



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

El deporte escolar como herramienta para la integración socioeducativa en contextos con diversidad cultural: un estudio multicaso en Chile y España.

Presentada por **Bastian Ignacio Carter Thuillier** para optar
al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Víctor Manuel López Pastor

AGRADECIMIENTOS

A Cyntia, Emilio y Pedro, por ser el faro que ilumina mis pasos en este proceso y la vida misma.

A mi Padre y Madre, por contagiarme sus sueños, principios y pasiones; entre ellas, la esperanza por una pedagogía al servicio de la justicia, la libertad, la igualdad y el amor.

A mi hermana Camille, por su bilingüe paciencia hacia a este obtuso “mono-parlante” que hoy pretende doctorarse.

Al Doctor Víctor Manuel López Pastor, por su constante apoyo durante este proceso. Espacio donde me ha enseñado a entregar lo mejor de mí mismo, y otorgado su confianza en todo momento. Para él mis más profundos agradecimientos.

A mi compañero y amigo Francisco Gallardo, con quien decidimos emprender conjuntamente este desafío.

A todas las personas que permitieron la realización de la presente tesis doctoral, convirtiendo este proceso en un permanente espiral de aprendizajes.

A Dios por todo lo anterior.

ÍNDICE

Publicaciones que forman parte de la tesis doctoral.....	VI
Lista de Tablas.....	VIII
Lista de Figuras.....	X
Lista de Abreviaturas.....	XII
1. INTRODUCCIÓN.....	1
<i>1.1. Objeto del Estudio.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2. Justificación.....</i>	<i>8</i>
<i>1.3. Relación entre los artículos asociados a la tesis doctoral.....</i>	<i>10</i>
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
<i>2.1. Diversidad cultural y sociedad: una mirada hacia los fenómenos migratorios y étnicos.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2. Escuela y diversidad cultural: una aproximación hacia la inmigración, los colectivos étnicos y la particularidad del pueblo Mapuche.....</i>	<i>20</i>
<i>2.3. Deporte, inmigración y diversidad étnica.....</i>	<i>26</i>
<i>2.4. Deporte e interculturalidad en la escuela.....</i>	<i>30</i>
3. METODOLOGÍA.....	35
<i>3.1. Diseño.....</i>	<i>37</i>
<i>3.1.1. Artículos de investigación asociados a revisiones y/o análisis bibliográfico.....</i>	<i>37</i>
<i>3.1.2. Artículos de investigación asociados a trabajo de campo.....</i>	<i>38</i>
<i>3.2. Técnicas e instrumentos.....</i>	<i>40</i>
<i>3.3. Criterios de rigor científico.....</i>	<i>43</i>
<i>3.4. Implicaciones ético-metodológicas.....</i>	<i>44</i>

3.5. <i>Análisis de Datos</i>	45
4. CUERPO DE LA TESIS	47
4.1. <i>Publicación 1: “Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión”</i>	51
4.2. <i>Publicación 2: “Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza”</i>	77
4.3. <i>Publicación 3: “La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social”</i>	95
4.4. <i>Publicación 4: “Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social”</i>	129
4.5. <i>Publicación 5: “Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso”</i>	165
5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, UTILIDAD DE RESULTADOS Y PROSPECTIVA	187
5.1. <i>Conclusiones</i>	189
5.1.1. <i>Conclusiones primer estudio</i>	190
5.1.2. <i>Conclusiones segundo estudio</i>	191
5.1.3. <i>Conclusiones tercer estudio</i>	191
5.1.4. <i>Conclusiones cuarto estudio</i>	192
5.1.5. <i>Conclusiones quinto estudio</i>	193
5.2. <i>Limitaciones</i>	194
5.3. <i>Utilidad de los resultados asociados a la tesis</i>	194
5.4. <i>Prospectiva</i>	195
6. REFERENCIAS	197
7. ANEXOS	231

Publicaciones que forman parte de la tesis doctoral

- Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 32, 19-24.
- Carter-Thuillier, B., Pérez, D., López, V., Monjas, R., Manrique, J., y Gallardo, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 4(3), 2-20. Recuperado de <https://goo.gl/qW1tNX>.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. *Qualitative research in education*, 6(1), 22-55.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018). Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. *Infancia y aprendizaje*, 41(3), 491-535.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018). Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 66(1), 37-43.

Otras publicaciones relacionadas con la tesis doctoral

- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2016). Integração do alunos imigrantes na programa do esporte escolar com finalidade do transformação social. *FIEP Bulletin*, 86 (número especial, 31º Congresso Internacional de Educação Física), 134.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltrán, J. (2017.). Immigration and Social Inclusion: Possibilities from School and Sport. En T. Sequeira (Ed.), *Immigration and Development* (pp. 57-74). Rijeka: InTech.

Lista de Tablas

Tabla 1	Publicaciones asociadas a la tesis doctoral.....	Pág.3
Tabla 2	Relación entre objeto de estudio y objetivos de los artículos.....	Pág.4
Tabla 3	Objetivos específicos estudio y/o artículo 1.....	Pág.5
Tabla 4	Objetivos específicos estudio y/o artículo 2.....	Pág.5
Tabla 5	Objetivos específicos estudio y/o artículo 3.....	Pág.6
Tabla 6	Objetivos específicos estudio y/o artículo 4.....	Pág.7
Tabla 7	Objetivos específicos estudio y/o artículo 5.....	Pág.7
Tabla 8	Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 1 de revisión bibliográfica.	Pág.41
Tabla 9	Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 2 de revisión bibliográfica.....	Pág.41
Tabla 10	Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 1 asociado a trabajo de campo.....	Pág.41
Tabla 11	Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 2 asociado a trabajo de campo.....	Pág.42
Tabla 12	Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 3 asociado a trabajo de campo	Pág.42
Tabla 13	Plan de análisis utilizado en el artículo número 1 asociado a trabajo de campo.....	Pág.46
Tabla 14	Plan de análisis utilizado en el artículo número 2 asociado a trabajo de campo	Pág.46
Tabla 15	Plan de análisis utilizado en el artículo número 3 asociado a trabajo de campo	Pág.46
Tabla 16	Número de grupos en función de las categorías y edades.....	Pág.103
Tabla 17	Categorías definitivas de análisis.....	Pág.105
Tabla 18	Siglas y Códigos de protección de identidad.....	Pág.106
Tabla 19	Categorías de análisis Etic y sus respectivas subcategorías.....	Pág.138
Tabla 20	Categorías de análisis Emic y sus respectivas subcategorías.....	Pág.139
Tabla 21	Distribución de grupos para la realización de entrevistas colectivas...	Pág.171
Tabla 22	Categorías de análisis de datos empleadas en el estudio.....	Pág.172
Tabla 23	Sistema de códigos y siglas para protección de identidad.....	Pág.172

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Ejemplo Pauta de Observación.....</i>	Pag.104
--	----------------

Lista de Abreviaturas

PIDEMSG	Programa integral de deporte escolar municipal de Segovia
EF	Educación Física
CA	Consejo Asesor
CDEXX**	Coordinador programa deporte escolar
MDEXX*	Monitor PDE
AXXGDEXX*	Alumno de algún grupo del PDE
OBGDEXX**	Nota observación diferentes grupos de deporte escolar
OBEDE	Nota observación encuentro de deporte escolar
C.I.	Comentario de investigador
ECD	Enseñanza comprensiva del deporte
TGfU	Teaching games for understanding
AH-X-EG	Alumno - código alumno- entrevista grupal
AM-X-EG	Alumna - código alumna - entrevista grupal
OB-XX*	Observación sesión de deporte escolar- número de sesión
PND-EP	Personal no docente del centro - entrevista en profundidad
PEF-EP	Profesor de Educación Física del centro - entrevista en profundidad
AE-X-EP	Apoderado de estudiante – código- entrevista en profundidad
C.I.	Comentarios del investigador en el cuaderno de investigación (trabajo de campo)
OMS	Organización Mundial de la Salud
ALUM-MHUIXX *	Alumna Mapuche-Huilliche
ALUH-MHUIXX *	Alumno Mapuche-Huilliche
ALUM-INMXX *	Alumna Inmigrante
ALUH-INMXX *	Alumno Inmigrante

* El símbolo X debe ser remplazado por los dígitos asignados a cada grupo o sujeto de forma individual, a fin de diferenciarlos entre sí mismos.

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral ha sido confeccionada bajo la modalidad “Compilación de artículos”, regulada por la normativa de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid, con fecha 8 de junio del 2016. Disponible en <http://escueladoctorado.uva.es/export/sites/doctorado/laescuela/normativa/documentos/BOCYLNormativaPresentacionDefensaTesis.pdf>.

Las publicaciones científicas que a continuación se presentan, están interconectadas recíprocamente y responden un objeto de estudio común que cruza transversalmente toda la labor investigativa relacionada con la presente tesis doctoral. Los artículos en cuestión se encuentran publicados o aceptados en revistas que cumplen con las exigencias solicitadas por la Universidad de Valladolid (ver tabla 1).

Tabla 1
Publicaciones asociadas a la tesis doctoral

Título del Artículo	Revista	Indización/Lista	Estado
Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social	Infancia y Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • WOS-Thomson Reuters (Journal Citation Reports, Social Sciences Edition). • SCOPUS (Scimago Journal Rank). 	Publicado
Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión	Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación	<ul style="list-style-type: none"> • WOS-Thomson Reuters (Journal Citation Reports, Emerging Sources Citation Index). • SCOPUS (Scimago Journal Rank). 	Publicado
Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso	Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • SCOPUS (Scimago Journal Rank). • Scielo (Scielo Citation Index, Thomson Reuters). 	Publicado.
La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social	Qualitative Research in Education	<ul style="list-style-type: none"> • WOS-Thomson Reuters (Journal Citation Reports, Emerging Sources Citation Index). 	Publicado
Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza	Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores	<ul style="list-style-type: none"> • WOS-Thomson Reuters (Journal Citation Reports, Emerging Sources Citation Index). 	Publicado

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Objeto del estudio

La presente tesis doctoral ha sido elaborada bajo la modalidad “compilación de artículos”, ello implica que su cuerpo medular está constituido por diferentes publicaciones de carácter científico. Sin embargo, todas ellas responden de forma complementaria a un objeto de estudio común que orienta todo el proceso investigativo, cruzando de forma transversal todas las labores y hallazgos de la tesis en cuestión. Dicho objetivo es el siguiente:

- Estudiar el papel del deporte escolar en los procesos de integración social del alumnado inmigrante y Mapuche-Huilliche, en contextos educativos de Chile y España que poseen una alta diversidad cultural.

En función de éste objeto de estudio se establecieron los objetivos correspondientes a cada artículo, estableciendo así una relación recíproca de consistencia entre dichas publicaciones y la finalidad central de la tesis, tal como se observa en tabla 2.

Tabla 2

Relación entre objeto de estudio y objetivos de los artículos

Objeto de estudio	Objetivo general de cada artículo	Publicación correspondiente al objetivo
Estudiar el papel del deporte escolar en los procesos de integración social del alumnado inmigrante y Mapuche-Huilliche, en contextos educativos de Chile y España que poseen una alta diversidad cultural.	Analizar a partir del estado de la cuestión, la relación entre inmigración, deporte y educación, exhibiendo las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos en el escenario educativo formal.	Título: Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. Revista: Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación.
	Analizar el impacto social y educativo del programa integral de deporte escolar municipal de Segovia (PIDEMSG) a partir de la literatura científica existente, considerando para ello categorías de análisis vinculadas con la integración social de los actores.	Título: Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. Revista: Dilemas contemporáneos: educación, política y valores.
	Analizar el proceso de integración social del alumnado inmigrante que participa del programa de deporte escolar, en el municipio de Segovia, (España).	Título: La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. Revista: Qualitative research in education.
	Analizar el proceso de integración social del alumnado Mapuche-Huilliche que participa de un programa de deporte escolar en la Región de Los Lagos (Chile).	Título: Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. Revista: Infancia y aprendizaje.
	Analizar las creencias que poseen los estudiantes inmigrantes (España) y Mapuche-Huilliche (Chile) sobre la relación entre deporte escolar y salud.	Título: Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. Revista: Facultad de Medicina.

Fuente: Elaboración propia.

Las publicaciones de la presente tesis doctoral están subdivididas, en dos categorías: (a) artículos de investigación asociados a revisiones y/o análisis bibliográfico; (b) artículos de investigación asociados a trabajo de campo. Sin embargo, cada artículo posee un objetivo general que orienta los procesos de indagación implicados en cada publicación, los cuales se subdividen a su vez en diferentes objetivos específicos.

En relación a lo anterior, se puede plantear entonces que la presente tesis doctoral posee objetivos delimitados en tres niveles: (a) objeto de estudio central y transversal para toda la tesis doctoral; (b) objetivos generales de cada estudio; (c) objetivos específicos de cada estudio. En el caso de los artículos asociados a recolección de datos con trabajo de campo, los objetivos específicos se plantean como “preguntas temáticas” (Stake, 2010), con el fin de que sirvan como interrogantes orientadoras al proceso investigativo.

A continuación en las tablas 3 y 4 se exponen los objetivos específicos de los artículos vinculados con procesos de revisión y/o análisis bibliográfico.

Tabla 3

Objetivos específicos estudio y/o artículo 1

Objetivo general del artículo	Objetivos específicos de cada estudio
Analizar a partir del estado de la cuestión, la relación entre inmigración, deporte y educación, exhibiendo las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos en el escenario educativo formal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en las principales bases de datos internacionales la literatura existente sobre inmigración, deporte y educación. 2. Sistematizar la literatura en torno a inmigración, deporte y educación mediante el uso de categorías conceptuales que permitan su posterior análisis. 3. Examinar la literatura sobre inmigración, deporte y educación identificando las corrientes y propuestas manifestadas en la bibliografía, así como las experiencias positivas y negativas expresadas en la misma.

Tabla 4

Objetivos específicos estudio y/o artículo 2

Objetivo general del artículo	Objetivos específicos de cada estudio
Analizar el impacto social y educativo del programa integral de deporte escolar municipal de Segovia (PIDEMSG) a partir de la literatura científica existente, considerando para ello categorías de análisis vinculadas con la integración social de los actores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en las principales bases de datos nacionales e internacionales literatura asociada al impacto social y educativo del PIDEMSG 2. Determinar a través de la literatura existente de qué forma se atiende y aborda la diversidad en el PIDEMSG, identificando prácticas de exclusión, marginación, integración e inclusión socioeducativa. 3. Determinar a través de la literatura existente el papel del PIDEMSG en la adquisición y desarrollo de valores socioeducativos a través de la práctica deportiva

-
4. Identificar a través de la literatura existente las prácticas de innovación metodológica implementadas en el PIDEMSG, examinando su impacto en términos educativos y sociales.
-
5. Determinar a través de la literatura existente la participación y satisfacción de los actores partícipes en el PIDEMSG.
-

Fuente: Elaboración propia.

A continuación en las tablas 5 y 6 se exponen los objetivos específicos de los estudios de casos centrados en analizar los procesos de integración social del alumnado inmigrante que participa del programa de deporte escolar en el municipio de Segovia (España), así como el de los estudiantes Mapuche-Huilliche que participan de un programa de características análogas en la Región de Los Lagos (Chile).

Tabla 5

Objetivos específicos estudio y/o artículo 3

Objetivo general del artículo	Objetivos específicos de cada estudio
Analizar el proceso de integración social del alumnado inmigrante que participa del programa de deporte escolar, en el municipio de Segovia	1. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y de qué forma estas afectan su proceso de integración?
	2. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y autóctono y de qué forma estas afectan al proceso de integración?
	3. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y los monitores del programa de deporte escolar y de qué forma éstas afectan al proceso de integración?
	4. ¿Existen conflictos culturales por parte del alumnado inmigrante dentro del contexto del programa de deporte escolar?
	5. ¿Cómo se desarrolla la participación interna de los alumnos inmigrantes dentro del programa de deporte escolar?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6
Objetivos específicos estudio y/o artículo 4

Objetivo general del artículo	Objetivos específicos de cada estudio
Analizar el proceso de integración social del alumnado Mapuche-Huilliche que participa de un programa de deporte escolar en la Región de Los Lagos, Chile.	1. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia indígena en situación de riesgo social y de qué forma estas afectan su proceso de integración?
	2. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia indígena en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase y de qué forma estas afectan al proceso de integración?
	3. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia indígena en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma estas afectan al proceso de integración?
	4. ¿Existen conflictos culturales por parte del alumnado con ascendencia indígena en situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar?
	5. ¿Cómo se desarrolla la participación interna de los alumnos con ascendencia indígena en situación de riesgo social dentro de las clases de deporte escolar?

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente en la tabla 7, se exponen los objetivos específicos del artículo centrado en analizar las creencias sobre la relación entre deporte escolar y salud que poseen estudiantes inmigrantes en España y Mapuche-Huilliche en Chile.

Tabla 7
Objetivos específicos y/o artículo 5

Objetivo general del artículo	Objetivos específicos de cada estudio
Analizar las creencias que poseen los estudiantes inmigrantes (España) y Mapuche-Huilliche (Chile) sobre la relación entre deporte escolar y salud.	1. ¿Qué creencias y representaciones socioculturales construyen los estudiantes inmigrantes y Mapuche-Huilliche sobre el concepto “salud”?
	2. ¿Qué creencias y representaciones socioculturales construyen los estudiantes inmigrantes y Mapuche-Huilliche sobre el concepto “deporte escolar”?
	3. ¿Existen diferencias entre las representaciones que poseen los alumnos sobre estos conceptos y las interpretaciones de dichos constructos por parte de los programas de deporte escolar?
	4. ¿Existen similitudes entre las representaciones que poseen los alumnos sobre estos conceptos y las interpretaciones de dichos constructos por parte de los programas de deporte escolar?

Fuente: elaboración propia.

1.2. Justificación

Durante los últimos años se ha intensificado la presencia y el reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades globalizadas (Civitillo et al., 2017), implicando una transformación de los escenarios escolares y su tejido social (Palaudàrias, 2007). Ello ha posicionado al sistema educativo como un espacio trascendental para el desarrollo de prácticas que promuevan el desarrollo de competencias interculturales en la población (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard y Philippou, 2013), así como el reconocimiento de las identidades culturales y étnicas bajo un marco de equidad social (Aguado, 2017).

Estas manifestaciones de diversidad pueden ser observadas tanto en Europa como en América Latina. Prueba de ello es la presencia de estudiantes inmigrantes en los centros educativos (Goenechea, 2016; Joiko y Vásquez, 2016), o la existencia de escolares vinculados a grupos étnicos y/o pueblos originarios dentro de las aulas de clases (Márquez y Padua, 2016; Muñoz y Ramos, 2016).

A pesar de que existe evidencia sobre experiencias positivas de socialización intercultural cuando se promueve el dialogo y el respeto entre los diferentes colectivos (Banshchikova, Solomonov y Fomina, 2015; Juvonen, Kogachi y Graham, 2017). También es cierto que existen discursos y representaciones que visualizan a la diversidad cultural como algo negativo (Poveda, Jociles y Franzé, 2014) en términos educativos y sociales (García, Rubio y Bouachra, 2008), lo que acaba traducándose en conductas de aislamiento y exclusión social y escolar hacia el alumnado perteneciente a colectivos inmigrantes o étnicos (Alfageme y García, 2015; Ballester y Vecina, 2011; García y Olmos, 2012; Ortíz, 2014; Sánchez, 2017). Lo anteriormente descrito ha generado para los Estados, la obligación de diseñar e implementar modelos, que faciliten los procesos de integración de dichas poblaciones a las sociedades.

