellas, sólo dos estudios se centraban en los libros de Educación Física (Blanco, 2000 y Hildreth, 1981).

En el mismo sentido, en un estudio sobre el cuerpo en las imágenes de los libros de texto de Educación Física llevada a cabo por Taboas y Rey (2007) afirman que aunque las imágenes se perciben como un reflejo objetivo de la realidad, no son neutras porque están mediatizadas y contribuyen a la construcción subjetiva de la realidad. Sus resultados fueron claros, demostrando la desigualdad existente entre la figura femenina y la masculina: las mujeres aparecen relacionadas con el deporte en menor proporción que los hombres, y éstos aparecen en más ocasiones con la élite deportiva. Parece que los destinatarios de la práctica deportiva son los varones, cuestión sutil y difícil de detectar, y que va perpetrando un modo de percibir y hacer respecto a los estereotipos vigentes aún hoy día.

En esta línea, González, Contreras, Kirk, Carrasco y Rodríguez (2004) concluyen que las ilustraciones que aparecen en los manuales de Educación Física analizados reproduzcan los modelos corporales de la cultura del músculo para chicos y de la delgadez, para chicas. Aunque, para Táboas y Rey (2007), en los textos analizados se producen una “combinación de somatotipos” (p. 28).

En la investigación de González Pascual (2005), de los libros de textos analizados, de forma mayoritaria existe una desproporción de la frecuencia de personajes que aparecen en las ilustraciones, siendo el 70% hombres y sólo el 30%, mujeres, por lo que concluye que es necesario que las editoriales revisen sus manuales y contribuyan a dar una educación en igualdad.

Según Scraton (1989), el género y las expectativas asociadas a la feminidad de las chicas o a la masculinidad de los chicos, constituyen factores determinantes en la docencia.

Para Hellín et al. (2005) existe una relación entre el género del profesor y la opinión del alumnado acerca de las clases de Educación Física, resultando las clases más fáciles cuando es dirigida por una docente y más útiles cuando las dirige un docente.

En relación con la actitud del docente, comprobamos que ésta es mejor valorada cuando es mujer. El alumnado considera a la profesora más buena, agradable y comprensiva que al profesor. Igualmente la actitud que del alumnado espera del profesor es diferente según sea hombre o mujer. De la mujer esperan que participe en clase, en cambio, del varón que practique deporte y les llame por su nombre. Es evidente que las expectativas que el alumnado espera del comportamiento de sus profesores es diferente según éstos sean del género masculino o femenino, y esto revela la presencia de estereotipos asociados al género tanto en la forma de pensar del alumnado como del profesorado, condicionando las relaciones sociales entre ambos grupos (Hellín et al., 2005).

La variable género informa de diferencias significativas entre las expectativas del alumnado en las características “Con personalidad” (7.29 los varones y 7.84 las mujeres) y “Que sepa motivar” (8.09 los varones y 9.01 las féminas). En ambas dimensiones las mujeres se muestran más exigentes en sus expectativas sobre la idea del profesor excelente (Tejero, 2003), entendiendo por excelencia el grado máximo de calidad, el ideal que debe motivar toda intención de mejora.

Aunque los estereotipos asociados al género están cambiando, en palabras de Rebollo y Martos (1998), en el ámbito escolar aún no existe un deporte coeducativo ya que se siguen justificando en las capacidades físicas del hombre como la potencia, la fuerza y la resistencia mientras que se identifica a la mujer con la coordinación, el ritmo y el equilibrio.

Para Llorente (2002) la enseñanza coeducativa del deporte implica educar conjuntamente a chicas y chicos procurando que se den las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real, respetando y la valorando las características de ambos grupos y de cada persona en particular. Todas aquellas situaciones que cuestionan el modelo deportivo favorecen la coeducación elaborando críticas a los estereotipos sexistas y favoreciendo unas relaciones de género más simétricas.

El estudio “Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual de Europa” (2011), en relación con los estereotipos de género determina

que las percepciones de los docentes sobre la masculinidad y la feminidad son vitales para su relación con el alumnado y pueden convertirse en un factor clave para generar un clima de igualdad de género en los centros educativos. También pueden contribuir a aumentar o disminuir los estereotipos de género los libros de texto y el material de lectura. Además, la educación es un importante medio de socialización de niñas, niños y adolescentes por lo que se hace imprescindible implementar programas coeducativos. Se hace primordial atacar los roles y estereotipos de género tradicionales.

El Informe sobre la función del deporte en la educación de la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo (2007) estima que la escuela es el lugar ideal para promover la actividad física y una actitud positiva hacia las actividades físicas regulares. Siendo fundamentales las primeras experiencias de aprendizaje para la participación continua en actividades físicas. La experiencia de un/a niño/a en materia de actividades curriculares y extracurriculares en la escuela es valorada como extremadamente importante.

Fernández et al. (2006) enuncia que actualmente, en el ámbito internacional, se tiende al desarrollo de programas de promoción de práctica de actividad física, orientados específicamente a las chicas adolescentes. En estos programas, la responsabilidad y participación de los centros escolares, y concretamente de los departamentos de Educación Física, es motor principal y el factor más importante para la implementación de estos programas de intervención que sirven para contrarrestar las desigualdades de género en la práctica de actividad física que se produce en esta fase tan crítica del ciclo vital.

Para finalizar este apartado, Vaillo (2016) concluye que aunque son numerosas las investigaciones sobre los manuales de texto y género, los resultados de las investigaciones realizadas son poco esperanzadoras en cuanto a la incorporación de la igualdad. Por esto, la solución debe ser conjunta y trabajar uniendo esfuerzos las editoriales, las administraciones, los grupos de investigación y cuantas personas se sientan comprometidas para que los materiales y libros de textos incorporen la igualdad sea una realidad y no solo buenos propósitos.

## 2.5. Amistades

Codina y Pestana (2012) han confirmado en sus investigaciones que la influencia social en la práctica deportiva es importante el rol de mejor amigo/a, ya que una persona que practica deporte anima a sus amistades a practicarlos. Esta tendencia se acentúa más a partir de los 30 años y se detecta mayor incidencia en las mujeres conforme aumenta la edad.

Para Escartí y García (1994) la estructura del grupo de iguales es más uniforme comparándola con la de las familias y la de otros sistemas educativos ya que es voluntario, se puede pertenecer a uno o más grupos de manera simultánea. La práctica deportiva de los grupos se relaciona con las necesidades afectivas y de afiliación de los adolescentes. Así pues, los adolescentes que practican deporte tienden a elegir amigos que también son deportistas.

La presencia del deporte en la familia y en el grupo de iguales se asocia positivamente con la implicación regular en actividades de tiempo libre organizado con carácter deportivo. No obstante, se observan diferencias de género, por un lado, para los chicos adolescentes el grupo de iguales ocupa el papel más destacado; por otro lado, para las chicas la importancia de las influencias sociales depende de la edad, recibiendo más influencia de las amistades las chicas de 15 años en adelante y siendo el papel de la familia más destacado para las menores de 15 años (García-Moya et al., 2011).

La adolescencia supone un cambio brusco en su desarrollo personal y social, que se va suavizando a medida que se avanza en la etapa y se integra en la madurez. Así, las/os adolescentes manifiestan sentirse más inseguros y con más miedos que las/os niñas/os (cogniafección), se muestran más aprensivos y con mayores somatizaciones, preocupados por la enfermedad y, lógicamente, por los cambios corporales que de forma tan convulsa están produciéndose. Las/os adolescentes, también, se muestran más desconfiados con la sociedad (Introversión Hostiligénica) que los niños, apareciendo un sentimiento de hostilidad hacia los otros o sintiéndose víctimas de la hostilidad de éstos. Así mismo, los adolescentes se muestran más introvertidos, con tendencia a aislarse y a relacionarse con poca gente, con mayor necesidad de replegarse en sí mismos, buscando intimidad. Los resultados muestran la necesidad de refugiarse en grupos reducidos en los que se sientan seguros y en los que puedan mostrarse tal cual son. Se muestran más reflexivos, teóricos y pesimistas, buscando, en cierta medida, una sociabilidad más restringida pero más intensa que en otras etapas evolutivas. Este incremento de la desconfianza social en la adolescencia con respecto a la infancia puede ser interpretada como el precio de la madurez (Siverio et al., 2007). Las relaciones con las amistades están en un doble plano: por un lado, sufren los avatares de la cogniafección y de la introversión hostilígenica; mientras que por otro lado, puede la amistad frenar estas situaciones y en qué mejor ambiente que en la práctica de actividad física y/o deportiva.

## 2.6. Etnia o cultura

La sociedad actual y su cultura son uno de los grandes pilares que determinan la transmisión de estereotipos a nuestras/os jóvenes y la manera de relacionarse entre ellos en función del género (Fernández, 2007).

Para Mora (2001) de los estereotipos y condicionamientos sociales y culturales se derivan etiquetamientos que actúan como factor de disuasión en el acercamiento de las mujeres a la práctica de la actividad física y la práctica deportiva, lo que conlleva a su vez una privación de un medio excepcional para la participación activa de las mujeres en la sociedad y un medio que contribuye y favorece la igualdad.

Fernández et al. (2002) entiende que la cultura social es un eje clave que juega un importante papel como transmisora de imágenes estereotipadas de las relaciones y de las participación de las chicas y de los chicos en la actividad físico/deportiva.

Para Soriano, Navas y Holgado (2011) el atractivo físico y la condición física soportan una gran presión social y cultural, el modelo de perfección clásica musculoso para los chicos y delgado para las chicas es muy influyente durante la adolescencia.

En los trabajos con desempeño de actividad física, Figueroa- Saavedra (2008) constató cómo la sobreprotección de los mandos o los compañeros se observa en aspectos como la distribución de tareas o la asignación de puestos (151-178).

Más recientemente Walker (2012) en su tesis *Perceptions of Barriers that Inhibit African American Women and Adolescent Girls from Participation in Physical Activity*, ha estudiado la influencia de la cultura y el género en la práctica de la actividad física. Concluye con la demostración de la influencia de los estereotipos y la cultura en la práctica de la actividad física.

El Estudio sobre “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” (2011) concluye que las personas nacidas en el extranjero presentan un porcentaje de actividad física organizada (47%) inferior al de los/as escolares nacidos en España (65%). La combinación de ser chica y nacida en el extranjero agrava la situación. Si se habla de chicas adolescentes nacidas en el extranjero, nos encontramos ante el perfil más preocupante de todos los estudiados.

En la misma línea “El Informe sobre la función del deporte en la educación de la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo” (2007), determina que las minorías étnicas tienen índices de participación en actividades deportivas particularmente bajos siendo ya preocupante el problema durante el horario escolar.

La ponente Evangelina Tzampazi de la Comisión de Empleo y Asuntos Sociales para la Comisión de Cultura y Educación sobre la función del deporte en la educación en el Informe sobre la función del deporte en la educación (Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, 2007) pide a la Comisión de Cultura y Educación, que incorpore las siguientes sugerencias de propuesta de resolución: Subraya que en el contexto de nuestras sociedades multiculturales, el deporte puede y debe constituir un instrumento que debe emplearse en la educación formal e informal; remite a los resultados de un estudio al respecto, según los cuales el ejercicio físico sistemático mejora la salud psíquica y física y, al mismo tiempo, contribuye de modo positivo al proceso de aprendizaje.

Granda, Alemany, Montilla, Barbero, Mingorance y Rojas (2013) encontraron que existen diferencias en la práctica de actividad física entre chicos y chicas, siendo especialmente relevante el papel de los iguales y la familia en cuanto a la práctica en las mujeres, este aspecto es más relevante en las alumnas de la cultura tamazight. Una posible explicación a este resultado puede ser debido a un mayor componente sexista en este grupo étnico, no siendo importante para ellas la práctica de actividad física o deporte.

## 2.7. Edad y abandono

Es amplia la bibliografía que referencia el abandono de la práctica de la actividad física y /o deportiva en una determinada edad, que concluye que se produce un declive acentuado durante la adolescencia y más pronunciado en el caso de las adolescentes. La investigación llevada a cabo por Ruiz Pérez, Ramón, Palomo, Ruiz Amengual y Navia, (2014) constataba que la tasa de participación de actividades físicas y o deportivas estaba descendiendo en general en las edades de 11 a 16 años , y en particular en el caso de las chicas respecto a una investigación previa llevada a cabo en 1997.

Género y edad, como ha demostrado García-Moya et al. (2011), son dos factores relevantes en la frecuencia de realización de actividad física. Sumergirse en la “cultura deportiva”, practicar regularmente actividad física y deporte de competición, tiene implicaciones muy hondas en el periodo de la adolescencia (Escartí y García, 1994).

La mitad de la muestra de Fernández et al. (2002) no tenía consolidados hábitos regulares estables de práctica de actividad física, hábitos que van disminuyendo gradualmente con la edad, comenzado a los 12 años y acuciándose entre los 15 y 16 años. Los argumentos aducidos para justificar este abandono son de diferente peso, según la edad. En las chicas existe una asociación entre niveles de práctica, intensidad y percepción del estado de salud, siendo negativa y gradual desde los 12 a los 16 años.

El estudio “Los hábitos deportivos de la población escolar en España”, (2011) indicó como el tránsito de una etapa educativa a otra (de primaria a secundaria) es uno de los momentos críticos para el abandono de la práctica de la actividad física y el deporte, aunque los factores que influyen en esta tendencia negativa no están claros. Esta merma en la práctica de la actividad física comienza a los 12 años.

Igualmente, la “Guía para la incorporación de la perspectiva de género a la gestión deportiva local” (2011) señala que el deporte es un ámbito tradicionalmente masculino en el que se manifiestan, con mayor nitidez las desigualdades de género existentes en otros ámbitos de la sociedad, por ello se hace necesario conocer los aspectos cualitativos que rodean la práctica deportiva de las chicas y de los chicos. Así, se podrá, desde una perspectiva política local, incorporar la tan necesaria perspectiva de género para poder percibir los condicionantes sociales y culturales que pueden influir en la participación de mujeres y hombres en la actividad física y deportiva, identificando obstáculos que pudieran impedir una participación libre se sesgos sexistas para cada ciclo vital y de este modo adecuar la oferta deportiva local a las necesidades de la población, respetando el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

## 2.8. El género y el sexo

El estudio “Los hábitos deportivos de la población escolar en España” (2011), indica que el sexo es una variable influyente en su investigación ya que los resultados varían, la diferencia de práctica de actividad física entre las chicas y los chicos ronda el 20%. Así, el 73% de los chicos practica alguna actividad física organizada, mientras que en el caso de las chicas desciende a un 53%. Con respecto a la práctica no organizada, también hay una brecha participativa, aunque menor, 78% de los chicos y 66% de las chicas. Esta brecha ha llevado a Soler (2006) a cuestionarse si es posible la “deconstrucción del género” desde la Educación Física, y en caso afirmativo, hasta dónde y cómo. Para Castillo, Balaguer y García-Merita (2007) estos resultados llevan a plantearse si el género es una variable que informa sobre implicaciones distintas sobre las conductas de salud en la forma de estar físicamente activos.

Acudimos a la investigación de Fernández et al. (2002) quienes partían de una situación en la que: primero, los niveles de participación en actividades físicas o deportivas eran significativamente menores en las mujeres con respecto a los hombres; segundo, a partir de la adolescencia había un considerable descenso de la práctica de actividad física o deportiva más elevado en el caso de las mujeres que en el de los hombres; y tercero, existía una influencia significativa de las dos circunstancias relatadas en la percepción propia del estado general de salud. Por lo que la investigación partió de la idea de que esas circunstancias estaban presentes por la condición femenina.

Macías et al. (2002) en su investigación demostraban cómo la práctica deportiva supone una serie de ventajas físicas, psíquicas y sociales para las personas, pero si las mujeres realizan en menor medida práctica deportiva con respecto a los hombres, estarán en clara desventaja en esos tres ámbitos. Este hecho constatado se va acumulando a lo largo de la historia de manera que se convierte en algo natural, positivo y aceptado socialmente. Es por ello necesario abordar los estereotipos y el deporte femenino para buscar una solución y líneas de acción. La brecha participativa de las mujeres con respecto a los hombres en la actividad física y deportiva no se debe única y exclusivamente a factores anatómicos y fisiológicos, la mayor parte de esa desigualdad se encuentra en factores psicológicos (identidad, auto-concepto, valores, etc.) y en causas sociales (socialización del rol de género, estereotipos, etc.).

El estudio de los factores que generan y mantienen esta brecha participativa en la actividad física y el deporte, para Fernández et al. (2006), debe realizarse desde una perspectiva de género para señalar las influencias y los factores mediadores que afectan explícitamente a las chicas en esta etapa de su vida.

Para Pavón y Moreno (2008) las mujeres se han incorporado más tarde a la práctica deportiva y ha sido limitando su participación a determinadas modalidades.

La participación en actividades físicas y deportivas en el tiempo libre es uno de los factores que mayor importancia presenta la hora de alcanzar parámetros deseables de calidad de vida (Granda et al., 2011). Además de que la ausencia de actividad física pueda conducir a una variedad de problemas tanto físicos como psicológicos tal y como señala Hommel (2007) indicando que

a menudo las mujeres pre-adolescentes no participan en el nivel recomendado de actividad física en forma regular y también es probable que dejen de participar a lo largo de la adolescencia. Esta falta de actividad física puede conducir a diversos problemas tanto físicos como psicológicos (p. 4).

Granda, Montilla, Barbero, Mingorance y Alemany (2010) concluyeron en su estudio que los datos encontrados en la población de Melilla eran similares a los perfiles de contextos nacionales e internacionales, siendo los chicos quienes presentan unos niveles más altos de tiempo diario de actividad física en comparación con las chicas. Aunque en la frecuencia semanal, los valores eran similares.

En las pruebas físicas para el acceso a policía local en Madrid en 2003 pesaban condicionantes socioculturales que reducían la capacidad de participación en igualdad de condiciones (Figueroa-Saavedra, 2008). Influye la deficiente preparación física de las mujeres, sobre todo si se le exigen marcas deportivas pues la práctica deportiva o el ejercicio físico no es una actividad frecuente entre las mujeres al mismo nivel que entre los varones. Las diferencias de hábito en la actividad física y ejercicio deportivo entre mujeres y varones afecta a la preparación y condición física para la realización de pruebas selectivas de cariz deportivo.

León (2000) señala en su estudio como las características antropométricas presentan bastantes similitudes entre chicos y chicas en el estado prepúber, hasta los 10 años ambos sexos poseen valores similares en longitud de pierna, circunferencia de brazo, peso corporal, talla sentado e índice ponderal. Son, en parte, cambios hormonales que suceden durante la pubertad, los responsables del aumento de las diferencias en el rendimiento físico entre chicos y chicas. A partir de los 18 años, las diferencias debidas al sexo se hacen más evidentes, debido a que el agua corporal total de las mujeres puede descender ostensiblemente.

Para García Bonafé (2012) se creó una conciencia femenina que se percibía a sí misma como diferente y a la vez inferior, esto marcó y sigue marcando a muchas

mujeres. La diferencia es real, por lo tanto, la diferencia no es el problema. El problema lo circunscribimos al valor dado a esta diferencia. Todo este ámbito tiene un marcado carácter masculino, los premios en las competiciones no son los mismos para las mujeres que para los hombres, no se les da la misma importancia a los logros deportivos de las mujeres, ni sus competiciones fomentan el mismo interés. Los espacios destinados a entrenamientos, los vestuarios, duchas... suelen ser mejores los reservados a los hombres, igual sucede con los horarios. Y la crisis económica afecta antes al deporte practicado por mujeres que al practicado por los hombres. Para la autora estas diferencias llegan incluso a que se aloje en hoteles de diferente nivel a las deportistas, siendo siempre los varones los que ocupan los de mejor categoría.

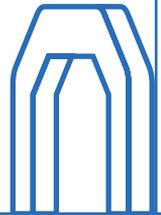
## 2.9. La oferta deportiva

La oferta deportiva es un factor importante para la realización de actividad física y/o deportiva, es decir, contar con infraestructuras necesarias, recursos económicos y humanos para la práctica de actividad física y/o deportiva se convierte en piedra angular. Y no sólo eso, sino que esta oferta formativa sea diseñada con perspectiva de género para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades a hombres y a mujeres. “La Guía para la incorporación de la perspectiva de género a la gestión deportiva local” (2011) estima que se debe garantizar que la oferta deportiva escolar se diseñe y organice bajo parámetros coeducativos; es decir, con perspectiva de género, para así incorporar a la oferta diferentes actividades, tanto para chicas como para chicos, que permitan romper con los estereotipos sexistas existentes y poder cubrir las necesidades de práctica deportiva de toda la población escolar. Es común que sólo las niñas y los niños más hábiles se incorporen a la disciplina de los clubes deportivos, centrados en el rendimiento. La Administración local debe garantizar una oferta de actividades para las niñas y los niños con menos aptitudes deportivas, ya que de lo contrario gran parte de la población escolar queda fuera del sistema deportivo local.



### 3. Objetivos e hipótesis de estudio de investigación

---





A partir de los estudios previos, las hipótesis de esta investigación se concretan en:

La realización de actividad física y/o deporte orientada a la obtención de un estilo de vida saludable y activo en las niñas y las adolescentes entre 10 y 20 años está mediado por la percepción, construcción y generación de estereotipos en función del género.

La realización de actividad física y/o deportiva orientada a la obtención de un estilo de vida saludable y activo en las niñas y las adolescentes entre 10 y 20 años está mediado por los valores del contexto cultural de pertenencia.

La realización de actividad física y/o deportiva orientada a la obtención de un estilo de vida saludable y activo en las niñas y las adolescentes entre 10 y 20 años está mediado por el nivel de autoconcepto físico.

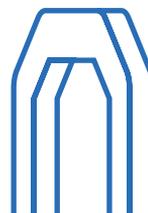
Teniendo presentes las citadas hipótesis nuestros objetivos se concretan en:

- Conocer el nivel de práctica en actividades físicas de niños, niñas y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 20 años.
- Analizar las actitudes hacia la práctica en actividad física en niños, niñas y adolescentes de los 10 a 20 años.
- Evaluar los estereotipos de género en cuanto a la participación en actividades físicas.
- Examinar cuáles son los motivos de práctica/no práctica deportiva y cómo evolucionan con la edad.
- Conocer cómo los factores culturales inciden en las actitudes hacia la participación en actividad física.
- Evaluar el desarrollo del autoconcepto físico en función de las variables género, edad y contexto sociocultural.
- Relacionar el autoconcepto físico con la práctica/no práctica de actividad física y deporte.
- Detectar las causas de género que provocan el abandono temprano de las actividades físico-deportivas de las mujeres.



## 4. Método

---



## 4.1. Diseño

Los tipos de metodología se clasifican en cuantitativas y cualitativas. Las metodologías cuantitativas o empírico-analíticas son de origen positivista, mientras que las metodologías cualitativas son de origen fenomenológico (Montero y León, 2004).

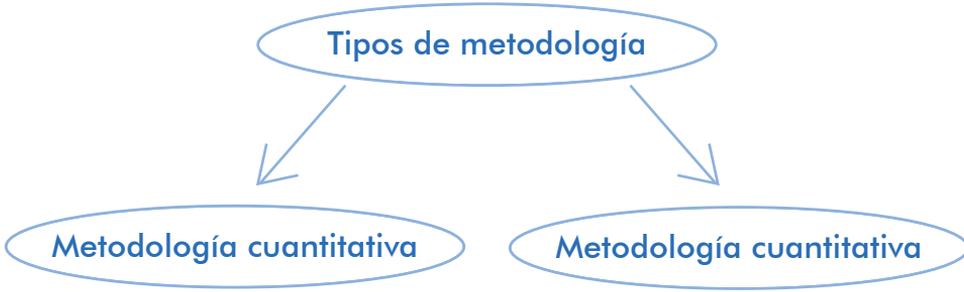


Gráfico 1. Tipos de metodología

Las metodologías cualitativas se caracterizan por desarrollarse en el contexto natural, al que es habitual que se incorpore el/la investigador/a, empleando métodos participativos, pero puede condicionar y determinar la investigación al ser fundamentalmente interpretativa. Las subcategorías que encontramos en los estudios cualitativos son:

- Etnografía, en la que el investigador observa para recoger la evidencia y se integra en el grupo de estudio.
- Estudio de casos, se trata de estudios descriptivos no estructurados .
- Investigación –acción, paralelamente se investiga y se interviene.

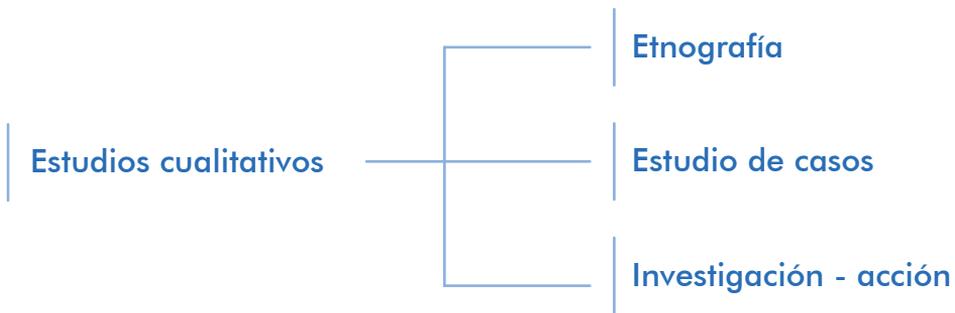


Gráfico 2. Clasificación de los estudios cualitativos.

Las metodologías cuantitativas siguen un proceso hipotético-deductivo proponiendo una hipótesis a confirmar o a refutar, se caracteriza fundamentalmente por ser externa al investigador/a lo que la hace totalmente opuesta a las metodologías cualitativas.

Su fin es la búsqueda de resultados mediante la observación objetiva y positivista bajo el amparo de los criterios de calidad de la validez, la fiabilidad y la objetividad.



Gráfico 3. Proceso en metodología cuantitativa.