En este sentido, el deporte ha demostrado tener un importante potencial de integración social para dichos grupos (Allen, Drane, Byon y Mohn, 2010; Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017a, 2018a; Frisby, 2011; Fuente y Herrero, 2012; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli y Sánchez, 2013; Ito, Nogawa, Kitamura y Walker, 2011; Künis, Eckert, Mandel, Sarah y Patrizia, 2016; Makarova y Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston y O'Connell, 2012; Sapaaj, 2012). Sin

embargo, las actividades deportivas son también un espacio que brinda lugar a los conflictos, los estereotipos raciales y las rivalidades desmedidas entre, etnias, culturas y nacionalidades (Barker et al., 2013; Molina, 2010).

Frente a los riesgos colaterales que posee el deporte convencional emerge como alternativa: el deporte escolar. El deporte escolar es una práctica que posee las mismas características lúdicas y proximidad interpersonal que tiene el deporte convencional, pero que persigue fines educativos y se desarrolla en el contexto escolar (Blázquez, 2010), por lo que puede ser una alternativa viable para desarrollar instancias de integración y diálogo intercultural (Jiménez, López y Manrique, 2015). Ello mediante el desarrollo de valores socioeducativos relacionados con la diversidad, y la ejecución de actividades motrices con diverso origen cultural (Torralba, 2002), que permitan el conocimiento recíproco de las costumbres, prácticas y cosmovisiones del alumnado (Carter-Thuillier, et al., 2017b).

A causa de estos motivos, el interés de la comunidad científica por estudiar los diferentes matices de la diversidad cultural en los centros educativos, ha cooperado al desarrollo de un área de estudio específica, así como al aumento progresivo del volumen investigativo en dicho campo (Carter-Thuillier, et al., 2017b; Fernández, Ries, Huete y García, 2013). El desarrollo de investigaciones vinculadas a inmigración, identidad étnica, o pueblos originarios no responde sólo a fines científicos o epistémicos, sino que también a la generación de conocimiento que permita contestar demandas, problemáticas y nudos sociales críticos de las comunidades que conviven con la obligación y necesidad cotidiana de establecer un diálogo con otras culturas en los espacios donde habitan.

Sin embargo, el campo investigativo sobre deporte y diversidad cultural es incipiente en la actualidad, siendo aún más limitado el volumen de estudios que vinculan dichos fenómenos con el plano educativo (Carter-Thuillier et al., 2017b); a pesar de que existe una necesidad latente por desarrollar estudios que centren su foco en analizar de manera profunda la relación entre diversidad cultural, escuela y deporte en términos empíricos y teóricos, además de examinar los posibles modelos pedagógicos/deportivos que resulten ser más efectivos para el desarrollo de prácticas interculturales.

En función de todos los antecedentes previamente expresados, la presente tesis doctoral tiene por objeto: estudiar el papel del deporte escolar en los procesos de integración social

del alumnado inmigrante y Mapuche-Huilliche, en contextos educativos de Chile y España que poseen una alta diversidad cultural.

1.3. Relación entre los artículos asociados a la tesis doctoral

Para dar cumplimiento al objeto de la presente tesis doctoral se realizaron en primera instancia estudios de revisión bibliográfica sistemática y, posteriormente un estudio multicaso de naturaleza etnográfica, en el cuál se analizan dos realidades donde se desarrollan programas de deporte escolar basados en el modelo comprensivo de enseñanza.

Específicamente se examinan, los siguientes casos: (a) la integración social del alumnado inmigrante que participa en un programa de deporte escolar en el municipio de Segovia (España); (b) la integración social del alumnado asociado a la etnia Mapuche-Huilliche, que participa de un programa análogo en la Región de Los Lagos (Chile). Adicionalmente se realiza un tercer estudio de casos, centrado en analizar las creencias que poseen los estudiantes inmigrantes y Mapuche-Huilliche de ambos contextos sobre la relación entre deporte escolar y salud.

En términos concretos, se han realizado dos artículos asociados a revisiones y/o análisis bibliográfico. Dichas publicaciones han estado centradas en analizar ámbitos que están relacionados de forma directa con el objetivo central de la tesis doctoral, desde diferentes fuentes teóricas y empíricas de carácter documental.

El propósito que tuvo cada uno de estos artículos de revisión fue: (a) analizar a partir del estado de la cuestión, la relación entre inmigración, deporte y educación, exhibiendo las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos en el escenario educativo formal. Los resultados de éste proceso fueron publicados en la revista “Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación” (Carter-Thuillier et al., 2017b); (b) analizar el impacto social y educativo del programa integral de deporte escolar municipal de Segovia (PIDEMSG) a partir de la literatura científica existente, considerando para ello cuatro categorías de análisis: participación y satisfacción de los actores, innovación metodológica, desarrollo de valores, diversidad e inclusión. La divulgación de dicha revisión fue publicada en la revista “Dilemas contemporáneos: educación, política y valores” (Carter-Thuillier et al., 2017c).

Es evidente que las líneas temáticas de ambos artículos de revisión y análisis bibliográfico se alinean de forma consistente con el objeto de la tesis doctoral, así como con los estudios de casos que forman parte de la misma. Ello permitió que dichos manuscritos fueran de alta utilidad para el desarrollo del trabajo de campo, entregando información relevante para orientar el proceso investigativo. En términos resumidos, la revisión de antecedentes bibliográficos ha permitido al investigador tener un acercamiento preliminar con el objeto de estudio antes de realizar la recolección de datos.

En virtud de que la presente tesis doctoral es presentada bajo la modalidad “compilación de artículos” (regulada por la normativa de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid de fecha 8 de junio del 2016), los resultados de cada estudio de casos han sido sistematizados y publicados en revistas científicas. Concretamente, el estudio de casos asociado al programa de deporte escolar en Segovia ha sido publicado en la revista “Qualitative Research in Education” (Carter-Thuillier et al., 2017a), mientras que los resultados vinculados el estudio desarrollado en Chile serán publicados (artículo aceptado el 29 de enero de 2018) en la revista “Infancia y Aprendizaje” (Carter-Thuillier et al., 2018a).

Asimismo, en función de que ambos programas expresan de forma explícita que promueven la atención y el cuidado de la salud a través de la práctica deportiva en el contexto escolar (Jiménez, López y Manrique, 2017b; Carter-Thuillier et al., 2018a), se ha realizado también un estudio con el fin de analizar las creencias que poseen los estudiantes inmigrantes (España) y Mapuche-Huilliche (Chile) sobre la relación entre deporte escolar y salud; artículo que ha sido publicado en la “Revista de la Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional de Colombia” (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2018b).

En dicho manuscrito se exhiben resultados respecto a cómo en ambos programas se incorporan, excluyen o ignoran (según corresponde el caso) las representaciones sociales y culturales que cada colectivo posee sobre el concepto salud (y su relación con el deporte escolar), entendiendo que éste último está sujeto a las interpretaciones individuales y colectivas que los sujetos construyen desde su cosmovisión cultural. Por lo tanto, si se pretenden desarrollar procesos de integración o inclusión social a través de la práctica

deportiva en el contexto escolar, se debe considerar estos aspectos a fin de no generar procesos de aculturación excesivos o pauperización cultural.

En términos resumidos, la presente tesis doctoral está compuesta por cinco artículos, los cuales han sido publicados en diferentes revistas científicas indizadas en las principales bases de datos internacionales. Asimismo, se ha resguardado que todos los manuscritos en cuestión, respondan de manera individual y colectiva al objeto medular de la tesis doctoral.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para realizar la presente tesis doctoral ha sido necesario indagar previamente en la literatura sobre los antecedentes teóricos y empíricos que posean una relación directa con el objeto de estudio, para describir el estado de la cuestión y contextualizar la problemática investigativa que sustenta la presente tesis.

En función de lo anterior, los antecedentes han sido agrupados en cuatro apartados: (a) diversidad cultural y sociedad: una mirada hacia los fenómenos migratorios y étnicos; (b) escuela y diversidad cultural: una aproximación hacia la inmigración, los colectivos étnicos y la particularidad del pueblo Mapuche; (c) deporte, inmigración y diversidad étnica; (d) deporte e interculturalidad en la escuela

2.1. Diversidad cultural y sociedad: una mirada hacia los fenómenos migratorios y étnicos

En las últimas dos décadas, parte importante del mundo occidental ha visto como la diversidad cultural, en sus diferentes manifestaciones, se ha convertido en un factor determinante de la vida social, proceso que se ha intensificado a causa de la globalización (Civitillo et al., 2017).

A pesar de que en cada contexto el fenómeno de la diversidad cultural posee características particulares y diferenciadoras (Banks, 2016a), también es cierto que en la literatura especializada se pueden encontrar enfoques, propuestas teóricas y datos empíricos que buscan establecer un marco de referencia común, que permita comprender y analizar aquellas realidades sociales que son culturalmente diversas (Baylor, 2016).

En relación a lo anterior, la evidencia señala que las interacciones entre aquellos que son portadores de diferentes culturas, poseen dinámicas distintas en función del contexto donde se desarrollen (Carter-Thuillier et al., 2017a). Ello implica que en cada escenario social éste tipo de diversidad puede ser percibida y abordada de forma distinta, brindando también con ello, espacio a prácticas negativas que suelen desfavorecer a los grupos culturales menores, traducándose muchas veces en: diferentes formas de discriminación (Carter, 2016;), xenofobia (Martínez y Téllez, 2017; Pérez, 2015), exclusión y desigualdad social (Giménez, 2017), segregación espacial (Sturgis, Brunton-Smith, Kuha y Jackson, 2013; Koopmans, 2010), sectorización laboral (Semyonov, Rajzman y Maskileyson, 2015),

disimetría de poder (Giménez, 2017), precarización económica (Mahía y de Arce, 2014; Puyana, 2015), condiciones sanitarias diferenciadas (Cayuela, 2017; Goodwin, Hunter y Jones, 2015; Slopen et al., 2016), infravaloración y deslegitimación de saberes y tradiciones culturales (Puelpan, 2017), etc.

Para Giménez (2017) ello implica que las culturas, y sus representantes, no sólo son diferentes, sino que también desiguales. Ello ha propiciado que con frecuencia los procesos de integración de la población inmigrante o étnica sean implementados como dispositivos de homogenización cultural a partir de una lógica dominante (Goskel, 2018), dificultando así la preservación de los elementos culturales de origen que dichos sujetos o grupos poseen (Fishman, 2016; Rodríguez, 2018).

Sin embargo, así como existen antecedentes de situaciones y prácticas negativas, también es posible encontrar ejemplos donde los procesos de interacción entre las poblaciones antes mencionadas son positivas (población inmigrante y sociedad de acogida; grupos étnicos y población no asociada a dichas etnias); ello siempre y cuando las relaciones estén construidas bajo un plano de igualdad y confianza mutua entre los distintos tipos de población (Gundelach, 2014; Lam, 2018; Laurence, 2014; Laurence y Bentley, 2018; Motti-Stefanidi, 2017; Schaeffer, 2016)

La existencia de publicaciones que muestran experiencias positivas y negativas entre los colectivos inmigrantes y étnicos con el resto de la población, permiten establecer que las relaciones entre dichos grupos no responden a un patrón homogéneo, sino que dependen de las características particulares de cada contexto y los sujetos que lo configuran (Carter-Thuillier et al, 2017b; Elbe et al., 2018).

Precisamente, la literatura señala que las relaciones construidas entre sujetos de distintas culturas y orígenes nacionales están condicionadas, en importante medida, por las características del espacio social donde dichas interacciones se desarrollan (Bennett, 2001; Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes y Carter-Beltrán, 2017d); por ende, existen contextos y estrategias que pueden facilitar, obstaculizar o imposibilitar la relación entre los culturalmente distintos. Para Flecha y Puigvert (2002) existen tres grandes enfoques para clasificar las formas de interacción y/o discriminación cultural: (a) enfoque etnocéntrico; (b) enfoque relativista; (c) enfoque comunicativo.

El *enfoque etnocéntrico* expresa que la integración de población inmigrante y étnica, debe centrarse en un proceso de asimilación de la cultura dominante, con el fin de que éstos se adapten y acepten la cultura hegemónica (Kenneth, 2006; Hidalgo, 2005; Flecha y Puigvert, 2002, 2011). Ello podría implicar procesos de aculturación que resulten negativos para los grupos minoritarios (Berry, 2017), puesto que se establece una relación subordinante, en que los grupos culturales minoritarios son vistos como intrínsecamente inferiores y, por tanto, como no merecedores de un estatus igualitario en cuanto a derechos (Banks, 2016a; Flecha y Puigvert, 2002). Dicha idea está habitualmente asociada a un clasismo y nacionalismo jerárquico, donde los “culturalmente distintos” y todas sus costumbres son apreciados como objetos de menor categoría (Lee, 2018), puesto que desde esta perspectiva “lo propio es lo adecuado o normal y lo ajeno va de lo exótico a lo inadmisibles” (Rodrigo, 2001, p. 82).

El *enfoque relativista*, promueve el pluriculturalismo, como elemento de preservación de la diferencia (Flecha y Puigvert, 2002). Expresa que la convivencia entre grupos culturalmente distintos es inviable, principalmente por dos motivos (Carter-Thuillier et al., 2017d): (a) resultaría hipotéticamente imposible un entendimiento real entre miembros de diferentes culturas, pudiendo desencadenarse conflictos por diferencias antagónicas en sus sistemas culturales; (b) porque resultaría poco conveniente para preservar la diversidad cultural y étnica en su estado puro [sic].

Desde esta perspectiva, quienes son portadores de culturas diferentes no deben relacionarse entre sí. Puesto que al evitar la interacción y comunicación entre sujetos culturalmente distintos se impedirían hipotéticos conflictos (Flecha y Puigvert, 2002), así como la contaminación [sic] mutua de las culturas con elementos ajenos (Carter-Thuillier et al., 2017d).

Este enfoque se encuentra vigente en la actualidad (Flores, Prat y Soler, 2015), puesto que ha pretendido reemplazar al etnocentrismo imperante por muchos años. Sin embargo, se ha planteado que también debe ser superado con urgencia (Kagıtcıbası, 2017), ya que da espacio al racismo postmoderno, el cual, a diferencia del racismo moderno (que se basaba teóricamente en problemáticas raciales), se sustenta en las presuntas diferencias irreconciliables que existirían entre las culturas, como eventual argumento para impedir su

convivencia e interacción (Flecha y Gómez, 1995; Flecha y Puigvert, 2011), generando conductas de evitación y rechazo permanente hacia aquellos que son portadores de una cultura diferente.

En función de lo recién expresado, para Flores, Prat y Soler (2015) es imperante que se superen estos enfoques primitivos [sic], ya que ambos suponen escenarios problemáticos (Robbins, 2012). Frente a ello emerge el *enfoque comunicativo*, modelo de naturaleza antirracista, crítica y transformadora (Flecha y Puigvert, 2002), que no reconoce la existencia de culturas o etnias superiores y promueve el desarrollo de relaciones entre ellas en un plano de igualdad (Carter-Thuillier et al., 2017b). Bajo este enfoque, la comunicación entre las culturas es vista como una oportunidad para construir consensos, y no como un espacio de imposición u homogenización. En resumen, se apuesta por aceptar la diferencia como principio de igualdad, con el fin de potenciar el mantenimiento y desarrollo de las identidades culturales, además de favorecer la convivencia entre ellas (Flecha y Puigvert, 2002).

Los enfoques recientemente descritos recalcan la idea de que la diversidad cultural y étnica puede ser percibida y abordada desde distintas perspectivas (Banks, 2016b). Ello implica también, que los espacios sociales donde existe éste tipo de diversidad pueden configurarse de distinta manera, condicionando las interacciones de las culturas y el grado de profundidad que dichos vínculos puedan alcanzar (Carter-Thuillier et al., 2017d). En ese sentido, Guilherme y Dietz (2015) reconocen la existencia de tres tipos de sociedades (o espacios sociales): (a) espacios multiculturales; (b) espacios interculturales; (c) espacios transculturales.

El concepto “multiculturalismo” hace referencia a un espacio social donde coexisten individuos y colectivos de diferentes culturas, aunque ello no implica necesariamente que se produzca interacción entre sus miembros (Díaz, 2009). Para Dietz (2012) esta forma de configuración social podría ser determinante en la generación conflictos, puesto que la multiculturalidad conlleva un proceso profunda de redefinición de las relaciones, donde solamente se reconoce la diversidad del contexto, pero se no se avanza hacia la construcción de relaciones entre las culturas.

Por ello Díaz (2009) manifiesta la necesidad de avanzar hacia la interculturalidad. Ello implica, la coexistencia e interrelación de las identidades culturales que habitan un espacio (Beltrán, 2016), estableciendo un proceso dinámico de interacción social en un plano igualitario (Aguado 2011; Besalú, 2002). La perspectiva intercultural no pone atención a la composición de los grupos, sino que enfatiza su atención hacia el tipo y la calidad de las relaciones entre las culturas (Dietz, 2017).

Sin embargo, existen autores vinculados al estudio de la diversidad cultural latinoamericana (Estermann, 2014; Ramírez, 2017; Tubino, 2004, 2016; Walsh, 2009), que han planteado la necesidad de superar el interculturalismo funcional, y avanzar hacia el interculturalismo crítico, por lo tanto, transformador, emancipador, igualitario, de-colonial y que considere el pluralismo epistémico de las culturas.

Es decir, no bastaría simplemente con promover las interacciones entre las culturas, sino que resulta fundamental garantizar que éstas puedan sostener relaciones bajo condiciones de respeto mutuo en todos los ámbitos, relacionándose con lo planteado por Flecha y Puigvert (2002; 2011), quienes ven en el interculturalismo un vínculo directo con la perspectiva comunicativa y su corriente crítica. Por ello, Molina (2010) plantea que los procesos sociales vinculados con la diversidad cultural se mueven entre situaciones de asimilación (etnocentrismo), de multiculturalismo, (relativismo cultural) e interculturalidad (acción comunicativa).

Sin embargo, como consecuencia de la interacción entre las culturas suele desarrollarse también otra forma de configuración del espacio y las dinámicas sociales entre las culturas: la transculturización (Arce, 2006). Dicho término hace referencia a un proceso de fusión y retroalimentación de las culturas que cohabitan un espacio común, como fruto natural de sus interacciones (Carter-Thuillier et al., 2017d). Dando paso con esto a la hibridez, la mezcla y el sincretismo entre ellas; que a su vez se traduce en que dichas culturas adquieran y pierdan rasgos de identidad como consecuencia natural (Rosales, 2015), contribuyendo con ello al surgimiento de una nueva cultura (Arce, 2006). Éste proceso en que las culturas progresivamente van incorporando nuevos atributos, muchas veces acaba significando dinámicas de aculturación para los individuos, puesto que cada sujeto debe realizar su

propia síntesis cultural, tomando y rechazando aspectos de ambas culturas (Domínguez, Jiménez y Durán, 2011).

A modo de resumen, en función de los antecedentes revisados hasta ahora, se puede expresar que la literatura establece diferentes enfoques (perspectiva etnográfica, relativismo y enfoque comunicativo) con los que se puede abordar la diversidad cultural. Los cuales están intrínsecamente vinculados a posiciones ideológicas que determinan las formas de actuar y razonar frente a ésta misma. Además, las distintas formas de configuración de los espacios sociales (multiculturalidad, intercultural y transculturalidad) otorgan orientaciones claras, respecto a cómo las interacciones entre aquellos que son culturalmente diferentes pueden acabar transformando el propio espacio que habitan, así como sus propias prácticas, costumbres y creencias culturales.

2.2. Escuela y diversidad cultural: una aproximación hacia la inmigración, los colectivos étnicos y la particularidad del pueblo Mapuche

Durante los últimos años se ha intensificado la presencia y el reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades globalizadas (Civitillo et al., 2017). Ello ha propiciado el encuentro de las culturas en espacios sociales mutuos, facilitando la interacción permanente entre personas con orígenes y culturas diferentes (García y Sánchez, 2012).

Cada uno de los centros escolares y sus aulas, se configuran como microcosmos singulares, en los se reproduce y alberga la diversidad en sus diferentes manifestaciones individuales y colectivas (Martínez, 2005), a partir de diferentes procesos políticos, culturales y situacionales (Villa y Villa, 2014),

En dicho escenario, la escuela se ha posicionado como un contexto clave para el desarrollo de prácticas que promuevan la coexistencia pacífica y el entendimiento de la diferencia como una oportunidad en términos educativos (Civitillo et al., 2017; Civitillo, Juang y Schachner, 2018; Gay, 2013), a fin de facilitar la comprensión mutua y el desarrollo de competencias interculturales transcendentales para la vida social (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard y Philippou, 2013).

La diversidad socioeconómica (Palardy, 2013), cultural (Banks, 2016a) y étnica (Thijs y Verkuyten, 2013) se manifiesta de forma latente en los contextos escolares occidentales, configurando relaciones, identidades y subjetividades distintas en cada escenario educativo

(Seidmann, 2015). Estas expresiones de diversidad se pueden observar tanto en Europa, como en todo América, sólo basta con apreciar la heterogeneidad socioeconómica de los alumnos (Murillo & Martínez-Garrido, 2018; Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2014), la presencia de estudiantes inmigrantes en los centros educativos (Goenechea, 2016; Joiko & Vásquez, 2016), o la existencia de escolares vinculados a grupos étnicos y/o pueblos originarios dentro de las aulas de clases (Márquez y Padua, 2016; Muñoz y Ramos, 2016).

En relación a lo antes mencionado, la literatura expresa que los entornos educativos diversos en términos sociales y culturales han demostrado, en la mayoría de los casos, tener un impacto positivo en el alumnado cuando generan condiciones sustentadas en el diálogo, el respeto, la valoración de las diferencias y un trato igualitario (Banshchikova, Solomonov y Fomina, 2015; Baysu, Celeste, Brown, Verschueren y Phalet, 2016; Juvonen, Kogachi y Graham, 2017), favoreciendo con ello el desarrollo de redes y relaciones efectivas entre individuos portadores de nacionalidades y culturas diferentes (Smith, Van Tubergen, Maas y McFarland, 2016).

Sin embargo, en muchas ocasiones se destacan los aspectos negativos de la diversidad cultural, por encima de las posibilidades que ésta misma ofrece (Maza y Sánchez, 2012). La presencia en el contexto escolar de estudiantes inmigrantes, o pertenecientes a colectivos étnicos, ha dado también pie al desarrollo de discursos y representaciones sobre la propia interculturalidad como una situación negativa, problematizada y compleja de abordar (García, Rubio y Bouachra, 2008; Poveda, Jociles y Franzé, 2014), incluso para el propio profesorado (Chiner, Cardona y Gómez, 2015; Matencio-López, Molina-Saorín y Miralles-Martínez, 2015), quien debe desarrollar estrategias específicas para trabajar de forma exitosa con poblaciones de éste tipo (Silver, 2015).

En pocas palabras, se visualiza a los “culturalmente distintos” como portadores de una diferencia que conllevaría dificultades educativas y sociales para ellos mismos y su entorno (García, Rubio y Bouachra, 2008), estigmatizándolos como generadores de conflictos en sus respectivos contextos (Campoy, 2005).

Esto acaba generado en ocasiones, una conducta de evitación por parte del resto de la sociedad hacia dicho alumnado y los centros educativos asociados a su presencia, dando lugar a escuelas que se asemejan a “ghettos” (Alfageme y García, 2015; Ballester y Vecina,

2011; García y Olmos, 2012; Sánchez, 2017). Ello implica la existencia de instituciones educativas que pueden convertirse en espacios de marginación, discriminación y aislamiento social (Ortíz, 2014).

A causa de escenarios como el anteriormente descrito, acaban desencadenándose procesos segregatorios de la diversidad cultural dentro del contexto escolar (Goenechea, 2016), incidiendo de forma negativa en los procesos de inclusión e interacción social del alumnado. Situación preocupante, puesto que los procesos de exclusión escolar tienden a reproducirse fuera de la escuela (Luengo y Taberner, 2009), siendo un aspecto determinante para la vida social futura de inmigrantes y colectivos étnicos (Entzinger y Biezeveld, 2003).

Los estudiantes inmigrantes deben enfrentar diversas dificultades en el sistema educativo. Entre ellas, un ambiente culturalmente monopolizado (Fiel, 2015), diferentes formas de victimización que producen exclusión social (Plenty y Jonsson, 2017) y dificultades para asistir y rendir óptimamente en la escuela (Schneeweis, 2015). Esto último ha demostrado estar directamente relacionado con factores familiares, concretamente con el nivel educativo de los padres (Escarvajal, Sánchez y Guirao, 2015); es decir, en ocasiones el capital cultural de los padres parece tener una mayor incidencia en el progreso escolar de los niños inmigrantes que la propia labor de la escuela.

Esto último no es extraño, ya que cuando se observa que habitualmente los alumnos inmigrantes no consiguen acceder a las escuelas con mejor rendimiento académico (Schneeweis, 2015), sino que, por el contrario, suelen asistir a escuelas socialmente segregadas, que se encuentran situadas en sus vecindarios de residencia, los que también están usualmente situados en espacios urbanos socialmente apartados (Böhlmark, Holmlund y Lindahl, 2016).

La situación recientemente descrita es semejante a la vivida por los pueblos originarios latinoamericanos. Concretamente, para el pueblo Mapuche (Chile) la escuela ha significado históricamente un espacio para la asimilación de la cultura dominante (Miller, 2012), lo que se ha traducido en un proceso permanente de pauperización y exclusión de su propia cultura (Turra y Ferrada, 2016). Ello se debe, en gran parte, a que desde la instalación de la República ha predominado en el sistema educativo chileno un enfoque etnocéntrico y monocultural, diseñado a partir de los modelos europeos convencionales (Mansilla,

Llancavil, Mieres y Montanares, 2016). Lo anterior se ha visto potenciado con políticas y condiciones educativas que no contribuyen al mantenimiento de la identidad cultural Mapuche (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012), convirtiendo a la escuela en un contexto de prácticas y discursos homogenizantes (Fornet-Betancourt, 2004).

Los dos escenarios descritos representan claros ejemplos de segregación, exclusión y discriminación que afectan a la población inmigrante y los colectivos étnicos (como el pueblo Mapuche) en el sistema escolar. Ello ha propiciado en ocasiones que dichos estudiantes desarrollen conductas de “negación de la diferencia” (Domenech, 2010); es decir, que escondan públicamente sus rasgos culturales con el fin invisibilizar su identidad de origen, para evitar conductas de discriminación negativa sobre ellos. Lo anterior puede potenciar en ellos procesos de aculturación, lo que implica el abandono paulatino de la cultura propia por la imposición de una cultura “ajena” (Leca, 2007), o bien generar rechazo hacia la nueva cultura que se pretende imponer (Berry, 2005), como forma de resistirse a las hostilidades etnocentristas (Cuevas, 2015).

Touraine (2000) manifiesta al respecto que la escuela, como institución social, debe decidir entre dos opciones dicotómicas para actuar frente a la diversidad cultural: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales [sic] y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente.

Precisamente a causa de las dificultades y discriminaciones que muchas veces enfrentan los grupos inmigrantes y étnicos (como el Pueblo Mapuche), en el sistema educativo (Martín-Pastor y González-Gil, 2013; Zañartu, Aravena, Grandón, Sáez y Zañartu, 2017), durante los últimos años uno de los principales desafíos para muchos Estados y sus sistemas educativos, ha sido la creación de modelos que permitan la integración transversal de la población inmigrante (Aparicio y Portes, 2014; Carrera, 2013; García, 2011) y las comunidades étnicas (Bisin, Patacchini, Verdier y Zenou, 2016; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014); más aun entendiendo que el tejido social que reciben las escuelas cambia de forma permanente, siendo cada vez más diverso en términos culturales (Paludàrias, 2007).

Sin embargo, “integración” no es sinónimo de “inclusión”. A pesar de que ambos conceptos han sido empleados de forma equivocada como análogos en el sistema educativo, poseen diferencias que superan la semántica (Loreman, Deppeler y Harvey, 2005). El concepto integración se refiere a “encajar” o insertar en un sistema social particular, como la escuela, a un individuo o colectivo que antes no tenía acceso a él (Carter-Thuillier et al., 2017d). Mientras que inclusión es reconocer y respetar el derecho de todos los grupos e individuos a participar de un espacio común, que se construye continuamente sobre las similitudes que dichos sujetos o conjuntos sociales posean (Rieser, 2008). Es decir, una escuela que responda a las expectativas y necesidades de todos aquellos que la componen, incluyendo los saberes, contenidos y prácticas de todas las culturas presentes en el contexto (Carter-Thuillier et al., 2017d).

No obstante, no se debe estigmatizar el concepto “integración”, ya que suele ser el paso inicial hacia la “inclusión” (Polat, 2011). En ese sentido, Poon-McBrayer (2014) expresa que los entornos educativos atraviesan habitualmente un proceso de tres fases en su camino hacia la inclusión: (a) integración; (b) integración en transición a la inclusión; (c) inclusión. En pocas palabras, primero se recibe al “diferente” [sic], para luego desarrollar gradualmente un proceso de mutua aceptación entre los representantes de todas las culturas, nacionalidades y etnias presentes en el aula; aunque ello no siempre sigue una lógica lineal.

En virtud de lo anteriormente expresado, la integración de los colectivos inmigrantes y étnicos al aula puede tener un impacto positivo en términos educativos, facilitando en un futuro próximo la configuración de espacios culturalmente inclusivos. Sin embargo, desde la corriente sociocrítica se ha planteado que la escuela aborda habitualmente dichos procesos a partir de la producción, transmisión y distribución masiva de la ideología dominante, lo que se traduce en prácticas de asimilación y homogenización cultural (Berry, 2011), generando impedimentos para construir espacios escolares de carácter inclusivo. Este tipo de políticas han sido nocivas para la identidad de las minorías, demostrando ser poco efectivas en el tiempo; además de no conseguir que las minorías puedan insertarse de forma efectiva en las sociedades (Peguero, Bondy y Sung, 2017).

Por tanto, parece necesario avanzar hacia prácticas que posibiliten y promuevan una educación intercultural a partir de los principios propuestos enfoque por el enfoque

comunicativo, centrada en la interacción de las culturas bajo un plano igualitario (Flecha y Puigvert, 2002), aspecto que resulta trascendente cuando se trata de contextos que albergan individuos de diferentes nacionalidades y etnias (Mansouri y Arber, 2017).

Apostar por modelos que potencien la integración e inclusión socioeducativa efectiva de los colectivos inmigrantes y étnicos favorece a éste último alumnado y también otorga importantes posibilidades formativas para todos los estudiantes, en torno al desarrollo de valores asociados a la diversidad (Flecha y Puigvert, 2002; Torralba, 2002); en definitiva, posibilidades de aprendizaje en torno al respeto por la “igualdad de diferencias” (Lleixà, 2002).

Besalú (2002) expresa que esto debe ir acompañado del diseño e implementación de un currículum intercultural, lo que implica transformar las formas en que se construyen las relaciones entre los sujetos pertenecientes a diferentes culturas, a partir de la incorporación de contenidos que se relacionen directamente con la diversidad cultural presente en el aula (Carter-Thuillier et al., 2017d), apostando por superar la naturaleza etnocéntrica que habitualmente predomina en el currículum escolar (Essomba, 2008), a partir de una propuesta articulada por la propia realidad de cada centro (Sierra, Caparrós, Vila y Martín, 2017).

Leiva (2017) expresa que la implementación de un currículum intercultural en ambientes de inmigración se refiere a la implementación de una propuesta contrahegemónica [sic], al servicio del clima emocional y la convivencia, que permita al alumnado dejar de percibir la diversidad cultural como algo ajeno o exótico para la escuela. En tanto, Fuenzalida (2014) plantea que el currículum intercultural en contexto Mapuche puede ser un instrumento de la re-etnización [sic], descolonización y una forma de resistencia epistémica que permita la resignificación socio-política, la activación de la memoria y del flujo de interacción simbólica entre comunidad y escuela; a fin de legitimar la cultura Mapuche en el sistema educativo.

En ambos casos se trata de un currículum que alberga conocimientos y saberes culturales de todas las culturas que coexisten en el contexto escolar, lo que permite al alumnado adquirir competencias interculturales y, en consecuencia, ser ciudadanos preparados para tolerar y valorar la diversidad cultural presente en la sociedad (Besalú, 2002).

Por todo ello, es entonces primordial que la escuela considere incluir la diversidad y socialización cultural en los centros educativos, con el objetivo de que esto se transfiera también a la vida cotidiana (Essomba, 2014). En este sentido, la Educación Física (EF) y el deporte parecen ser espacios privilegiados para desarrollar dicha tarea (Soler, Flores y Prat, 2012), ya que gracias sus características lúdicas puede promover la interacción y acercamiento entre los culturalmente distintos (Bantulà y Mora, 2007).

2.3. Deporte, inmigración y diversidad étnica

El deporte ha demostrado ser una herramienta efectiva para favorecer procesos de integración e inclusión asociados a colectivos inmigrantes y étnicos (Allen, Drane, Byon y Mohn, 2010; Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017a, 2018a; Frisby, 2011; Fuente y Herrero, 2012; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli y Sánchez, 2013; Ito, Nogawa, Kitamura y Walker, 2011; Künis, Eckert, Mandel, Sarah y Patrizia, 2016; Makarova y Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston y O'Connell, 2012; Sapaaij, 2012); aunque según como se oriente la práctica deportiva puede actuar también como un elemento exclusor y/o diferenciador, además de ser un foco de posibles conflictos cuando se exagera la dimensión competitiva (Barker et al., 2013; Elbe et al., 2018; Molina, 2010).

A pesar de que hasta ahora resulta difícil evaluar con certeza el impacto del deporte en los procesos de integración de la población inmigrante y los colectivos étnicos (Adler, Nagel & Schlesinger, 2018), es evidente que gracias a sus características universales (Lleixà, 2004), transculturales (Heinemann, 2002) y supraculturales (Paredes & Reina 2006), ofrece un escenario con alto potencial para el encuentro y socialización entre sujetos con diferente procedencia cultural (Molina, 2010).

En pocas palabras, el deporte emerge como un universo de referencias comunes (Contreras, 2002) que favorece la interacción entre los culturalmente distintos (Vianna y Livoslo, 2009). Lo anterior es posible gracias a que el deporte ocupa un lugar relevante en la sociedad actual (Sánchez, 2010), posicionándose como un espacio que otorga capital social de fácil adquisición, lo que facilita la construcción de relaciones interculturales (Maza, 2004) y la construcción de relaciones y redes igualitarias entre los miembros de las culturas involucradas (Pfister, 2004).

Para Essomba (2004) ello significa que las actividades físico deportivas poseen un valor intrínseco para el desarrollo de prácticas interculturales, pudiendo generar escenarios de relación igualitaria por sobre las características culturales o étnicas. Díaz (2009) manifiesta que lo antes descrito es posible gracias a que detrás de la aparente estructura de la actividad física se encuentra albergada una gran complejidad sociocultural, que se sustenta en el simbolismo de la motricidad humana. Es decir, el deporte consigue ser un espacio de encuentro para las diversas culturas, debido a que está compuesto por un lenguaje universal asociado a la corporeidad, el cuál consigue cruzar transversalmente todas las realidades y códigos culturales existentes (Carter-Thuillier et al., 2017d).

Considerando dichas virtudes y posibilidades, el deporte resulta ser un campo con posibilidades reales de favorecer la integración social y participación de la población inmigrante (Müller y García, 2013; Sánchez, 2010), además de promover el desarrollo efectivo de las relaciones interculturales e interétnicas (Essomba, 2014; Makarova y Herzog, 2014).

A pesar de los efectos positivos que la actividad física y el deporte pueden tener sobre las relaciones interculturales, se ha observado que los colectivos inmigrantes y étnicos poseen, muchas veces, niveles de participación más bajos que el resto de la ciudadanía en éste ámbito (Kukaswadia, Pickett y Janssen, 2014).

Asimismo, la evidencia también ha expresado sus aprensiones respecto al uso indiscriminado del deporte como herramienta de integración o inclusión en contextos de diversidad cultural. El deporte ofrece opciones para la construcción de relaciones entre sujetos de diferentes nacionalidades y etnias, pero es también un contexto que puede dar origen a enfrentamientos y conflictos de distinta índole (Barker et al., 2013; Molina, 2010), además de cooperar a la profundización de la exclusión y desigualdad social existente (Collins & Haudenhuyse, 2015). En consecuencia, es un instrumento que puede ser empleado al servicio de diferentes intereses y que posee un impacto específico en cada contexto donde es utilizado (Elbe et al., 2018).

En este sentido, Contreras (2002) expresa que la cultura física y su corporalidad se configuran de forma diferenciada en cada espacio social y sistema cultural; por ello según Shea y Beausoleil (2012) es fundamental analizar como las representaciones sobre el

ámbito físico-corporal de la población inmigrante y étnica son influenciadas por los discursos culturales e institucionales dominantes. Según Pfister (2004) ello es trascendente, ya que la adopción de ideales culturales ajenos sobre el cuerpo y el movimiento podrían generar una ruptura con algunos elementos y valores profundamente arraigados; un ejemplo de ello serían las diferencias sociológicas, antropológicas y teológicas que existen en torno al cuerpo femenino entre oriente y occidente; o la cosmovisión de algunos pueblos originarios latinoamericanos sobre el cuerpo humano, donde entienden a éste como parte de un sistema complejo de equilibrio con el medio natural.

En la misma línea, Barker et al (2013) manifiesta que no se debe asumir precipitadamente al deporte como un instrumento de socialización intercultural, ya que esos discursos se configuran muchas veces a partir de un enfoque culturalista-hegemónico, dando lugar a prácticas que condicionan negativamente las relaciones entre los representantes de cada cultura, perjudicando normalmente a los grupos minoritarios; lo que acaba condicionando negativamente las relaciones interpersonales y la distribución del capital social entre los grupos (Sapaaij, 2012). Asimismo, se debe prestar atención a los estereotipos y actitudes racistas que se construyen desde el deporte de elite (Contreras, Pastor & González, 2008), que muchas veces acaban transfiriéndose y reproduciéndose en otros contextos sociales, como la escuela. Respecto a ello, Van Dijk (2003) expresa que el deporte debe cooperar precisamente a todo lo contrario, es decir, favorecer la creación de discurso social implícito que promueva la superación de los estereotipos y prejuicios en este ámbito.