Las investigaciones *ex post facto* se realizan después de ocurridos los hechos, no hay manipulación intencional sino selección de valores. Se clasifican en los siguientes sub-grupos (García Gallego y Rubio<sup>1</sup>) :

- Diseños retrospectivos, a su vez diferenciamos en simple (se elijen a los sujetos por poseer una determinada característica), de comparación de grupos o estudio de casos y controles (compara a un grupo de sujetos con una misma característica con otro grupo de sujetos que no tienen esa característica), de grupo único o correlacional (se establecen correlaciones entre las variables).
- Diseños prospectivos, de tipo simple (se estudia el efecto de una variable no manipulada, pero los sujetos son seleccionados por poseer un determinado valor de esa variable), factorial o complejo (se estudia el efectos de variables independientes no manipuladas sobre una variable dependiente), de grupo único (se estudia el efecto de un grupo de variables independientes antes de que aparezcan sus valores dependientes) o evolutivo longitudinal, transversal o secuencial.

Estudios ex post facto	
Diseños retrospectivos	Diseños prospectivos
Simple	Simple
De comparación de grupos o estudio de casos y controles	Factorial o complejo
De grupo único o correlacional	De grupo único
	Evolutivo

Gráfico 4. Clasificación de los estudios *ex post facto*

1 Recuperado de : [www.psicocode.com/resumenes/8FUNDAMENTOS](http://www.psicocode.com/resumenes/8FUNDAMENTOS).

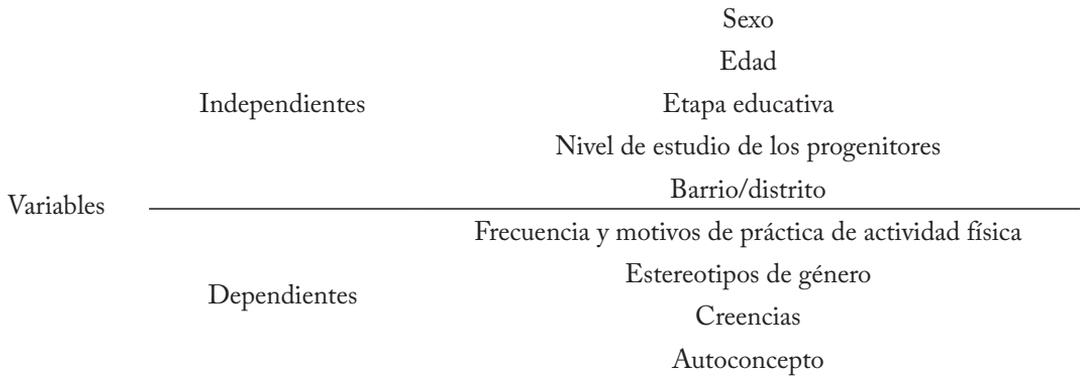
El método que hemos considerado más conveniente por su eficiencia para alcanzar los objetivos propuestos ha sido una metodología empírico-analítica con un estudio *Ex-Post-Facto* de tipo correlacional (Montero y León, 2004), al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio y proporcionar información útil sobre la naturaleza del problema, los factores asociados o las circunstancias en las que aparece el objeto de estudio. Es un diseño retrospectivo de grupo único o diseño correlacional, en el que se estudia las relaciones existentes entre las distintas variables. Ya que la variable dependiente toma diversos valores, se ha utilizado una muestra grande y representativa para aumentar la validez externa. En cuanto al proceso de recogida de datos, se ha utilizado un diseño transversal, al seleccionar al alumnado desde los que cursan 5º de Educación Primaria hasta estudios universitarios.

Dado que es un estudio *Ex-post-facto* de tipo correlacional, el muestreo seleccionado ha sido de tipo no probabilístico. Los más utilizados son el muestreo por cuota, el muestreo intencional o de conveniencia, el muestreo bola de nieve y el muestreo discrecional.

## 4.2. Variables de estudio

Las variables independientes o atributivas estudiadas son sexo, edad, etapa educativa, nivel de estudios de los progenitores y barrio.

Las variables dependientes estudiadas han sido frecuencia y motivos de práctica de actividad física, estereotipos de género, creencias y autoconcepto físico. Cada una de estas variables se han medido mediante cuestionarios, que se describen en el apartado de instrumentos.



*Gráfica 5. Clasificación de las variables.*

### 4.3. Participantes

La selección de los centros educativos participantes en la muestra ha teniendo en cuenta la representatividad de toda la población melillense por lo que se han seleccionado centros educativos de todos los distritos de la ciudad. Un total de ocho centros de Educación Primaria, seis centros de Educación Secundaria y un centro que imparte tanto Educación Primaria como Educación Secundaria.

<b>Centros de E. Primaria</b>	<b>Centros de E. Secundaria y Bachillerato</b>	<b>Centro de E. Primaria y Secundaria</b>	<b>Universidad</b>
8	6	1	1

*Tabla 1. Centros educativos participantes.*

El alumnado participante en la investigación ha sido alumnado de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria, 1º y 2º de Bachillerato y alumnado de la Universidad de Granada en su campus en Melilla.

Los participantes en el estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo deliberado, seleccionando a los sujetos por poseer características necesarias para esta investigación (Buendía, Colás & Hernández, 1998). Para la selección de los centros se ha tenido en cuenta un criterio distributivo, es decir, se eligieron diferentes centros educativos de diferentes barrios de la Ciudad para que la muestra fuese lo más representativa posible, siendo un total de ocho centros.

La muestra participantes para este estudio es la población de alumnado de 5º de Educación Primaria hasta estudios universitarios, estando la muestra formada por un total de 2149. Todas las madres, los padres y tutoras/es del alumnado participante dieron su consentimiento después de ser informado, cumpliendo el protocolo de Helsinki en investigaciones con seres humanos.

La muestra participante queda reflejada en la Tabla 2, constituida de la siguiente manera: en función del género 1074 chicas (50,21%) y 1065 chicos (49,79%). La edad oscila entre los 9 años a los 20 años. En la siguiente Tabla se exponen la población censada en el curso académico 2014/15, la muestra productora de datos, el tamaño muestral ajustado a pérdidas y el nivel de confianza de la muestra productora de datos.

Etapa	Población Censada	Muestra	Tamaño muestral ajustado a pérdidas	Nivel de confianza
Educación Primaria	1177	773	204	95%
Educación Secundaria	2284	1086	219	
Bachillerato	1224	256	205	

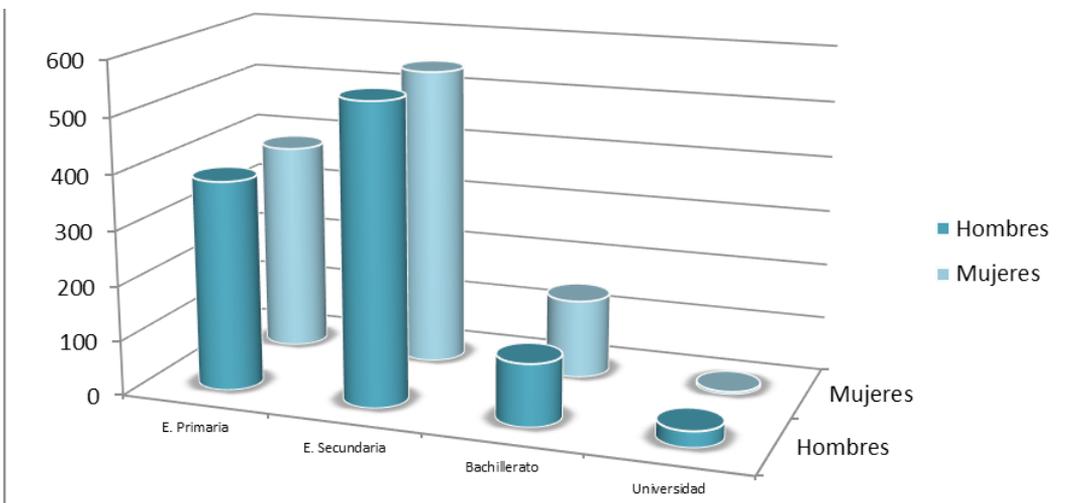
*Tabla 2. Población censada en el curso 2014/2015, muestra productora de datos, tamaño muestral y nivel de confianza.*

A continuación se detalla la muestra en función de las variables etapa educativa y sexo (Tabla 3).

Curso	Hombres		Mujeres		Total	
Educación Primaria	381	17.81 %	382	17.86 %	773	35.67 %
Educación Secundaria	542	25.34 %	544	25.43 %	1086	50.77 %
Bachillerato	113	5.28 %	143	6.69 %	256	11.97 %
Universidad	29	1.36 %	5	0.23 %	34	1.59 %
Total	1065	49.79 %	1074	50.21 %	2149	100 %

*Tabla 3. Participantes de la investigación.*

Los datos aportados por el alumnado de la etapa educativa de Universidad se desestiman al ser una muestra no significativa (1.59 %).



*Gráfica 6. Alumnado por etapa educativa y sexo.*

## 4.4. Materiales e instrumentos de recogida de datos

El cuaderno de encuesta cuenta con cuatro bloques bien diferenciados que en la portada hemos indicado a modo de índice por las siglas del cuestionario a fin de evitar prejuicios por parte del alumnado encuestado. Estas cuatro áreas son:

- 1.- Cuestionario sociodemográfico.
- 2.- EPAF: Estereotipos de género en relación con la Práctica de Actividad Física
- 3.- AFAP: Autoconcepto Físico para Alumnado de Primaria
- 4.- FEVA: Frecuencia y motivos de Práctica de Actividad Física

El primero de los cuestionarios, el cuestionario de datos sociodemográficos consta de diez preguntas, siendo estos: edad, sexo, zona en la que reside, componentes familiares, edad de madre y padre, nivel de estudios de madre y padre, si trabajan fuera de casa y dónde, si les gustan las clases de Educación Física, la nota en dicha asignatura y medio de transporte hacia del centro educativo.

El segundo de los cuestionarios versa sobre Estereotipos sobre la Práctica de Actividad Física.

Para la elaboración del cuestionario, EPAF, creado ad hoc para esta investigación, se ha estructurado este proceso de investigación para la elaboración de dicho cuestionario en diferentes fases, siguiendo las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) y Morales (2011) para la construcción de escalas y cuestionarios.

A la hora de redactar los ítems, se han tenido en cuenta los siguientes criterios que nos permitan asegurar la validez de contenido (Morales, 2011): relevancia, para ello los enunciados deben estar claramente relacionados con el objeto del estudio; claridad en su formulación, lo que supone que sean fácilmente comprensibles y que no se incluyan en un mismo ítem más de una opinión; discriminación, es decir, no poner ítems con los que todos van a estar de acuerdo o en desacuerdo y bipolaridad que hace referencia a que las afirmaciones deban estar formuladas tanto en forma positiva como negativa. Además, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Navas (2001), no incluir preguntas con doble negación, evitar ítems excesivamente largos, no plantear un número elevado de preguntas, escribir cuestiones de forma clara, simple y breve, utilizar un lenguaje cotidiano y expresar una idea por ítem.

Los ítems están redactados en su mayor parte de manera enunciativa (ejemplo: Desde que era pequeña/o mi madre me inculcó el interés por la actividad física o el deporte) aunque existen algunos ítems redactados con fórmula comparativa (ejemplo: En mi casa, practican más actividad física o deporte las mujeres que los hombres). A partir

de estas ideas se plantearon 35 ítems con cuatro alternativas de respuesta, que oscila desde Totalmente en Desacuerdo hasta Totalmente de Acuerdo

En la primera fase, y una vez que se tuvo claro el constructo de Creencias y estereotipos de género en cuanto a la práctica de actividad física sobre el que se iba a trabajar, se procedió a realizar una búsqueda y recopilación de los instrumentos y medidas usados en estudios previos consultados. (López-Sáez y Morales, 1995; Castillo y Sáez López, 2007; Colás y Villaciervos, 2007; Blández, Fernández y Sierra, 2007; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2007; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Alvariñas, Fernández y López, 2009; Martínez, Navarro y Yubero, 2009; Pelegrín, León, Ortega y Garcés, 2012).

En la segunda fase, se recopiló y confeccionó un banco inicial de ítems con un total de 120 ítems, siguiendo la recomendación de Carretero-Dios y Pérez (2005) de construir al menos el doble de ítems de los que compondrán el cuestionario final.

A partir de estas ideas se plantearon 61 ítems (58 de redacción positiva y 3 de redacción negativa) con cuatro alternativas de respuesta: Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4 y al contrario para las de redacción negativa.

Posteriormente, se aplicó el cuestionario a 11 jóvenes de edades comprendidas entre 11 y 19 años, y se tomaron las siguientes decisiones para formar el cuestionario piloto: la primera, sustituir estudios de madres y padre de diplomatura y licenciatura por Estudios Universitarios; la segunda, añadir como medio de transporte al centro escolar la bicicleta; la tercera, situar visualmente la pregunta sobre la profesión de su madre y de su padre de manera diferente pues había sido obviada en muchos cuestionarios piloto; la cuarta, en las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario, elaborar un ejemplo más corto que el expuesto inicialmente; la quinta, cambiar la pregunta sobre la asignatura que más le gustaba preguntando directamente si les gustaba las clases de Educación Física y otorgando cuatro respuestas nada, poco, regular o bastante; la sexta, en el ítem 4 sustituir el término familia por madre y padre; la séptima, añadir al ítem 5 el adverbio generalmente; la octava, en el ítem 60, corregir una errata; y novena, fijar sobre las columnas de puntuación la valoración de las mismas Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de Acuerdo.

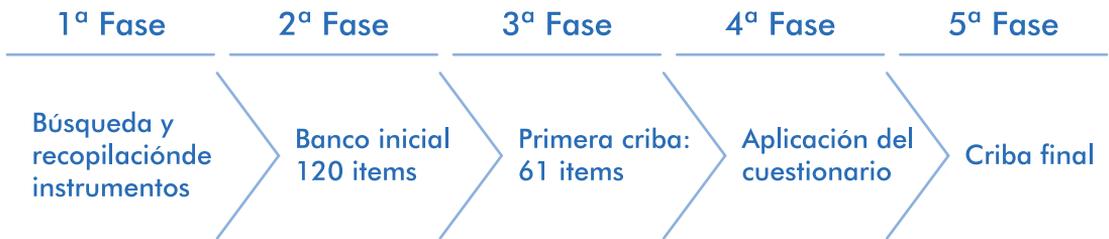


Gráfico 7. Fases de elaboración del cuestionario EPAF.

El tercer cuestionario sobre Autoconcepto Físico para Alumnado de Primaria (AFAP) (Alemany, Granda, Cortijo y Montilla, 2016) fue elaborado “*ad hoc*” con el objetivo de obtener información sobre el autoconcepto del alumnado con edades comprendidas entre los 10 a los 16 años. Este cuestionario consta de 16 ítems, con una fiabilidad, medida a través de la consistencia interna, de  $\alpha = ,853$ . El análisis factorial confirma que los 16 ítems convergen en cuatro factores: Competencia Motriz ( $\alpha = ,818$ ), Habilidad Motriz ( $\alpha = ,674$ ), Atractivo Físico ( $\alpha = ,641$ ) y Condición Física ( $\alpha = ,727$ ).

Estos factores definen los siguientes ámbitos: el término “Competencia Motriz” hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen exitosamente los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana (Ruiz Pérez, 1995). Está formado por los ítems 5, 6, 7, 9, 10, 12 y 14.

La “Condición Física” es el estado de la capacidad de rendimiento psico-físico de una persona en un momento dado. Se manifiesta como capacidad de fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad, influyendo en ella los procesos energéticos del organismo y las características psíquicas precisas para el cometido que se le asigne a dicha condición (Martín Acero, Fernández, Otero, Rodríguez y Veiga, 2001). Este factor incluyen los ítems: 1, 13 y 16.

Respecto al factor “Habilidad Motriz” hace referencia a la capacidad adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de los que dispone el individuo, es decir, sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas (Durand, 1988). Lo forman los ítems 2, 3 y 4.

En cuanto al factor “Atractivo Físico” asumimos aquí la misma conceptualización realizada por Goñi *et al.* (2004). Este factor incluye los siguientes ítems: 8, 11 y 15.

En el mismo hay dos cuestiones iniciales sobre si se practica Actividad Física fuera del centro educativo y en caso afirmativo el número de horas. Seguidamente se presentan dieciséis ítems con cuatro alternativas de respuesta: Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4.

Cuestionario AFAP				
2 cuestiones previas	FACTOR 1 Competencia motriz	FACTOR 2 Habilidad motriz	FACTOR 3 Atractivo físico	FACTOR 4 Condición física
	Ítems 5, 6, 7, 9, 10, 12 y 14	Ítems 2, 3 y 4	Ítems 8, 11 y 15	Ítems 1, 13 y 16

*Gráfico 8. Factores cuestionario AFAP*

El cuarto cuestionario sobre los niveles y motivos de participación y no participación en programas de actividad física, se utilizará el cuestionario de Hábitos de Actividad Física (Granda, Montilla, Barbero, Mingorance y Alemany, 2010). Consta de una primera pregunta sobre si se practica alguna actividad física o deportiva fuera del horario escolar, en función de su respuesta se dirigía al encuestado a responder un subapartado A, B o C y a todo el alumnado encuestado a responder al subapartado D.

El conjunto de ítems centra su interés en recoger información sobre 4 grandes ámbitos:

1. Conocer la frecuencia y duración de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre. Incluye respuestas como nunca, una vez por semana, una hora, etc. (2 ítems)
2. Motivos de práctica o no durante su tiempo libre (veintidós preguntas tipo Likert, once referidas a motivos para practicar actividad físico-deportiva y once referidas a motivos para no practicar actividad físico-deportiva, todas ellas con cuatro posibles respuestas que van desde “total desacuerdo” a “total acuerdo”).
3. Actividades realizadas en el tiempo libre, con objeto de determinar en qué centran su actividad los participantes en el tiempo en que no están en la escuela.
4. Hábitos de práctica físico-deportiva e influencia de los significativos, tratando de conocer cuáles de los significativos (padres, hermanos, amigos) con respecto

a los alumnos presentaban conductas activas. Diferentes estudios relacionan los hábitos de actividad física de los sujetos con la influencia de los significativos, ya sean padres, hermanos o amigos.

Tras la primera cuestión inicial, y en caso de que su respuesta fuese positiva, plantean las preguntas frecuencia y tiempo que se dedica a la práctica de actividad física o deportiva fuera del horario escolar.

El subapartado A deben contestarlo quienes practican actividad física o deportiva fuera del horario escolar. Consta de once ítems redactados de manera positiva con cuatro alternativas de respuesta: Muy poco Importante, Poco Importante, Importante y Muy Importante. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4.

El subapartado B deben contestarlo quienes no practican actividad física o deportiva fuera del horario escolar. Consta de once ítems redactados de manera positiva con cuatro alternativas de respuesta: Muy poco Importante, Poco Importante, Importante y Muy Importante. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4.

El subapartado C deben contestarlo quienes practicaban actividad física o deportiva fuera del horario escolar, pero han dejado de hacerlo. Consta de siete ítems redactados de manera positiva con cuatro alternativas de respuesta: Muy poco Importante, Poco Importante, Importante y Muy Importante. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4.

El subapartado D deben contestarlo todo el alumnado encuestado. Consta de cuatro preguntas. La primera de ellas con ocho ítems, la segunda con cinco ítems, la tercera con cuatro ítems y la cuarta con cuatro ítems. Todos los ítems han sido redactados de manera positiva y cuentan con cuatro alternativas de respuesta: Muy poco Importante, Poco Importante, Importante y Muy Importante. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4.

4° Cuestionario Niveles y motivos de participación y no participación	Subapartado A	Quienes practican deporte
	Subapartado B	Quienes no practican deporte
	Subapartado C	Quienes practicaban deporte
	Subapartado D	Todo el alumnado

Gráfico 9. Esquema de respuestas al cuestionario nº4.

## 4.5. Procedimiento

Una vez seleccionados los cuestionarios a pasar a fin de obtener la información necesaria para solventar la hipótesis planteada, se maquetaron en forma de pequeño cuaderno todos de manera sucesiva a fin de facilitar su pasación a cada sujeto y poder posteriormente correlacionar los ítems.

Finalizada la maquetación, se solicitó permiso a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Melilla, que resolvió de manera positiva en concesión de permiso de fecha de 23 de abril de 2013. Se guardaron las normas de la Declaración de Helsinki. Al recibir el permiso a finales de curso, se creyó conveniente pasar los cuestionarios al inicio del curso escolar 2013/2014 para no interrumpir al alumnado en sus exámenes finales.

Nos dirigimos a los centros educativos, previamente seleccionados, entrevistándonos con el equipo directivo del mismo. En esta primera entrevista se le presentaba el estudio y la concesión del permiso por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Melilla, se les entregaba un cuadernillo de la encuesta y nos citábamos para una segunda entrevista en la que nos informaban sobre su voluntad de participación o no en la investigación. Si nos informaban afirmativamente, les llevábamos las copias suficientes de cuadernillos para pasarlas en los cursos necesarios para la investigación.

Los grupos de alumnado de Educación Primaria han empleado aproximadamente una hora en la resolución del mismo; dado su extensión y para no cansarlos, hubo profesorado que decidió pasarlo en dos sesiones en diferentes días. El alumnado de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad tardaba aproximadamente 20 minutos en su resolución.

Destacar que todos los centros educativos a los que nos hemos dirigido han participado activamente, incluso los equipos directivos han seleccionado a los docentes que pasarían la encuesta a cada grupo dándole para ello las necesarias instrucciones. Han sido docentes tutoras/es, porque conocen mejor a su alumnado y cuentan con más horas; y maestras/os y profesorado de la especialidad de Educación Física, por la especificidad de los cuestionarios sobre la materia.

Una vez completados los cuestionarios, el equipo directivo se ponía en contacto con nosotros para que pasáramos a recogerlos y proseguir con la tarea de codificación de los mismos.



*Gráfico 10. Fases de la relación con los centros educativos*

#### *Análisis de datos*

Se ha utilizado el programa informático estadístico SPSS en su versión 23.0. Para conocer la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach y para la validez del cuestionario se analizaron los datos mediante un Análisis Factorial Exploratorio. Además, se ha realizado el Análisis Factorial Confirmatorio con el programa LISREL 9.2. También se han realizado análisis estadísticos inferenciales paramétricos.



## 5. Resultados

---





## 5.1. Resultados Cuestionario Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte

En primer lugar, se ha analizado el “Cuestionario Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte” (en adelante, CEGAFD) midiendo su fiabilidad a través del alfa de Cronbach, la cual obtuvo un valor de .843. A pesar que dicha fiabilidad era muy alta, se procedió a eliminar los ítems que presentaban bajas correlaciones ( $<.25$ ). Por esto, se descartaron los ítems 1, 2, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 20, 28 y 30, quedando el cuestionario con 24 ítems.

Posteriormente, para determinar de manera rigurosa los valores de fiabilidad, los datos se sometieron a diversos procedimientos: la técnica de dos mitades, obteniendo la correlación de Pearson entre las puntuaciones de cada sujeto en el conjunto de ítems pares (X) e impares (Y) y aplicando posteriormente la fórmula de Spearman-Brown para obtener la fiabilidad de la escala. Se obtuvo un valor de  $r_{xy} = .688$  y una fiabilidad  $r_{xx} = .801$ . A través del cálculo de la consistencia interna, con el estadístico alfa de Cronbach, se obtuvo un valor de  $\alpha = .848$ . En la Tabla 1 se expone una descripción general de la escala con los estadísticos de tendencia central, la desviación típica, la asimetría y la correlación elemento-total corregida. Tal como se observa en la Tabla, la media que se obtiene se encuadra dentro de las categorías en desacuerdo y de acuerdo de la escala del cuestionario, en todos los casos no se obtiene una puntuación alta.

Ítems	M	DT	Asimetría	Correlación elemento-total corregida
Item5	2.35	1.12	.118	.394
Item6	2.70	1.09	-.286	.455
Item8	2.32	1.07	.233	.269
Item9	2.49	1.11	.018	.297
Item11	1.71	.933	1.12	.257
Item12	1.67	.960	1.27	.214
Item13	2.21	1.11	.340	.485
Item15	2.55	1.10	-.104	.395
Item16	2.35	1.09	-.177	.547
Item18	2.60	1.09	-.168	.282
Item19	2.72	1.13	-.262	.307
Item21	2.83	1.09	-.449	.253
Item22	2.01	1.07	.602	.569
Item23	2.25	1.10	.332	.543
Item24	2.73	1.07	-.306	.252
Item25	2.54	1.07	-.114	.322
Item26	2.40	1.20	.112	.400

Item27	2.50	1.07	-.042	.532
Item29	2.10	1.08	.499	.539
Item31	2.19	1.12	.765	.444
Item32	1.99	1.09	.697	.368
Item33	2.06	1.05	.540	.440
Item34	2.26	1.14	.504	.462
Item35	2.27	1.12	.525	.525

*Tabla 4. Descriptivos y correlación ítem-total corregida de “CEGAFD”*

Debido a que previamente no se había realizado ninguna publicación acerca del análisis factorial del cuestionario “Creencias y Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte (CEGAFD)”, antes de realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) era conveniente llevar a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de conocer cómo se agrupan los ítems en factores. Para garantizar que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial se sometieron los datos a la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO = .873) y a la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 9519.50$ ;  $gl = 276$ ;  $p = 0.00$ ), encontrando valores que permiten la utilización del análisis factorial como técnica idónea para interpretar la información contenida en esta matriz.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) muestra la existencia de 5 factores claramente delimitados que explican el 50.90% de la varianza total, siendo esta proporción aceptable. Además, las comunalidades de los ítems están por encima de  $h^2 = .30$  oscilando entre .329 en el ítem 19 a .734 en el ítem12.

En la Tabla 5 se muestran los factores, los ítems, los pesos factoriales y la fiabilidad de cada dimensión, así como la interpretación de dichos factores. Para determinar las dimensiones se ha seguido el criterio de las cargas factoriales, siendo este valor de 0.30 siguiendo a Kline (1994). Además, para la interpretación y valoración de los factores, que descubren la estructura interna del instrumento, se utilizó la información cuantitativa (el número de ítems que lo definen y la saturación factorial) y la información cualitativa (la formulación y el contenido del ítem). Por último, para considerar que los factores están bien definidos se ha tenido en cuenta que al menos tres variables tengan en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978; Costello y Osborne, 2005 y Morales, 2009).

Factor	N	Ítems	Peso	Alfa
<b>DIFERENCIAS ASOCIADAS AL GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE</b>				
	26	En general, las chicas son más torpes en los deportes	.698	
	29	Los chicos suelen estar más interesados que las chicas en la actividad física que las chicas porque ellos son mejores	.685	
	22	El hombre es superior a la mujer en cualquier deporte gracias a su capacidad física	.662	
<b>FACTOR 1</b>	23	En general, los chicos están más capacitados que las chicas para realizar actividad física	.597	<b><math>\alpha = .737</math></b>
	35	A las mujeres les falta voluntad para triunfar en los deportes	.478	
	27	Las chicas suelen tener más problemas que los chicos si quieren realizar actividades físicas	.538	
	18	Los chicos suelen participar más en actividades físicas y deportivas competitivas que las chicas	.574	
		<b>DEPORTE Y GÉNERO</b>		
	15	Las mujeres deportistas tienen más dificultades que los hombres para abrirse campo en el deporte	.659	
<b>FACTOR 2</b>	9	Es difícil para las mujeres entrar al mundo del deporte	.557	<b><math>\alpha = .500</math></b>
	5	Generalmente, los chicos reciben más ánimos de sus familias que las chicas a la hora de realizar actividad física	.564	
	8	El hombre obtiene más beneficios por su éxito en el deporte	.514	
<b>ESTEREOTIPOS SOBRE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE ASOCIADOS AL GÉNERO</b>				
	24	Hay actividades físicas más apropiadas para las mujeres y otras que lo son para los hombres	.736	
	25	Hay actividades que no suelen practicar las chicas porque son más típicas de chicos	.662	
<b>FACTOR 3</b>	19	Los deportes de contacto (como el boxeo, el rugby, karate,...) es propio de los chicos y no es normal que lo practiquen las chicas	.483	<b><math>\alpha = .452</math></b>
	21	Aunque a una chica le guste las actividades de musculación es difícil que lo practique porque no suele haber grupos de mujeres para practicar	.437	
	6	A los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza, agresividad	.392	

**CREENCIAS SOBRE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE Y GÉNERO**

	11	Las chicas pueden desarrollar sus capacidades físicas tanto como los chicos	.790	
<b>FACTOR 4</b>	12	Las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol	.717	<b><math>\alpha = .579</math></b>
	13	En general, las chicas son más débiles que los chicos	.383	
	16	Las mujeres son más débiles que los hombres en el aspecto físico	.318	

**LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL GÉNERO**

	33	La profesora de Educación física suele exigir más a los chicos que a las chicas	.750	
<b>FACTOR 5</b>	32	En las clases de Educación Física, el profesor normalmente exige más a los chicos que a las chicas	.689	<b><math>\alpha = .664</math></b>
	31	En la clase de Educación Física, si hay que hacer grupos se elige primero a los chicos porque son mejores que las chicas	.531	
	34	La mayoría de actividades que se hacen en las clases de Educación Física, están pensadas más para los chicos que para las chicas	.549	

*Tabla 5. Factores, ítems, pesos obtenidos en el Análisis Factorial Exploratorio del CEGA-FD y alfa de Cronbach de cada factor*

Posteriormente, tomando como base los resultados obtenidos en el AFE expuesto anteriormente, se realizó el AFC para someter a prueba el modelo de los 5 factores, con el programa LISREL 9.2. Para ello, se midió la bondad de ajuste del modelo propuesto a través de diversos indicadores. Así, se utilizó la chi-cuadrado dividida por los grados de libertad, el promedio de los residuales (RMR) y el de los residuales estandarizados (RMSEA). Además, otros indicadores empleados fueron el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI) ya que son los índices más usados ya que están menos afectados por el tamaño de la muestra (García, Gallo y Miranda, 1998).

Para que exista un buen ajuste hay que considerar los siguientes valores: CFI y GFI deberán superar el valor .90, así cuanto mayor sea el valor mejor ajuste. En cuanto al valor de la RMSEA, índice relativo a los grados de libertad (complejidad) del modelo, como referencia valores por debajo de .05 podrían considerarse como indicadores de buen ajuste, en tanto que valores entre .05-.08 indicarían un ajuste admisible. En cuanto al RMR, Harman (1976) propone un valor de referencia de .05 o menor para

considerar que el ajuste del modelo era aceptable. Por último, en relación con el cociente chi-cuadrado/grados de libertad, hay que considerar que un cociente de 4 es un ajuste razonable, mientras que los valores cercanos a 2 son considerados como muy buenos. Los índices de bondad de ajuste relativos al modelo analizado se indican en la Tabla 6.

<b>Modelo factorial</b>	$\chi^2/\text{gl}$	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>RMR</b>	<b>RMSEA</b>
Modelo 5 factores	1083.46/242= 4.47	.95	.92	.064	.059

*Tabla 6. Índices de bondad de ajuste del Modelo propuesto.*

Los resultados de los diferentes índices se ajustan al modelo, ya que como puede observarse en la Tabla 4, los valores CFI y GFI se sitúan por encima del valor de .90 que son los valores recomendado, así como el índice RMSEA que se encuentra en el rango considerado admisible (.05-.08). Mientras que el índice RMR se encuentra cercano al valor de .05. En cuanto al cociente Chi-cuadrado/grados de libertad presenta un valor cercano a 4, lo que muestra un ajuste razonable. Dado los índices obtenidos, consideramos que el modelo de los 5 factores es una aproximación razonable a los datos, y puede mantenerse como una explicación plausible a la estructura dimensional que se propone.

Realizada la fiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach, se obtiene para el cuestionario un  $\alpha=.886$  que confirma la fiabilidad del cuestionario en todos los factores, siendo más bajo en el factor 3.

Aunque este estadístico ha sido ampliamente utilizado en la investigación social se debe complementar con otro tipo de análisis para evitar sesgos propios de la prueba (Sijtsma, 2009), como los índices de Fiabilidad Compuesta y la Varianza Media Extractada. Para calcular la Fiabilidad Compuesta (FC) y la Varianza Media Extractada (VME) se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 7, siendo ambos en todos los casos muy adecuados.

<b>Factores</b>	<b>FC</b>	<b>VME</b>
F1 Diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y deporte	.916	.497
F2 Deporte y género	.942	.598
F3 Estereotipos sobre actividad física y deporte asociados al género	.926	.608
F4 Creencias sobre actividad física y deporte	.774	.562
F5 Las clases de Educación Física y género	.727	.523

*Tabla 7. Fiabilidad Compuesta (FC) y la Varianza Media Extractada (VME) de los factores del cuestionario CEGAFD*

También se correlacionó el CEGAFD y los factores que lo componen, los datos indican que existen relaciones significativas entre todos los factores que conforman la escala (Tabla 8).

		EFAPF 1	EFAPF 2	EFAPF 3	EFAPF 4	EFAPF 5	EFAP total
EFAPF 1	Correlación de Pearson	1	.471**	.539**	.539**	.570**	.886**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	2034	1961	1990	1690	1938	1534
EFAPF 2	Correlación de Pearson		1	.423**	.266**	.346**	.655**
	Sig. (bilateral)			.000	.000	.000	.000
	N		2040	1750	1971	1534	
EFAPF 3	Correlación de Pearson			1	.316**	.335**	.709**
	Sig. (bilateral)				.000	.000	.000
	N			1762	1996	1534	
EFAPF 4	Correlación de Pearson				1	.366**	.671**
	Sig. (bilateral)					.000	.000
	N				1692	1534	
EFAPF 5	Correlación de Pearson					1	.714**
	Sig. (bilateral)						.000
	N					1534	

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*Tabla 8. Correlación entre CEGAFD y los factores que lo componen.*

A continuación se realizaron los estadísticos inferenciales, en relación con la variable *sexo*, los datos indican que existen diferencias significativas tanto en la escala total como en los factores que lo componen, oscilando el tamaño del efecto de pequeño a medio (Tabla 9). Tal como se observa, tanto en la puntuación total como en los factores que lo componen los hombres presentan medias más altas, lo que indica actitudes más estereotipadas.

Dimensiones	N	T	P	$d_{\text{COHEN}}$	Tamaño-efecto
<b>EFAP 1</b>	$N_{\text{HOMBRE}} = 1014; M=17.58$	14.45	.000	.64	.30
	$N_{\text{MUJER}} = 1011; M=14.63$				
<b>EFAP 2</b>	$N_{\text{HOMBRE}} = 1052; M= 10.09$	6.48	.000	.29	.14
	$N_{\text{MUJER}} = 1046; M= 9.30$				
<b>EFAP 3</b>	$N_{\text{HOMBRE}} = 1053; M= 14.10$	9.15	.000	.39	.19
	$N_{\text{MUJER}} = 1053; M= 12.90$				
<b>EFAP 4</b>	$N_{\text{HOMBRE}} = 887; M= 8.62$	11.53	.000	.54	.26
	$N_{\text{MUJER}} = 913; M= 7.19$				
<b>EFAP 5</b>	$N_{\text{HOMBRE}} = 1028; M= 9.25$	11.30	.000	.50	.24
	$N_{\text{MUJER}} = 1015; M= 7.75$				
<b>EFAP Total</b>	$N_{\text{HOMBRE}} = 751; M= 59.98$	13.46	.000	.68	.32
	$N_{\text{MUJER}} = 775; M= 51.97$				

*Tabla 9. CEGAFD y su relación con la variable sexo.*

En relación con la variable etapa educativa, los datos (Tabla 10) muestran que no existen diferencias significativas en la puntuación total, pero sí en los factores 1, 2, 4 y 5, siendo el tamaño del efecto pequeño. Siendo estos factores: F1: Diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y deporte; F2: Deporte y género; F3: Estereotipos sobre actividad física y deporte asociados al género; F4: Creencias sobre actividad física y deporte y F5: Las clases de Educación Física y género. Los datos indican que en el factor “Diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física”, “Deporte y género” y puntuación total, las mayores medias la obtienen el alumnado de Secundaria. En cambio, en los factores “Estereotipos sobre actividad física y deporte asociados al género” y “Creencias sobre actividad física y deporte”, los mayores puntajes es para el grupo de Primaria. Solo las puntuaciones más altas es para el factor “Las clases de Educación Física y género”.

Dimensiones	Media	F	P	Eta al cuadrado
EFAP 1	N= 684; $M_{\text{PRIMARIA}} = 15.57$	5.93	.003	.005
	N= 1008; $M_{\text{SECUNDARIA}} = 16.38$			
EFAP 2	N= 244; $M_{\text{BACHILLERATO}} = 15.80$	31.21	.000	.023
	N= 727; $M_{\text{PRIMARIA}} = 8.99$			
EFAP 3	N= 1036; $M_{\text{SECUNDARIA}} = 10.04$	.845	n.s.	.007
	N= 248; $M_{\text{BACHILLERATO}} = 9.87$			
EFAP 4	N= 731; $M_{\text{PRIMARIA}} = 13.62$	3.02	.49	.005
	N= 1043; $M_{\text{SECUNDARIA}} = 13.46$			
EFAP 5	N= 245; $M_{\text{BACHILLERATO}} = 13.37$	33.36	.000	.019
	N= 560; $M_{\text{PRIMARIA}} = 8.14$			
EFAP Total	N= 1044; $M_{\text{SECUNDARIA}} = 7.79$	.761	n.s.	.001
	N= 208; $M_{\text{BACHILLERATO}} = 7.89$			
	N= 673; $M_{\text{PRIMARIA}} = 7.72$			
	N= 1036; $M_{\text{SECUNDARIA}} = 8.76$			
	N= 244; $M_{\text{BACHILLERATO}} = 9.27$			
	N= 426; $M_{\text{PRIMARIA}} = 55.42$			
	N= 916; $M_{\text{SECUNDARIA}} = 56.27$			
	N= 192; $M_{\text{BACHILLERATO}} = 55.64$			

Tabla 10. CEGAFD y su relación con la variable etapa educativa.

En relación con la variable distrito donde vive el alumnado encuestado, los datos indican que existen diferencias significativas tanto en la puntuación total del cuestionario como en los factores que lo componen, excepto en el Factor 3. Los datos indican que en todos los casos, es el alumnado de los distritos 4 y 5 los que presentan las puntuaciones más altas y, por tanto, las ideas más estereotipadas, siendo el tamaño del efecto pequeño (Tabla 11)

Dimensiones	Media	F	P	$\eta_p^2$
EFAP 1	N=80 $M_{\text{DISTRITO1}}=15.47$	4.462	.000	.018
	N=65; $M_{\text{DISTRITO2}}=15.29$			
	N= 21; $M_{\text{DISTRITO3}}= 17.38$			
	N= 189; $M_{\text{DISTRITO4}}=16.40$			
	N= 368; $M_{\text{DISTRITO5}}= 16.99$			
	N= 85; $M_{\text{DISTRITO6}}= 15.74$			
	N= 328; $M_{\text{DISTRITO7}}= 15.38$			
	N= 541; $M_{\text{DISTRITO8}}= 15.60$			
EFAP 2	N=87 $M_{\text{DISTRITO1}}=9.19$	4.945	.000	.017
	N= 73; $M_{\text{DISTRITO2}}=9.46$			
	N= 23; $M_{\text{DISTRITO3}}=10.39$			
	N= 188; $M_{\text{DISTRITO4}}= 10.17$			
	N= 387; $M_{\text{DISTRITO5}}= 10.10$			
	N= 91; $M_{\text{DISTRITO6}}= 9.54$			
	N= 341; $M_{\text{DISTRITO7}}= 9.10$			
	N= 557; $M_{\text{DISTRITO8}}= 9.54$			
EFAP 3	N=86; $M_{\text{DISTRITO1}}=13.40$	1.297	.248	.007
	N= 73; $M_{\text{DISTRITO2}}=13.52$			
	N= 25; $M_{\text{DISTRITO3}}= 14.36$			
	N= 190; $M_{\text{DISTRITO4}}= 13.36$			
	N= 386; $M_{\text{DISTRITO5}}=13.86$			
	N= 91; $M_{\text{DISTRITO6}}=13.23$			
	N= 339; $M_{\text{DISTRITO7}}= 13.45$			
	N= 560; $M_{\text{DISTRITO8}}= 13.38$			
EFAP 4	N=70; $M_{\text{DISTRITO1}}=7.61$	4.761	.000	.012
	N= 52; $M_{\text{DISTRITO2}}=8.30$			
	N= 17; $M_{\text{DISTRITO3}}=7.29$			
	N= 186; $M_{\text{DISTRITO4}}=8.21$			
	N= 330; $M_{\text{DISTRITO5}}=8.42$			
	N= 81; $M_{\text{DISTRITO6}}=7.87$			
	N= 320; $M_{\text{DISTRITO7}}=7.68$			
	N= 526; $M_{\text{DISTRITO8}}=7.46$			

	N=78; $M_{\text{DISTRITO1}}=8.96$			
	N= 72; $M_{\text{DISTRITO2}}=8.47$			
	N= 21; $M_{\text{DISTRITO3}}=9.42$			
<b>EFAP 5</b>	N= 183; $M_{\text{DISTRITO4}}= 8.69$	3.198	.002	.016
	N= 379; $M_{\text{DISTRITO5}}=8.84$			
	N= 90; $M_{\text{DISTRITO6}}=8.07$			
	N= 324; $M_{\text{DISTRITO7}}=7.97$			
	N= 544; $M_{\text{DISTRITO8}}=8.29$			
	N=47; $M_{\text{DISTRITO1}}=55.87$			
	N= 41; $M_{\text{DISTRITO2}}=57.95$			
	N= 11; $M_{\text{DISTRITO3}}=52.18$			
<b>EFAP total</b>	N= 155; $M_{\text{DISTRITO4}}=57.18$	4.600	.000	.023
	N= 282; $M_{\text{DISTRITO5}}=58.78$			
	N= 67; $M_{\text{DISTRITO6}}=54.70$			
	N= 282; $M_{\text{DISTRITO7}}=54.27$			
	N= 463; $M_{\text{DISTRITO8}}=54.48$			

*Tabla 11. CEGAFD y su relación con la variable distrito*

En relación con las variables sexo y etapa educativa, los datos indican que existen diferencias significativas en la puntuación total y en los factores 1, 2 y 5, siendo el tamaño del efecto mediano. En cuanto al Factor 1, en el caso de los hombres se observa que conforme avanza la edad disminuye las puntuaciones no siendo así en el caso de las mujeres, que la máxima puntuación se obtiene en la etapa de educación de secundaria. En el caso del Factor 2, los mayores puntajes lo obtienen los hombres de secundaria frente a las mujeres que conforme avanzan en edad, aumentan las creencias estereotipadas. En cuanto al factor 5, existen valores similares tanto en el grupo de hombres como de mujeres, conforme avanza la etapa aumenta la puntuación. Por último, en la puntuación total de la escala se observan resultados distintos en hombres y mujeres. Así, en los chicos conforme avanza la edad las puntuaciones disminuyen, esta tendencia cambia en el caso de las chicas ya que al aumentar la etapa también lo hacen las creencias estereotipadas.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>		<b>F</b>	<b>P</b>	<b><math>\eta_p^2</math></b>
<b>EFAP 1</b>	$M_{\text{HOMBREPRIM.}}=18.61$	$M_{\text{MUJERPRIM.}}=13.57$	14.49	.000	.117
	$M_{\text{HOMBRESO.}}=17.46$	$M_{\text{MUJERESO}}=15.15$			
	$M_{\text{HOMBREBACH.}}=16.45$	$M_{\text{MUJERBACH.}}=14.44$			
<b>EFAP 2</b>	$M_{\text{HOMBREPRIM.}}=9.66$	$M_{\text{MUJERPRIM.}}=8.40$	4.22	.015	.043
	$M_{\text{HOMBRESO}}=10.40$	$M_{\text{MUJERESO}}=9.65$			
	$M_{\text{HOMBREBACH.}}=9.78$	$M_{\text{MUJERBACH.}}=9.91$			
<b>EFAP 3</b>	$M_{\text{HOMBREPRIM.}}=14.58$	$M_{\text{MUJERPRIM.}}=13.29$	.024	n.s.	.045
	$M_{\text{HOMBRESO}}=14.06$	$M_{\text{MUJERESO}}=12.84$			
	$M_{\text{HOMBREBACH.}}=14.06$	$M_{\text{MUJERBACH.}}=12.85$			
<b>EFAP 4</b>	$M_{\text{HOMBREPRIM.}}=9.07$	$M_{\text{MUJERPRIM.}}=7.16$	2.72	n.s.	.072
	$M_{\text{HOMBRESO}}=8.42$	$M_{\text{MUJERESO}}=7.12$			
	$M_{\text{HOMBREBACH.}}=8.42$	$M_{\text{MUJERBACH.}}=7.45$			
<b>EFAP 5</b>	$M_{\text{HOMBREPRIM.}}=9.00$	$M_{\text{MUJERPRIM.}}=6.77$	4.99	.007	.087
	$M_{\text{HOMBRESO}}=9.45$	$M_{\text{MUJERESO}}=7.98$			
	$M_{\text{HOMBREBACH.}}=9.62$	$M_{\text{MUJERBACH.}}=8.95$			
<b>EFAP Total</b>	$M_{\text{HOMBREPRIM.}}=60.94$	$M_{\text{MUJERPRIM.}}=49.21$	8.12	.000	.114
	$M_{\text{HOMBRESO}}=59.81$	$M_{\text{MUJERESO}}=52.75$			
	$M_{\text{HOMBREBACH.}}=58.34$	$M_{\text{MUJERBACH.}}=53.62$			

*Tabla 12. CEGAFD y su relación con la variable sexo y etapa educativa.*

## 5.2. Resultados del Cuestionario AFAPS

En primer lugar, en la Tabla 10 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems de la escala “Autoconcepto Físico en Alumnado de Primaria y Secundaria (en adelante, AFAPS). Se ofrecen los valores de tendencia central, variabilidad y asimetría para cada uno de ellos. Lo más destacable es la asimetría negativa existente en la práctica totalidad de los ítems de la escala, lo que muestra que existe una mayor concentración de respuestas que denotan una alta autoestima. Este patrón de asimetría resulta, por lo demás, extremadamente habitual en las escalas para medir la autoestima y autoconcepto o ambas.

	Media	DT	Asimetría	Correlación Ítem-total corregida
1. Soy una/o de las/os mejores de mi clase de Educación Física	2.64	1.046	-.145	.539
2. Aprendo rápido una nueva habilidad en la clase de Educación Física	3.05	1.005	-.567	.468
3. Me siento bien cuando practico deporte	3.18	1.067	-.652	.305
4. Me siento segura/o cuando tengo que aprender una nueva habilidad física porque sé que lo voy a hacer bien	2.86	1.032	-.348	.447
5. Me esfuerzo por ser el mejor/la mejor en clase y lo suelo conseguir	2.67	1.043	-.119	.495
6. El profesor/ la profesora considera que soy una/o de las/os mejores de la clase	2.47	1.006	.023	.527
7. Mis amigas/os piensan que soy una/o de las/os primeras/os de la clase	2.55	1.001	-.115	.458
8. Estoy contenta/o con lo que peso y mido	2.90	1.098	-.425	.391
9. Mis amigas/os me dicen que soy buena/o en el deporte	3.00	.941	-.575	.472
10. Todas/os mis compañeras/os me buscan para formar equipo en la clase de Educación Física	2.94	.991	-.582	.341
11. Tengo buena figura para mi edad	2.83	1.074	-.372	.456
12. Mi aspecto físico es mejor que la mayoría de mis amigas/os	2.02	1.038	.651	.390
13. Soy una persona físicamente fuerte	3.77	3.001	3.714	.032
14. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad	2.49	.980	.034	.404
15. Tengo mucha capacidad para realizar ejercicios de flexibilidad	2.78	1.033	-.444	.207
16. Soy habilidosa/o en el deporte	3.34	.839	-1.165	.449

Tabla 13. Estadísticos descriptivos del cuestionario AFAP

Al ser un cuestionario ya validado, se trabajaron con los factores obtenidos por Granda, Alemany y Cortijo (2016), siendo la fiabilidad del cuestionario AFAP, medido a través del índice de consistencia interna, de .817. Si se analizan por los elementos que lo componen, los resultados se encuentran en la Tabla 14.

	<b>COMPETENCIA MOTRIZ</b>		
	5. Me esfuerzo por ser el mejor/la mejor en clase y lo suelo conseguir		
	6. El profesor/La profesora considera que soy una/o de las/os mejores de la clase		
<b>FACTOR 1</b>	7. Mis amigas/os piensan que soy una/o de las/os primeras/os de la clase		
	9. Mis amigas/os me dicen que soy buena/o en el deporte		
	10. Todas/os mis compañeras/os me buscan para formar equipo en la clase de Educación Física.		.686
	14. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad		
	12. Mi aspecto físico es mejor que la mayoría de mis amigas/os		
	<b>HABILIDAD MOTRIZ</b>		
<b>FACTOR 2</b>	2. Aprendo rápido una nueva habilidad en la clase de Educación Física		
	3. Me siento bien cuando practico deporte		
	4. Me siento segura/o cuando tengo que aprender una nueva habilidad física porque sé que lo voy a hacer bien		.784
	<b>ATRACTIVO FÍSICO</b>		
<b>FACTOR 3</b>	8. Estoy contenta/o con lo que peso y mido		
	11. Tengo buena figura para mi edad		.396
	15. Tengo mucha capacidad para realizar ejercicios de flexibilidad		
	<b>CONDICIÓN FÍSICA</b>		
<b>FACTOR 4</b>	1. Soy una/o de las/os mejores de mi clase de Educación Física		
	13. Soy una persona físicamente fuerte		.392
	16. Soy habilidosa/o en el deporte		

*Tabla 14. Fiabilidad del cuestionario AFAPS por factores.*

También se correlacionó el AFAPS y los factores que lo componen, los datos indican que existen relaciones significativas entre todos los factores que lo componen, excepto entre el Factor 2 y el Factor 4 (Tabla 15).

		<b>AFAP TOTAL</b>	<b>AFAP1 CM</b>	<b>AFAP2 HM</b>	<b>AFAP3 AF</b>	<b>AFAP4 CdF</b>
<b>AFAP total</b>	Correlación de Pearson	1	.857**	.591**	.656**	.612**
	Sig. (bilateral)	---	.000	.000	.000	.000
<b>AFAP1</b>	Correlación de Pearson			.388**	.440**	.346**
<b>COMPETENCIA MOTRIZ (CM)</b>	Sig. (bilateral)			.000	.000	.000
<b>AFAP2</b>	Correlación de Pearson				.385**	-.009
<b>HABILIDAD MOTRIZ (HM)</b>	Sig. (bilateral)				.000	.708
<b>AFAP3</b>	Correlación de Pearson					.185**
<b>ATRACTIVO FÍSICO (AF)</b>	Sig. (bilateral)					.000
<b>AFAP4</b>	Correlación de Pearson					1
<b>CONDICIÓN FÍSICA (CdF)</b>	Sig. (bilateral)					---

*Tabla 15. Correlación entre AFAP y los factores que lo componen.*

Por último, se correlacionó el cuestionario AFAP con la nota obtenida en la asignatura de Educación Física, los datos indican que existe correlación entre el Autoconcepto Físico y la calificación académica, siendo los estudiantes que obtienen las mejores puntuaciones los que presentan mejor autoconcepto físico.