En función de lo planteado hasta ahora, resulta evidente que existen dos posiciones respecto al uso del deporte en contextos vinculados a colectivos inmigrantes y étnicos. Por una parte, existen autores que visualizan en la práctica deportiva una oportunidad positiva para fomentar la interacción entre sujetos de culturas distintas, aprovechando el marco de referencias comunes que dicha actividad ofrece. Mientras que por otro lado hay una segunda posición, de quienes expresan sus aprensiones sobre el uso del deporte como dispositivo para el desarrollo de la interculturalidad, ya que también puede ser un espacio fértil para los conflictos de carácter social y cultural.

En función de lo anterior, durante los últimos años se ha desarrollado un importante número de estudios con el fin de analizar empíricamente estas posiciones. En términos

mayoritarios los resultados de las investigaciones han señalado que el deporte es un elemento favorable para contextos asociados a inmigración y grupos étnicos (Carter-Thuillier et al., 2017b). Dichos estudios muestran que el deporte coopera positivamente con: (a) la adquisición de capital social y cultural (Maza, 2004; Theeboom, Schailée y Nols, 2012; Sapaaij, 2012; Verhagen y Boonstra, 2014); (b) el mantenimiento de la identidad cultural y la cohesión en torno a ella (Allen et al., 2010; Stodolska y Tainsky, 2015); (c) la interacción positiva entre "culturalmente diferentes" (Berry y Sam, 2013; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Makarova y Herzog, 2014; Mashreghi, Dankers y Bunke, 2014; Paredes y Reina, 2006); (d) la creación de redes interculturales (Carter-Thuillier et al., 2017a, 2018a; Pfister, 2004); (e) la disminución de los conflictos entre los culturalmente distintos (Seo, Moon, Kim & Lee, 2017); (f) la adaptación positiva a la sociedad de acogida, en el caso de los inmigrantes (Ito, Nogawa, Kitamura y Walker, 2011).

En relación a lo expresado recientemente, la evidencia señala que el deporte recreativo o de alto rendimiento pueden facilitar la inclusión de la población inmigrante (Tirone, Livingston, Miler y Smith, 2010), siendo los clubes deportivos instituciones determinantes en dicha labor, ya que permiten a la población extranjera y las minorías étnicas interactuar con los otros miembros de la sociedad, adquiriendo capital social que posteriormente se extrapola a otras dimensiones y ambientes (Theeboom et al., 2012).

Estas afirmaciones coinciden con los hallazgos de Forde, Lee, Mills y Frisby (2015), quienes plantean que los programas deportivos de carácter comunitario son espacios determinantes para la inclusión social efectiva de dichas poblaciones; aunque según Makarova y Herzog (2014) para que ello realmente ocurra se debe resguardar que no existan procesos de segregación o marginación durante la práctica deportiva.

En la misma dirección, Hatzigeorgiadis et al (2013) expresan que el deporte es un efectivo mecanismo socializador en las sociedades culturalmente diversas, lo que se verá potenciado en un mayor grado si es que dicha actividad se desarrolla en ambientes que promuevan el desarrollo de valores sociales. Li, Sotiriadou y Auld (2015) coinciden al respecto, expresando que efectivamente las actividades deportivas fortalecen la cohesión social entre miembros de diferentes culturas, mientras ello ocurra bajo un contexto que promueva el respeto mutuo por las diferencias. En tanto, Allen et al (2010) plantean que el deporte es un

vehículo efectivo para el mantenimiento, desarrollo e interacción de las identidades culturales de todos los colectivos, aunque también un espacio donde pueden emerger procesos de exclusión basados en el elitismo si no se toman las precauciones necesarias.

Un estudio reciente (Burrmann et al, 2017) muestra precisamente esta ambivalencia del deporte como instrumento para la integración de las poblaciones inmigrantes y las minorías étnicas, donde se exhiben resultados dispares (positivos y negativos) cuando se realizan análisis en profundidad para cada caso. Lo mismo ocurre con una investigación hecha por Elbe et al (2018), donde existen resultados heterogéneos cuando se analiza la función integradora del deporte en diferentes tipos de contextos y poblaciones culturales. Aunque Rowe (2017) señala que el deporte ha profundizado su capacidad de unir simbólicamente a la ciudadanía e interconectar a personas de diferentes nacionalidades, etnias y culturas, por su carácter transnacional, a pesar de que los escenarios socioculturales son cada vez más dinámicos y cambiantes.

2.4. Deporte e interculturalidad en la escuela

En función del potencial que el deporte posee para el desarrollo de la interculturalidad, resultaría aparentemente lógico que dicha actividad sea empleada en diferentes contextos, como recurso para fomentar la convivencia positiva entre sujetos con diferentes rasgos culturales (Carter-Thuillier et al, 2017b). En ese sentido, la escuela también asoma como espacio privilegiado para aprender costumbres, códigos, ideas y significados con diverso origen (Leiva, 2016) a partir de un enfoque intercultural, lo que implica una labor centrada en la equidad y la justicia social (Aguado, 2017).

Sin embargo, en términos de producción investigadora, las revisiones sistemáticas (Carter-Thuillier et al., 2017b; Fernández et al., 2013) muestran que la producción intelectual sobre “deporte inmigración y minorías étnicas” posee aún un desarrollo incipiente en el área educativa. Aunque ha existido un crecimiento importante en dicho ámbito durante la última década, la mayor parte de los estudios disponibles están centrados en deporte de alto rendimiento o el campo sociológico (Fernández et al., 2013).

Asimismo, Leseth y Engelsrud (2017) manifiestan que el creciente interés por investigar sobre la diversidad cultural, la EF y el deporte ha beneficiado el crecimiento del cuerpo teórico al respecto, pero ello no ha conseguido transferirse a cambios concretos en el

currículum escolar, las políticas educativas y modificaciones significativas de las prácticas docentes. En esa misma línea, Flintoff y Dowling (2017) expresan que muchas veces las transformaciones que han vivido el área de la EF y el deporte en este tipo de temáticas (la superación del racismo, los estereotipos etnocentristas, etc.), sólo alcanzan a impactar en la retórica y los discursos profesionales de lo que es hipotéticamente correcto en términos pedagógicos, sin que se produzcan cambios significativos en la práctica. Aunque según Táboas-Pais y Rey-Cao (2015), incluso la propia literatura empleada en los centros educativos durante la clase de EF estigmatiza racialmente a la diversidad cultural, lo que no coopera a superar la estereotipación [sic] existente.

Sin embargo, otros estudios muestran que los espacios deportivos extra-curriculares son favorables para la relación entre los estudiantes pertenecientes a las minorías étnicas, los colectivos inmigrantes y el resto de la población, favoreciendo el desarrollo de nuevas redes sociales, precisamente gracias a los espacios de socialización que ofrece la práctica deportiva (Cherng, Turney y Kao (2014). Es decir, la participación en espacios deportivos extra-programáticos facilita los procesos de interacción entre los grupos inmigrantes y étnicos con el resto de la comunidad durante la edad escolar (Okamoto, Herda y Hartzog, 2013; Walseth, 2016); aunque en el caso específico de los estudiantes inmigrantes ello variará positiva o negativamente según el tiempo de permanencia que su grupo familiar lleve en el nuevo país (Peguero, 2011).

Como se ha expuesto con anterioridad el deporte es también un terreno que implica riesgos, por los posibles conflictos y situaciones negativas que pueden desencadenarse en torno a él (Barker et al., 2013; Collins & Haudenhuyse, 2015; Molina, 2010). Sin embargo, la EF puede colaborar de forma significativa al desarrollo de un proyecto educativo intercultural, con menores posibilidades de riesgo que las actividades deportivas convencionales (Molina y Pastor, 2004; Ortí, 2004), impactando positivamente en los procesos de integración e inclusión de los colectivos inmigrantes y étnicos (Contreras 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà, 2002; Lleixà y Soler, 2004; Medina 2002; Molina y Pastor, 2004; Paredes y Reina, 2006; Pfister, 2004); ya que al tratarse de una asignatura del currículum escolar tiene el deber intrínseco de perseguir fines educativos, objetivo que el deporte no siempre posee.

En ese sentido, Lleixà (2002b) plantea al respecto que se debe prestar atención a los choques culturales que pueden ocurrir con dichos estudiantes, ya que muchas veces se encuentran con una realidad corporal ajena que condiciona los procesos de socialización. Por ello, Cuevas, Fernández y Pastor (2009) defienden que las propuestas en EF para este tipo de poblaciones deben considerar los sistemas de valores de todas las culturas presentes en el aula, resaltando los elementos comunes que posean entre ellas. Asimismo, Bantulà (2002) y Ortí (2004) recomiendan utilizar el juego multicultural o intercultural como estrategia en este tipo de contextos; en pocas palabras, implementar juegos con diverso origen cultural (que representen a todas las culturas existentes en el contexto), como una acción educativa que promueva el encuentro y acercamiento entre los estudiantes, entendiendo que el juego en sí mismo es un elemento común para todos los sistemas socioculturales.

Asimismo, el deporte escolar asoma también como una valiosa herramienta para el desarrollo de relaciones interculturales, gracias a su valor pedagógico y educativo en el que muchas veces se construyen desde lo colectivo los procesos de integración de los estudiantes (Torralba, 2002), y se pueden ejecutar actividades lúdicas con diferente procedencia cultural (Ortí, 2004).

Sin embargo, es relevante entender que el concepto “deporte escolar” hace referencia a todo tipo de actividad física desarrollada en el período escolar, de forma complementaria a la clase de EF y, en consecuencia, con un enfoque educativo (Blázquez, 2010). Gracias a ello puede favorecer los procesos de integración e inclusión socio-escolar de las minorías culturales, bajo un contexto que promueve, y cierta medida asegura, un marco de respeto mutuo; aunque el éxito de iniciativas depende del cumplimiento de tres principios según Flores et al (2012): (a) la participación, (b) la transversalidad, y (c) la continuidad.

Además es fundamental no confundir el concepto “deporte escolar” con “deporte en edad escolar”, puesto que este último hace referencia a la práctica físico deportiva desarrollada de forma paralela a la escuela, con objetivos habitualmente vinculados al rendimiento y el deporte federado (Blázquez, 2010). Al no perseguir objetivos educativos como fin último, puede condicionar la convivencia y las relaciones que se construyen en torno a la práctica deportiva en pos del rendimiento, la competitividad u otros factores (Carter-Thuillier et al,

2017b) dificultando los procesos de integración o inclusión asociados a la diversidad cultural (Díaz, 2009).

El deporte escolar se posiciona entonces como una alternativa viable para promover la integración e inclusión de los colectivos inmigrantes y étnicos, a través de un espacio fértil para el desarrollo de la interculturalidad, que posee las mismas virtudes lúdicas y e interpersonales que habitualmente ofrece del deporte en su modalidad convencional, pero bajo un contexto que tiene por objeto el desarrollo de relaciones sustentadas en la valoración y respeto por la diversidad cultural (Lleixà, 2004; Lleixà y Soler, 2004; Medina, 2002; Molina y Pastor, 2004; Paredes y Reina, 2006; Pfister, 2004).

Es evidente entonces que la EF y el deporte en la escuela son visualizados como campos con importantes opciones para el desarrollo efectivo de competencias interculturales (Grimminger-Seidensticker y Möhwald, 2017). Sin embargo, para que dichos espacios cumplan efectivamente con dicha labor resulta fundamental que los profesionales a cargo estos contextos también sean competentes en términos interculturales (Soler et al., 2012) e interétnicos (Hasen, 2014). Es decir, un profesorado capaz de incorporar recíprocamente elementos de todas las culturas presentes en el contexto educativo (Cuevas, Fernández y Pastor, 2009), transformando la diversidad cultural en una oportunidad de continuos aprendizajes (Carter-Thuillier et al., 2017d); lo que implica también un cuerpo docente capaz de superar enfoques primitivos [sic] basados en perspectivas etnocéntricas y relativistas (Flecha y Puigvert, 2002; Flores, Prat y Soler, 2015).

Sin embargo, la evidencia muestra que muchas veces el profesorado carece de suficiente formación específica en éste ámbito (Fernández y Aguilar, 2016; Flores, Prat, Soler, 2014; Leseth y Engelsrud, 2017), lo que en ocasiones no le permite visualizar las oportunidades positivas que ofrecen los contextos con alumnado culturalmente diverso (Flores, Prat y Soler, 2017). Dicha situación resulta preocupante, puesto que las actividades motrices no educan en valores, ni integran por si solas (Soler et al., 2012), sino que son herramientas al servicio de quien las sabe utilizar.

Es decir, resulta fundamental que existan profesionales competentes en términos interculturales dentro del campo deportivo y la Educación Física, puesto que en caso contrario pueden verse condicionados los procesos de integración social asociados a los

estudiantes pertenecientes a las minorías culturales (Carter-Thuillier et al., 2017b). En consecuencia, será difícil disminuir las incompetencias del alumnado a nivel intercultural si los propios profesores o monitores encargados de liderar el proceso pedagógico no están preparados para dicha labor (Pastor, González, Cuevas y Gil, 2010).

En función de todos los antecedentes vinculados al estado de la cuestión, se puede expresar a modo de síntesis, que existen diferentes enfoques para abordar la diversidad cultural y étnica. Estos últimos otorgan distintas perspectivas para comprender dichas expresiones de diversidad, así como prácticas concretas para actuar en torno a éstas. Asimismo, la literatura reconoce al sistema educativo como un espacio determinante en la inserción social de la población inmigrante y los colectivos étnicos; pudiendo ser un contexto positivo o negativo para dicho fin, dependiendo de las estrategias que se utilicen para dicho objetivo. Finalmente, como se ha podido apreciar, es evidente que la EF y del deporte escolar son escenarios con altas posibilidades de aportar al desarrollo de la interculturalidad, ello gracias a los códigos universales del deporte y la motricidad humana en general.

3. METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La presente tesis doctoral contiene cinco artículos científicos que han sido publicados en diferentes revistas europeas y latinoamericanas. Cada una de ellas se encuentra indizada en las principales bases de datos internacionales: “Thomson Reuters-Web of Science (WOS)” o “SCOPUS”, según corresponda el caso. Todas las publicaciones se alinean con la temática central de la tesis, cooperando recíprocamente al cumplimiento del objeto de estudio de ésta misma.

Las publicaciones asociadas a esta tesis doctoral, pueden ser subdivididas en dos grandes categorías: (a) artículos de investigación asociados a revisiones y/o análisis bibliográfico; (b) artículos de investigación asociados a trabajo de campo. A continuación se presenta el diseño investigativo que cada una de estas modalidades de publicación siguió.

3.1.1. Artículos de investigación asociados a revisiones y/o análisis bibliográfico:

En términos concretos, estos artículos están enfocados en analizar a partir de diferentes fuentes teóricas y empíricas de carácter documental, aspectos que están estrechamente relacionados con el eje medular de la tesis. Las publicaciones en cuestión tenían los siguientes objetivos: (a) analizar y exponer la relación existente entre inmigración, deporte y educación, exhibiendo las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos en el escenario educativo formal; (b) analizar el impacto social y educativo del programa integral de deporte escolar municipal (PIDEMSG) a partir de la literatura científica existente, considerando para ello cuatro categorías de análisis: “participación y satisfacción de los actores”, “innovación metodológica”, “desarrollo de valores” y “diversidad e inclusión”.

Como queda en evidencia, ambas publicaciones están directamente conectadas con los otros tres artículos asociados a procesos de trabajo de campo, puesto que los artículos de revisión bibliográfica han permitido al investigador obtener información de alta utilidad para orientar de forma óptima la posterior recolección de datos en el escenario investigativo, así como para realizar una lectura sistémica y precisa de las realidades

estudiadas. Es decir, la revisión de literatura ha servido como una aproximación preliminar al campo de estudio, entregando herramientas que colaboran con el trabajo del investigador en terreno.

En ambos artículos la revisión de literatura ha seguido procesos similares, dando cuenta de un diseño metodológico relativamente homogéneo. Concretamente en el primer artículo mencionado, se procedió a realizar una búsqueda sistemática, consultando las siguientes bases de datos y fuentes de indización internacionales: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS y GOOGLE ACADÉMICO, así como libros especializados. La búsqueda en los sitios antes mencionados se desarrolló empleando los tres conceptos principales del manuscrito, tanto en idioma español (deporte, inmigración, educación), como inglés (immigration, sport, education), cruzándolos con el operador booleano «and» y excluyendo todos aquellos antecedentes que estuvieran repetidos. En primera instancia se encontraron 212 referencias (Carter-Thuillier et al., 2017b); posteriormente se procedió a excluir aquellas que no hicieran referencia alguna a la dimensión educativa/formativa o socializadora del deporte (en términos negativos o positivos), quedando 51 en total; con los que se procedió a desarrollar la discusión central del artículo.

En el segundo artículo se procedió igualmente a realizar una revisión sistemática de antecedentes, consultando las bases de datos nacionales e internacionales ya mencionadas anteriormente; además se han indagado fuentes científicas documentales disponibles en la página web oficial del PIDEMSG, y otras albergadas en el portal virtual “UVA-doc” de la Universidad de Valladolid (España). En dicho proceso se han identificado 19 documentos de alta utilidad para los fines del artículo, cuyo foco estaba centrado en evaluar el impacto educativo y social del PIDEMSG a partir de las investigaciones previamente realizadas por otros autores.

3.1.2. Artículos de investigación asociados a trabajo de campo:

En términos de diseño metodológico, el proceso investigativo empírico de la presente tesis doctoral se ha desarrollado bajo la modalidad de estudio multicaso (Stake, 2010) de naturaleza etnográfica (Bernal, 2006), empleando estrategias cualitativas de recolección de datos y situándose desde el paradigma interpretativo de investigación (Báez

y Pérez De Tudela, 2012; Taylor y Bogdan, 2000). Concretamente, se desarrollaron tres estudios de casos de carácter intrínseco (Stake, 2010) con un alto grado de especificidad: (a) analizar el proceso de integración social del alumnado inmigrante que participa del PIDEMSG (España); (b) analizar el proceso de integración social del alumnado Mapuche-Huilliche que participa de un programa de deporte escolar en la Región de Los Lagos (Chile); (c) analizar las creencias que poseen alumnos inmigrantes (residentes en España) y estudiantes Mapuche-Huilliche (Chile) respecto a la relación entre los conceptos de “salud” y “deporte escolar”.

En virtud de lo anterior, se puede expresar que la presente tesis doctoral responde a dos modalidades de “estudio de casos”: (a) el *estudio intrínseco de casos*; y, (b) el *estudio multicaso, o estudio colectivo de casos*. El estudio intrínseco busca alcanzar el mayor grado de comprensión del caso en sí mismo, siendo precisamente lo que se ha hecho en cada uno de los tres estudios de casos anteriormente mencionados. Mientras que el estudio de índole colectivo busca, a través del estudio intensivo de diversos casos en forma simultánea, maximizar sus diferencias y similitudes, a fin de encontrar problemáticas globales que permitan posteriormente analizar de forma profunda cada una de estas (Stake, 2010). En términos resumidos, se han realizado tres estudios intrínsecos de casos, los que en su conjunto forman parte de un estudio multicaso.

Se ha optado por emplear esta metodología puesto que la investigación con estudio de casos permite analizar las diferentes realidades sociales y educativas en profundidad (Bizquerra, 2004), centrándose en comprender éstas últimas en su contexto, particularidad y complejidad específica (Stake, 2010; Yin, 2009). El estudio de casos se caracteriza por ser un método de estudio intensivo y profundo para adentrarse en el objeto a estudiar, entendiendo el o los casos como un sistema acotado y limitado, pero enmarcado en un contexto global en el cual se desarrolla (Muñoz y Muñoz, 2001). Para Latorre, Rincón y Arnal (1996) el estudio de casos presenta ventajas considerables al ser utilizado en contextos socioeducativos, ya que permite desarrollar procesos investigativos a pequeña escala y en espacios de tiempo y recursos limitados.

Asimismo, la elección del paradigma interpretativo y el uso de una metodología cualitativa tiene por objetivo desarrollar procedimientos que se ajusten coherentemente con los

objetivos centrales de la investigación, además de emplear un enfoque que permita de forma efectiva comprender el fenómeno estudiado, considerando las particularidades del mismo.

Por tanto, la presente investigación busca comprender el fenómeno estudiado a partir de la perspectiva que poseen los propios actores del escenario investigativo, profundizando sus percepciones, ideas, sentimientos, significados y motivaciones, tanto a nivel individual, como colectivo (Báez y De Tudela, 2012; Taylor y Bogdan, 2000). Es decir, se pretende develar la interpretación subjetiva e intersubjetiva que los sujetos poseen acerca de las realidades particulares que se abordan en cada estudio intrínseco de casos. Todo ello a partir de una perspectiva etnográfica, puesto que se pretende describir las características de grupos específicos de individuos, que poseen rasgos, costumbres y contextos compartidos (Bernal, 2006).

3.2. Técnicas e instrumentos

Para la realización del proceso investigativo que alberga la presente tesis doctoral se han empleado diferentes técnicas e instrumentos de investigación. En los artículos asociados a revisión sistemática de literatura se emplearon: (a) revisión documental; (b) sistematización de documentos mediante fichas bibliográficas.

Mientras que en aquellas investigaciones asociadas a trabajo de campo se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: (a) observación sistemática bajo la modalidad “observación participante”; (b) entrevistas grupales a estudiantes; (c) entrevistas grupales a coordinadores de programas; (d) entrevistas individuales en profundidad a informantes clave; (e) entrevistas informales a diferentes actores presentes en los escenarios de investigación.

A continuación se exponen y describen las técnicas e instrumentos empleadas en cada uno de los estudios de la presente tesis doctoral:

Tabla 8

Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 1 de revisión bibliográfica.

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación</i>, 32, 19-24.
Técnicas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental: se procedió a examinar en profundidad la documentación recolectada en las principales bases de datos internacionales, a fin de identificar aquellos elementos teóricos y empíricos respondieran los objetivos investigativos de la revisión sistemática desarrollada. • Sistematización de documentos mediante fichas bibliográficas: todos los documentos recolectados a partir de la búsqueda en las principales base de datos internacionales (inicialmente 212 reportes) fueron registrados individualmente a través de fichas bibliográficas, siendo posteriormente agrupados por categorías y dimensiones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 2 de revisión bibliográfica.

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. <i>Dilemas contemporáneos: educación, política y valores</i>, 4(3), 19-24.
Técnicas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental: se revisó y examinó la documentación obtenida desde las principales bases de datos internacionales, así como como desde el portal “UVA-doc”, con el fin de delimitar los reportes de investigación que permitieran conocer el impacto social y educativo del programa de deporte escolar en cuestión. • Sistematización de documentos mediante fichas bibliográficas: toda la documentación recolectada en el proceso de indagación, fue posteriormente registrada en fichas de carácter individual, además agrupada según las propias categorías expresadas en el artículo: (a) participación y satisfacción de los actores; (b) innovación metodológica; (c) desarrollo de valores; (d) diversidad e inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 1 asociado a trabajo de campo

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. <i>Qualitative research in education</i>, 6(1), 22-55.
Técnicas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática: se realizó un período de observación bajo la modalidad “observación participante” (Valles, 2014), durante seis meses a once grupos de deporte escolar (118 niños en total), de las categorías Pre- benjamín, Benjamín y Alevín, con un foco específico en 68 niños inmigrantes (2 de ellos se sumaron una vez iniciado el curso). Dichos grupos eran los que presentaban mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes dentro del programa. • Entrevistas grupales a estudiantes: se desarrollaron ocho entrevistas de carácter colectivo a niños inmigrantes de cada grupo de deporte escolar (una entrevista por

grupo), con el propósito de obtener información complementaria desde la propia óptica de los agentes estudiados.

- **Entrevistas individuales en profundidad a informantes clave:** se realizaron nueve entrevistas en profundidad a informantes clave (ocho monitores y un coordinador de los grupos observados).
- **Anotaciones complementarias en cuaderno del investigador:** se han desarrollado anotaciones adicionales a las entrevistas y observaciones, con el objetivo de recolectar información adicional que ayudara a comprender mejor los datos recolectados.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 2 asociado a trabajo de campo

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (en prensa). Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. <i>Infancia y aprendizaje</i>, 41(3), 491-535.
Técnicas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante: Se desarrolló sistemáticamente durante ocho meses en un grupo de deporte escolar compuesto por 41 estudiantes de las categorías Benjamín y Alevín (9-10 y 11-12 años). El foco de la observación estuvo centrado en los estudiantes con ascendencia de la etnia Mapuche-Huilliche (24 estudiantes en total; 11 Benjamín y 13 Alevín). • Entrevistas grupales a estudiantes: se aplicaron cuatro entrevistas grupales (una cada dos meses: segundo, cuarto, sexto y octavo mes respectivamente) a los niños partícipes en la actividad. • Entrevistas individuales en profundidad a informantes clave: Se realizaron 10 entrevistas en profundidad a partir del sexto mes de observación: 2 profesores de EF del centro, 4 profesores de otras especialidades, 2 miembros del personal no docente del centro, 2 padres y/o apoderados de estudiantes. • Entrevistas informales: En paralelo al período de observación, se realizaron diversas entrevistas informales (Yin, 2015) a diferentes actores presentes en el escenario de investigación; ello con el fin de reorientar continuamente el trabajo de campo. • Anotaciones complementarias en cuaderno del investigador: Se desarrollaron anotaciones complementarias a las entrevistas y, con el fin de aportar información que permitiera comprender mejor los datos recolectados en las entrevistas y procesos de observación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Técnicas e instrumentos empleados en el artículo número 3 asociado a trabajo de campo

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2018). Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. <i>Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia</i>, 66(1), 37-43.
Técnicas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas grupales: se aplicaron tres entrevistas colectivas en un período de 6 meses; cabe señalar que para esto, el número total de individuos fue dividido en grupos mediante un procedimiento aleatorio. Esto implicó que en cada jornada programada para la recolección de datos, el equipo investigador tuviera que

desarrollar más de una entrevista colectiva por caso. Esto último con el fin de profundizar en una mayor cantidad de tópicos con los entrevistados, así como para promover la participación activa de todos los sujetos en el transcurso de la entrevista. Todas las entrevistas se efectuaron en paralelo al desarrollo de los programas de deporte escolar.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Criterios de rigor científico

Las investigaciones de carácter cualitativo requieren de criterios de rigor que les permitan ser consideradas científicas (Cornejo y Salas, 2011). En función de lo anterior, para la presente tesis doctoral se han empleado los criterios recomendados por Lincoln, Lynham, y Guba (2011), los cuales cruzan de forma transversal todo el estudio multicaso:

- **Credibilidad:** Confianza en la veracidad de los hallazgos conseguidos. Ella se logra mediante observaciones persistentes y conversaciones prolongadas con los sujetos investigados en las que se reconocen los descubrimientos realizados como verdaderos. Con ello contestando a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada. Concretamente, en la presente tesis doctoral este criterio se cumple a través de los períodos prolongados de observación sistemática que el investigador desarrolló de forma continuada en el campo, dando cuenta de una extendida permanencia en el escenario investigativo. Asimismo, todos los datos recolectados son triangulados con el fin de comprobar su veracidad y grado de coherencia.
- **Transferibilidad:** Grado en que pueden ser aplicables los hallazgos encontrados en el estudio bajo otros escenarios. Para ello es preciso realizar una descripción detallada del contexto donde se realizó la investigación a fin de posibilitar la transferencia de los descubrimientos a contextos similares.

En la presente tesis doctoral se responde precisamente a este criterio a través de una descripción densa de los distintos escenarios investigativos (según corresponde en cada uno de los artículos), además de entregar detalles relevantes de las poblaciones estudiadas con el objetivo de otorgar una descripción precisa de los sujetos analizados y su contexto. Esto permite analizar con mayor propiedad la posible transferencia de los descubrimientos de la presente tesis a otros contextos de características similares.

- **Dependencia:** Implica el nivel de consistencia o estabilidad de los resultados y hallazgos del estudio. Para ello es necesario triangular los instrumentos y técnicas de investigación, verificando que se apoyen unas con otras, a fin de que estas converjan.

En la presente investigación doctoral este criterio se cumple mediante la utilización recíproca y complementaria de las técnicas e instrumentos; es decir, estas últimas son empleadas en sinergia permanente, con el objetivo de profundizar de forma progresiva y multidimensional el objeto de estudio para otorgar consistencia a los resultados de la investigación.

- **Confirmabilidad:** No intentar ocultar la subjetividad del investigador, aceptando éste sus limitaciones personales en respecto a su capacidad interpretativa, expresando sus propias aprensiones y motivaciones personales. Procurando en todo momento mantener la mayor neutralidad posible ante el fenómeno investigado, recogiendo datos desde diferentes perspectivas que permitan con diversas técnicas e instrumentos comprobar de la forma más explícita posible los hallazgos de la investigación.

Las características intrínsecas que poseen las investigaciones de orden cualitativo, centradas en analizar la construcción subjetiva e intersubjetiva de la realidad, hacen necesario que el investigador encargado de desarrollar la presente tesis doctoral, reconozca sus limitaciones y posiciones epistémicas, tal como se expresa en los diferentes artículos asociados a trabajo de campo. Sin embargo se resguarda neutralidad del proceso investigativo y sus correspondientes hallazgos, mediante la utilización de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos de carácter científico, así como el análisis de los mismos a través de protocolos previamente establecidos.

3.4. Implicaciones ético-metodológicas

El desarrollar procesos de investigación científica, implica también la consideración y aplicación de criterios éticos que respondan coherentemente a las características de los sujetos estudiados, así como a las singularidades sociales, culturales y educativas de su contexto, a fin de resguardar la integridad de ambos.

Esto último es válido para cualquier investigación cualitativa, más aún si entendemos que este tipo de metodologías centra su foco en reconocer y visibilizar las características singulares de los sujetos, convirtiendo las percepciones y significados que los sujetos construyen (incluidos los del investigador), en parte constitutiva del proceso de indagación. Ello implica que todos los elementos culturales del individuo impregnan el objeto de estudio, el problema de investigación, los métodos y los instrumentos investigativos (González, 2002).

En la presente tesis doctoral se han tenido en consideración las siguientes implicaciones ético-metodológicas: (a) consentimiento informado de monitores y coordinador del programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia, España y Directivos encargados de las escuelas involucradas en La Región de Los Lagos (Chile); (b) confidencialidad de los sujetos observados y entrevistados, mediante la utilización de códigos que permitan mantener el anonimato de los partícipes del estudio; (c) informar a los individuos que serán observados con fines investigativos, sin otorgar inicialmente los objetivos de la investigación como tal, a fin de no alterar de forma significativa las prácticas habituales del grupo de alumnos; (d) negociación constante entre el investigador, monitores y coordinador, a fin de establecer constantemente las prácticas investigativas permitidas; (e) tratamiento meticuloso de los datos; refiriéndose al compromiso del investigador de no hacer divulgar los datos sin previa publicación oficial; (f) entrega de resultados a monitores, padres de los miembros de la muestra, así como encargados del programa de deporte escolar del municipio de Segovia y los directivos de las escuelas partícipes de estudio que se encuentran en Chile.

3.5. Análisis de datos

En virtud de que los datos recolectados corresponden en su totalidad a información de carácter cualitativa, en los tres casos se ha llevado a cabo “análisis de contenido” para sistematizar y examinar lo expresado por los entrevistados en el proceso de investigación, así como las observaciones desarrolladas en cada uno de los estudios. Tanto las entrevistas como las observaciones fueron transcritas de forma textual para su análisis.

Esta técnica de análisis permite formular inferencias válidas para los contextos de estudio a partir de los datos recolectados (Krippendorff, 2002). Ello ha sido de utilidad para el levantamiento de las categorías de análisis “emic” (delimitadas dentro del propio trabajo de campo), siguiendo el protocolo recomendado por Taylor y Bogdan (2000), que implica tres fases: (1) descubrimiento; (2) codificación; (3) relativización de los datos.

En relación a lo expresado recientemente, es importante aclarar que en función de la naturaleza etnográfica de la investigación, se delimitaron categorías de análisis “emic” y “etic” (desde fuera del campo) (Fetterman, 2008).

Es decir, se definieron en primera instancia categorías “etic” con el objetivo de orientar el periodo inicial de observación; las que fueron cambiando de nombre, fusionándose, o simplemente desechadas conforme transcurría el proceso investigativo, siempre con el fin de poder profundizar de forma sistemática y continua el objeto de estudio. Mientras que las categorías “emic” son

aquellas emergieron del propio trabajo de campo de forma espontánea, y que no habían sido consideradas inicialmente por parte del investigador.

En las tablas 13, 14 y 15 se explica el procedimiento de análisis de datos y el sistema de categorías utilizado en cada artículo basado en el trabajo de campo:

Tabla 13

Plan de análisis utilizado en el artículo número 1 asociado a trabajo de campo

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. <i>Qualitative research in education</i>, 6(1), 22-55.
Procedimientos para el análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla “análisis de contenido”, estableciendo cinco categorías conceptuales de análisis. • Concretamente son tres “categorías etic”: (a) interacción entre inmigrantes; (b) interacción entre autóctonos e inmigrantes; (c) participación del alumnado inmigrante. • Además de dos “categorías emic”: (a) conflictos culturales; (b) interacción entre monitores e inmigrantes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14

Plan de análisis utilizado en el artículo número 2 asociado a trabajo de campo

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (en prensa). Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. <i>Infancia y aprendizaje</i>, 41(3), 491-535.
Procedimientos para el análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla “análisis de contenido”, estableciendo cinco categorías de análisis. • Concretamente son tres “categorías etic”: (a) interacción entre alumnado Mapuche-Huilliche; (b) interacción entre alumnado con y sin ascendencia étnica; (c) participación en actividades por parte del alumnado Mapuche- Huilliche. • Además de dos “categorías emic”: (a) conflictos culturales; (b) interacción entre alumnado Mapuche- Huilliche y monitor. Asimismo, cada una de esas (etic y emic) categorías analíticas alberga dos a tres subcategorías (según corresponda el caso).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15

Plan de análisis utilizado en el artículo número 3 asociado a trabajo de campo

Referencia del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2018). Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. <i>Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia</i>, 66(1), 37-43.
Procedimientos para el análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla “análisis de contenido”, estableciendo cuatro categorías de análisis. • Las categorías delimitadas para el estudio fueron las siguientes: (a) deporte escolar y salud preventiva; (b) deporte escolar y salud integral; (c) deporte escolar y salud socioemocional; (d) deporte escolar y salud física.

Fuente: Elaboración propia.

4. CUERPO DE LA TESIS

4. CUERPO DE LA TESIS

La presente tesis doctoral, ha sido confeccionada bajo la modalidad “compilación de artículos”, regulada por la normativa vigente que posee la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid. A continuación se exhiben los títulos e información correspondiente a cada artículo de la Tesis en cuestión:

- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 32, 19-24.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 4(3), 2-20.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. *Qualitative research in education*, 6(1), 22-55.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018). Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. *Infancia y aprendizaje*, 41(3), 491-535.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2018). Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 66(1), 37-43.

4.1 Estudio 1: (Publicado en 2017)

Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión

Immigration, sport and school. A review of the state of the art

Referencia: Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 32, 19-24.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto analizar y exponer la relación entre inmigración, deporte y escuela, examinando las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos desde el escenario educativo formal. Para ello se desarrolla una discusión basada en diferentes antecedentes teóricos. La revisión ha sido llevada a cabo en diferentes bases de datos y fuentes de indización internacional: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS y GOOGLE ACADÉMICO, además de libros especializados en campos próximos a la temática. La revisión indica que existen diferentes enfoques teóricos respecto a inmigración, deporte e interacción social, especialmente en lo relacionado con la inmigración y la integración social en la escuela. Se describen las ventajas y desventajas encontradas en la literatura sobre las prácticas deportivas como herramientas para la integración e inclusión social, así como para el desarrollo educativo. Precisamente en la relación entre deporte educativo e inmigración es donde encontramos la mayor cantidad de antecedentes teóricos y experiencias positivas al respecto. En las conclusiones se aportan algunas consideraciones finales sobre el tópico investigado, así como posibles implicaciones prácticas asociadas a procesos de intervención y prospectiva.

Palabras claves

Emigración e inmigración, Escuela, Educación Física, Deporte.

ABSTRACT

This paper aims to analyze and explain the relationship between immigration, sport and school, examining the educational possibilities offered by the convergence of these three elements from the formal educational setting. It develops a discussion based on different theoretical background. The review has been carried out in different databases and sources of international indexing: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS and GOOGLE SCHOLAR, also specialized books in the field. The review indicates the existence of different theoretical approaches related to immigration, sport and social interaction, especially in relation to immigration and social integration in school. Furthermore, this research describes the advantages and disadvantages, found in the literature, on sports practices as tools for social integration and inclusion, as well as for educational development. In the relationship between educational sport and immigration is precisely where we find the greatest amount of theoretical background and useful lessons. In the conclusions some final remarks on the topic investigated are given, as well as practical implications associated with intervention processes and possible future studies.

Keywords

Emigration and Immigration; School; Physical Education; Sport.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural y el fenómeno de la inmigración se manifiestan de forma latente en el contexto escolar, situación que se ve representada en el tejido social que hoy constituye a la escuela y que tiene una alta presencia de estudiantes extranjeros y/o descendientes de colectivos migrantes, de segunda o tercera generación. Esta situación ha generado la creación de discursos y representaciones sobre dicho alumnado que, muchas veces, presenta la interculturalidad como una situación problematizada (García, Rubio & Bouachra, 2008; Poveda, Jociles & Franzé, 2014), estigmatizando en ocasiones a la población inmigrante como conflictiva (Campoy, 2006) y centrando el foco de atención en

los aspectos negativos de la inmigración, en vez de hacerlo en las oportunidades positivas que la misma ofrece (Flores, Prat & Soler, 2017; Maza & Sánchez, 2012).

El interés de la comunidad científica respecto a los diferentes matices de la diversidad cultural en los centros educativos ha generado un área de estudio específica y un aumento de la producción científica, aunque existen todavía ámbitos poco explorados. Todo ello ha ido evolucionando en una era altamente globalizada, que estimula la continua movilidad y con un ciclo migratorio en continua expansión (Jensen, Arnett & McKenzie, 2011; Mewes & Mau, 2013; Terrén, 2007).