		<b>AFAP TOTAL</b>	<b>AFAP1 CM</b>	<b>AFAP2 HM</b>	<b>AFAP3 AF</b>	<b>AFAP4 CdF</b>
<b>Nota</b>	Correlación de Pearson	.155**	.157**	.096**	.067**	.096**
<b>E F</b>	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.002	.000

CM: Competencia motriz; HM: Habilidad Motriz; AF: Atractivo Físico; CdF: Condición Física

*Tabla 16. Correlación entre AFAP y rendimiento académico en Educación Física.*

A continuación se realizaron los estadísticos inferenciales, en relación con la variable sexo, los datos indican que existen diferencias significativas tanto en la escala total como en los factores que lo componen, siendo el tamaño del efecto de medio, excepto en el Factor 3 que es pequeño (Tabla 17) . Tal como se observa, las mayores medias, y por tanto el mayor autoconcepto lo obtienen los hombres.

Dimensiones	N	t	P	$d_{\text{COHEN}}$	Tamaño-efecto
AFAP 1	$N_{\text{HOMBRE}} = 996$ ; $M = 18.72$	8.150	.000	.36	.18
CM	$N_{\text{MUJER}} = 1006$ ; $M = 17.25$				
AFAP 2	$N_{\text{HOMBRE}} = 1048$ ; $M = 9.00$	5.40	.000	.23	.11
HM	$N_{\text{MUJER}} = 1055$ ; $M = 8.32$				
AFAP 3	$N_{\text{HOMBRE}} = 1047$ ; $M = 8.47$	1.98	.047	.08	.04
AF	$N_{\text{MUJER}} = 1043$ ; $M = 8.29$				
AFAP 4	$N_{\text{HOMBRE}} = 943$ ; $M = 10.64$	11.42	.000	.55	.26
CdF	$N_{\text{MUJER}} = 833$ ; $M = 8.72$				
AFAP	$N_{\text{HOMBRE}} = 865$ ; $M = 47.30$	8.86	.000	.43	.21
	$N_{\text{MUJER}} = 770$ ; $M = 43.44$				

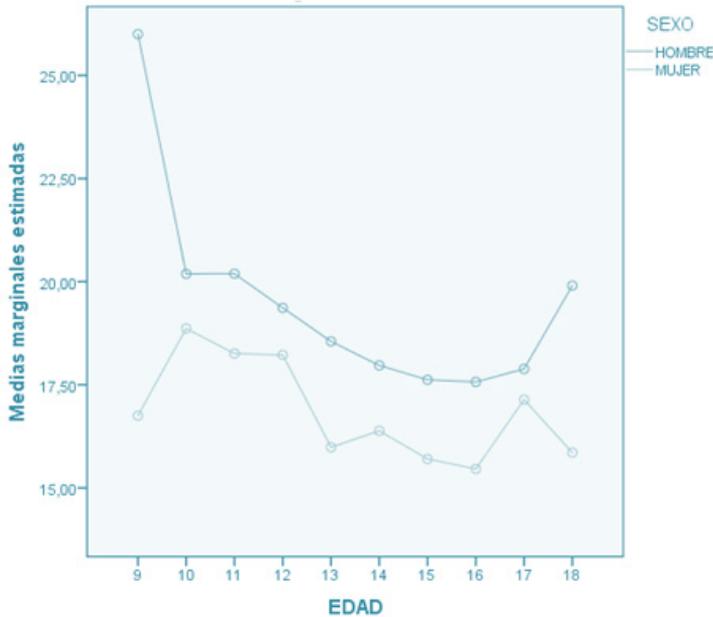
Tabla 17. AFAPS y su relación con la variable sexo.

En relación con la variable etapa educativa, los datos (Tabla 18) indican que existen diferencias significativas tanto en la puntuación total como en los factores que lo componen el AFAP, siendo en todos los casos el autoconcepto mayor en el alumnado de la etapa primaria, siendo el tamaño del efecto pequeño.

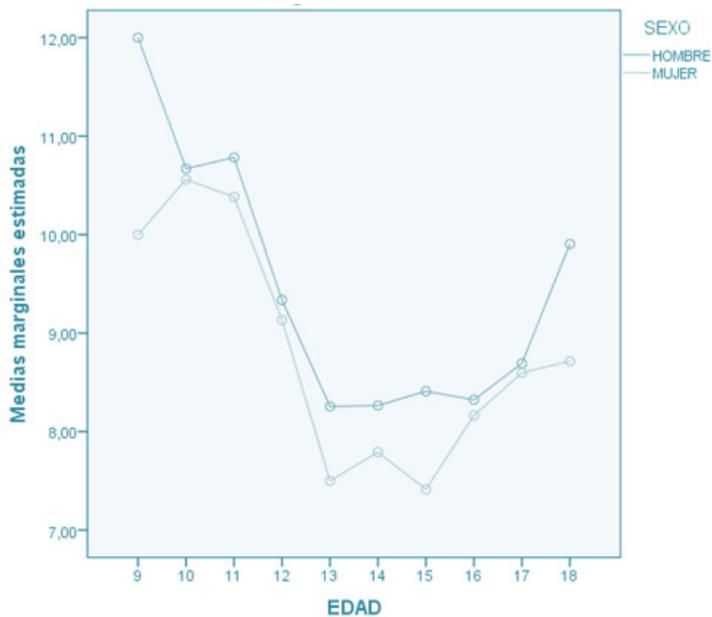
Dimensiones	N	F	P	$\eta_p^2$
AFAP 1	Primaria=19.33	57.18	.000	.073
CM	Secundaria=17.34			
AFAP 2	Bachillerato=17.09	258.70	.000	.056
HM	Primaria= 10.47			
AFAP 3	Secundaria= 7.65	61.92	.000	.204
AF	Bachillerato=8.76			
AFAP 4	Primaria=9.10	11.74	.000	.058
CdF	Secundaria=10.01			
AFAP	Bachillerato=9.20	62.47	.000	.013
	Primaria=48.33			
	Secundaria=43.42			
	Bachillerato= 43.21			

Tabla 18. AFAP y su relación con la variable etapa educativa.

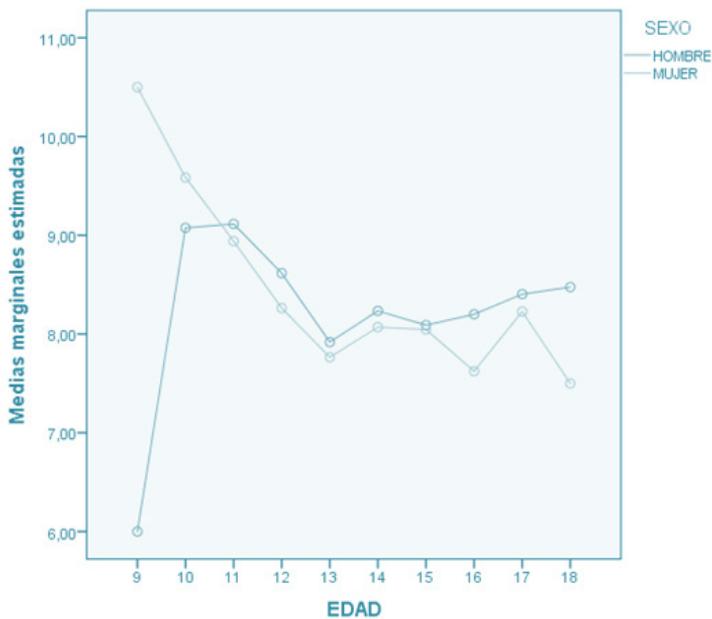
Analizado el autoconcepto en función de la variable edad y sexo, los datos indican que solo existen diferencias significativas en el factor 4 ( $F=3.06$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=.085$ ). Aunque no existen diferencias significativas en el resto de los factores, en los gráficos siguientes se observan como con la edad va disminuyendo el autoconcepto físico del alumnado en el factor 1, factor 2, factor 3. Esta tendencia se invierte en el factor 4.



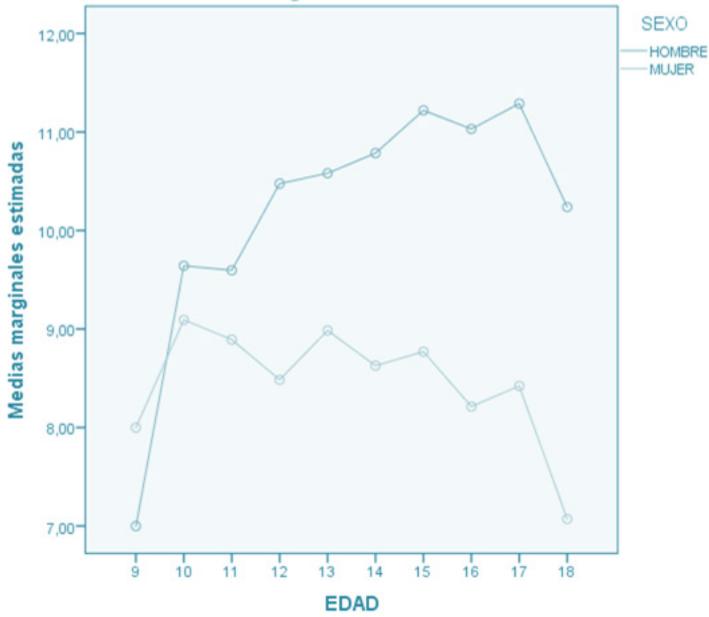
Gráfica 11. AFAP1 "Competencia motriz" y su relación con las variables sexo y edad.



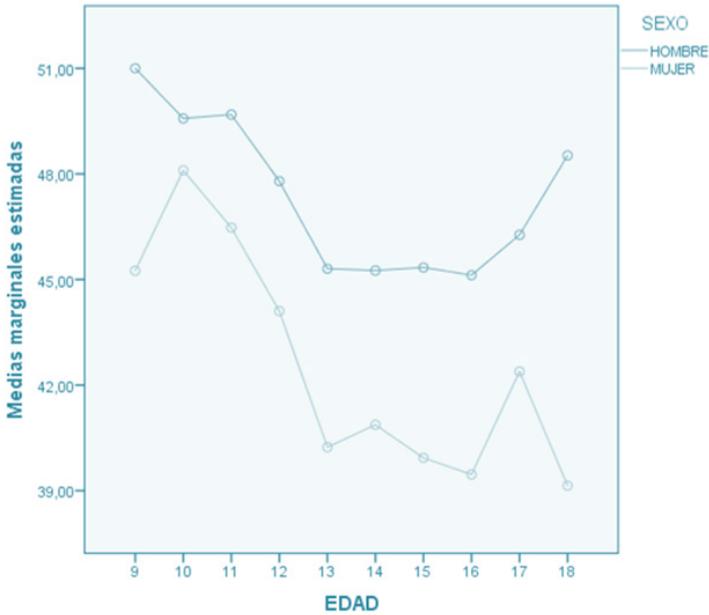
Gráfica 12. AFAP2 "Habilidad motriz" y su relación con las variables sexo y edad.



Gráfica 13. AFAP3 "Atractivo físico" y su relación con las variables sexo y edad.



Gráfica 14. AFAP4 “Condición física” y su relación con las variables sexo y edad.



Gráfica 15. AFAP5 “Puntuación total” y su relación con las variables sexo y edad.

También se realizó un análisis multivariante para conocer cómo influyen las variables sexo y etapa educativa en el Autoconcepto Físico, los datos aparecen en la Tabla 19. Así, solo existen diferencias significativas en el Factor 4, Condición Física, siendo los alumnos de Educación Secundaria los que mayor puntuación obtiene. Por el contrario, son las chicas de Bachillerato las que consiguen las medias más bajas, siendo el tamaño del efecto pequeño.

FACTORES	N y MEDIA		F	P	$\eta_p^2$
	HOMBRE	MUJER			
AFAP 1	H <sub>PRIMARIA</sub> = 20.20	M <sub>PRIMARIA</sub> = 18.49	.215	n.s.	.095
	H <sub>SECUNDARIA</sub> = 18.08	M <sub>SECUNDARIA</sub> = 16.40			
	H <sub>BACHILLERATO</sub> = 18.32	M <sub>BACHILLERATO</sub> = 16.21			
AFAP 2	H <sub>PRIMARIA</sub> = 10.69	M <sub>PRIMARIA</sub> = 10.41	.612	n.s.	.180
	H <sub>SECUNDARIA</sub> = 8.32	M <sub>SECUNDARIA</sub> = 7.74			
	H <sub>BACHILLERATO</sub> = 8.90	M <sub>BACHILLERATO</sub> = 8.52			
AFAP 3	H <sub>PRIMARIA</sub> = 9.12	M <sub>PRIMARIA</sub> = 9.11	.920	n.s.	.057
	H <sub>SECUNDARIA</sub> = 8.09	M <sub>SECUNDARIA</sub> = 8.00			
	H <sub>BACHILLERATO</sub> = 8.35	M <sub>BACHILLERATO</sub> = 7.87			
AFAP 4	H <sub>PRIMARIA</sub> = 9.65	M <sub>PRIMARIA</sub> = 8.90	10.85	.000	.083
	H <sub>SECUNDARIA</sub> = 11.01	M <sub>SECUNDARIA</sub> = 8.71			
	H <sub>BACHILLERATO</sub> = 10.44	M <sub>BACHILLERATO</sub> = 8.07			
AFAP TOTAL	H <sub>PRIMARIA</sub> = 49.67	M <sub>PRIMARIA</sub> = 46.92	2.89	.056	.122
	H <sub>SECUNDARIA</sub> = 45.52	M <sub>SECUNDARIA</sub> = 40.86			
	H <sub>BACHILLERATO</sub> = 46.02	M <sub>BACHILLERATO</sub> = 40.72			

Tabla 19. Análisis de las variables sexo y etapa educativa en el Autoconcepto.

### 5.3. Resultados Cuestionario Motivos de la práctica de la actividad física y/o deporte

En primer lugar se analizó la fiabilidad y validez del cuestionario Motivos de la práctica de la actividad física y/o deporte (en adelante, FEVA). En relación con la fiabilidad, medida a través del índice de consistencia interna, el alfa de Cronbach es  $\alpha = .759$ . Además, se aplicó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de conocer cómo se agrupan los ítems en factores. Pero, para garantizar que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial se sometieron los datos a la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO = .803) y a la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 3596.11$ ;  $gl = 55$ ;  $p = 0.00$ ), encontrando valores que permiten la utilización del análisis factorial como técnica idónea para interpretar la información contenida en esta matriz. El AFE muestra que se obtienen 3 factores que explican el 55.18% de la varianza total, siendo esta proporción aceptable. Además, las comunales de los ítems están por encima de  $h^2 = .30$  oscilando entre .376 en el ítem “Para liberar tensiones” a .795 en el ítem “Porque quiero hacer carrera deportiva”. En la Tabla 18 se muestran los factores, los ítems y los pesos factoriales de cada dimensión, así como la interpretación de dichos factores. Para la interpretación y valoración de los factores se utilizó tanto la información cuantitativa (el número de ítems que lo definen y la saturación factorial) como la información cualitativa (la formulación y el contenido del ítem) y se han utilizado las etiquetas obtenidas en la investigación de Granda, Montilla, Barbero, Mingorance y Alemany (2010).

	Componente			Alfa
	1	2	3	
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SALUD</b>				
Porque es bueno hacer ejercicio	.789			
Porque me gusta estar saludable y en forma	.752			
Para mantener la línea y tener buen aspecto físico	.751			.786
Porque me gusta divertirme y ocupar mi tiempo de ocio	.640			
Para liberar tensiones	.556			
<b>ASPECTOS SOCIALES</b>				
Porque mis padres me obligan		.755		
Porque mis amigas/os también lo practican	.477	.664		.504
Porque mis familiares también lo practican		.557		
Por encontrarme con mis amigas/os y hacer cosas juntos	.482	.380		
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO</b>				
Porque quiero hacer carrera deportiva			.880	.608
Porque me gusta la competición	.350		.747	

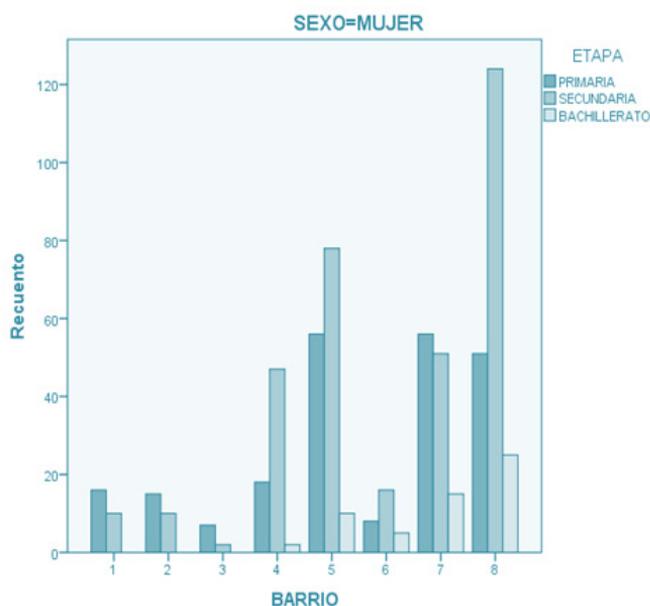
Tabla 20. Análisis Factorial Exploratorio del Cuestionario de Motivos de la práctica de la actividad física y deporte.

Posteriormente se analizó el porcentaje del alumnado que realiza o no actividad física/deporte, los datos quedan recogidos en la Tabla 21. Los resultados muestran que son los hombres los que, en mayor porcentaje que las mujeres, realizan actividad física y/o deporte. Por el contrario, el porcentaje de mujeres que no practica actividad física/deporte duplica al de los hombres.

ETAPA	SÍ		NO	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Primaria	312	262	59	108
Secundaria	463	369	70	161
Bachillerato	90	68	22	70
Total	865	699	151	339
	(42.11%)	(34.03%)	(7.357%)	(16.50%)

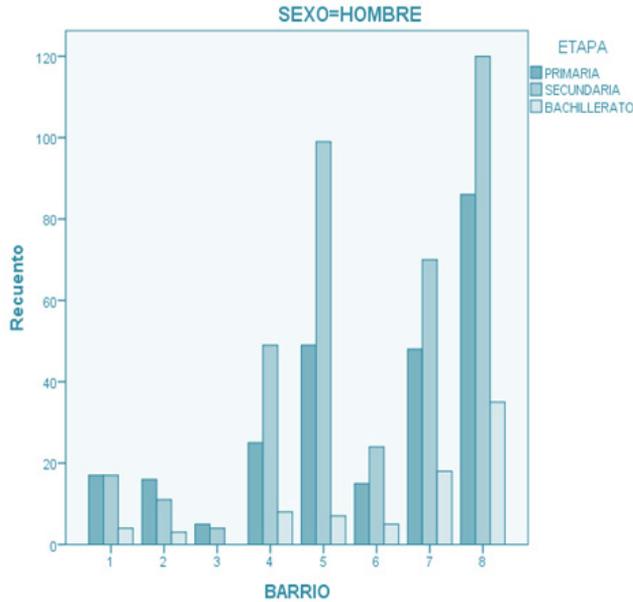
Tabla 21. Participantes que práctica/no práctica actividad física y/o deporte en función de la variable sexo.

En los gráficos que aparecen a continuación, se observa el porcentaje de estudiantes que practican deporte teniendo en cuenta las variables sexo, etapa educativa y distrito.



Gráfica 16. Porcentaje de mujeres que practican deporte en relación con la etapa educativa

y el distrito.



Gráfica 17. Porcentaje de hombres que practican deporte en relación con la etapa educativa y el distrito.

A continuación se procedió a analizar los motivos de práctica en función de la variable sexo y etapa educativa. Tal como se observa en la Tabla 22, en función de la variable sexo, son similares los porcentajes en los motivos relacionados con la salud. Aunque no ocurre lo mismo con la variable etapa educativa, donde es el alumnado de la etapa de Educación Primaria el que obtiene los mayores porcentajes.

En relación con la dimensión motivos relacionados con los aspectos sociales, la presión de padres/madres porque sus hijos realicen actividad física/deporte es mayor que en las hijas. También se observan que los chicos responden, en mayor porcentaje que las chicas, que lo practican porque lo hacen sus amigos. En relación con la etapa educativa, es en Educación Secundaria y Bachillerato donde estos motivos son más importantes que en Educación Primaria.

En los motivos relacionados con el rendimiento, el porcentaje de hombres que responden que quieren hacer carrera deportiva y porque le gusta competir es mayor que en las mujeres.

Motivos	Hombre		Mujer		Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	MPI/ PI*	I/ MI**	MPI/ PI*	I/ MI	MPI/ PI	I/ MI	MPI/ PI	I/ MI	MPI/ PI	I/ MI
MOTIVOS RELACIONADOS CON LA SALUD										
<b>Porque es bueno hacer ejercicio</b>	7.7	92.3	5.6	94.4	3.1	96.9	33.6	66.4	16.1	83.9
<b>Porque me gusta estar saludable y en forma</b>	7.3	92.7	10	90	4.6	95.4	31.9	68.1	17.1	82.9
<b>Para mantener la línea y tener buen aspecto físico</b>	14.1	85.9	17.1	82.9	13.4	86.6	58	42	28.5	71.5
<b>Porque me gusta divertirme y ocupar mi tiempo de ocio</b>	10.3	89.7	13.4	86.6	9.8	90.2	28.9	71.1	17.9	82.1
<b>Para liberar tensiones</b>	28.3	71.7	31.2	68.8	28.4	71.6	59.9	40.1	29.8	70.2
MOTIVOS RELACIONADOS CON LOS ASPECTOS SOCIALES										
<b>Porque mis padres me obligan</b>	74.6	25.4	85.3	14.7	78.4	21.6	100	0	97.1	2.9
<b>Porque mis amigas/os también lo practican</b>	43.9	56.1	61.6	38.4	48.7	51.3	99.9	0.1	83.7	16.3
<b>Porque mis familiares también lo practican</b>	51.1	48.9	56.2	43.8	55	45	56.6	43.4	74	26
<b>Para encontrarme con mis amigas/os y hacer cosas juntos</b>	24.1	75.9	25.7	74.3	22.7	77.3	45.3	54.7	40.1	59.9
MOTIVOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO										
<b>Porque quiero hacer carrera deportiva</b>	27.1	72.9	39.4	60.6	32	68	23.4	76.6	47.7	52.3
<b>Porque me gusta la competición</b>	18.6	81.4	30.2	69.8	23.7	76.3	34.7	65.3	34.6	65.4

\* MPI/PI= Muy poco importante/Poco Importante; \*\*I/MI= Importante/ Muy Importante

*Tabla 22. Porcentaje en función de la variables sexo y etapa educativa.*

A continuación se realizó el análisis inferencial en función del sexo (Tabla 23), los datos indican que existen diferencias significativas en todos los ítem que forman la

dimensión “Aspectos relacionados con la salud” siendo los hombres los que obtienen las medias más altas, es el tamaño del efecto pequeño. En relación con la dimensión “Aspectos sociales”, solo se encuentran diferencias significativas en el ítem Porque mis amigos/as también lo practican, son los hombres los que puntúan más alto, siendo el tamaño del efecto pequeño. Por último, en “Aspectos relacionados con el rendimiento”, donde las mayores medias la obtienen los hombres, siendo el tamaño del efecto mediano, siguiendo a Morales (2012) un valor en torno a .30 se considera relevante.

Motivos	N y Media	T	P	d <sub>COHEN</sub>	effect-size <sup>r</sup>
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SALUD</b>					
Porque me gusta estar saludable y en forma	N <sub>H</sub> =315; M=3.39 N <sub>M</sub> =270; M= 3.18	5.431	.000	.246	.122
Porque es bueno hacer ejercicio	N <sub>H</sub> =313; M= 3.37 N <sub>M</sub> =267; M=3.25	3.12	.000	.141	.070
Porque me gusta divertirme y ocupar mi tiempo de ocio	N <sub>H</sub> =312; M=3.29 N <sub>M</sub> =269; M=3.13	3.96	.000	.183	.091
Para mantener la línea y tener buen aspecto físico	N <sub>H</sub> =311; M=3.41 N <sub>M</sub> =269; M=3.03	4.32	.000	.195	.097
Para liberar tensiones	N <sub>H</sub> =311; M=2.84 N <sub>M</sub> =263; M=2.63	4.70	.000	.213	.106
<b>ASPECTOS SOCIALES</b>					
Porque mis padres me obligan	N <sub>H</sub> =311; M=1.49 N <sub>M</sub> =265; M=1.50	-.264	n.s.	-.12	-.006
Porque mis amigos/os también lo practican	N <sub>H</sub> =310; M=1.96 N <sub>M</sub> =263; M=1.85	-2.55	.000	.098	.049
Porque mis familiares también lo practican	N <sub>H</sub> =307; M=2.39 N <sub>M</sub> =258; M=2.36	.345	n.s.	.014	.007
Para encontrarme con mis amigas/os y hacer cosas juntos	N <sub>H</sub> =311; M=2.85 N <sub>M</sub> =269 ;M=2.84	.086	n.s.	.009	.004
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO</b>					
Porque quiero hacer carrera deportiva	N <sub>H</sub> =310; M=3.04 N <sub>M</sub> =269; M=2.61	9.03	.000	.417	.204
Porque me gusta la competición	N <sub>H</sub> =311; M=3.15 N <sub>M</sub> =268 ;M=2.67	10.90	.000	.499	.242

Nota:H= Hombre; M= Mujer

Tabla 23. Motivos de la práctica en función de la variable sexo.

Analizando los motivos de la práctica de actividad física/deporte en función de la variable etapa educativa (Tabla 24), los datos indican que en la dimensión Aspectos relacionados con la salud existen diferencias significativas en todos los ítems siendo el alumnado de Primaria el que obtiene las mayores puntuaciones excepto en el ítem “Para liberar tensiones” que son los estudiantes de Bachillerato los que puntúan más alto. En cuanto a la dimensión Aspecto Social y Aspectos relacionados con el rendimiento, los resultados indican que es el alumnado de Educación Primaria el que obtienen las mayores medias en todos los ítems, siendo en todos los ítems el tamaño del efecto pequeño.