La realización de estudios relacionados con la diversidad cultural y los procesos migratorios tiene una importante relevancia social, al intentar producir conocimiento próximo a problemáticas sociales cotidianas para las comunidades escolares interculturales. En este sentido, la generación de conocimiento asociado a estas temáticas ha ido aumentando gradualmente, desarrollándose líneas específicas que relacionan los fenómenos migratorios con diversos objetos de estudio (Apple, 2014; Bürkner, 2011; Farris, 2015). Entre estas líneas, se pueden encontrar aquellas que centran su análisis en la relación de las poblaciones inmigrantes con diversas manifestaciones deportivas o prácticas motrices regladas en distintos tipos de escenarios, entre los que se incluye el contexto educativo.

El presente artículo tiene por objeto analizar y exponer la relación existente entre inmigración, deporte y educación, exhibiendo las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos en el escenario educativo formal. Para ello se desarrolla una discusión basada en diferentes antecedentes teóricos. Para llevar a cabo la revisión de la literatura hemos consultado las siguientes bases de datos y fuentes de indización internacionales: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS y GOOGLE ACADÉMICO, así como libros especializados. La búsqueda en los sitios antes mencionados se desarrolló empleando los tres conceptos principales del manuscrito, tanto en idioma español (deporte, inmigración, educación), como inglés (immigration, sport, education), cruzándolos con el operador booleano “and” y excluyendo todos aquellos antecedentes que estuvieran repetidos. En primera instancia se encontraron 212 reportes, sin embargo posteriormente se procedió a excluir aquellos que no hicieran

referencia alguna a la dimensión educativa/formativa o socializadora del deporte (en términos negativos o positivos), quedando 51 en total. Con estos últimos antecedentes, se procedió a desarrollar la discusión central en la que se enfoca el artículo.

El texto está organizado en tres grandes apartados. En primer lugar se realiza una contextualización general respecto al fenómeno de la inmigración y las sociedades culturalmente diversas, exponiendo los enfoques teóricos existentes respecto a inmigración e interacción social. Enlazado con esto último, se revisan algunos antecedentes asociados a inmigración e integración social en el espacio escolar a modo de aproximación al tópico central de discusión. En segundo lugar se aborda la temática específica del artículo, para ello se exponen diferentes antecedentes asociados a deporte, Educación Física e inmigración, describiendo las ventajas y desventajas de las prácticas deportivas como herramientas para la integración e inclusión social, así como para el desarrollo educativo. A modo de conclusión, en tercer lugar, se abordan algunas consideraciones finales asociadas a los principales tópicos revisados a lo largo del artículo.

INMIGRACIÓN, SOCIEDADES CULTURALMENTE DIVERSAS Y SISTEMA EDUCATIVO

A pesar de existir espacios comunes densamente poblados por individuos de distinta procedencia y hábitos culturales, la forma de afrontar el fenómeno de la diversidad cultural es diferente en cada contexto, dando lugar a veces a prácticas negativas, tales como: discriminación, xenofobia, racismo, exclusión social, sectorización laboral y segregación espacial (Chacón, 1997; Díaz, 2009; Martínez, 1999; Martínez & Fernández, 2006; Molero, Navas & Morales, 2001; Ovejero, 2004; Santamaría, 2002; Terrén, 2007). Sin embargo la evidencia ha demostrado que también existen prácticas y espacios sociales que favorecen la interacción entre inmigrantes y autóctonos en términos igualitarios (Camino, Maza & Puig, 2008; Kenneth, 2006; Llopis & Moncusí, 2005; Puig et al, 2006), dando cuenta de que la realidad inmigrante no es homogénea en todos los escenarios sociales, sino más bien sujeta a las características particulares de cada contexto y los sujetos que lo configuran.

Las diversas formas de afrontar la diversidad cultural dependen en gran parte de la óptica desde la que se aprecie. Flecha y Puigvert (2002; 2011) expresan que principalmente

podemos encontrar tres enfoques: (a) **etnocéntrico**, (b) **relativista** y (c) **comunicativo**. (a) El enfoque **etnocéntrico** (asimilación y aculturación) se sustenta en principios culturales asimilatorios [sic] y subordinantes de una cultura hacia otra, expresando además que éstas no pueden poseer un estatus igualitario (Hidalgo, 2005; Flecha & Puigvert, 2002; 2011); (b) el enfoque **relativista** (multiculturalismo) aduce que la convivencia e interacción entre diferentes grupos culturales no es posible, debido a una supuesta inviabilidad de entendimiento entre ellos (Flecha & Puigvert, 2002; 2011), debiendo por tanto vivir en espacios separados. Esta óptica está latente en la actualidad (Flores, Prat & Soler, 2015) y da espacio al racismo postmoderno, el cual se basa en una supuesta diferencia antagónica entre las diferentes culturas, lo que provocaría impedimentos para una adecuada convivencia e interacción entre ellas; (c) la perspectiva **comunicativa** (interculturalismo) considera que no existen culturas ni etnias superiores, pero sí reconoce la diferencia entre éstas, fomentando “la igualdad de diferencias”; por tanto, promueve la igualdad pero no la homogeneidad. Este enfoque se basa en que, a partir del principio de igualdad, las diferencias suscitan el mantenimiento y desarrollo de las identidades. Caracterizándose además por ser de naturaleza antirracista, crítica y transformadora, fomentando el diálogo como una oportunidad de consenso y no de imposición (Flecha & Puigvert 2002; 2011).

Los enfoques mencionados están directamente asociados a los conceptos de asimilación, aculturación, multiculturalidad e interculturalidad. Para Kenneth (2006) la asimilación implica que los grupos inmigrantes tienen que adaptarse a los valores culturales y costumbres del país de acogida, asumiéndolos también como propios, lo que puede traducirse en procesos de aculturación, es decir que los inmigrantes adopten elementos de la cultura dominante, perdiendo en el transcurso elementos culturales propios. Por ello Domínguez, Jiménez y Durán (2011) expresan que la aculturación es un fenómeno complejo y relativo, puesto que significa un proceso en el que cada individuo realiza su propia síntesis cultural, tomando y rechazando aspectos de ambas culturas. Respecto al concepto de “Multiculturalismo” Díaz (2009) manifiesta que se trata de cuando diferentes culturas habitan un espacio común, sin embargo ello no implica necesariamente que se produzca interacción entre sus miembros, siendo éste un hecho configurador de la vida social y que puede ser determinante en la generación de conflictos. Para Dietz (2012), ello

ocurre porque la multiculturalidad implica proceso profundo de redefinición de las relaciones, en el que simplemente se reconoce a la existencia de la diversidad presente, pero no se avanza hacia la construcción de relaciones entre las culturas.

Según Díaz (2009), hemos de superar la multiculturalidad y avanzar hacia la interculturalidad; es decir, la interacción entre las propias culturas que habitan un espacio común, en un proceso dinámico de interacción social y cultural bajo un plano igualitario (Aguado 2011; Besalú, 2002). Sin embargo, Tubino (2004) cree necesario superar el interculturalismo funcional y avanzar hacia un interculturalismo crítico, transformador, emancipador e igualitario, relacionándose con lo planteado por Flecha y Puigvert (2002; 2011), quienes ven en el interculturalismo un vínculo directo con la perspectiva comunicativa y su corriente crítica. En términos resumidos, las tensiones propias de los procesos de integración cultural se mueven entre situaciones de asimilación y aculturación (etnocentrismo), multiculturalismo (relativismo cultural), e interculturalidad (acción comunicativa) (Molina, 2010).

El tejido social que reciben las instituciones educativas ha cambiado, siendo hoy aún más diverso en el ámbito cultural (Palaudàrias, 2007). La presencia de un número significativo de inmigrantes en el espacio escolar es un importante factor de diversidad cultural, siendo una manifestación de pluralidad que atraviesa toda la realidad social (García & Sánchez, 2012; Grau, 2010). Por ejemplo, en España el volumen de estudiantes inmigrantes alcanzó cifras históricas durante la última década del siglo XX y principios del XXI, situación que es especialmente marcada en los centros públicos (García, Rubio & Bouachra, 2008; Entzinger & Biezeveld, 2003; Rodríguez, 2008). Alonso, Pajares & Recolons (2015) explican que específicamente en dicho país se alcanza el mayor crecimiento de población inmigrante entre 2000 y 2007, estabilizándose en la actualidad un proceso de constante flujo inmigrante. Dicho aumento está directamente asociado a los procesos migratorios que viven los países.

Para Touraine (2000) el espacio escolar posee un alto potencial integrador e inclusivo, pero usualmente se focaliza desde una perspectiva asimilacionista y da espacio a prácticas de exclusión. Sumado a lo anterior Franzé (2005; 2008) expresa se han construido discursos

“culturalistas” con una connotación negativa respecto a la inmigración, que muestra a los estudiantes extranjeros como portadores de una diferencia étnica y cultural que produce dificultades educativas y sociales para ellos mismos y su entorno (García, Rubio & Bouachra, 2008). Situaciones como las recién descritas ha propiciado en ocasiones que los estudiantes inmigrantes enfrenten procesos de “negación de la diferencia” respecto a sus rasgos culturales de origen, apostando por invisibilizar su identidad cultural (Domenech, 2010). Frente a dichos escenarios existen dos opciones a seguir: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales (*sic*) y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente (Touraine, 2000).

A pesar de que en ocasiones el alumnado inmigrante experimenta situaciones negativas en sus procesos de integración social (Martín-Pastor & González-Gil, 2013), es también cierto que la presencia de dichos estudiantes en el espacio escolar ofrece importantes posibilidades formativas mediante la interacción cultural comunicativa y el desarrollo de valores asociados a la diversidad (Flecha, & Puigvert, 2002; Torralba, 2002); en definitiva posibilidades de aprendizaje en torno al respeto por la “igualdad de diferencias” (Lleixà, 2002).

Los procesos de escolarización deben prestar especial atención a lo mencionado recientemente, a fin de conseguir incluir la diversidad y socialización cultural en los centros educativos, con el objetivo de que esto se transfiera también a la vida cotidiana (Essomba, 2014); siendo el deporte y la Educación Física espacios privilegiados para dichos fines (Córdoba, 2015; Crum, 2017; Fernández et al, 2017; Fernández-Rio y Méndez, 2016; González, 2016; López-Pastor et al., 2016; Soler, Flores & Prat, 2012; Flores, Prat & Soler, 2017), más aún cuando se considera la utilización de recursos lúdicos para promover la interacción y acercamiento entre los culturalmente distintos (Bantulà & Mora, 2007).

DEPORTE, EDUCACIÓN FÍSICA E INMIGRACIÓN

Las actividades físicas y deportivas están enmarcadas dentro de una lógica global y supracultural, ofreciendo una importante oportunidad de socialización intercultural (Molina, 2010; Paredes & Reina, 2006), así como para la generación de nuevas prácticas

culturales (Rodríguez, Pazos & Trigo, 2016). Contreras (2002) afirma que el deporte es un lugar de encuentro para extremos divergentes y un universo de referencias comunes para portadores de distintas culturas. En este mismo sentido, Vianna y Livoslo (2009) consideran que la práctica deportiva asoma como una instancia que favorece los procesos de interacción sociocultural.

Lleixà (2004) considera que las diversas formas deportivas modernas poseen un carácter universal, convirtiéndolas en un punto de encuentro entre las culturas, mientras que Sánchez (2010) afirma que debido al importante papel social que posee el deporte, resulta ser un campo que favorece la integración social y participación de la población inmigrante. En una línea similar, Essomba (2004) menciona que la actividad física y el deporte poseen un valor intrínseco para el desarrollo de prácticas interculturales, siendo capaces de generar un escenario igualitario por encima de las características étnicas y culturales. Según Díaz (2009), esto es debido a que detrás de esa aparente estructura simple de la actividad física, se encuentra una gran complejidad sociocultural que se sustenta en el lenguaje y el simbolismo de la motricidad humana.

Heinemann (2002) coincide respecto al carácter transcultural del deporte, en el cual los individuos encuentran puntos comunes para relacionarse. En este sentido, Maza (2004) expresa que los espacios deportivos poseen capital social de fácil adquisición, además de tener un alto capital simbólico y cultural, asomando como un instrumento intercultural. Por ejemplo, cuando un atleta extranjero entra en una pista de atletismo en cualquier ciudad del mundo, es capaz de identificar y entender todo lo que ocurre y establecer relaciones igualitarias con las personas que allí entrenan, porque comparten una misma cultura atlética. Por ello, Pfister (2004) considera que el capital social desarrollado mediante el deporte coopera positivamente en los procesos de integración social de inmigrantes y la constitución de redes igualitarias, coincidiendo con Müller y García (2013) quienes consideran al deporte como un motor efectivo de integración social para los inmigrantes. En este sentido Makarova y Herzog (2014), exponen que la interacción en el marco de las actividades deportivas posibilita también el desarrollo efectivo de relaciones interculturales,

aumentando con ello las posibilidades de una integración efectiva para los estudiantes inmigrantes.

Sin embargo, hay autores que además de visualizar las ventajas interculturales del deporte, ven en él un posible campo de conflictos culturales cuando no se consideran todos los aspectos involucrados. Concretamente Contreras (2002) afirma que la cultura física y su corporalidad se configuran en un espacio social determinado y que fuera de éste resultará complejo desarrollar sus potencialidades. Ello se relaciona con lo expresado por Pfister (2004), quien manifiesta que la adopción de los ideales occidentales del cuerpo y la cultura del movimiento podrían producir una ruptura con algunos elementos y valores culturales profundamente arraigados.

Contreras, Pastor & González (2008) también reconocen la trascendencia social del deporte, sin embargo expresan que se debe prestar especial atención a las actitudes y estereotipos racistas construidos desde el deporte de elite, entendiendo que las prácticas de dicho campo se ven habitualmente reproducidas en el contexto escolar, tanto en términos positivos como negativos. Por otra parte, Molina (2010), manifiesta que si bien el deporte puede ser un ámbito privilegiado para la comunicación intercultural, también puede ser un espacio de enfrentamiento y conflictos. En este sentido, Barker et al (2013) expresan que muchas veces se asume precipitadamente al deporte como un elemento de socialización intercultural y que dichos discursos se construyen en ocasiones bajo una mirada culturalista-hegemónica que condiciona negativamente las relaciones, desfavoreciendo y aculturizando a los grupos inmigrantes minoritarios; aunque a veces los estereotipos raciales asociados al rendimiento deportivo son determinantes en las construcción de estas situaciones (Stone, Perry & Darley, 1997). Por ello, Van Dijk (2003) considera que el deporte debe cooperar a crear un discurso social implícito y un lenguaje que contribuyan a la eliminación de estereotipos y prejuicios. Ortí (2004) expresa que para evitar o intervenir problemáticas de este tipo es recomendable introducir el juego multicultural o intercultural. Es decir, utilizar juegos de diverso origen cultural como acción educativa, a fin de promover el acercamiento y la interacción entre los estudiantes (Bantulà, 2002).

Queda en evidencia entonces que existen dos puntos de vista respecto al uso del deporte en entornos asociados a inmigración: el primero ve la actividad deportiva como una instancia que favorece la interacción cultural entre la población inmigrante y autóctona; mientras que el segundo visualiza también al deporte como un campo fértil para el desarrollo de situaciones asociadas posibles conflictos culturales.

La primera visión se ha visto reforzada por los resultados de diversas investigaciones desarrolladas en diferentes contextos y poblaciones, que evidencian la efectividad del deporte como herramienta de integración comunitaria y educativa para colectivos inmigrantes (Allen, Drane, Byon & Mohn, 2010; Ito, Nogawa, Kitamura & Walker, 2011; Frisby, 2011; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli & Sánchez, 2013; Fuente & Herrero, 2012; Makarova & Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston, O'Connell & 2012; Serra, 2017; Sapaaij, 2012). Sin embargo la mayoría de estos estudios también afirman que el potencial inclusivo del deporte se ve drásticamente reducido cuando no se resguardan las garantías necesarias para que el ambiente se establezca bajo un clima de respeto mutuo de diferencias entre los partícipes. Concretamente, Hatzigeorgiadis et al (2013) expresan que la participación en instancias deportivas es un importante agente socializador, más aún si ello ocurre en un entorno que promueva el desarrollo de valores sociales, idea reforzada en un estudio hecho por Li, Sotiriadou y Auld (2015), el que se señala que las actividades deportivas fortalecen la cohesión social entre culturas distintas, siempre y cuando estos espacios promuevan el respeto por el “diferente”. Sapaaij (2012) ha tenido resultados semejantes en estudios sobre capital social, diversidad y deporte; sin embargo, expresa que muchas veces este capital se distribuye de forma desigual y permite distintas formas de discriminación.

En relación a todo ello, Tirone, Livingston, Miler y Smith (2010) plantean que el deporte en todos sus niveles puede facilitar la inclusión social de colectivos inmigrantes, entregando evidencias al respecto. En este sentido, Theebom, Schailée y Nols (2012) demuestran como los clubes deportivos han sido espacios que posibilitan la adquisición de capital social e interacción entre población autóctona e inmigrante, destacándose también experiencias de programas deportivos comunitarios que han demostrado ser herramientas

importantes en los procesos de inclusión social de la población inmigrante (Forde, Lee, Mills & Frisby, 2015). Para Allen, Drane, Byon y Mohn (2010) el deporte es una herramienta multidimensional que promueve no tan sólo los procesos de socialización intercultural para inmigrantes, sino que también posibilita mejores procesos de adaptación en entornos culturalmente diversos, así como el mantenimiento de la identidad cultural; aunque, aparte de una herramienta con un alto potencial integrador, puede ser también un espacio que promueve la adopción de una nueva cultura y mecanismos de exclusión a través del elitismo. Makarova y Herzog (2014) expresan que se debe resguardar que los colectivos inmigrantes no se auto-marginen de la interacción con la población autóctona, ya que es precisamente esta última relación la que facilita los procesos de integración e inclusión social a través de la práctica deportiva. Respecto a este último punto Theeboom, Schaillée y Nols (2012) coinciden con lo antes expresado, sin embargo también manifiestan que en los programas de deporte acaba generándose una profundización aún mayor de las relaciones entre los propios inmigrantes, logrando que el capital social adquirido a través del deporte se extrapole a otras dimensiones y ambientes.

DEPORTE EDUCATIVO E INMIGRACIÓN

La mayoría de los estudios realizados en torno al tema: *actividad física, deporte e inmigración*, tienden a ignorar la dimensión educativa, o bien no se considera como un ámbito relevante. Así lo demuestra una revisión hecha por Fernández, Ries, Huete y García (2013) respecto al mismo tema, en la que se aprecia como la producción científica en este ámbito está mayoritariamente centrada en estudios relacionados con el *deporte de alto rendimiento* y *la migración de talento*, así como investigaciones de carácter *sociológico*, sin que la dimensión pedagógica aparezca entre las más trascendentes. No obstante, un estudio realizado por Cherng, Turney y Kao (2014), en el que se analizan los niveles de participación de minorías étnicas e inmigrantes en actividades extra-curriculares, muestra que los escenarios deportivos de ésta índole son importantes espacios de socialización e integración para el desarrollo de nuevas redes sociales. Además, la investigación realizada por Okamoto, Herda y Hartzog (2013) muestra como la participación de estudiantes extranjeros en programas deportivos extracurriculares (fuera del horario de clase) facilita

los procesos de integración mediante la interacción con el alumnado autóctono; aunque Peguero (2011) expresa que los niveles de participación en éste tipo de actividades es variable en función de cada colectivo inmigrante y el tiempo de permanencia que lleva su grupo familiar en el nuevo país. .

En este sentido, la Educación Física (EF) posee una dimensión pedagógica que el deporte no siempre alberga, por lo que podría ser un elemento enriquecedor en grupos con diversidad cultural, ya que suele promover una constante interacción social mediante una acción educativa y el desarrollo de valores (Molina & Pastor, 2004). Por tanto, la EF puede ser una herramienta significativa para desarrollar y alcanzar los objetivos de un proyecto educativo intercultural (Monzonís y Campllonch, 2015; Ortí, 2004).

Para varios autores la EF y el deporte son un medio de apoyo a la integración e inclusión social en poblaciones inmigrantes (Contreras, 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà & Soler, 2004; Medina, 2002; Molina & Pastor, 2004; Lleixà, 2004; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004). Sin embargo Lleixà (2002b) afirma que cuando un estudiante inmigrante llega a una sociedad diferente, se encuentra con una realidad corporal ajena, produciéndose un choque cultural que afecta los procesos de socialización. Las propuestas educativas en torno a este tipo de instancias deben entonces tener una visión global de las otras culturas, considerando su sistema de valores y resaltando los elementos culturales comunes como puntos centrales (Cuevas, Fernández & Pastor, 2009).

En lo relativo al Deporte Escolar, Torralba (2002) considera que esta actividad puede cumplir también un rol determinante, a través del desarrollo de valores educativos hacia la diversidad, mediante la ejecución de prácticas con diverso origen cultural, más aún si consideramos las posibilidades que ofrece este tipo de actividades para el desarrollo de conductas y valores positivos (Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Rivera & Gil, 2016). Sin embargo, para que el deporte escolar cumpla efectivamente una labor educativa hay que entender este concepto como todo tipo de actividad física desarrollada en el período escolar, de forma complementaria a la clase de EF y, en consecuencia, con un enfoque educativo (Blázquez, 2010). Esto puede ayudar a favorecer los procesos de integración e inclusión socio-escolar de los estudiantes inmigrantes (Jiménez, López & Manrique, 2015),

siempre y cuando se tengan en cuenta algunos principios básicos; por ejemplo: (a) la participación, (b) la transversalidad, y (c) la continuidad (Soler, Flores & Prat, 2012). Por ello no deben confundirse los conceptos de Deporte escolar y Deporte en edad escolar, ya que en la mayoría de los casos este último posee una lógica competitiva que no favorece la convivencia, dificultando los procesos de integración (Blázquez, 2010; Díaz, 2009). En este sentido, las propuestas de iniciación deportiva basadas en el modelo comprensivo y en programas integrales parecen tener un mayor potencial educativo que los modelos más tradicionales, posibilitando transferencias entre EF y deporte escolar y entre deporte escolar y federado (Castejón, 2015; Monjas, Ponce & Gea, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón, 2016; Ruiz-Omeñaca, Ponce, Sanz & Valdemoros, 2015; Úbeda-Colomer, Monforte & Devís, 2017).

Soler, Flores y Prat (2012) expresan que la Educación Física y el Deporte poseen un potencial inclusivo para las poblaciones inmigrantes, pero para ello es necesario contar con profesionales que dominen la temática, debido a que estas actividades no educan en valores, ni integran por sí solas, sino que son herramientas al servicio de quien las sabe utilizar; es decir resulta fundamental que existan profesionales competentes en términos interculturales dentro del campo deportivo y la Educación Física, puesto que en escenarios de diversidad cultural ello puede condicionar los procesos de inclusión social. Respecto a este tema, Besalú (2002) defiende la necesidad de disminuir las incompetencias a nivel intercultural en el alumnado, lo que resulta complejo si los propios monitores encargados de dirigir el proceso no se perciben competentes al respecto (Pastor, González, Cuevas & Gil, 2010), o en su formación profesional dicho aspecto se no figura dentro de los más preponderantes (Gutiérrez-García, Vega-Álvarez, Gómez-Alonso & Pérez-Pueyo, 2016). En este sentido, el deporte escolar asoma como una alternativa viable para desarrollar instancias de integración e inclusión intercultural, a causa de ofrecer las mismas características lúdicas y proximidad interpersonal que posee el deporte convencional, pero desarrollándose en un contexto educativo que promueve la interdependencia positiva y donde existe además una alta presencia de alumnos extranjeros (Lleixà, 2004; Lleixà & Soler, 2004; Medina, 2002; Molina & Pastor, 2004; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004).

En resumen, el deporte ha demostrado ser una herramienta con un potencial importante de integración para la población inmigrante cuando es utilizado con fundamentos educativos, puesto que según como se oriente la práctica deportiva puede actuar también como un elemento exclusor y/o diferenciador (Contreras 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006).

CONSIDERACIONES FINALES

En función de las fuentes consultadas, se puede apreciar la existencia de una línea específica de investigación centrada en “inmigración, deporte y educación”. Ello se ve reflejado en la producción científica y académica de éste campo durante las últimas décadas. Los principales resultados de la revisión expresan que la evidencia teórica y empírica da cuenta de una relación recíproca entre los tres conceptos en cuestión. Parece entonces trascendente enfocar intencionadamente el deporte desde una perspectiva pedagógica y de educación en valores, de modo que éste pueda ser una herramienta o un espacio idóneo para el desarrollo de prácticas inclusivas que se sustenten en la interculturalidad y un enfoque verdaderamente comunicativo.

En la literatura especializada pueden encontrarse algunas recomendaciones prácticas y propuestas de intervención en este sentido. La principal es que los contextos donde se desarrollen prácticas deportivas ofrezcan y promuevan todas las garantías necesarias para asegurar el respeto mutuo de los que participen en dicho escenario. En relación a lo anterior, parecen ser trascendentes las competencias interculturales y la experiencia en contextos de diversidad cultural que posea el profesor o monitor a cargo. También resultará relevante el tratamiento pedagógico que éste último actor otorgue a su actividad profesional, para darle un sentido realmente formativo a su labor y no limitar el potencial intercultural del deporte; entendiendo que las actividades planteadas, juegos o espacios utilizados para la práctica deportiva son integradoras por sí mismas cuando se focalizan desde una perspectiva educativa.

Por ello, varios autores (Barker et al, 2010; Hatzigeorgiadis et al, 2013; Li, Sotiriadou, & Auld, 2015; Molina, 2010) indican que no se debe considerar precipitadamente el deporte como un espacio intrínsecamente educativo y socializador entre inmigrantes y/o

autóctonos, sino como una herramienta con un elevado potencial inclusivo, que permite la generación de nuevas redes y la adquisición de capital social y cultural pero que, al fin y al cabo, es simplemente una herramienta al servicio de quién sepa y pueda utilizarla. En dicho sentido, la literatura existente insta a considerar en el desarrollo de las clases de EF y/o deporte escolar, la utilización de prácticas deportivas asociadas tanto a la cultura de acogida, como a las del alumnado inmigrante; para con ello promover el intercambio cultural y el conocimiento mutuo.

Los antecedentes y conclusiones de este trabajo, podrían ser de interés para profesionales de la educación que participan de contextos con diversidad cultural asociados a inmigración, así como para todos aquellos actores cercanos al campo de la Educación Física y el deporte escolar.

A pesar del importante aumento durante los últimos años en la producción científica sobre investigaciones relacionadas con “inmigración, deporte y escuela”, parece ser un campo que necesita ser explorado con mayor profundidad. En este sentido, los antecedentes presentados en éste artículo pueden ser la base para generar nuevas investigaciones centradas en analizar la relación entre éstos tres conceptos y sus posibles aristas, tales como: (a) estrategias de intervención en contextos de inmigración que centren su atención en la utilización del deporte con fines educativos, como herramienta para la inclusión; (b) competencias específicas asociadas al desempeño profesional en contextos educativos y deportivos que poseen presencia inmigrante.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio está asociado al proyecto de I+D titulado: “Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)”. Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 07/2018.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Alonso, X., Pajares, M., & Recolons, L. (2015). *Inmigración y crisis en España*. Barcelona, España: Migra Studium.
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434.
- Apple, M. (2014). Immigration, social realities and the complex politics of education. *Race ethnicity and education*, 17(2), 291-298.
- Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona, España: Paidotribo.
- Bantulà, J., & Mora, J. (2007). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 20-46). Barcelona, España: INDE.
- Bürkner, H. (2011). Intersectionality: How Gender Studies Might Inspire the Analysis of Social Inequality among Migrants. *Population, space and place*, 18 (2), 181-195.
- Camino, X., Maza, G., & Puig, N. (2008). Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona, *Apunts. Educación Física y deportes*, 91, 12-28.

- Campoy, T. (2006). Técnicas cualitativas para la educación intercultural. En A. Pantoja & T. Campoy (Eds.), *Programas de intervención en educación intercultural* (pp.51-65). Granada, España: Editorial Universitario.
- Castejón, J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio». *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 263-269.
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Contreras, O., Pastor, J., & González, S. (2008). La influencia de los deportistas de élite en las actitudes y estereotipos racistas. *Tandem*, 28, 27-38.
- Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 285-290.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 238 -244.
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24.
Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/pdf/24_2.pdf
- Chacón, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos de relaciones laborales*, 10, 49-73.
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116 (3).
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2998Diaz.pdf>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Ciudad de México: EFE.

- Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154>
- Domínguez, S., Jiménez, P., & Durán, L. (2011). La práctica deportiva como elemento aculturación de la población inmigrante en las sociedades de acogida. *Cronos*, 10(2), 63-71.
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam, Holanda: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Farris, P. (2015). *Elementary and middle school social studies: an interdisciplinary, multicultural approach*. Illinois, Estados Unidos: Waveland.
- Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimento*, 19(1), 183-202.
- Fernández, M., González, M., Toja, B., & Carreiro, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 312 -315.
- Fernández-Rio, F. J. y Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201-206.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Reis*, 94, 79-103.

- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135-164.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248-255.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos*, 31, 64-68.
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport management review*, 18(1), 126-138.
- Franzé, A. (2005). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen. En G. Carrera & G. Diets (Eds.), *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad* (297-315). Granada, España: IAPH.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese immigrant women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147.
- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209.
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230.
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

- González, F. J. (2016). El nuevo currículum de educación física en Brasil: un desafío de futuro. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 188-194.
- Grau, M. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El cotidiano*, 161, 67-74.
- Gutiérrez-García, C., Vega-Álvarez, M., Gómez-Alonso, M., & Pérez-Pueyo. (2016). Análisis de las bibliografías de las asignaturas de pedagogía y didáctica de los grados en ciencias de la actividad física y el deporte en España. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 138-143.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas Terraconensis*. 3(1), 73-84.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 76-81.
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14.
- Jensen, L., Arnett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighthon, Inglaterra: Springer Science.
- Jiménez, J., López, V. & Manrique, J. (2015). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: el consejo asesor. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 178-183.

- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona, España: CEO-UAB.
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220.
- López-Pastor, V. M.; Pérez-Brunicardi, D.; Manrique Arribas, J. C.; Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 182-187.
- Lleixà, T. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem*, 7, 21-29.
- Lleixà, T. (2002b). Atención a la diversidad cultural en el currículum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona, España: Paidotribo.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona, España: Horsori.
- Lleixà, T. (2004). Actividad física, deporte y ciudadanía cultural. En T. Lleixà & S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* .Barcelona, España: Horsori.
- Llopis, R., & Moncusí, A. (2005). El deporte une bastantísimo aquí: las ligas de fútbol de la Asociación de Latinoamericanos y Ecuatorianos Rumiñahui en Valencia. En G. Herrera, M. Carrillo & A. Torres (Eds.), *La Migración Ecuatoriana: Transnacionalismo, Redes e Identidad* (pp. 203-233). Quito, Ecuador: Flasco.
- Madrid, P., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 36-42.

- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe: Revista Hispanoamericana de cultura*, 253(1292), 453-470.
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona, España: Icaria.
- Martín-Pastor, E., & González-Gil, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona, España: Horsori.
- Maza, G., & Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. *Anduli*, 11, 51-54.
- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublín, Irlanda: ESRI.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 18-23.
- Mewes, E., & Mau, S. (2013). Globalization, socio-economic status and welfare chauvinism: European perspectives on attitudes toward the exclusion of immigrants. *International Journal of comparative sociology*, 54, (3), 228-245.
- Molero, F., Navas, M., & Morales, J. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, 165-173.

- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
- Monjas, R. Ponce, A. y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del Deporte. Deporte Escolar y Deporte Federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 275-284.
- Monzonís, N. y Campllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 256-262.
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121-143
- Okamoto, D., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*, 42(1), 155-168.
- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.95-110). Barcelona, España: Horsori.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: como hacer frente a los problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Valladolid, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona, España: GRAÓ.

- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Pastor, J., González, S., Cuevas, R., & Gil, P. (2010). El profesorado de Educación Física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(número especial), 79-84.
- Peguero, A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19-27.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixá & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Poveda, D., Jociles, M., & Franzé A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-205.
- Puig, N., Vilanova, A., Camino, X., Maza, G., Pasarello, M., Juan, D., & Tarragó, R. (2006). Los espacios públicos urbanos y el deporte como generadores de redes sociales. El caso de la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educación Física y deportes*, 84, 76-87.
- Rodríguez, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros educativos vallisoletanos y su proceso de integración escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Rodríguez, J., Pazos, J. & Trigo, E. (2016). La gestión del deporte en clave educativa de motricidad humana. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 92-97.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Ponce, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 270-275.

- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337-358.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Pappers: Revista de Sociología*. 66, 59-75.
- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35 (9), 1519-1538.
- Serra, J. (2017). Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en La Araucanía (Chile). *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 227-231
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15 (1), 253-271.
- Stone, J., Perry, W., & Darley, J. (1997). White Men Can't Jump: Evidence for the Perceptual Confirmation of Racial Stereotypes Following a Basketball Game. *Basic and applied social psychology*, 19(3), 291-306.
- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M. Alegre & Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos ante una perspectiva comparada* (pp. 261-274). Madrid, España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Theebom, M., Schailleé., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21.
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420.

- Torralba, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp.113-150). Barcelona, España: Paidotribo.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismo Tubino.pdf>
- Úbeda-Colomer, J.; Monforte, J.; Devís-Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 275-281.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162.

4.2 Estudio 2:(Publicado en 2017)

Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza

Social and educational impact of an integral school sports program based on the comprehensive teaching model

Referencia: Carter-Thuillier, B., Pérez, D., López, V., Monjas, R., Manirque, J., & Gallardo, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 4(3), 2-20.

RESUMEN

En Segovia (España) se desarrolla el Programa Integral de Deporte Escolar Municipal (PIDEMSG); iniciativa con fines de transformación social que se enmarca en un I+D+i que se ejecuta colaborativamente entre la Universidad de Valladolid y el Ayuntamiento de la ciudad. En términos didácticos el programa está sustentado a partir del modelo de enseñanza comprensiva de los deportes, apostando también por la formación en valores a través de la práctica deportiva educativa. El presente artículo tiene por objetivo analizar el impacto social y educativo del PIDEMSG. Para ello se consideran diferentes antecedentes teóricos y empíricos, los cuales están agrupados en cuatro categorías: (a) participación y satisfacción de los actores; (b) innovación metodológica; (c) desarrollo de valores; (d) diversidad e inclusión.

Palabras Claves

Deporte escolar, modelo de enseñanza comprensiva, iniciación deportiva, evaluación de programas, transformación social.

ABSTRACT

In Segovia (Spain) the Integral Program of Municipal School Sports (PIDEMSG) develops; initiative with social transformation purposes, which is part of an R+D+i, collaboratively implemented by the University of Valladolid and the city council. In didactic terms, the program is based on the comprehensive teaching of sports model, emphasizing on values formation through the sport educational practice. The aim of the article is to analyze the social and educational impact of PIDEMSG. For this, different theoretical and empirical antecedents are considered, which are grouped in four categories: (a) participation and satisfaction of the participants; (b) methodological innovation; (c) development of values; (d) diversity and inclusion.

Keywords

School sport, comprehensive teaching model, sports initiation, program evaluation, social transformation.

INTRODUCCIÓN

El deporte no es intrínsecamente educativo, sino más bien un elemento con alta potencialidad pedagógica (Gómez y Valero, 2013), pero que finalmente puede ser utilizado con diferentes fines e intereses. Sin embargo, el “deporte escolar”, al estar vinculado con el campo educativo, tiene la posibilidad y la obligación de ser un espacio con fines pedagógicos, centrado en la formación integral de quienes lo practican (González y Campos, 2010). Blázquez (2010) expresa que el deporte escolar puede cumplir una labor educativa, siempre y cuando este concepto sea entendido como todo tipo de actividad física desarrollada en el período escolar, de forma complementaria a la clase de Educación Física, en consecuencia con un enfoque educativo. Así mismo, dicho autor (Ibídem) plantea que no deben confundirse los conceptos “deporte escolar” y “deporte en edad escolar”, puesto que éste último está habitualmente vinculado con el mundo competitivo y federado, sin ser intrínsecamente formativo en términos educativos. Por tanto, la actividad deportiva por sí misma no representa necesariamente un espacio de educación en valores sino que, por el

contrario, muchas veces se exagera la reproducción de prácticas elitistas y contrarias a una lógica de formación integral (Fraile, 2004).

Desde el año 2008 se desarrolla en Segovia (España) el Programa Integral de Deporte Escolar Municipal (PIDEMSG), esta iniciativa se enmarca en un proyecto I+D+i que se ejecuta colaborativamente entre la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y el Excmo. Ayuntamiento de la ciudad (Gonzalo, López y Monjas, 2014). Su proceso de creación ha estado basado en metodologías participativas que incluyeron a todos los actores implicados (alumnado, monitores, profesores, familias, apoderados, etc.) (Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011). El objetivo de éste proyecto es el desarrollo de un programa de deporte escolar con fines de transformación social para estudiantes entre los 6 y 16 años de edad (Manrique, López et al., 2011), utilizando para ello un enfoque centrado en la enseñanza de valores socioeducativos (Ponce y Monjas, 2013; Monjas, Ponce y Gea, 2015), mientras que en términos didácticos el programa se sustenta en el modelo de enseñanza comprensiva de los deportes (Bunker y Thorpe, 1982; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015; Mitchel, Oslin y Griffin, 2013; Slotz y Pil, 2014).

En términos concretos el PIDEMSG se ejecuta durante el año escolar, en un total de 24 centros educativos de Segovia y “barrios incorporados” (antiguos pueblos, próximos a la ciudad, que actualmente son parte del municipio). El programa divide al alumnado en cinco categorías: (a) Actividad Física Jugada (4-6 años); (b) Pre-Benjamines (7-8 años); (c) Benjamines (9-10 años); (d) Alevines (11-12 años); (e) infantiles (13-14 años); (f) cadetes (15-16 años); (g) juveniles (17-18 años).