Motivos	N y Media	F	P	$\eta_p^2$
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SALUD</b>				
Porque me gusta estar saludable y en forma	$N_p=578; M=3.70$	58.14	.000	.74
	$N_s=727; M=3.27$			
	$N_b=163; M=3.26$			
Porque es bueno hacer ejercicio	$N_p=578; M=3.77$	85.66	.000	.105
	$N_s=654; M=3.27$			
	$N_b=99; M=3.29$			
Porque me gusta divertirme y ocupar mi tiempo de ocio	$N_p=578; M=3.50$	25.97	.000	.034
	$N_s=727; M=3.18$			
	$N_b=163; M=3.20$			
Para mantener la línea y tener buen aspecto físico	$N_p=578; M=3.41$	68.80	.000	.086
	$N_s=727; M=2.83$			
	$N_b=163; M=3.07$			
Para liberar tensiones	$N_p=578; M=2.95$	9.15	.000	.012
	$N_s=727; M=2.76$			
	$N_b=163; M=3.03$			
<b>ASPECTO SOCIAL</b>				
Porque mis padres me obligan	$N_p=578; M=1.67$	32.20	.000	.028
	$N_s=727; M=1.30$			
	$N_b=163; M=1.34$			
Porque mis amigas/os también lo practican	$N_p=578; M=2.52$	141.80	.000	.161
	$N_s=727; M=1.57$			
	$N_b=163; M=1.67$			
Porque mis familiares también lo practican	$N_p=578; M=2.36$	8.87	.000	.220
	$N_s=727; M=2.06$			
	$N_b=163; M=1.95$			
Para encontrarme con mis amigas/os y hacer cosas juntos	$N_p=578; M=3.19$	24.40	.000	.048
	$N_s=727; M=2.78$			
	$N_b=163; M=2.83$			
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO</b>				
Porque quiero hacer carrera deportiva	$N_p=578; M=2.95$	16.32	.000	.022
	$N_s=727; M=2.88$			
	$N_b=163; M=2.32$			
Porque me gusta la competición	$N_p=578; M=3.16$	22.40	.000	.030
	$N_s=727; M=2.89$			
	$N_b=163; M=2.75$			

P= Educación Primaria; S=Secundaria; B= Bachillerato

Tabla 24. Motivos de la práctica en función de la variable etapa educativa.

En relación con la variable barrio, los datos indican que solo existen diferencias en los ítems de la dimensión “Aspectos Salud”: Porque me gusta estar saludable y en forma [(F1323,7= 3.755, p=.000;  $\eta^2 = .076$ ; tamaño del efecto pequeño], siendo la mayor puntuación para el distrito 2; Porque es bueno hacer ejercicio[(F1324,7= 2.949, p=.005;  $\eta^2 = .084$ ; tamaño del efecto pequeño], siendo la media más alta en el distrito 6; Para mantener la línea y tener buen aspecto físico[(F1324,7= 2.949, p=.000;  $\eta^2 = .017$ ; tamaño del efecto pequeño], siendo la puntuación más baja la obtenida por el alumnado del distrito 3. Además, solo se encuentran diferencias significativas en la dimensión “Aspectos relacionados con el rendimiento” en el ítem porque quiero hacer carrera deportiva[(F1324,7= 5.949, p=.000;  $\eta^2 = .044$ ; tamaño del efecto pequeño], siendo los puntajes más altos los que obtiene el alumnado del distrito 5.

Por otro lado, se analizó la fiabilidad y validez del cuestionario Motivos de la NO práctica de la actividad física y/o deporte. En relación con la fiabilidad, medida a través del índice de consistencia interna, el alfa de Cronbach es  $\alpha = .874$ . A continuación se aplicó un AFE con el objetivo de conocer cómo se agrupan los ítems en factores. Los datos se sometieron a la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO = .851) y a la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 1211$ ; gl = 55; p = 0.00), encontrando valores que permiten la utilización del análisis factorial como técnica idónea para interpretar la información contenida en esta matriz. El AFE muestra que se obtienen 3 factores que explican el 60.86% de la varianza total, siendo esta proporción aceptable. Además, las comunalidades de los ítems están por encima de  $h^2 = .30$  oscilando entre .427 en el ítem “Porque me gusta más jugar a la videoconsola que hacer actividad física o deporte” a .728 en el ítem “Porque no se me da bien el deporte”. En la Tabla 25 se muestran los factores, los ítems y los pesos factoriales de cada dimensión, así como la interpretación de dichos factores.

DIMENSIONES E ÍTEMS	Componente		
	1	2	3
<b>RAZONES SOCIALES Y FALTA DE INTERÉS POR LA ACTIVIDAD FÍSICA/DEPORTE</b>			
Porque mis amigas/os no lo practican	.785		
Porque no me gusta ningún deporte	.773		
Por pereza y porque no tengo ganas	.755		
Porque mis familiares no lo practican	.746		
Porque me aburro haciendo deporte	.727	.339	
Porque no me gusta la presión, me gusta estar relajada/o en casa	.674	.356	
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON FALTA DE APTITUD</b>			
Porque no se me da bien el deporte		.848	
Porque me gusta más jugar a la videoconsola que hacer actividad física o deporte		.619	
Porque no me gusta competir	.406	.563	
<b>RAZONES POR FALTA DE TIEMPO</b>			
Porque tengo mucho que estudiar, hacer los deberes, ir a inglés, al Conservatorio...			.800
Por falta de tiempo			.790

*Tabla 25. Análisis Factorial Exploratorio del Cuestionario de Motivos de la NO práctica de la actividad física y deporte.*

Posteriormente se analizó el porcentaje del alumnado que realiza o no actividad física/deporte, los datos quedan recogidos en la Tabla 26. Los resultados muestran que son los hombres los que, en mayor porcentaje que las mujeres, realizan actividad física y/o deporte. Por el contrario, el porcentaje de mujeres que no practica actividad física/deporte duplica al de los hombres.

ETAPA	NO PRÁCTICA ACTIVIDAD FÍSICA/DEPORTE	
	Hombres	Mujeres
Primaria	59	108
Secundaria	70	161
Bachillerato	22	70
	151	339
Total	(30.81%)	(69.18%)

*Tabla 26. Participantes que NO practica actividad física y/o deporte en función de la variable sexo.*

Se analizó también el alumnado que responde que no practica actividad física/deporte. Así, son las mujeres las que, en mayor porcentaje, responden que no practican deporte, dándose esta tendencia a lo largo de todas las edades.

		EDAD										Total	
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
<b>Sexo</b>	H	Recuento	0	14	23	9	3	6	7	7	4	4	77
		% del total	0.0%	5.1%	8.5%	3.3%	1.1%	2.2%	2.6%	2.6%	1.5%	1.5%	28.3%
	M	Recuento	2	26	43	18	14	18	24	23	17	10	195
		% del total	0.7%	9.6%	15.8%	6.6%	5.1%	6.6%	8.8%	8.5%	6.3%	3.7%	71.7%
<b>Total</b>		Recuento	2	40	66	27	17	24	31	30	21	14	272
		% del total	0.7%	14.7%	24.3%	9.9%	6.3%	8.8%	11.4%	11.0%	7.7%	5.1%	100.0%

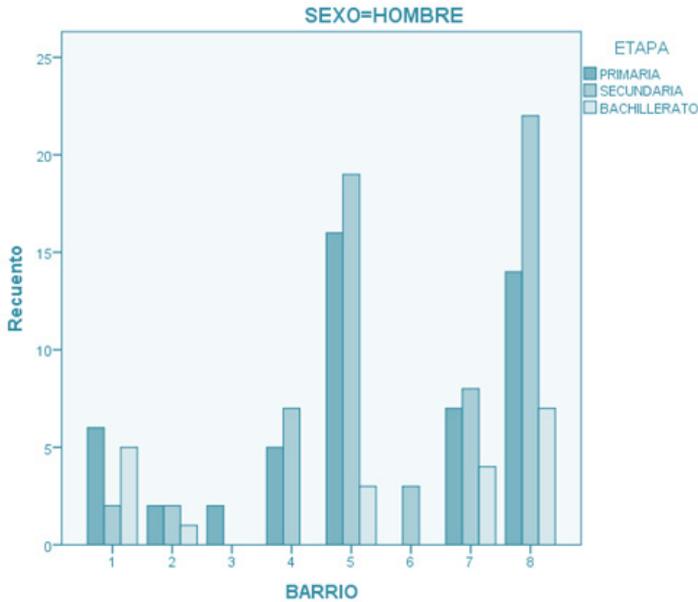
*Tabla 27. Porcentaje de alumnado que NO practica actividad física/deporte en función de la variable sexo.*

Al preguntar las razones por las que practican/no practican actividad física y deporte, los datos que aparece en la Tabla 28, se detallan lo que responden los estudiantes en función de la variable sexo.

ÍTEMS	Razones de SÍ práctica		ÍTEMS	Razones de la NO práctica	
	H	M		H	M
Porque me gusta estar saludable y en forma	94.3%	93.9%	Por falta de tiempo	53.0%	71.4%
Porque es bueno hacer ejercicio	94.9%	96.5%	Porque tengo mucho que estudiar, hacer los deberes, ir a inglés, al Conservatorio,...	76.1%	76.9%
Porque me gusta divertirme y ocupar mi tiempo de ocio	91.3%	85.9%	Por pereza y porque no tengo ganas	33.4%	35.3%
Para mantener la línea y tener buen aspecto físico	86.8%	85.9%	Porque no me gusta ningún deporte	35.3%	23.3%
Porque me gusta la competición	79.9%	61.0%	Porque no me gusta la presión, me gusta estar relajada/o en casa	41.1%	28.0%
Para liberar tensiones	74.5%	76.5%	Porque me aburro haciendo deporte	29.8%	20.4%
Por encontrarme con mis amigas/os y hacer cosas juntos	75.1%	72.6%	Porque no me gusta competir	33.8%	32.4%
Porque quiero hacer carrera deportiva	66.5%	47.8%	Porque mis amigas/os no lo practican	12.3%	18.3%
Porque mis amigas/os también lo practican	50.4%	34.90%	Porque mis familiares no lo practican	24.1%	14.5%
Porque mis familiares también lo practican	40.0%	32.7%	Porque no se me da bien el deporte	35.3%	35.1%
Porque mis padres me obligan	17.3%	9.4%	Porque me gusta más jugar a la videoconsola que hacer actividad física o deporte	46.4%	14.2%

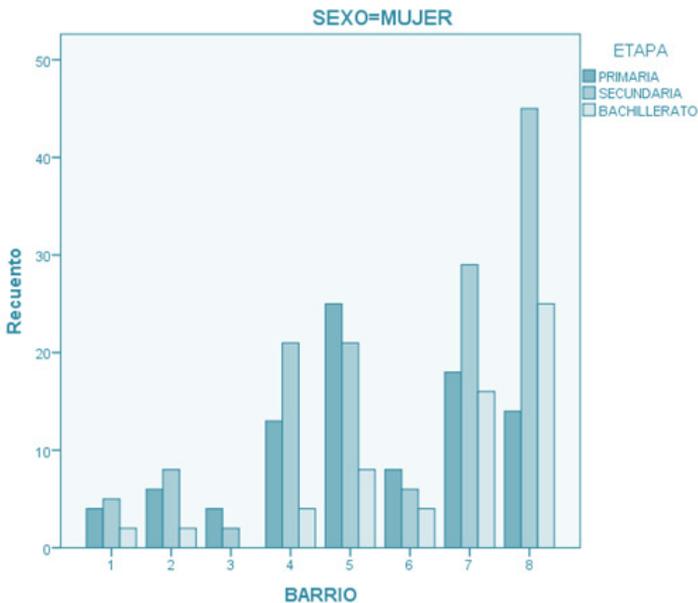
*Tabla 28. Razones del alumnado para la práctica/no practica actividad física/deporte en función de la variable sexo.*

Si se analiza teniendo en cuenta las variables sexo, etapa educativa y el barrio, los datos se distribuyen como aparece en los siguientes gráficos. Los mayores porcentajes de personas que responde que no practican actividad física se producen en la etapa secundaria de los distritos 5 y 8.



*Gráfica 18. Porcentaje de hombres que no realizan actividad física y/o deporte en relación con la etapa educativa y el distrito.*

En cuanto a las mujeres, los porcentajes son más similares, las chicas de Secundaria del distrito 8.



*Gráfica 19. Porcentaje de mujeres que no realizan actividad física y/o deporte en relación con la etapa educativa y el distrito.*

En cuanto a las razones que argumentan para no realizar actividad física y deporte en función de las variables sexo y etapa educativa se detallan en la Tabla 29. Así, los resultados indican que en función de la variable sexo, las razones que obtienen un porcentaje superior al 60% son: porque tengo mucho que estudiar y falta de tiempo. Por el contrario, entre los ítems que obtienen un porcentaje menor al 40% se encuentran: porque me gusta más jugar a la videoconsola, porque no se me da bien el deporte, siendo esta última razón más repetida por las chicas que por los chicos.

Motivos	Hombre		Mujer		Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	MPI/ PI	I/MI	MPI/ PI	I/MI	MPI/ PI	I/MI	MPI/ PI	I/MI	MPI/ PI	I/MI
<b>RAZONES SOCIALES Y DESMOTIVACIÓN HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA/DEPORTE</b>										
Porque mis amigas/os no lo practican	65.7	34.3	53.9	46.1	71.7	28.3	31.3	68.7	65.2	34.8
Porque no me gusta ningún deporte	45.2	54.8	47	53	71.7	28.3	8.4	91.6	57.1	42.9
Por pereza y porque no tengo ganas	52	48	52.6	47.4	78.7	21.3	9.3	90.7	43.5	56.5
Porque mis familiares no lo practican	57.3	42.7	59.9	40.1	73.9	26.1	31.9	68.1	73.9	26.1
Porque me aburro haciendo deporte	49	51	53.2	46.8	77	23	14.7	85.3	55.7	44.3
Porque no me gusta la presión, me gusta estar relajada/o en casa	44.2	55.8	51.7	48.3	73.1	26.9	13	87	48.6	50.4
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON FALTA DE APTITUD</b>										
Porque no me gusta competir	51	49	60.8	39.2	65.3	34.7	33.4	66.6	72.9	27.1
Porque no se me da bien el deporte	61.2	38.8	71	29	65	35	55.8	44.2	81.2	18.8
Porque me gusta más jugar a la videoconsola que hacer actividad física o deporte	68.3	31.7	81.8	18.2	70.4	29.6	61.3	38.7	78.3	21.7
<b>RAZONES DE FALTA DE TIEMPO</b>										
Por falta de tiempo	30.6	69.4	33.3	66.7	41.8	58.2	27.3	72.7	31.5	68.5
Porque tengo mucho que estudiar, hacer los deberes, ir al inglés, al Conservatorio...	24.3	75.7	33.1	66.9	23.2	76.8	33.7	66.3	36.1	63.9

MPI/PI= Muy poco importante/Poco Importante: I/MI= Importante/ Muy Importante

*Tabla 29. Porcentaje alumnado que NO practica actividad física/deporte en función de las variables sexo y etapa educativa.*

A continuación se analizó los motivos que responde el alumnado por qué no practica actividad física/deporte, existiendo diferencias significativas en función de la variable sexo en todos los ítems (Tabla 30), oscilando el tamaño del efecto entre pequeño y mediano. Como se observa en la Tabla siguiente, en todas las dimensiones las mayores medias las obtienen los hombres.

Motivos	N y Media	T	P	$d_{\text{COHEN}}$	$r$
<b>RAZONES SOCIALES Y DESMOTIVACIÓN HACIA LA ACIVIDAD FÍSICA/ DEPORTE</b>					
Porque mis amigas/os no lo practican	$N_H=120; M=2.52$ $N_M=259; M=2.31$	2.92	.004	.17	.08
Porque no me gusta ningún deporte	$N_H=123; M= 2.92$ $N_M=260; M=2.63$	3.90	.000	.23	.11
Por pereza y porque no tengo ganas	$N_H=120; M=2.91$ $N_M=262; M=2.64$	.642	.000	.23	.11
Porque mis familiares no lo practican	$N_H=122; M=2.58$ $N_M=258; M=2.19$	5.54	.000	.34	.16
Porque me aburro haciendo deporte	$N_H=121; M=2.78$ $N_M=263; M=2.46$	4.47	.000	.25	.12
Porque no me gusta la presión, me gusta estar relajada/o en casa	$N_H=123; M=2.46$ $N_M= 264; M=2.21$	5.82	.000	.35	.17
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON FALTA DE APTITUD</b>					
Porque no me gusta competir	$N_H=123; M=2.28$ $N_M=263; M=2.14$	1.14	.000	.40	.19
Porque no se me da bien el deporte	$N_H=122; M=2.41$ $N_M=122; M=2.03$	.889	.000	.36	.17
Porque me gusta más jugar a la videoconsola que hacer actividad física o deporte	$N_H=123; M=2.23$ $N_M=262; M=1.62$	5.69	.000	.54	.26
<b>RAZONES DE FALTA DE TIEMPO</b>					
Por falta de tiempo	$N_H=131; M=2.98$ $N_M=272; M= 2.92$	2.66	.008	.15	.07
Porque tengo mucho que estudiar, hacer los deberes, ir al inglés, al Conservatorio...	$N_H=127; M=3.16$ $N_M=262; M=2.87$	4.25	.000	.26	.13
Nota:H= Hombre; M= Mujer					

*Tabla 30. Motivos de la NO práctica en función de la variable sexo.*

En relación con la no práctica en función de la variable etapa educativa, los datos se encuentran en la Tabla 31, existen diferencias significativas en todas las dimensiones, siendo el efecto del tamaño pequeño. Así, en la dimensión “Razones sociales y desmotivación hacia la actividad física y deporte” y “Aspectos relacionados con falta de aptitud” es el alumnado de Secundaria y Bachillerato el que obtiene las mayores medias. Por el contrario, en la “Razones de falta de tiempo” los mayores puntajes los obtienen los estudiantes de Educación Primaria.

Motivos	N y Media		T	P	$\eta_p^2$
	$N_P=144$ ; $N_S=187$ ; $N_B=73$				
<b>RAZONES SOCIALES Y DESMOTIVACIÓN HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA/ DEPORTE</b>					
Porque mis amigas/os no lo practican	$M_P=1.65$		8.44	.000	.025
	$M_S= 2.05$				
	$M_B=2.19$				
Porque no me gusta ningún deporte	$M_P=1.83$		14.28	.000	.059
	$M_S= 2.51$				
	$M_B=2.47$				
Por pereza y porque no tengo ganas	$M_P=1.57$		46.40	.000	.059
	$M_S= 2.62$				
	$M_B=2.80$				
Porque mis familiares no lo practican	$M_P=1.65$		7.97	.000	.227
	$M_S= 2.12$				
	$M_B=1.87$				
Porque me aburro haciendo deporte	$M_P=1.69$		18.06	.000	.029
	$M_S= 2.41$				
	$M_B=2.34$				
Porque no me gusta la presión, me gusta estar relajada/o en casa	$M_P=1.85$		18.32	.000	.013
	$M_S= 2.53$				
	$M_B=2.54$				
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON FALTA DE APTITUD</b>					
Porque no me gusta competir	$M_P=2.04$		3.21	.041	.046
	$M_S= 2.34$				
	$M_B=2.06$				
Porque no se me da bien el deporte	$M_P=2.10$		1.48	n.s.	.006
	$M_S= 2.03$				
	$M_B=1.83$				

Porque me gusta más jugar a la videoconsola que hacer actividad física o deporte	$M_p=1.74$ $M_s= 1.89$ $M_b=1.77$	.910	n.s.	.037
--	---	------	------	------

### RAZONES DE FALTA DE TIEMPO

Por falta de tiempo	$M_p=2.85$ $M_s= 2.99$ $M_b=2.99$	.688	n.s.	.14
Porque tengo mucho que estudiar, hacer los deberes, ir al inglés, al Conservatorio,...	$M_p=3.26$ $M_s= 2.86$ $M_b=2.88$	6.76	.001	.17

Nota: P= Primaria; S= Secundaria; B= Bachillerato

*Tabla 31. Motivos de la NO práctica en función de la variable etapa educativa*

Otra de las cuestiones analizadas ha sido qué hacen en su tiempo libre, los datos se recogen en la Tabla 32. Los datos indican los porcentajes en función del sexo y la etapa educativa. “Practicar deporte y hacer ejercicio físico” obtiene una puntuación muy alta en primaria, sufriendo un fuerte descenso en la etapa de secundaria, otorgándole mayor puntuación los hombres que las mujeres.

Motivos	Hombre		Mujer		Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	MPI/PI	I/MI	MPI/PI	I/MI	MPI/PI	I/MI	MPI/PI	I/MI	MPI/PI	I/MI
Jugar a la videoconsola o al ordenador	62.3	37.2	78.5	21.5	62.1	37.9	84.2	15.8	72.3	27.7
Conectarme a las Redes Sociales	66.1	33.9	73.3	26.7	65.7	34.3	76.2	23.8	48.9	51.1
Practicar deportes y hacer ejercicio físico	37.3	62.7	47.1	52.9	16.8	83.2	82.7	17.3	48.4	51.6
Ver la televisión	61.4	38.7	70.6	29.4	55.2	44.8	83.5	16.5	68.3	31.7
Escuchar música tranquilamente en mi cuarto	63.3	36.7	59.9	40.1	51.3	48.7	77.7	27.3	39.9	60.1
Hacer los deberes y estudiar	33.5	66.5	39.8	60.2	9.1	90.9	80	20	38.6	61.4
Jugar en la calle con mis amigas/os	34.7	65.3	44.5	55.5	43	57	33.7	66.3	48.7	51.3
Leer	45.9	54.1	40.9	59.1	24.8	75.2	75.9	24.1	67	33

Nota: MPI/PI= Muy poco importante/Poco Importante; I/MI= Importante/ Muy Importante

*Tabla 32. Porcentaje en función de la variables sexo y etapa educativa.*

Se realizó el análisis inferencial en función del sexo (Tabla 33), los datos indican que existen diferencias significativas en todos los ítem excepto en “conectarse a las redes sociales” y “hacer los deberes y estudiar”, siendo los chicos los que obtienen las mayores medias en los ítems: jugar a la videoconsola, practicar deporte, ver la televisión, hacer los deberes, jugar en la calle, siendo el tamaño del efecto mediano. Por el contrario, las chicas obtienen las mayores medias en los ítems: escuchar música y leer, siendo el tamaño del efecto pequeño.

Tiempo libre	N y Media	T	P	$d_{\text{COHEN}}$	effect-size $r$
Jugar a la videoconsola o al ordenador	$N_H=796; M=2.27$ $N_M=870; M=1.77$	9.54	.000	.46	.22
Conectarme a las Redes Sociales	$N_H=793; M=2.23$ $N_M=873; M=2.18$	.958	n.s.	.04	.02
Practicar deportes y hacer ejercicio físico	$N_H=791; M=2.99$ $N_M=867; M=2.61$	6.54	.000	.33	.16
Ver la televisión	$N_H=795; M=2.28$ $N_M=873; M=2.11$	3.35	.001	.16	.08
Escuchar música tranquilamente en mi cuarto	$N_H=795; M=2.35$ $N_M=873; M=2.53$	-3.24	.001	-.15	-.07
Hacer los deberes y estudiar	$N_H=793; M=3.05$ $N_M=880; M=2.93$	1.46	n.s.	.07	.03
Jugar en la calle con mis amigas/os	$N_H=794; M=2.78$ $N_M=832; M=2.46$	5.62	.000	.27	.13
Leer	$N_H=794; M=2.43$ $N_M=834; M=2.64$	-3.64	.000	-.18	-.09

Tabla 33. Actividades que realizan en su tiempo libre en función de la variable sexo.

También se analizó, la actividad en su tiempo en función de la variable etapa educativa, los datos se encuentran en la tabla siguiente. Los resultados indican que existen diferencias significativas en todos los ítems excepto en “Jugar en la calle con mis amigos”, siendo el tamaño del efecto pequeño. Así, hay actividades más propias de la etapa de educación primaria, tales como jugar con la videoconsola, practicar actividad física y deportes, ver la televisión, estudiar y hacer la tarea y leer. Por el contrario, conectarse a las redes sociales y escuchar música, las puntuaciones medias son mayores en el alumnado de Bachillerato.

Tiempo libre	N y Media	F	P	$\eta_p^2$
Jugar a la videoconsola o al ordenador	$N_p=715; M=2.21$	22.024	.000	.020
	$N_s=775; M=1.85$			
	$N_b=188; M=1.90$			
Conectarme a las Redes Sociales	$N_p=712; M=2.08$	12.749	.000	.022
	$N_s=776; M= 2.23$			
	$N_b=190; M=2.54$			
Practicar deportes y hacer ejercicio físico	$N_p=709; M=3.35$	160.101	.000	.128
	$N_s=773; M= 2.37$			
	$N_b=190; M=2.45$			
Ver la televisión	$N_p=714; M=2.49$	39.891	.000	.028
	$N_s=777; M=1.98$			
	$N_b=189; M=2.07$			
Escuchar música tranquilamente en mi cuarto	$N_p=713; M=2.49$	4.673	.009	.005
	$N_s=779; M=2.36$			
	$N_b=188; M=2.62$			
Hacer los deberes y estudiar	$N_p=716; M=3.57$	105.757	.000	.188
	$N_s=780; M=2.52$			
	$N_b=189; M=2.71$			
Jugar en la calle con mis amigas/os	$N_p=716; M=2.64$	1.486	n.s.	.007
	$N_s=728; M=2.64$			
	$N_b=193; M=2.49$			
Leer	$N_p=717; M=3.10$	176.689	.000	.171
	$N_s=728; M=2.13$			
	$N_b=194; M=1.99$			

P= Educación Primaria; S=Secundaria; B= Bachillerato

Tabla 34. Actividades que realizan en su tiempo libre en función de la variable etapa educativa.

Ante la pregunta cómo ocupan el tiempo de recreo, los datos indican que existen diferencias entre chicos y chicas, tal como se observa en la Tabla 35, en todos los ítems excepto en “Sentarme y pasar el tiempo” y “tomar el desayuno” donde no se encuentran diferencias significativas. Así, en los ítems “Pasear y hablar con los amigos/as” y “Jugar al fútbol o a algún juego con los compañeros/as”, el tamaño del efecto es medio, en el resto de los ítems el tamaño, es pequeño.

Tiempo de recreo	N y Media	T	P	$d_{\text{COHEN}}$	effect-size <sub>r</sub>
Sentarme y pasar el tiempo	$N_{\text{H}}=770$ ; $M=1.76$	-1.194	n.s.	-.05	-.02
	$N_{\text{M}}=818$ ; $M=1.82$				
Pasear y hablar con los amigos/as	$N_{\text{H}}=775$ ; $M=2.53$	-6.946	.000	-.35	-.17
	$N_{\text{M}}=826$ ; $M=2.93$				
Me aburro porque no sé qué hacer	$N_{\text{H}}=762$ ; $M=1.57$	3.159	.002	.16	.08
	$N_{\text{M}}=818$ ; $M=1.43$				
Jugar al fútbol o a algún juego con los/las compañeros/as	$N_{\text{H}}=784$ ; $M=2.71$	9.623	.000	.47	.23
	$N_{\text{M}}=825$ ; $M=2.09$				
Tomar el desayuno	$N_{\text{H}}=782$ ; $M=3.07$	1.124	n.s.	.05	.02
	$N_{\text{M}}=827$ ; $M=2.98$				

Tabla 35. Qué actividades realizan en el tiempo de recreo en función de la variable sexo.

En relación con las actividades que los estudiantes de las distintas etapas educativas hacen en su tiempo de recreo (Tabla 36), los datos indican que existen diferencias significativas siendo el alumnado de Primaria el que suele jugar al fútbol (siendo el tamaño del efecto medio) y tomar el desayuno (tamaño del efecto pequeño). Por el contrario, es el discente de la etapa de bachillerato el que obtiene mayores medias en los ítems “sentarme y pasar el tiempo” (con un tamaño del efecto pequeño).

Tiempo de recreo	N y Media	F	P	$\eta_p^2$
Sentarme y pasar el tiempo	$N_{\text{P}}=694$ ; $M=1.54$	48.300	.000	.058
	$N_{\text{S}}=715$ ; $M=1.90$			
	$N_{\text{B}}=190$ ; $M=2.30$			
Pasear y hablar con las/os amigas/os	$N_{\text{P}}=704$ ; $M=2.87$	14.585	.000	.016
	$N_{\text{S}}=717$ ; $M=2.56$			
	$N_{\text{B}}=191$ ; $M=2.87$			
Me aburro porque no sé qué hacer	$N_{\text{P}}=691$ ; $M=1.47$	.839	n.s.	.001
	$N_{\text{S}}=711$ ; $M=1.53$			
	$N_{\text{B}}=189$ ; $M=1.51$			
Jugar al fútbol o a algún juego con las/os compañeras/os	$N_{\text{P}}=712$ ; $M=3.29$	437.015	.000	.352
	$N_{\text{S}}=720$ ; $M=1.77$			
	$N_{\text{B}}=187$ ; $M=1.48$			
Tomar el desayuno	$N_{\text{P}}=708$ ; $M=3.38$	35.678	.000	.059
	$N_{\text{S}}=720$ ; $M=2.70$			
	$N_{\text{B}}=191$ ; $M=2.94$			

Tabla 36. Qué actividades realizan en el tiempo de recreo en función de la variable etapa educativa.

En relación con las actividades que realizan en periodo vacacional (Tabla 37), los datos obtenidos en función de la variable sexo indican que existen diferencias significativas en todas las actividades excepto en "voy a campamentos, campus deportivos". Así "salir en bicicleta" lo realizan más los chicos que las chicas, siendo la media más próxima en el ítem "realizar la misma actividad deportiva que el resto del año".

Periodo de vacaciones	N y Media	T	P	$d_{\text{COHEN}}$	effect-size $r$
La misma actividad deportiva del resto del año	$N_H=971; M= 2.81$	4.367	.000	.193	.09
	$N_M=988; M= 2.59$				
Salgo en bicicleta	$N_H=967; M= 3.04$	2.231	.026	.100	.05
	$N_M=990; M= 2.93$				
Actividades acuáticas (vela, piragua, natación)	$N_H=967; M= 2.66$	4.967	.000	.227	.112
	$N_M=984; M= 2.39$				
Voy a campamentos, campus deportivos	$N_H=969; M= 2.35$	-1.179	n.s.	-05	-.02
	$N_M=992; M= 2.41$				

Tabla 37. *Qué actividades realizan en el periodo de vacaciones en función de la variable sexo.*

En cuanto a las actividades que los estudiantes realizan durante su periodo vacacional (Tabla 38), los datos indican que existen diferencias significativas en todas las actividades excepto en "la misma actividad deportiva del resto del año", siendo en todos los casos el tamaño del efecto pequeño. Así, salir en bicicleta la practican tanto alumnado de Primaria como de Secundaria, el resto de actividades la realizan más el alumnado de Primaria que el resto de discentes.

Periodo de vacaciones	N y Media	F	P	$\eta_p^2$
La misma actividad deportiva del resto del año	$N_p=690; M=2.63$	2.19	n.s.	.002
	$N_s=1042; M=2.75$			
	$N_b=240; M=2.68$			
Salgo en bicicleta	$N_p=690; M=3.04$	19.30	.000	.02
	$N_s=1043; M= 3.04$			
	$N_b=273; M=2.57$			
Actividades acuáticas (vela, piragua, natación)	$N_p=683; M=2.58$	12.78	.000	.014
	$N_s=1042; M= 2.49$			
	$N_b=293; M=2.26$			
Voy a campamentos, campus deportivos	$N_p=692; M=2.53$	14.40	.000	.013
	$N_s=1044; M=2.36$			
	$N_b=238; M=2.06$			

Tabla 38. *Actividades que realizan en el periodo de vacaciones en función de la variable etapa educativa.*

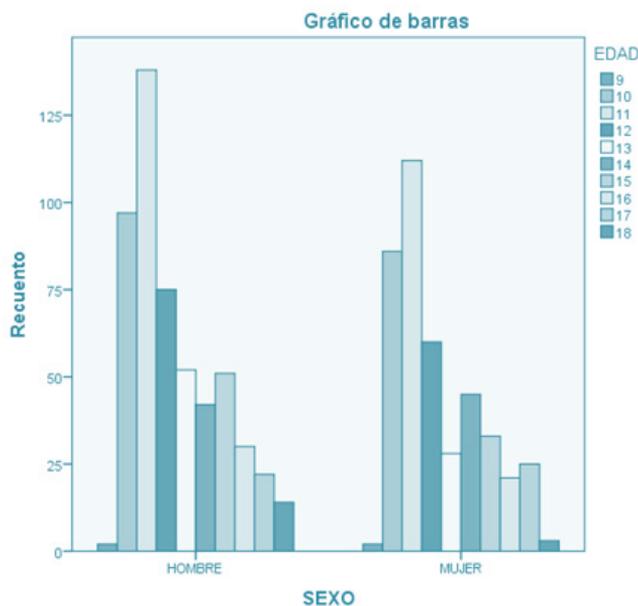
## 5.4. Relación entre los resultados de los tres cuestionarios previos

Una vez estudiados todos los cuestionarios, se procedió a realizar análisis más profundo sobre las variables objeto de estudio. Para ello, se analizó al alumnado que responde que sí practica actividad física y deporte en función de la edad, tal como se recoge en la Tabla 39, el mayor porcentaje de práctica se realiza entre los 10 a los 12 años, siendo en general el porcentaje mayor en hombres que en mujeres.

		EDAD										Total	
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
SEXO	H	Recuento	2	97	138	75	52	42	51	30	22	14	523
	% del total	0.2%	10.3%	14.7%	8.0%	5.5%	4.5%	5.4%	3.2%	2.3%	1.5%	55.8%	
SEXO	M	Recuento	2	86	112	60	28	45	33	21	25	3	415
	% del total	0.2%	9.2%	11.9%	6.4%	3.0%	4.8%	3.5%	2.2%	2.7%	0.3%	44.2%	
Total	Recuento	4	183	250	135	80	87	84	51	47	17	938	
	% del total	0.4%	19.5%	26.7%	14.4%	8.5%	9.3%	9.0%	5.4%	5.0%	1.8%	100.0%	

Tabla 39. Porcentaje de alumnado que practica deporte en relación con la edad.

En la siguiente gráfica se observa cómo son los hombres, en mayor porcentaje que las mujeres, los que practican actividad física y deporte.



Gráfica 20. Porcentaje de mujeres y hombres que realizan actividad física en función de la edad.

Además, se les preguntó por la frecuencia de la práctica deportiva. Los datos indican que son los chicos los que lo practican con mayor frecuencia (Tabla 40).

		todos los días	una vez por semana	dos o tres veces por semana	más de tres veces por semana	Total	
SEXO	H	Recuento	124	20	156	185	489
		% del total	14.2%	2.3%	17.8%	21.1%	55.8%
	M	Recuento	58	35	185	105	387
		% del total	6.6%	4.0%	21.1%	12.0%	44.2%
Total		Recuento	182	55	341	290	876
		% del total	20.8%	6.3%	38.9%	33.1%	100.0%

*Tabla 40. Frecuencia de la práctica de actividad física y deporte en función del sexo.*

Además, se relacionó la práctica/no práctica de actividad física y deporte con las creencias estereotipadas. Para ello se seleccionan a los estudiantes que responden que sí practican actividad física/deporte y se analiza el “Cuestionario Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte” y el “Autoconcepto Físico”. Los resultados aparecen en la Tabla siguiente, tal como se observa, los datos indican que las que mujeres que presentan las ideas más estereotipadas (puntuaciones medias por encima del percentil 64.00) son las que menos actividad física practican. Por el contrario, las que presentan las ideas menos estereotipadas, el porcentaje de práctica es mayor.

En relación con el cuestionario de AFAP, los chicos presentan mejor autoconcepto físico que las chicas; además, los que se encuentran por encima del percentil 75, su práctica es mayor. Por el contrario, las chicas con una puntuación por debajo del percentil 25, lo practican menos.

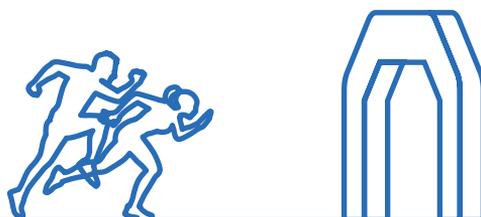
<b>Creencias sobre estereotipos de género</b>		<b>Autoconcepto Físico AFAP</b>	
<b>Práctica</b>	<b>NO práctica</b>	<b>Práctica</b>	<b>NO practica</b>
<b>Variable sexo</b>	<b>Variable sexo</b>	<b>Variable sexo</b>	<b>Variable sexo</b>
<b>PC<sub>75</sub>&gt;64.00</b>	<b>PC<sub>25</sub>&lt;48.00</b>	<b>PC<sub>75</sub>&gt;52.00</b>	<b>PC<sub>25</sub>&lt;39</b>
Hombre= 132 (82%)	Hombre= 88 (34.4%)	Hombre= 187 (65.8%)	Hombre=54 (40.3%)
Mujer=27 (17%)	Mujer=168 (65.6%)	Mujer= 97 (34.2%)	Mujer= 80 (59.7%)
	Media=55.95		Media=45.44
	PC <sub>25</sub> = 48.00		PC <sub>25</sub> = 39
	PC <sub>50</sub> = 56.00		PC <sub>50</sub> = 45.00
	PC <sub>75</sub> = 64.00		PC <sub>75</sub> = 52.00

*Tabla 41. Porcentaje del alumnado que practica/no practica actividad física y deporte en función del percentil obtenido y en función de la variable sexo.*

Por otro lado, se realizó un análisis multivariante donde se analizó el cuestionario de estereotipos y autoconcepto físico y el sexo, los datos indican que existen diferencias significativas, siendo los chicos los que más practican actividad física los presentan las ideas sobre creencias de género más estereotipadas ( $F_{1,1165}=5.162$ ;  $p=.023$ ;  $\eta^2=.095$ ) y mejor autoconcepto físico ( $F_{1,1165}=3.604$ ;  $p=.058$ ;  $\eta^2=.146$ ).

## 6. Discusión

---





## 6.1. Discusión sobre los estereotipos de género

Los resultados de la investigación muestran que las mujeres conforme avanzan en edad, aumentan las creencias estereotipadas. Sin embargo, Fernández (1998) constató que a mayor edad, se tiene una visión menos estereotipada; y, en su misma línea, García Leiva (2002) corroboró que con respecto a la edad, los estereotipos de género adquieren flexibilidad. Igualmente, Blández et al. (2007) constataron que algunos chicos de Educación Primaria expresaban prejuicios sexistas en su estudio. Por sexos, son los adolescentes de la investigación de Colás y Villaciervos (2007) quienes tienen más arraigados los estereotipos de género que las adolescentes.

Los factores del cuestionario sobre Creencias y Estereotipos de género hacia la actividad física y deporte (CEGAFD) analizados en la investigación muestran diferencias significativas entre mujeres y hombres en todos ellos, siendo estos: “diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y el deporte”, “deporte y género”, “estereotipos sobre actividad física y deporte asociados al género”, “creencias sobre actividad física y deporte y las clases de Educación Física y el género”, obteniendo siempre puntuaciones más elevadas los hombres frente a las mujeres. Los resultados obtenidos están en la línea de los encontrados por Blández et al. (2007) que encuentran que existen prejuicios sexistas hacia la actividad física de hombres y mujeres. Así, en relación con “diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y el deporte” y siguiendo a Parra (2002) considera que el sexo es una variable discriminatoria que correlaciona con la participación en actividades físico-deportivas de la mujer. Una posible razón de esta falta de actividad puede ser debida a que los varones dan más importancia y ven menos dificultad de su realización que las mujeres Esnaola et al. (2009).

En relación con las creencias que presentan los adolescente “deporte y género”, los datos indican que son los chicos los que obtienen los mejores puntajes. Los datos son coincidentes con el trabajo de García, Hernández, Oña, Godoy y Rebollo (2001) que afirman que a lo largo de la historia la práctica de la actividad física de la mujer se ha visto marcada por múltiples factores sociales y culturales que han disminuido su participación. En esta línea, para Macías et al. (2002) los resultados encontrados en su investigación concluyen que la mayor parte de esa desigualdad se encuentra en factores psicológicos, entre los que destacan la socialización del rol de género, los estereotipos culturales y de género, entre otros.

En cuanto a las “creencias sobre actividad física y deporte y las clases de Educación Física y el género”, los datos obtenidos en esta investigación encuentran también diferencias por sexos. Los datos están en la línea del trabajo de Buhr (2009) que recogió en su estudio como las chicas se sentían tratadas diferentes que los chicos en la escuela cuando se trata de deportes. Además, Parra (2002) considera que las actividades deportivas tienen

mayor reconocimiento social la presencia de hombres y es muy superior al de mujeres. Por tanto, es imprescindible examinar la asignatura como espacio de reproducción y de perpetuación de los modelos tradicionales de género y como espacio de resistencia y cambio de los modelos hegemónicos, ya que los resultados obtenidos en ese estudio se observa el mantenimiento de los estereotipos de género. Aunque como expresa Martínez Álvarez (2000), el papel del centro educativo en la construcción de lo corporal es muy importante y no se debe limitar solo a la asignatura de Educación Física.

En relación con el cuestionario *Creencias y Estereotipos de género hacia la actividad física y deporte (CEGAFD)* analizados los factores que componen cuestionario en función de la etapa educativa, los resultados obtenidos reflejan diferencias siendo el alumnado de Secundaria los que presentan los mayores estereotipos en los factores “Diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física”, “Estereotipos sobre la actividad física y deporte asociados al género”, “Deporte y género” y puntuación total, siendo las mayores medias la obtienen el alumnado de Secundaria. Así, los adolescentes presentan mayores actitudes estereotipadas conforme avanza su edad. Como señala León (2000) una posible explicación estaría relacionada con las características antropométricas, ya que los chicos y chicas presentan bastantes similitudes en la etapa de la prepubertad; así hasta los 10 años ambos sexos poseen valores similares en longitud de pierna, circunferencia de brazo, peso corporal, talla sentado e índice ponderal. Pero con la pubertad las diferencias aumentan y como consecuencia el aumento de las diferencias en el rendimiento físico entre chicos y chicas.

Por el contrario, en los factores “Creencias sobre actividad física y deporte”, los mayores puntajes es para el grupo de Primaria, considerando que las chicas son más débiles que los chicos o que las las chicas no son tan buenas como los chicos jugando al fútbol. Estos resultados están en la línea del trabajo de estudios de Riemer y Visio (2003) que constatan que aunque existe una evolución en los estereotipos estos se siguen manteniendo en los escolares en relación con la actividad física y el deporte.

En relación con lo anteriormente mencionado, los datos de la investigación muestran que las mujeres con ideas más estereotipadas son las que menos actividad física practican. Por el contrario, las que presentan ideas menos estereotipadas, el porcentaje de práctica es mayor. Igualmente, Macías et al. (2002) atribuía a factores psicológicos (identidad, autoconcepto, valores, etc.) y a causas sociales (socialización del rol de género, estereotipos, etc.) la brecha participativa de las mujeres con respecto a los hombres en la actividad física y deportiva y no únicamente a aspectos anatómicos y fisiológicos. Para Blández et al. (2007) los estereotipos de género siguen estando muy presentes en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, perdurando prejuicios sexistas hacia

la actividad física y deportiva de mujeres y de hombres. también Moreno et al. (2006) encontraron en mujeres actitudes negativas por la asociación estereotipada entre deporte y masculinidad.

Además, el estudio sobre Los hábitos deportivos de la población escolar en España (2011) detectó la permanencia de estereotipos de género asociados al deporte, aunque percibió aperturismo. Por el contrario al caso de las chicas, en el supuesto de los chicos, los datos de la investigación muestran que los chicos que más practican actividad física son los que presentan las ideas sobre creencias de género más estereotipadas y mejor autoconcepto físico. Son significativos estos datos pues son inversamente proporcionales en función del sexo, la práctica de actividad físico y/o deportiva y las creencias estereotipadas. Es decir, en el caso de las chicas, las que tienen unas creencias más estereotipadas son las que practican menos actividad física y/o deportiva; mientras que en el caso de los chicos es totalmente a la inversa, los chicos que tienen creencias más estereotipadas, practican mayor actividad física y/o deportiva. En ambos casos nos referimos a personas con actitudes estereotipadas y podemos acudir a los estereotipos de género para encontrar una explicación a estos supuestos ya que el estereotipo de género femenino imperante en relación al físico es la delgadez; mientras que el estereotipo de género masculino es la musculatura el distintivo más destacado. En ambos casos, cercados a estereotipos físicos no relacionados con la salud, sino con la dicotomía sexista y excluyente de actividad-pasividad relacionados con hombres y mujeres respectivamente.

El estudio de las Creencias y Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte, en relación con el distrito en el que viven las personas encuestadas, se encuentran diferencias significativas en los factores analizados. Los datos indican que en todos los factores es el alumnado del distrito 4 y 5 los que presentan las actitudes más estereotipadas. Una posible explicación a este resultado se encuentre en las diferencias culturales con el grupo de origen occidental, siguiendo a Granda et al. (2013) puede ser debido a un mayor componente sexista en este grupo étnico por sus características de la cultura *tamazighit*, no siendo importante para ellas la práctica de actividad física o deporte. En la misma línea “El Informe sobre la función del deporte en la educación de la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo” (2007), determina que las minorías étnicas tienen índices de participación en actividades deportivas particularmente bajos siendo ya preocupante el problema durante el horario escolar siendo grupos particularmente sensibles los jóvenes con discapacidades y las niñas musulmanas ya que tienen muchas menos probabilidades de participar en actividades escolares o extraescolares. Además, Walker (2012) concluye la influencia de la cultura en la práctica de la actividad física.

Por todo esto, es necesario seguir profundizando en esta línea y trabajar con alumnado de contextos socioculturales desfavorecidos y con alta presencia de cultura bereber, especialmente en niñas, en programas de sensibilización e intervención para desarrollar actitudes positivas a la práctica de la actividad física y deporte para la mejora de la salud y con el objetivo de reducir los índices de sedentarismo en los más jóvenes, principalmente chicas prepúberes y adolescentes.

## 6.2. Discusión sobre el autoconcepto físico

Los datos de la investigación muestran que existe correlación entre el Autoconcepto Físico y la calificación académica, siendo los estudiantes que obtienen las mejores puntuaciones los que presentan mejor autoconcepto físico. En la misma línea que esta investigación, se encuentra el trabajo desarrollado por Ayora et al. (1997) que concluían que los alumnos que obtienen mayor rendimiento académico en la asignatura de Educación Física, presentan un autoconcepto físico más elevado.

Los datos de la investigación muestran que el autoconcepto físico es mayor en el alumnado de primaria, etapa en la que se realiza mayor actividad física y/o deportiva. Al igual que en la investigación de Esnaloa y Revuelta (2009), las personas que practican alguna actividad física se perciben mejor que las personas que no la practican, siendo esta diferencia estadísticamente a favor de los varones.

En relación con la etapa educativa, los datos confirman que al aumentar la edad disminuye el autoconcepto físico, datos coincidentes con los resultados de Gracia et al. (2007) que constataron que a mayor edad, menor autoestima corporal, con independencia del género. En relación con los datos que componen el cuestionario, en todos los factores: competencia motriz, habilidad motriz, atractivo físico y condición física, las mejores puntuaciones la obtienen siempre el alumnado de primarias, sufriendo un fuerte descenso en la etapa educativa de secundaria. Estos resultados están en la línea de los hallados por Gracia, et al., (2007) que mostraron la relación inversamente proporcional entre las variables edad y autoestima corporal, con independencia del género.

En cuanto al autoconcepto físico y la variable sexo, los datos muestran que los chicos presentan mejor autoconcepto físico que las chicas. Además, los varones con mejor autoconcepto físico practican más deporte o actividad física. En la misma línea se encuentra la investigación de Macías et al. (2002) en la que los resultados encontrados concluían que la mayor parte de la desigualdad en la brecha de la actividad física se encontraba en factores psicológicos, de entre los que destacaba el autoconcepto físico. Igualmente, Dieppa et al. (2008) corroboraban en su investigación que el autoconcepto físico es uno de los tópicos que mayor influencia puede tener en el desarrollo de la práctica deportiva.

Además, uno de los factores que se enmarca dentro del autoconcepto físico se encuentra el factor “atractivo físico”, encontrándose diferencias entre hombres y mujeres, siendo los primeros los que obtienen mayores puntajes, resultados coincidentes con los de Trujano et al. (2010) que comprobaron cómo las chicas tenían menor autoestima en general y corporal que los chicos. El resto de los factores sigue la misma tendencia, competencia motriz, habilidad motriz, y condición física, es decir, se obtienen mayores puntuaciones los varones que las mujeres, siendo, los hombres los que tienen, por lo

general, un mejor autoconcepto físico que las mujeres. En la investigación de Esnaola y Revuelta (2009), los/as participantes que practican alguna actividad física frecuentemente (activos) se perciben mejor que las personas que no lo hacen (inactivas) en sus niveles de habilidad motriz, condición física, fuerza, autoconcepto físico general, autoconcepto general y tienen mejores expectativas de éxito futuro. También Macías et al. (2002) concluyen que la falta de práctica de actividad física influye en una baja percepción del rendimiento motor.

El factor Condición física en relación con el sexo y la etapa educativa es destacable que los hombres siempre obtienen una mayor puntuación que las mujeres y que el descenso en la etapa secundaria se produce en paralelo en los dos sexos. Así, si acudimos a la puntuación total del cuestionario de Autoconcepto físico relacionado con las variables etapa educativa y sexo, apreciamos que los resultados siguen la misma línea, es decir, mejores puntuaciones de los hombres frente a las mujeres y fuerte descenso en la etapa educativa de secundaria.

### 6.3. Discusión sobre la práctica de actividad física

Los datos de la investigación muestran que son los hombres los que, en mayor porcentaje que las mujeres, realizan actividad física y/o deporte. De igual modo, estos datos fueron anticipados por el estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005) que cifraba el interés por la práctica deportiva de los hombres en un 72,6%, mientras que el interés por la práctica deportiva en las mujeres se fijaba en el 49,6%. Más recientemente, el estudio Los hábitos deportivos de la población escolar en España (2011) cifran la brecha participativa entre mujeres y hombres en un 20%, pues las mujeres que practican alguna actividad física y/ o deportiva asciende al 53%, mientras que en el caso de los hombres se eleva al 70%. Fernández et al. (2006) señalaba que esta brecha participativa de las mujeres con respecto a los hombres en la actividad física y deportiva, los factores que la generan y la mantienen deben ser analizada desde una perspectiva de género. Por tanto, los datos de la investigación muestran que el porcentaje de mujeres que no practica actividad física/deporte duplica al de los hombres resultados coincidentes con los trabajos consultados.

Los datos de la investigación muestran que el mayor porcentaje de práctica de actividad física y deporte se realiza entre los 10 y los 12 años, siendo en general el porcentaje mayor en hombres que en mujeres. Las razones sociales y desmotivación hacia la actividad física o deportiva que argumenta el alumnado de secundaria que aumentan considerablemente de puntuación (más de cuarenta puntos de diferencia) de la etapa primaria a la etapa secundaria son: *Porque mis amigos no lo practican, porque no me gusta ningún deporte, por pereza y porque no tengo ganas, porque mis familiares no lo practican, porque me aburro haciendo deporte y porque no me gusta la presión, me gusta estar relajada/o en casa.* En la misma línea, que la investigación llevada a cabo por Ruiz Pérez et al. (2014) en la que constataban que la tasa de participación de actividades físicas y o deportivas estaba descendiendo en general en las edades de 11 a 16 años, y en particular, en el caso de las chicas.

Los motivos que esgrimen para practicar actividad física y deporte, los chicos consideran, con puntajes más altos, aspectos relacionados con el rendimiento, obteniendo medias más altas los chicos en los ítems hacer carrera deportiva y el gusto por la competición. Este resultado es contrario al encontrado por García Ferrando (2005) que considera que de forma mayoritaria las personas que practican deporte lo hacen sin preocuparse de competir.

Aunque, siguiendo a García Ferrando (2005) la práctica de actividades físicas ha experimentado un gran aumento en los últimos años, los datos de la investigación muestran que al ser preguntados por la frecuencia de la práctica deportiva, son los chicos lo que lo practican con mayor frecuencia.

## 6.4.- Discusión sobre los motivos de la práctica o no práctica de actividad física

Los datos muestran que en función de la variable sexo, son similares los porcentajes en los *motivos relacionados con la salud*. En la misma línea, Alvariñas et al. (2009) concluyen que las motivaciones para la práctica deportiva son las mismas para las mujeres que para los hombres. Sin embargo, el estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005) concluía que las principales motivaciones para la práctica de actividad física y/o deportiva, eran diferentes para los hombre que para las mujeres. A ellos les movía el deseo de hacer deporte el placer y la diversión; mientras que para ellas las principales motivaciones eran la salud y la estética.

Analizados los datos de la investigación se observa que, en función de la variable etapa educativa, los mayores porcentajes los obtiene el alumnado de Educación Primaria en el factor *motivos relacionados con la salud*, en todas sus ítems, siendo estos: porque me gusta estar saludable y en forma, porque es bueno hacer ejercicio, porque me gusta divertirme y ocupar mi tiempo de ocio, para mantener la línea y tener buen aspecto físico y para liberar tensiones. Variables que sufren un fuerte descenso en la etapa secundaria, pasando a repuntar levemente en el bachillerato. Por el contrario, Carratalá y García (1999) encuentra que los principales motivos para la práctica deportiva para los jóvenes adolescentes son estar en buena forma física, mejorar su imagen corporal y relajación y diversión, siendo el grupo de chicos el que manifiesta mayor motivación hacia la práctica de actividad física deporte en la mejora de la forma física y la salud y también en el mantenimiento de la condición física actual. Además, los datos coinciden con los de García Ferrando (1991) y Carratalá y García (1999) que consideran que son varios los motivos por los que los jóvenes practican actividad física y deporte, siendo la propia esencia de esta actividad el principal motivo que impulsa a la mayoría de los practicantes, y que a dichos motivos se le añaden otros, *según su inclinación por los aspectos lúdicos, recreativos, de relación social o de relajación que acompañan a la práctica deportiva* (p.119).

Además, los resultados indican que en relación con la dimensión *motivos relacionados con los aspectos sociales*, la presión de madres/padres porque sus hijos realicen actividad física/deporte es mayor que en las hijas. García Ferrando (1996) concluía que la interacción social con la familia está estrechamente ligada al inicio y mantenimiento de la práctica de actividad física y deportiva. Mientras que Fernández et al. (2002) indicaron que las presiones sufridas desde el plano familiar son un factor de abandono de la práctica de actividad física en las adolescentes. Estamos de acuerdo con Siverio et al. (2007) cuando reflexiona que se hace necesaria una educación afectiva que implique a la familia y a la escuela. Granda et al. (2011) señalaban que al desaparecer el efecto mediador de la familia también disminuye la participación en los programas de actividad física. Se observa que el factor Porque mis padres me obligan relacionado con la etapa educativa es nulo en secundaria.

Los resultados obtenidos indican que los chicos responden que realizan actividad física /deporte porque lo hacen sus amigos más que las chicas. Siendo este factor prácticamente nulo en la etapa secundaria. Así, Nuvuiala, Ruiz y García (2003) afirman que las chicas durante la semana no practican actividad física, siendo menos activos que los chicos. Sin embargo, Torregrosa et al. (2011) señalaron que las chicas que practican actividad física adquirirían el compromiso deportivo por las compañeras, mientras que a los chicos, la implicación le era generada por el entrenador. En cambio y en nuestra misma línea, nos encontramos con la investigación de García-Moya et al. (2011) quienes observaron que para los grupos de adolescentes el grupo de iguales ocupa el papel más destacado; mientras que para las chicas adolescentes la influencia de las relaciones sociales depende de la edad, para las menores de 15 años les influye más su familia y para las mayores de 15 años les influye más sus amistades. El rol de mejor amiga/o es importante en la influencia social en la práctica deportiva como confirmó en sus investigaciones Codina y Pestana (2012).

Por lo tanto, nos encontramos en la misma línea que la investigación de Granda et al. (2011) que señaló que la influencia de la familia y las amistades son importantes en la implicación de niñas, niños y adolescentes en programas de actividad física.

Siguiendo en esta línea, los datos muestran que en la Educación Secundaria y Bachillerato los *motivos relacionados con los aspectos sociales* (porque lo practican sus amigos) son más importantes que en Educación Primaria.

En general, todas las variables de la dimensión *motivos relacionados con los aspectos sociales*, estas son porque mis padres me obligan, porque mis amigas/os también lo practican, porque mis familiares también lo practican y para encontrarme con mis amigas/os y hacer cosas juntos, obtienen mayores puntuaciones en la etapa educativa de primaria, seguido por un descenso notable en la etapa secundaria y finalizando con una pequeña mejoría en el bachillerato. Posiblemente, siguiendo a Siverio et al. (2007) que es en la etapa de la prepubertad y adolescencia donde muestran la necesidad de refugiarse en grupos reducidos en los que se sientan seguros y en los que puedan mostrarse tal cual. Es decir, la sociabilidad es más restringida pero más intensa que en otras etapas evolutivas, siendo la actividad de la práctica del deporte y actividad física un momento donde sentirse más seguros. También Muñoz Rodríguez y Olmos (2010) los resultados de su investigación son coincidentes con los datos obtenidos en este trabajo, ya que concluyen que el alumnado de 1º y 2º de ESO responden, en mayor medida que los de 3º y 4º, que practican actividad física para estar con los amigos .

En cuanto a los *motivos relacionados con el rendimiento*, los datos indican que el porcentaje de hombres que responden que quieren hacer carrera deportiva y porque les gusta competir es mayor que en las mujeres. García Ferrando (2005) en la Encuesta de Hábitos deportivos de los españoles concluyó que el 70% de las personas realizan actividad física sin preocuparse de competir. En la misma línea, Moreno et al. (2006) indicaban en su investigación que los motivos relacionados con la competencia no eran considerados importantes por el género femenino. Los datos publicados por el Instituto de la Mujer (2006) ponían de relieve que las mujeres españolas tienen menos motivación por competir que los hombres. La investigación de Pavón y Moreno (2008) indica que los chicos que estaban motivados en su práctica de actividad física y/o deportiva por el factor competición alcanzaba el 36,9% de los que declaraban practicar actividad. Además, los varones manifiestan un mayor nivel de motivación hacia la práctica de actividades deportivas con el objetivo de conseguir un mantenimiento de la condición física actual (Carratalá y García, 1999). En esta línea, los motivos encontrados en este estudio coinciden con los de Isoma, Rial, Vaquero y Sanmartín (2012) que se centran en motivos orientados hacia la tarea: aprender y divertirse, estar en forma, hacer nuevos amigos, por mejorar.

En cuanto a los motivos por los que responden que no practican deporte, son las mujeres, duplicando el porcentaje al de hombres en todas las etapas educativas, siendo esta diferencia mayor en el bachillerato, las que responden que no realizan actividad física, siendo los motivos de falta de tiempo las que da el alumnado de primaria y la razones sociales y desmotivación hacia la actividad física en secundaria. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Fernández et al. (2002) que indican que los argumentos aducidos para justificar este abandono son de diferente peso, según la edad. También, siguiendo el “Informe a los hábitos deportivos de la población escolar en España” (2011) indicó que el tránsito de primaria a secundaria es uno de los momentos críticos para el abandono de la práctica de la actividad física y el deporte, aunque los factores que influyen en esta tendencia negativa no están claros.

En relación con la variable sexo, los motivos de la no práctica entre los que se encuentran razones sociales y desmotivación, los datos indican que son los hombres los que obtienen las mayores medias. Estos datos están en consonancia con los de Fernández et al. (2002) que concluye que en las chicas existe una asociación entre niveles de práctica, intensidad y percepción del estado de salud, siendo negativa y gradual desde los 12 a los 16 años. Además, los resultados son coincidentes con de Hommel (2007) que concluye que las chicas pre-adolescentes no realizan un nivel óptimo de actividad física de forma regular y es más probable que dejen de participar a lo largo de la adolescencia. En este sentido, en el ítem porque no me gusta la presión, me gusta estar relajado

en casa, los datos de hombres duplica siendo este ítem donde se observa esta tendencia. Estos datos no coinciden con los de Carratalá y García (1999) que concluyen que uno de los motivos de los jóvenes que practican deporte es la búsqueda de nuevas emociones en actividades deportivas con cierto desafío del riesgo.

Para finalizar, hay que indicar que en la búsqueda de las explicaciones de la realización de práctica y la no práctica así como del abandono de la actividad física en alumnado de primaria, secundaria y bachillerato se deben tener en cuenta tanto los factores psicológicos o individuales (creencias, estereotipos, valores, autoconcepto, autoestima, motivación, entre otros) del alumnado como el aspecto social (centro educativo, clases de educación física, familia, amistades) y el cultural vinculado con el contexto donde se desenvuelve la persona (barrio, etnia) ya que ningún motivo por sí solo puede explicar la práctica/no práctica de los estudiantes.

## 6.5. Discusión sobre las actividades a realizar durante el tiempo libre

Los datos de la investigación muestran que las actividades que realizan en su tiempo libre los estudiantes entrevistados son, sobre todo, practicar deporte y hacer ejercicio físico, obteniendo una puntuación muy alta en el alumnado de primaria, sufriendo un fuerte descenso en la etapa secundaria, otorgándole mayor puntuación los hombres que las mujeres. Así, las actividades que realizan en su tiempo libre el alumnado de primaria son principalmente jugar a la videoconsola, practicar deporte y hacer ejercicio físico, ver la televisión, hacer los deberes y estudiar y leer. Este resultado está en consonancia con los obtenidos por Granda y Montilla (2010) que encuentran que los estudiantes de 10 a 12 años responden que sus actividades que más ocupan su tiempo libre son hacer los deberes y deporte, seguido de jugar en la calle y conectarse a Internet. En esta línea, Vílchez (2007) encuentra resultados similares a los de este trabajo, así solo el 30% de los escolares realiza actividad física en su tiempo libre, el resto hace los deberes, ve la televisión...

Tanto el alumnado de la etapa de primaria como el de secundaria obtienen la misma puntuación en la actividad de “jugar en la calle con mis amigas/os”. Pero, en estudiantes de bachillerato las que más es conectarse a las redes sociales y escuchar música tranquilamente en su cuarto. Siguiendo a Carratalá y García (1999) concluyen que existen diferencias en las actividades del tiempo libre de los/las adolescentes que practican o no practican actividad física. Así, los que practican deporte prefieren ver televisión, ir de fiesta frente al grupo de no deportistas que responden que no hacen nada o hacen el vago.

Los datos muestran que los chicos obtienen mayores medias en los ítems: jugar a la videoconsola o al ordenador, conectarme a las redes sociales, practicar deporte, ver la televisión, hacer los deberes, jugar en la calle. Por el contrario, las chicas obtienen mayores medias en los ítem: escuchar música tranquilamente en su cuarto y leer. Por tanto, se puede concretar que el tiempo libre que utiliza el alumnado encuestado se puede dividir en dos grandes bloques: por un lado, actividades de carácter tecnológico entre los que se encuentran ver televisión, escuchar música y conectarse a Internet y por otro, actividades de carácter social, entre los que destacan estar con los amigos y jugar en la calle, datos coincidentes con Puente, Sandoval, Medina, y Estrada (2010).

En esta línea, los resultados muestran que las actividades de tiempo libre se pueden agrupar en función etapa educativa; así las de educación primaria se centran en jugar a la videoconsola, practicar actividad física y deportes, ver la televisión, estudiar y hacer la tarea y leer. Por el contrario, conectarse a las redes sociales y escuchar música, obtienen mayores puntuaciones medias en el alumnado de bachillerato. Este resultado es coincidente con el trabajo de Nuviala, Munguía, Fernández, Ruiz, García (2009) que concluye

que los escolares utiliza el ordenador o la videoconsola una hora o menos diariamente. Además, consideran que la edad y el lugar de residencia son determinantes en la ocupación del tiempo libre.

También se preguntó por las actividades que realizan en el tiempo de recreo, los resultados muestran que existen diferencias significativas siendo el alumnado de primaria el que suele jugar al fútbol y tomar el desayuno, es decir, parece que es más activo. Por el contrario, el alumnado de bachillerato obtienen mayores medias en el ítem “sentarme y pasar el tiempo”, siendo más sedentario. Siguiendo a Muñoz y Olmos (2010), la actividad de jugar es mayoritariamente elegida por los estudiantes de 1º y 2º de ESO; por el contrario, escuchar música es la más elegida por los de 3º y 4º de ESO.

En función de la variable sexo y la actividades que realizan en el tiempo de recreo, son las mujeres las que obtienen mayores puntuaciones en los ítems “sentarme y pasar el tiempo”, y “pasear y hablar con mis amigas/os”; mientras que los hombres obtienen mayores puntuaciones en los ítems “me aburro porque no se qué hacer”, “jugar al fútbol” o a “algún juego con los/as compañeros/as” y “tomar el desayuno”. Por esto, los datos indican que las mujeres son más sedentarias que los varones, siguiendo a Nuviala et al. (2009) se puede considerar que las chicas se decantan más por un ocio pasivo frente a los chicos que prefieren un ocio activo. En esta línea, y siguiendo con el ocio pasivo, Bosque-Lorente y Baena-Extremera (2014) encuentran que cerca del 50% de los participantes ocupan su tiempo de ocio en actividades que no requiere esfuerzo físico y el 20% realizan actividades sedentarias.

Respecto a las actividades que realizan en el periodo de vacaciones, los datos de la investigación muestran la misma actividad física que el resto del año, siendo “salir en bicicleta” y “actividades acuáticas (vela, piragua, natación)”, siendo los hombres las que más la practican. Por el contrario, las mujeres suelen ir a campamentos, campus deportivos. Estos resultados están en la línea de Hermoso (2009) que encuentran que a las chicas les gusta más realizar actividades extraescolares organizadas (por ejemplo, campamentos de verano) frente a los chicos que prefieren tanto organizadas como no organizadas (por ejemplo, actividades acuáticas y salir en bicicleta, respectivamente).

Analizando estos datos en función de la etapa educativa encontramos que “salir en bicicleta” lo hacen tanto del alumnado de Primaria como de Secundaria; mientras que el alumnado de Primaria realiza más actividades acuáticas (vela, piragua, natación) y acude a campamentos o campus deportivos, siendo el alumnado de Secundaria obtiene puntuaciones más altas en realizar la misma actividad que el resto del año. Los resultados son coincidentes con los de Hermoso (2009) que considera que la variable edad influye

en la realización de actividades extraescolares, siendo los más jóvenes los que prefieren las actividades organizadas frente a los mayores que prefieren las no organizadas.

Por todo esto, y dado que aumentan los niveles de sedentarismo es necesario seguir profundizando en la temática del tiempo libre para la práctica de la actividad física en el alumnado desde la etapa de infantil hasta el bachillerato porque es un tiempo crucial en la vida de los estudiantes. Además, dado que la práctica de la actividad física y el deporte en la edad escolar está directamente relacionada con la salud de la población infantil y juvenil es necesario poner en marcha programas de sensibilización e intervención para que aumente la actividad física, siendo uno de los principales cambios a conseguir una mayor implicación de la mujer.

## 7. Conclusión y futuras líneas de investigación

---





Partimos de nuestras hipótesis de investigación así como nuestros objetivos para cercar nuestras conclusiones. Son muchos e interesantes los datos obtenidos en la investigación que tratan de dar respuesta a los objetivos inicialmente propuestos.

Las hipótesis de esta investigación se concretaban en:

- a) La realización de actividad física y/o deporte orientada a la obtención de un estilo de vida saludable y activo en las niñas y las adolescentes entre 10 y 20 años está mediado por la percepción, construcción y generación de estereotipos en función del género.
- b) La realización de actividad física y/o deportiva orientada a la obtención de un estilo de vida saludable y activo en las niñas y las adolescentes entre 10 y 20 años está mediado por los valores del contexto cultural de pertenencia.
- c) La realización de actividad física y/o deportiva orientada a la obtención de un estilo de vida saludable y activo en las niñas y las adolescentes entre 10 y 20 años está mediado por el nivel de autoconcepto físico.

Teniendo presentes las citadas hipótesis nuestros objetivos se concretan en:

- Conocer el nivel de práctica en actividades físicas de niños, niñas y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 20 años.
- Analizar las actitudes hacia la práctica en actividad física en niños, niñas y adolescentes de los 10 a 20 años.
- Evaluar los estereotipos de género en cuanto a la participación en actividades físicas.
- Examinar cuáles son los motivos de práctica/no práctica deportiva y cómo evolucionan con la edad.
- Conocer cómo los factores culturales inciden en las actitudes hacia la participación en actividad física.
- Evaluar el desarrollo del autoconcepto físico en función de las variables género, edad y contexto sociocultural.
- Relacionar el autoconcepto físico con la práctica/no práctica de actividad física y deporte.
- Detectar las causas de género que provocan el abandono temprano de las actividades físico-deportivas de las mujeres.

Partiendo de estas premisas, y para dar respuesta a los objetivos planteados, exponemos a continuación las conclusiones a las que se llegan según los datos obtenidos en esta investigación. De forma general:

1. El cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación “Cuestionario Estereotipos de Género hacia la Actividad Física y Deporte” es válido y fiable. El resto de los cuestionarios presentan índices de fiabilidad adecuados que lo hacen instrumentos idóneos para medir autoconcepto físico y motivos de la práctica/no práctica de actividad física y deporte.
2. Dado el tamaño de la muestra seleccionada se puede concluir que los resultados son generalizables a la población objeto de estudio.
3. Al analizar las ideas sobre las creencias sobre género hacia la actividad física y deporte, los varones presentan ideas más estereotipadas que las mujeres.
4. El alumnado de la etapa de secundaria es el que presenta mayores actitudes estereotipadas; y el que presenta menor puntuación, es el alumnado de primaria, esta tendencia se observa en todas las dimensiones del Cuestionario de estereotipos de género hacia la actividad física y deporte.
5. El alumnado de los distritos 4 y 5 muestran las ideas más estereotipadas que el resto de estudiantes de los otros distritos encuestados.
6. El cuestionario “Autoconcepto Físico” obtiene alta correlación con la nota obtenida en la asignatura Educación Física. Así, quienes mejor autoconcepto físico presentan obtienen las mejores calificaciones en esta materia.
7. Los chicos presentan mejor autoconcepto físico que las chicas, tanto en la puntuación total como en las dimensiones que lo componen.
8. En función de la etapa educativa, conforme avanza en la etapa, y por tanto en edad, el autoconcepto físico disminuye, esta tendencia se da también en las dimensiones que componen el cuestionario del autoconcepto físico.
9. Los chicos realizan más actividad física y deporte que las chicas.
10. Los datos indican que, en función del sexo y la etapa educativa, “practicar deporte y hacer ejercicio físico” obtiene una puntuación muy alta en primaria, sufriendo un fuerte descenso en la etapa de secundaria, siendo mayor porcentaje de hombres activos que el porcentaje de mujeres activas.
11. El alumnado que practica más actividad física y deporte se encuentra en los distritos 5 y 8, siendo de la etapa secundaria.
12. Los motivos de la práctica en función de la variable sexo y etapa educativa, concluyen que son los chicos de primaria los que puntúan más alto en los motivos relacionados con la salud, las relaciones sociales y el rendimiento.
13. En función del distrito, en el distrito 2 el principal motivo es por estar saludable. En cuanto al motivo mantener la línea, se da con mayor puntuación en el distrito 6. Es el motivo “hacer carrera deportiva” la más elegida en el distrito 5.
14. En cuanto a las razones de la no práctica de actividad física y deporte, los resultados permiten concluir que son las mujeres las más sedentarias y va aumentando conforme aumenta la edad. Las razones que esgrimen en mayor porcentaje son:

por tener que hacer deberes y como consecuencia falta de tiempo y porque no les gusta la presión y prefieren estar en casa relajadas.

15. El mayor porcentaje de estudiantes de los que no realizan actividad física se concentra en los distritos 5 y 8.
16. Son los estudiantes que cursan secundaria y bachillerato los que menos actividad física y deporte practican. Por el contrario, es el alumnado de primaria el más activo.
17. El alumnado de secundaria y bachillerato los motivos se centran en razones sociales y desmotivación hacia la actividad física y deporte y aspectos relacionados con falta de aptitud. Y en el alumnado de primaria, la principal razón es la falta de tiempo. Es por esto, que habrá que replantearse en los centros educativos el nivel de deberes escolares, de tal forma que no sea un impedimento para llevar una vida activa.
18. El tiempo libre los chicos lo dedican a jugar a la videoconsola, practicar deporte, ver la televisión, hacer los deberes, jugar en la calle. Por el contrario, las chicas obtienen las mayores medias en los ítems: escuchar música y leer.
19. El tiempo de recreo es diferente en chicos y en chicas. Ellas suelen pasear y hablar con los amigos; en cambio, ellos juegan al fútbol. Es decir, actividades sedentarias frente a las activas, respectivamente.
20. Además, existen diferencias en función de la etapa, siendo el alumnado de primaria el más activos; y el menos activo, el alumnado de bachillerato. Se observa de nuevo que conforme avanza en la etapa, y por ende en la edad, los jóvenes se vuelven más sedentarios.
21. En la etapa de vacaciones, existen diferencias, siendo las chicas las que, en mayor porcentaje, asisten a campamentos. Por el contrario, los chicos montan en bici y realizan actividades acuáticas.

Por otro lado, si se analizan la relación entre los cuestionarios analizados, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. El alumnado que responde que más actividad física/deporte realiza manifiesta menos ideas estereotipadas sobre género.
2. Las alumnas que no practican actividad física/deporte son las que mayores creencias estereotipadas. Por el contrario, cuanto mayor nivel de actividad física, menor son las creencias estereotipadas.
3. Los chicos con mayor puntuación de autoconcepto presentan mayor nivel de práctica deportiva.
4. Los chicos que más practican actividad física son los que presentan las ideas sobre creencias de género más estereotipadas y mejor autoconcepto físico.

Por último, en cuanto a la variable sexo concluimos que las chicas:

1. Presentan una menor puntuación que los chicos en los estereotipos de género.
2. Conforme avanzan en la etapa educativa mayores estereotipos presentan, siendo la etapa de secundaria donde las puntuaciones medias son más altas. Esto puede ser debido a la etapa evolutiva donde se encuentra, siendo las adolescentes más sensibles a la transmisión de los roles de género muy estereotipados.
3. El autoconcepto físico es menor que el de los chicos, dándose esta tendencia en todas las dimensiones que componen el cuestionario administrado.
4. El autoconcepto físico disminuye conforme avanza en la edad, siendo esta tendencia mayor en las chicas que en los chicos, esto refleja la mayor presión que tienen las mujeres sobre su cuerpo, siendo la pubertad y la primera adolescencia un momento evolutivo crítico para desarrollar un buen autoconcepto físico y una adecuada autoestima, que eviten que se sientan insatisfechas provocando problemas de salud.
5. El autoconcepto físico es mejor en la etapa primaria y va disminuyendo a lo largo de la educación secundaria y bachillerato.
6. Realizan menos actividad física y deporte los chicos, entre las razones que argumentan son principalmente sociales y de salud.
7. De forma mayoritaria son las que menos practican actividad física y deporte, concentrándose el mayor porcentaje en la etapa de secundaria.
8. Los motivos que esgrimen son, principalmente, falta de tiempo, porque no se le da bien el deporte y porque sus amigos/as no lo practican.
9. En su tiempo libre, con mayores medias que los chicos, responden que leen y escuchan música tranquilamente en su cuarto, actividades sedentarias que refuerza la idea de su menor compromiso con la actividad física y el deporte.

En cuanto a los chicos, las conclusiones son las siguientes:

1. Es el grupo el que presenta las ideas más estereotipadas sobre género, tanto en la puntuación total como en las dimensiones que componen el cuestionario.
2. Conforme avanzan en la etapa educativa las ideas estereotipadas van disminuyendo, esta tendencia es contraria a lo que sucede con las chicas. Esto puede ser debido al proceso de socialización que hace hincapié en la transmisión de igualdad de género o como resultado de una deseabilidad social por no mostrarse ante los demás con actitudes sexistas.
3. El autoconcepto físico de los chicos es mejor que las chicas, presentando en las dimensiones tanto en habilidad y competencia motriz, condición física como en atractivo físico.

4. El autoconcepto físico disminuye conforme avanza en la edad, esta tendencia es similar en varones como mujeres.
5. El autoconcepto físico es mejor en la etapa primaria aunque vuelve a mejorar en la etapa de bachillerato, dándose esta tendencia en todas las dimensiones del cuestionario.
6. De forma mayoritaria los varones responden que practican más actividad física y deporte que las mujeres, siendo los principales motivos de salud y de rendimiento.
7. El porcentaje de chicos que responden que no practica actividad física y deporte es menor.
8. Las razones que aportan son: falta de tiempo porque tiene que estudiar, no les gusta la presión y porque prefieren jugar a la video consola que hacer deporte, está última es más elegido por chicos que por chicas.
9. El tiempo de ocio los chicos lo dedican, en mayor porcentaje que las chicas, a montar en bicicleta, nadar, piragua, es decir, actividades que no son sedentarias.

Por todo lo anteriormente expuesto, la práctica de actividad física y/o deportiva reporta beneficios a la salud tanto física como psicológica de las personas, por ello debemos practicarlos. Si atendemos a los factores que merman la práctica de actividad física y/o deportiva como son la presencia de creencias estereotipadas de género y un mal autoconcepto y actuamos sobre ellos, parte de la población tenderá a una mayor práctica de actividad física y/o deportiva y con mayor frecuencia. Luego debemos encaminar los esfuerzos hacia la mejora de la autoestima de las y los jóvenes en la edad crítica en la que se detecta un fuerte descenso en el autoconcepto físico y consecuentemente en la práctica de actividad física y/o deportiva; así como a desterrar estereotipos de género que funcionan como barrera al acceso a realizar una práctica de actividad física y/o deportiva.

Estos beneficios de la práctica de actividad física y/o deportiva también los encontramos a largo plazo en el ámbito laboral, ya que en un futuro las y los jóvenes contarán con un abanico de opciones laborales más amplio pues con una buena forma física podrán optar a puestos de trabajo que lo requieran para su desempeño diario así como optar a puestos de trabajo en los que el proceso de selección requiera superar unas determinadas pruebas físicas.

Las líneas de trabajo implican aunar esfuerzos desde varios sectores, estos son escuela, familia y medios de comunicación. Atendiendo todos a un mensaje coherente, no contradictorio entre ellos.

Desde la escuela, el alumnado debe reforzar su autoestima y no percibir estereotipos sexistas. Esto conlleva una ardua labor pues en la actualidad los estereotipos sexistas y

los micromachismos se transmiten de manera sutil y velada, casi imperceptibles pero sí permeables en las y los jóvenes. Se debe revisar el material didáctico, los usos de los espacios, los usos de los tiempos y es muy importante la labor del profesorado para no perpetuar el currículo oculto, que debe encontrarse altamente sensibilizado con la materia, siendo coeducativo en su labor docente diaria. Esto último podría conseguirse con una formación inicial en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, por ejemplo incluyendo en el temario de oposición la temática; y en la formación continua, bien solicitando como requisito a la antigüedad la formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, o bien desarrollando programas coeducativos en los centros, programas que serían dirigidos por el profesorado responsable de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de cada uno de ellos.

También sería interesante y beneficioso dotar, al profesorado responsable de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de cada centro educativo, de horas para el desempeño real y efectivo de su labor, y que no quede en un mero nombramiento. Pues así sólo las personas muy sensibilizadas trabajan la temática fuera de su jornada laboral.

Otra actuación interesante sería crear una red entre el profesorado responsable de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de cada centro para el intercambio de experiencias y enriquecimiento mutuo.

Es también importante destacar la labor del profesorado de la asignatura de Educación Física, quienes deben motivar al alumnado a la práctica de actividad física y/o deportiva fuera del horario escolar, generando en ellos/as el gusto por la práctica haciendo especial incidencia en los beneficios que conllevan para la salud. Esta especial atención deberá llevarse a cabo en las edades previas al abandono para intentar mermar su efecto, y en especial con las chicas.

La oferta de actividades extraescolares variada y abierta a chicas y a chicos, incluso pudiéndose crear grupos, a modo de acción positiva, sólo de chicos para aquellas actividades que tradicionalmente se han venido desarrollando sólo por chicas para que ganen confianza en sí mismos y pasar poco a poco a grupos mixtos. Creo que esto sería positivo por ejemplo en clases de baile. Y también a la inversa, aunque se percibe menos conflictivo, es decir, las mujeres no se autoimponen barreras en inscribirse en actividades mayormente desarrolladas por chicos.

En resumen, dotar a los centros educativos de perspectiva de género para desterrar estereotipos sexistas.

Un segundo grupo es la familia, es positivo para el alumnado recibir un mensaje coeducativo en su centro escolar y que éste se encuentre reforzado en su ámbito familiar tanto verbalmente como mediante el ejemplo. Familias que oferten y fomenten a sus hijas e hijos la práctica de actividades física y/o deportivas con independencia de su sexo.

Un tercer grupo está compuesto por los medios de comunicación, que tienen un gran poder transmisor, reproductor, de fijación y refuerzo de estereotipos. Son muchas las acciones que desde los medios de comunicación se pueden realizar para colaborar en esta materia.

Es importante que chicas y chicos se vean representados en los medios de comunicación. Las jóvenes necesitan referentes (ídolos) a quienes emular. La presencia de mujeres que retransmiten eventos deportivos ha aumentado en la última década, pero no igualmente ha sucedido con la presencia de mujeres en funciones de arbitraje, dirección de equipos, entrenadoras tanto de equipos femeninos como de equipos masculinos, etc.

Actualmente las retransmisiones deportivas son en gran parte de eventos deportivos de equipos masculinos y en las franjas horarias de máxima audiencia, quedando relegados los eventos deportivos femeninos a franjas horarias marginales y como reseñas casi testimoniales, llegando incluso en ocasiones a lo anecdótico. Esta situación es muy mejorable, realizando retransmisiones equitativas y representativas.

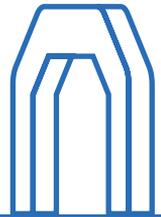
Las noticias deportivas también nos muestran una visión sesgada de la práctica de la actividad física y/o deportiva, pues la gran mayoría de las noticias son de deportistas hombres o de equipos masculinos; mientras que de las pocas noticias de deportistas mujeres o de equipos femeninos son puntuales y en ocasiones con redacción sexista. Este aspecto es fácilmente mejorable, se podría dar el mismo tiempo a las noticias de deportistas mujeres que a las noticias de deportistas hombres y realizarles las mismas preguntas.

Por último, y como foco para abordar en futuras líneas de investigación, resultaría de gran interés, pasado un tiempo, volver a tomar una muestra importante de datos para estudiar la evolución de los mismos una vez implantados programas dirigidos al aumento de la práctica de actividad física y deportiva de niñas y niños y mantenimiento de hábitos deportivos durante la adolescencia a modo de instrumento de verificación de la validez de los programas implementados, o su corrección o mejora.



## 8. Referencias bibliográficas

---





Alegría, M. C. y Cortada, E. (1992). Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las ciencias sociales en la escuela primaria. En Moreno, M. *Del silencio a la palabra* (págs. 118-139). Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Estudios nº 32.

Alemaný, I., Jiménez, M. A. y Sánchez, S. (2012). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Allison, K. R. y Adalaf, E. M. (1997). *Age and sex differences in physical inactivity among Ontario teenagers*. *Canadian Journal of Public Health*, 88(3), 177-180.

Álvarez, M. y Soneira, G. (1992). ¿Tienen marca de género las matemáticas? En Moreno, M. *Del silencio a la palabra* (págs. 306-331). Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Estudios nº 32.

Allport, G. W. (1935). *Handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press. Ed. C. Murchison.

Alvariñas, M., Fernández, M.A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.

Amezcuá, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, vol. 16, nº 2, 207-214.

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y del Valle, A. I. (2009). *Los estereotipos de género en los/as jóvenes y adolescentes*. XVII Congreso de Estudios Vascos. Innovación para el progreso social sostenible (17.2009. Vitoria-Gasteiz) –Donostia: Eusko Ikaskuntza, 2012, p. 227-248.

Anderson, J. y Herencia, C. (1983). *Perú. Comisión Peruana de Cooperación en la UNESCO: L' image d'ela femme et de l'homme dans les livres scolaires péruviens*. París: UNESCO, (ED-83/WS/93).

Ayora, D., García, A. y Rubio, S. (1997). Factores del autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista Psicología del Deporte*. 12, 59-73.

Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel Psicología.

Bjerke, I. (1983). *Etude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvregespourenfants en Norvège*. París: UNESCO. (ED-83/WS/45).

Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer: Consejería de la Presidencia. Serie Estudios nº 13.

Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 11, 002. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>

Boixadós, M, Valiente, L, Mimbbrero, J., Torregrosa, M y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista Psicología del Deporte*. Vol. 7, núm. 2, 295-310.

Bosque-Lorente, M. y Baena-Extremera, A. (2014). Actividad físico-deportiva de los alumnos de tercer ciclo de primaria y de la ESO en su tiempo libre. *Ágora para la educación física y el deporte*, 16 (1), 36-49.

Bouten, C. (1996). Body mass index daily physical activity in anorexia nervosa. *Med-SciSports Exerc*, 28, 967-973.

Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.

Brown, R. (1995). *Prejuicio su psicología social*. Madrid: Alianza Editorial.

Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buhr, J. M. (2009). *Adolescents girls, femininity, physical activity and sports: an instrumental case study*. A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research. Canadá. University of Regina.

Busquet, D. et al (1992). ¿De quién y para quién son las Matemáticas? En Moreno, M. *Del silencio a la palabra* (pág. 228-242). Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Estudios nº 32.

Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte. Vol. 8*, núm. 1, 61-77.

Carta Europea para la Igualdad de mujeres y hombres en la vida local (2006). Consejo de Municipios y Regiones de Europa.

Castillo, E. y Sáez López, P. (2007). Hábitos relacionados con la práctica de actividad física de las alumnas de la Universidad de Huelva a través de historias de vida. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 11*, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART7.pdf>

Carratalá, V. y García, A. (1999). Diferencias en las motivaciones y actividades de ocio y tiempo libre entre adolescentes deportistas y no deportistas. *Revista Motricidad, 5*, 111-132.

Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5* (3), 521-551.

Castillo, E. y Sáez López, P. (2007). Hábitos relacionados con la práctica de actividad física de las alumnas de la Universidad de Huelva a través de historias de vida. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 11*, (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART7.pdf>

Castillo, I, Balaguer, I., y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista Psicología del Deporte. Vol.6*, núm. 2, 201-210.

Castillo-Mayén, R. y Montes-Borges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología*. Redalyc.

Chen, Z. (1983). *Etude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les ouvrages pour le enfants el les manuelsscolaires en Chine*. París: UNESCO. (ED-83/WS/22).

Codina, N. y Pestana, J. V. (2012). Estudio de la relación del entorno psicosocial en la práctica deportiva de la mujer. *Revista Internacional del Deporte, Vol. 21*, núm. 2, 243-251.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, vol.25, núm. 1, 35-58.

Consejo Superior de Deportes (2011). *Los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid.

Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), págs. 175-193.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005) Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7). Recuperado de <http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>

Crawford, M. y Unger, R. (2004). *Women and Gender*. New York: McGraw Hill, 4ª ed.

Davis, C. (1990). The functional role of exercise in the development of weight and diet concerns in women. *J Psychosomatic Research*, 34, 5, 563-574.

De Gracia, M.; Marcó, M. y Trujano, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19(4), págs. 646-653.

Dieppa, M., Marchago, J., Luján, I. y Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en Jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs. No practicantes. *Revista psicología del deporte*. Vol. 17, núm.2, 221-239.

Dunningan, L. (1982). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Gouvernement du Québec.

Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Madrid: Paidós/MEC

Eiser, J. R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Ed. Pirámide, S. A.

*Encuesta de Empleo del Tiempo* (2012). Instituto Nacional de Estadística.

Escartí, A. y García, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte, Vol. 3*, núm.2,35-53.

Escartí, A., García Ferriol, A. y Cervelló, E. (1994). Práctica deportiva de los padres y clima familiar deportivo. En G. Musitu (Dir.): *Intervención Comunitaria*. (pp.189-198). Valencia: Cristobal Serrano Villalba.

Esnaola, I y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción psicológica, vol. 6*, nº 2, 31-43.

Esteve, J. V., Misitu, G. y Lila, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de psicología, 7*, 82-90.

Expósito, F.; Moya, M.; Glick, F. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de psicología social (13) 2*, 159-169.

Fernández, E. Contreras, O. R., Sánchez, F. y Fernández-Quevedo, C. (2002). *Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud*. Consejo Superior de Deportes, Serie ICd, nº 35.

Fernández, E., Vázquez, B., Camacho, M. J., Sánchez, F., Martínez de Quel, O., Rodríguez, I., Rubia, A. y Aznar, S. (2006). *La inclusión de la actividad física y el deporte en el estilo de vida de las mujeres adolescentes: estudio de los factores clave y pautas de intervención*. Consejo Superior de Deportes. Serie ICd, 46, 19-63.

Fernández García, E. (2007). *Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes de educación primaria y secundaria: evolución y vigencia. Diseño de un programa integral de acción educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, J. (1998). *Género y Sociedad*. Madrid: Ed. Pirámide.

Figueroa-Saavedra, M. (2008). Mecanismos y procesos de segregación ocupacional de la mujer: las pruebas de selección al cuerpo de Policía Municipal. *Cuadernos de Relaciones Laborales nº 1*, 151-178.

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 331-350

García, E., Gallo, P. y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10,(3), 717-724.

García Bonafé, M. (2012). *Reflexiones sobre la situación de la mujer en el ámbito deportivo*. Universidade da Coruña. I e II ciclo de conferencias: xénero, actividade física e deporte. A Coruña: Universidade, 51-60.

García Ferrando, M. (1996). *Los estereotipos olímpicos españoles: un perfil sociológico*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

García Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS.

García, M. y Asins, M. (1994). *La coeducación en Educación física*. Barcelona: U. A. B. Institut de Ciénces de l'Éduació. Cuadernos para la Coeducación nº 7.

García, M.; Troyano, H. y Zaldivar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 37.

García Leiva, P. (2002). *Estereotipos de género en publicidad televisiva*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

García, M. E., Hernández, A. I., Oña, A., Godoy, J. F. y Rebollo, S. (2001). La práctica física de tiempo libre en la mujer. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 7, 145-186.

García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P. y Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista Psicología del Deporte*, Vol.21, núm. 1, 153-158.

Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 14.

Gasco, F., García, M., Martínez, R. M., Quevedo, O., Carmona, F. J., Rascón, P. J., Romero, A., Ruiz, G. y García, C. (2009). *La Educación Física en el sistema educativo español: evolución y desarrollo*. Recuperado de [http://www.efdeportes.com/Revista digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20digital) - Buenos Aires- Año 13- nº129- Febrero de 2009.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

González Pascual, M. (2005) ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88. Recuperado de; <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/art-sexismo8.htm>

González Ravé, J.M., Contreras Jordán, O.R., Kira, D., Carrasco Poyatos, M., Rodríguez Perea, M. (2004). La construcción educativa el estereotipo corporal a través de la educación física. *Habilidad Motriz*, 22, 45-50.

Goñi, A., Ruiz de Azua, S., y Liberal, I. (2004) Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista Psicología del Deporte*, 13 (2), 195-213.

Granda, J., Alemany, I. y Cortijo, A. (2016). Physical self-concept in primary education. A proposal for a measurement tool. *European Journal of Human Movement*, 37, 122-142

Granda, J., Alemany, I., Montilla, J.M., Barbero, J.C., Mingorance, A. y Rojas, G. (2013). Frecuencia de Práctica y motivos de participación en actividades físicas en función del género y la edad de escolares de 13-14 años de Melilla. *Publicaciones*, 43, 79-97.

Granda, J.; Alemany, I.; Montilla, M.; Mingorance, A. y Barbero, J. C. (2011). Dimensiones de los motivos para la participación en actividades físicas de escolares entre 10-12 años de Melilla. Análisis de las diferencias en función del género y la edad. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 27, 1-21.

Granda, J., Montilla, M., Barbero, J. C., Mingorance, A. y Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10 -12 años de Melilla. *Revista Internacional de*

*Ciencias del Deporte. Volumen VI, Año VI, 280-296.*

Granda, J. y Montilla, M. (2010). Perfiles de actividad en el tiempo libre y participación en actividades físicas de niños de 10-12 años de Melilla. *Publicaciones*, 40, 9-25.

Harman, Harry H. (1976). *Modern Factor Analysis. Third Edition*. Chicago: University of Chicago Press.

Hellín, M. G., Hellín, P., Llamas, L. y Moreno, J. A. (2006). *Valoración de la Educación Física según el género del profesor*. Universidad de Murcia.

Heras i Trias, P. (1987). *El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña*. En *La investigación en España sobre mujer y educación* (págs. 41-50). Madrid. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Debate nº 2.

Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4576/17TYHV.pdf?sequence=1>

Hildreth, K. (1981). *Sexism in Elementary Physical Education Literatura: A Content Analisis*. University of Oregon. Microform Publicaciones, Eugene, Ore, 2 microfiches. Directed by. Dr. Celeste Ulrich.

Hommel, K. E. (2007). *The impact of a physical activity intervention on the physical activity self-efficacy of preadolescent females*. Tesis de doctorado. Carolina del Sur: Graduate School of Clemson University.

Isorna, M., Rial, A., Vaquero, R., Sanmartín, F. (2012). Motivaciones para la práctica de deporte federado y del piragüismo en alumnos de primaria y secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 19-24.

Kim, J. y Mueller, C.W. (1978). *An introduction to factor analysis: What it is and how to do it*. Beverly Hills, CA: Sage

León París, C. (2000). Influencia del sexo en la práctica deportiva. *Biología de la mujer deportista. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Arbor CLXV*, 650, 249-263.

Llorente, B. (2002). *Jornadas de deporte escolar área: educadores y educadoras. La coeducación en el deporte en edad escolar*. Bilbao: Concejalía de Cultura y Deportes.

López-Sáez, M. y Morales, J. F. (1995). Gender Stereotypes in the Spanish Population: Looking Toward the Future. En L. Amancio y C. Nogueira (Eds.). *Gender, Management and Science* (pp. 151-168). Braga: Instituto de Educacao e Psicologia, Universidade Do Minho.

López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femininas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre el autoconcepto de identidad de género. *Revista Psicología Social*, 16(2), 193-207.

Macías Moreno, M. V. y Moya Morales, M. C. (2002). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. Consejo Superior de Deportes, Serie ICd, nº 35.

*Manifiesto Mundial de la Educación Física* (2000). Federación Internacional de Educación Física (FIEP).

*Manifiesto por la Igualdad y la participación de la mujer en el deporte*. Presentado por el Consejo Superior de Deportes el 29 de enero de 2009.

Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*.

Márquez, S. (2006). *Análisis de la mujer en el ámbito de la actividad física y el deporte: estudio de la influencia de la participación deportiva en la autoestima y el autoconcepto de chicas adolescentes*. Consejo Superior de Deportes: Universidad de León.

Martín Acero, R., Fernández, M., Otero, X., Rodríguez, F. y Veiga, J.V. (2001). Fiabilidad de las pruebas de fuerza en salto vertical y velocidad de carrera en escolares de 6 a 8 años. *Apunts*, 63, 40-45.

Martin Casares, A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.

Martínez, I., Navarro, R. y Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Información psicológica*, 95, 77-86.

Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del s. XX. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 2000, .83-112.

Martínez López, E. (2003). La salud como motivación para la práctica de actividad física en personas adultas. *Iatreia*, 16, 32-43.

Martos, P. y Salguero, A. (2011). Desigualdad de género en competiciones populares de fondo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103, 91-100.

MEC (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. . Comisión Europea. Eurydice. Ministerio de Educación: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Millán Pérez, J. y Pérez Coello, A. (2012). *Estudios de revisión sobre estereotipos de género, adolescencia y la práctica físico-deportiva*. Un análisis bibliográfico y bibliométrico. II Ciclo de Conferencias Xénero, Actividade Física e Deporte. Universidade da Coruña.

Montero, I y León, O. G. (2004). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol.5, nº1, 115-127.

Mora, C. (2001). *Mujer y Deporte. Empieza Hoy*. Revista semanal para la mujer profesional, nº1, octubre 2001. Recuperado de <http://www.comunicacionypractica.com/Empieza%2020Hoy/>

Morales, J. F., Moya, M., Reboloso, E., Fernández Dols, J. M., Huici, C., Marqués, J., Páez, D. Y Pérez J. A. (1994). *Psicología Social*. Madrid:Ed. McGraw-Hill.

Morales, J. F. y Moya, M. C. (1996). *Tratado de Psicología Social. Volumen I: Procesos Básicos*. Madrid:Editorial Síntesis Psicología.

Morales, P. (2009). *Cuestionarios y escalas [Questionnaires and scales]*. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Cuestionariosyescalas.pdf>

Moreno, M. (1986). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

Moreno, J. A., Martínez, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2, 20-43.

Moreno, J. A.; Cervelló, E. y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de psicología*, vol. 23, págs. 167-176.

Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C. y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4, 42-64.

Moreno, J. A., Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 8, nº1, 171-183.

Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13 (4), 643-649

Muñoz, M. V.; Jiménez, I. y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de psicología*. Vol. 24, nº2, 334-340.

Navas, M. J. (2001). *Métodos, Diseños y Técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Ediciones TEA.

Núñez, J.L., Martín-Albo, J. y Navarro, J.G. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (2), 211-223.

Otero, L.A. (2006). *Definición de estereotipos*. psicoPedagogía.com. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/estereotipos>.

Padilla, M. T., Sánchez García, M., Martín, M. M. y Moreno E. (1999). *Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación*. Universidad de Sevilla.

Parlamento Europeo (2003). *Informe sobre las mujeres y el deporte*. Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

Parlamento Europeo (2007). *Informe sobre la función del deporte en la educación*. Comisión de Cultura y Educación.

Parra Martínez, J. (2002). *Sexismo en el lenguaje de los libros de texto de Educación Física 2º ciclo de ESO y Bachillerato*. Congreso Internacional Años del Deporte y la Educación Física. Cuenca:Facultad de Ciencias del Deporte UCLM. 113-123.

Pavón, A. y Moreno, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico deportiva: diferencias por géneros. *Revista Psicología del Deporte, Vol. 17*, núm. 1, 7-23.

Pelegrín, A., León, J. M., Ortega, E. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI, 15(2)*, 271-292.

Ponseti, F. X., Gili, M., Palou, P. y Borrás, P. A. (1998). Intereses, motivaciones y actitudes hacia el deporte en adolescentes: diferencias en función del nivel de práctica. *Revista de Psicología del Deporte, Vol 7*, núm. 2, 259-274.

Poyato, J. L.; Sánchez M. M.; Cañete, R.; Poyato, M. (2004). Actividad física y ciclo menstrual en adolescentes de riesgo de trastornos alimentarios. *Acta pediátrica española. Vol 62*, nº3. 99-104.

Pozo Muñoz, C., Martos Méndez, M. J y Alonso Morillejo, E. (2010). ¿Manifiestan actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria?. *Electronic Journal Research in Educational Psychology, 8(2)*, 541-560.

Presidencia del Gobierno (2010). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Puente, M., Sandoval, M., Medina, R.M. y Estrada, C. (2010). Uso del tiempo libre en alumnos de secundaria. En Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.argemex.fahce.unlp.edu.ar>

Ramírez Macías, G. y Piedra de la Cuadra, J. (2011). Análisis de la obra de Jose María Cagigal en relación con el concepto de mujer y su inclusión en el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 105, 67-72.

Rebollo, S. y Martos, P. (1998). Práctica físico-deportiva y género. Aproximación a una realidad marginal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 4, 183-202.

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19, 522-528.

Riemer, B. A.; Visio, M. E. (2003). Gender Typing of Sports: An Investigation of Metheny's Classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 7 (2), 193-204.

Rocha, S. T. (2000). *Roles de género en los adolescentes y rasgos de masculinidad-femini-dad*. México. Facultad de Psicología, UNAM Tesis de Licenciatura.

Rocha-Sánchez, T. E. y Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología. Vol. 21*, nº1, 42-49.

Rothbarth, M. y John, O. P. (1985). Social categorización and behavioural episodes: a cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 81-104.

Rothbart, M. y Park, B. (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 131-142.

Ruiz Pérez, L. M.; Ramón Otero, I.; Palomo Nieto, M.; Ruiz Amengual, A. y Navia Manzano J. A. (2014). La intención de practicar en el future en escolares adolescentes. *Kronos: Revista universitaria dela actividad física y el deporte*, Vol. 13, nº2. Leído en <https://g-se.com/es/journals/kronos/articulos/la-intencion-de-practicar-en-el-futuro-en-escolares-adolescentes-1747>

Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia Motriz*. Madrid: Gymnos Editorial

Sage, G. H. (1977). *Introduction to motor behaviour: a neuropsychological approach* (2ª Ed.) Reading, M. A.: Addison-Wesley.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sáenz-López Buñuel, P. (1999). La importancia de la Educación Física en Primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 57, 20-31.

Sáinz, M.; López-Sáez, M y Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, vol. 3, nº2, 111-123.

Scraton, S. (1989). *La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física mixta*. En IV Jornades Internacionals de Coeducació, págs. 321-328. Valencia. Generalitat Valenciana.

Sijtsma, K. (2009). On the use, misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. Disponible en doi: 10.1007/s11336-008-9101-0

Siverio, M. A. y García Hernández, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de psicología*, vol. 23, nº 1, 41-48.

Soler, S. (2006). *Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol*. Consejo Superior de Deporte. Serie ICd, nº 46, 2006.

Soriano, J. A.; Navas, L. y Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 108, 4º trimestre, 36-41.

Taboas, M. I y Rey, A. I. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de Educación Física: análisis de dos editoriales. *Kronos*, 11, 10-15.

Tajfel, H. (1981). *Humans groups and social categories*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tejero González, C. M. (2003). Expectativas del alumnado de enseñanza secundaria acerca del "profesor/a excelente" de Educación Física. Análisis comparativo según el género. *Kronos*, 2, 47-53.

Torre, E. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físicodeportiva desde la perspectiva de género. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 70, 83-89.

Torregrosa, M., Viladrich, C, Ramis, Y, Azócar, F, Latinjak, A. T. y Cruz, J. (2011). Efectos de la percepción del clima generacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista Psicología del Deporte. Vol. 20*, núm. 1, 243-255.

Trujano, P.; Nava, C.; de Gracia, M.; Limón, G.; Alatraste, A. L. y Merino, M. T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de psicología, vol. 26*, nº 2, 279- 287.

Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos. *Tendencias pedagógicas, 27*, 97- 124.

Vílchez, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada

Walker, S. D. (2012). *Perceptions of barriers that inhibit africanamerican women and adolescent girls from participation in physical activity*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy in Sports Education Leadership. Department of Sports Education Leadership. College of Education. The Graduate College. University of Nevada, Las Vegas. Estados Unidos.