En virtud de lo antes expresado, es coherente que el PIDEMSG entienda el deporte escolar como un espacio formativo que de manera intencionada y explícita se centra en la educación integral, así como en la promoción del desarrollo armónico del individuo en sus diferentes dimensiones (Pérez-Brunicardi, 2010). Esta visión, se plasma en la creación de un contexto que permite la interacción de actividades lúdico-deportivas de forma conjunta con un enfoque que pone énfasis en la enseñanza comprensiva y la educación para la consolidación de valores (Martínez, Pérez, López, 2012; Monjas, Ponce y Gea, 2015; Omeñaca, Ponce, Sanz y Valdemoros, 2015).

Todo lo antes mencionado, busca por una parte superar el paradigma tradicional de enseñanza de los deportes que suele predominar en los contextos escolares, ello entendiendo que en dicho escenario prevalecen las técnicas de instrucción directa (González y Campos, 2010), muchas veces de carácter anacrónico. Mientras que, por otra parte, se pretende que el deporte escolar sea capaz de favorecer el desarrollo de valores sociales, además de ofrecer actividades motrizmente enriquecedoras, entendiendo al deporte como un escenario favorable para el abordaje de dilemas sociomORALES (Fraile, 2010), siempre y cuando este espacio se configure desde una perspectiva participativa, coeducativa, adaptada e integradora (Espada y Calero, 2011).

Particularmente el PIDEMSG posee fundamentos educativos que rigen su funcionamiento e intencionalidad. En términos concretos el programa plantea que el deporte escolar debe tener características participativas y co-educativas, que favorezcan: (a) la autonomía del alumno, (b) la estimulación y desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices (c) evite la especialización temprana (Manrique, López et al., 2011). Asimismo, en virtud de lo expresado por Blázquez (2010), las bases teórico-prácticas de este programa de deporte escolar expresan que uno de sus fines es complementarse con los programas de la clase de Educación Física, a fin de ser elementos recíprocos; es decir, que ambos sean complementarios mutuamente en la labor educativa (González, Manrique y López, 2012).

En consecuencia de lo antes expresado, el programa otorga particularmente énfasis a una formación que permite a sus participantes evitar una temprana especialización deportiva y un desmedido sentido competitivo, además de la contextualización y adaptación de las prácticas deportivas a las capacidades y edades de los usuarios, expresando con ello coherencia en la práctica con la evidencia científica y la Ley del deporte de Castilla y León (Ley del deporte de Castilla y León, 2003; Pérez-Brunicardi, 2010).

El PIDEMSG ha centrado sus acciones en dar respuesta a múltiples necesidades socio-educativas relacionadas con los ámbitos pedagógicos, valóricos y físico/motrices, otorgando especial atención a la participación. Ello puede verse reflejado en los objetivos del programa (Manrique, López et al., 2011):

- Permitir la mejora de la calidad del Deporte Escolar en Segovia.

- Incrementar el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población de 7-14 años en la ciudad de Segovia.
- Mejorar la satisfacción de los participantes en el programa.
- Generar hábitos de práctica física deportiva en la población y disminuir los niveles de obesidad de los participantes en el programa.
- Elevar los niveles de participación en actividad físico-deportiva de escolares de los dos géneros a través de un programa de Deporte Escolar formativo y global.
- Incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva de esta población.
- Evitar situaciones de especialización precoz, por sus efectos negativos a nivel personal y deportivo.
- Mejorar la condición física, habilidad motriz y competencia deportiva de la población escolar segoviana.
- Consolidar una estructura de deporte y actividad física a nivel escolar.
- Introducir nuevas formas de coeducar y enseñar desde la perspectiva de género y mejorar los instrumentos de educación no formal para la concienciación social en materia deportiva.
- Crear un marco estable de trabajo, intercambio y colaboración de todos los agentes sociales y educativos.
- Establecer un programa de formación inicial y permanente de los técnicos deportivos encargados de llevar a cabo el Deporte Escolar.

Como se puede apreciar, los objetivos y fundamentos del PIDEMSG están planteados bajo la lógica de posicionar el deporte escolar como un elemento que puede ayudar a desarrollar fines educativos, junto a una correcta iniciación deportiva; creando para ello un sistema que permite asegurar un correcto soporte de funcionamiento y continuidad en el tiempo.

A continuación se analizará desde una perspectiva socioeducativa como los objetivos del programa han sido alcanzados, exponiendo sus principales repercusiones en este plano desde cuatro categorías relevantes:

- Participación y Satisfacción de los Actores
- Innovación Metodológica
- Desarrollo de Valores
- Diversidad e Inclusión

PARTICIPACIÓN Y SATISFACCIÓN DE LOS ACTORES

La participación es uno de los ejes que atraviesa de forma transversal varios de los objetivos del PIDEMSG (Manrique, López et al., 2011), de hecho el programa en sus inicios recoge la necesidad de aumentar los niveles de participación del alumnado en deporte escolar (Pérez-Brunicardi, 2010). Ello entendiendo que para desarrollar un proyecto con las características y fines específicos que persigue el PIDEMSG, es decir alcanzar un proceso de transformación social a través del deporte escolar, es preciso contar con un elevado número de partícipes, quienes por lo demás deben estar satisfechos con esta instancia, a fin de asegurar su presencia y compromiso con el proceso educativo desarrollado.

El PIDEMSG contaba con una participación media de 380-400 alumnos en sus primeros años, cuando solo se desarrollaba en educación infantil y primaria; mientras que desde que se amplió también a secundaria, la participación media es de unos 800-850 alumnos por curso (Gonzalo, López y Monjas, 2014; Jiménez, López y Manrique 2014; Jiménez, Manrique, López y García-Bengoechea, 2016; Jiménez, Manrique, López, Ponce y Medina, 2014), lo que da cuenta del alto número usuarios con los que el programa ha funcionando desde entonces hasta la actualidad. Por tanto, hay una elevada cantidad de personas que han sido beneficiarias directas de las potencialidades socioeducativas del programa de deporte escolar desarrollado en Segovia. Dicha cifra es coherente con los altos índices de satisfacción expresados por parte de todos los actores implicados en el programa desde el

inicio de su funcionamiento a la fecha (González, Manrique y López, 2012; Hortal, 2012; Jiménez, López y Manrique 2014; Manrique, González et al., 2011).

Probablemente lo más resaltable en este ámbito, tiene relación con el alto grado de satisfacción que expresan el alumnado y los profesionales asociados al PIDEMSG en los procesos de evaluación del propio programa (González, Manrique y López, 2012; Jiménez, López y Manrique, 2014; Jiménez, López y Manrique 2015; Jiménez, Manrique, López y García-Bengoechea, 2016; Manrique, González et al., 2011). Ello implica que existe un elevado sentido de aceptación hacia el proyecto y sus fines educativos por parte de sus propios protagonistas, lo que representa un avance importante respecto a la transformación de la práctica deportiva en la población escolar; orientada ahora como una instancia participativa y educativa a través de un programa integral, que pretende asegurar una correcta iniciación polideportiva. Dicho proceso de transformación, implica resignificar las prácticas, interacciones, representaciones y discursos en torno a la práctica del deporte escolar, por lo que el PIDEMSG ha optado por avanzar hacia la superación de la lógica competitiva, habitualmente imperante en este campo, para centrarse en la participación y el cuidado de la salud (Jiménez, López y Manrique, 2014b).

Posiblemente uno de los aspectos que ha favorecido los altos niveles de satisfacción del PIDEMSG, es que está continuamente siendo sometido a evaluación por parte de todos los actores asociados al mismo. Por lo demás, desde su creación ha considerado la opinión y expectativas de todos los agentes implicados en su desarrollo para producir procesos de mejora continua (Gonzalo, López y Monjas, 2014; Jiménez, López y Manrique, 2015b; Jiménez, López y Manrique, 2014; Jiménez, Manrique, López, Ponce y Medina, 2014; Manrique, Gea y Álvaro, 2011).

Concretamente el programa cuenta con un “consejo asesor” (CA), órgano que está conformado con representantes de todos los colectivos que poseen algún tipo de vinculación con el programa: (a) alumnos; (b) padres; (c) profesores de Educación Física; (d) monitores; (e) investigadores; (f) representantes del ayuntamiento; (g) administrativos (Jiménez, Manrique, López & García-Bengoechea, 2016). El CA busca favorecer la participación de todos los agentes involucrados con el PIDEMSG y tiene por objeto realizar

una evaluación periódica del programa, así como promover mejoras constantes en su funcionamiento (Jiménez, López, & Manrique, 2015b).

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

Desde su creación el PIDEMSG ha centrado sus esfuerzos, en ofrecer un modelo de deporte escolar que supere la lógica competitiva tradicional, la especialización temprana y las estrategias metodológicas clásicas, entendiendo que éstas últimas están usualmente alejadas de la lógica educativa (Fraile, 2004). Concretamente, el programa de deporte escolar se sustenta desde el modelo de enseñanza comprensiva de los deportes, enfoque que lógicamente posiciona a la “comprensión” como elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje (Griffin y Patton, 2005). El modelo de enseñanza comprensiva se configura a partir de principios constructivistas, es decir pretende que el alumnado alcance aprendizajes cognitivo-motrices significativos (López-Ros, 2010), a través de situaciones modificadas de juego que promueven la toma de decisiones del alumnado (O’Leary, 2015). Este modelo es considerado innovador en la enseñanza de los deportes, puesto que fomenta la comprensión de aquello que se está aprendiendo y su utilidad en el juego o deporte (Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013).

En términos prácticos el PIDEMSG plasma el modelo antes mencionado a través de juegos modificados y cooperativos que permiten el desarrollo de valores sociales, favoreciendo así las relaciones interpersonales de todos los actores educativos y atendiendo el carácter sociocultural de los alumnos y alumnas (Blázquez, 2010; Bunker y Thorpe, 1982; Castejón, 2002, 2004; Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2003; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Devís, 1995; Devís y Peiró, 1992; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015; O’Leary, 2015; Pérez-Brunicardi, 2010). Esta labor la desarrollan monitores que reciben una formación específica para el PIDEMSG, quienes deben cursar estudios que el propio programa les ofrece en vinculación con la Universidad de Valladolid.

Las innovaciones metodológicas implementadas por el PIDEMSG han demostrado tener una elevada valoración positiva por parte de los actores implicados; esto último hace referencia a una evaluación positiva tanto del modelo, como de los estilos de enseñanza empleados por los monitores del programa. Lo anterior refleja la aceptación que ha tenido

la propuesta de innovación pedagógica en torno al deporte escolar del PIDEMSG, ello posiblemente debido a que la construcción, diseño y reestructuración continua del PIDEMSG se realiza tomando en cuenta la opinión de sus propios participantes, información que es recogida mediante instancias investigativas (González, Manrique y López, 2012; Hortal, 2012; Jiménez, López y Manrique, 2014).

En definitiva la innovación del PIDEMSG se ve reflejada en la trascendencia que se otorga al ámbito pedagógico en la formación polideportiva, lo que se refleja en el diseño didáctico/metodológico de las actividades del programa. Dichas actividades están estructuradas mediante la acción cognitiva/motriz continua, que implica *descubrir* y *comprender* de forma consciente cada situación de juego, reflexionando sobre la acción que acaba de ocurrir, la que se está desarrollando y la proyección de las que ocurrirán. Además a ello se agrega la demostrada generación de situaciones en las que las interacciones e interdependencias sociales se ven favorecidas durante las sesiones del programa, desarrollando con ello valores educativos (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017). Todo lo anteriormente expuesto se ve potenciado por una visión de la iniciación deportiva que siendo educativa, no competitiva e integral, demuestra no ser contraproducente en la transferencia de sus usuarios al deporte federado (Monjas, Ponce y Gea, 2015).

DESARROLLO DE VALORES

El PIDEMSG se declara a sí mismo como un proyecto de transformación social, puesto que pretende reconfigurar las representaciones y relaciones que se desarrollan en torno a la práctica deportiva. Para dichos fines el programa ha centrado sus esfuerzos esencialmente en la creación de un espacio que a través del deporte escolar promueva la enseñanza y práctica de valores socio-educativos. Para Ponce y Monjas (2013), esto se ve reflejado dentro del PIDEMSG en los siguientes aspectos: (a) la aplicación y respeto de las reglas, (b) el juego limpio, (c) la integración (d) la participación conjunta de géneros (e) la coeducación (f) el carácter no competitivo (g) la interrelación positiva de convivencia. El hecho de que todos los monitores estén específicamente formados para el programa y por tanto dotados de las competencias necesarias para asegurar que el cometido del mismo se cumpla, ha sido uno de los factores preponderantes del éxito en este sentido.

Este programa de deporte escolar ha sido señalado como una instancia que promueve prácticas asociadas a valores democráticos. Concretamente, desde su creación el PIDEMSG ha dado espacio a prácticas participativas, las que se plasman tanto en el plano de la gestión del programa (entendiendo que se han empleado estrategias participativas tanto para su creación como para su evaluación continua), así como en la generación un ambiente educativo, que entiende la participación como un aspecto fundamental desde el plano didáctico. Además, ha instaurado el desarrollo de instancias de reflexión-acción al interior de sus clases, otorgando espacio privilegiado al diálogo, tanto para la toma de decisiones como en la resolución de conflictos que se producen entre el alumnado (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017; Monjas, Ponce y Gea, 2015).

A todo lo anterior, se suma la cooperación como un valor transversal que cruza parte importante de las actividades que se desarrollan al interior del programa y la necesaria interdependencia social positiva que ello conlleva, lo que ha dado pie también al desarrollo de la tolerancia, potencialidad que consigue desarrollarse cuando se otorga un enfoque educativo a las actividades deportivas (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017; Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017b; Molina y Pastor 2004; Medina y Manrique 2013).

El desarrollo de valores socio-educativos es reconocido por parte de los propios actores del programa como una característica inherente del PIDEMSG (Jiménez, López y Manrique, 2014). Ello implica que el programa no tan sólo es declarado o sindicado por terceros observadores como un espacio que favorece este aspecto, sino que sus propios usuarios también lo perciben de dicha forma; es decir, como una instancia de características pedagógicas y formativas, colaborando con ello a superar la apreciación social del Deporte Escolar como una actividad netamente competitiva y basada en el rendimiento.

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Cada centro que participa en el PIDEMSG, así como el alumnado que compone cada uno de ellos, son expresiones de diversidad únicas e irrepetibles; lo que implica la necesidad de reconocer sus características particulares, tanto en términos colectivos como individuales (Martínez, 2005). El programa considera las características heterogéneas de los partícipes, ello se refleja en el desarrollado de actividades que son coherentes a las edades y

singularidades del alumnado, además de valorar y atender la diversidad presente en su contexto (género, físico, desarrollo motriz, nacionalidad, cultura, etnia, etc.).

El PIDEMSG desarrolla “sesiones de entrenamiento” durante la semana (lunes a jueves) en los propios centros y “encuentros deportivos” los viernes por la tarde, en los que participan todos los centros a la vez. Este último espacio facilita la interacción entre actores de diversos centros, ampliando el capital social del alumnado, así como las posibilidades de desarrollar nuevas redes de interrelación con otros pares; configurando de esta forma un espacio educativo que representa una significativa oportunidad de socialización, integración e inclusión en torno a la práctica deportiva y el desarrollo de valores (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017b; Heinemann, 2002).

El PIDEMSG evidencia en la práctica un enfoque inclusivo de forma concreta, a través de la planificación contextualizada de cada sesión, considerando las características particulares, necesidades y expectativas de todo el alumnado en su elaboración y puesta en acción. A esto se agrega la presencia de un enfoque comunicativo en el ámbito intercultural (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017; Flecha y Puigvert, 2002), que promueve la igualdad de diferencias, la utilización del diálogo democrático para la resolución de conflictos en este ámbito y la utilización de prácticas deportivas universales que favorecen la participación y sentido de identificación de los diversos colectivos étnicos presentes en el programa.

Sin embargo, para Escudero (2012) hasta ahora las mayores dificultades en este ámbito (inclusión) se han suscitado desde la perspectiva de la participación de género, ya que si bien el PIDEMSG busca la mayor participación posible por parte de alumnas y alumnos, la existencia de preconcepciones sociales latentes y estereotipos tradicionales por parte de las niñas del programa limitan aún la participación femenina, debido a que visualizan ciertas prácticas deportivas como propias del género masculino, por tanto impropias para ellas, restándose de dichos espacios. Sin embargo, la participación femenina en el programa ha aumentado progresivamente cada año, alcanzando un máximo histórico durante el último curso escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

El PIDEMSG se define a sí mismo como un programa con fines de transformación social, afirmación que muestra ser coherente con el impacto que dicho proyecto alcanza tanto términos sociales como educativos. Concretamente, el PIDEMSG ha logrado reconfigurar prácticas, relaciones y representaciones en torno a la práctica deportiva durante la edad escolar.

Sin lugar a dudas, el alto número de estudiantes que participan en el programa (que crece todos los años) y sus altos niveles de satisfacción en torno al mismo, es una de las principales fortalezas de esta instancia; puesto que permite que un elevado volumen de personas se beneficie de un espacio que entiende al deporte escolar como una actividad intrínsecamente educativa.

La utilización del modelo comprensivo de enseñanza, así como la incorporación de actividades cooperativas de aprendizaje, muestran ser compatibles con el desarrollo de valores socioeducativos en el alumnado. Lo que a su vez posibilita el desarrollo de prácticas que favorecen la aceptación y valoración de la diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio está asociado al proyecto de I+D titulado: “Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)”. Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 07/2018.

REFERENCIAS

- Abad, M., Benito, P., Giménez, F., & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.20-46). Barcelona, España: INDE.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 5-9.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017). La integración del alumnado inmigrante en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative research in education*, 6(1), 22-55.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017b). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 19-24.
- Castejón, F. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Castejón, F. (2004). La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista complutense de Educación*, 1 (15), 203-230.
- Castejón, F., Giménez, F., Jiménez, F., & López, V. (2003). Iniciación deportiva: evolución y tendencias. En F. Castejón (Ed.), *La iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Contreras, O., De la Torre, E., & Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid, España: Síntesis.
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: INDE.
- Escudero, J. (2012). *La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia* (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Espada, M., & Calero, J. (2011). La educación en valores en el área de Educación Física y en el deporte escolar. *La peonza*, 6, 51-55.

- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile (Ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 83-97.
- Gómez, A., & Valero, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *E-Bm: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.
- González, M., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
- González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 21, 14-18.
- Gonzalo, A., López, V., & Monjas, R. (2014). Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en una y posibles alternativas. *Habilidad motriz*, 42, 3-15.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.1-17). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración?. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Hortal, R. (2012). *Evaluación del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia durante el curso 2010 – 2011* (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.

- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 26, 15-20.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014b). The transformation of a state school extracurricular sports programme: from discourse about competition to discourse about participation and health. En R. Todaro (Ed.), *Handbook of Physical Education Research: Role of School Programs. Children's Attitudes and Health Implications* (pp. 253-267). New York, Estados Unidos: Nova.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2015). El consejo asesor del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia y su potencial transformador: la búsqueda de un deporte escolar sin sectorización. *CIEG*, 20, 15-23.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2015b). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: el consejo asesor. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 222-225.
- Jiménez, B., Manrique, J., López, V., & García-Bengoechea, E. (2016). Transforming a municipal school sports programme through a critical communicative methodology: The role of the advisory committee. *Evaluation and Program Planning*, 58, 106-115.
- Jiménez, B., Manrique, J., López, V., Ponce, A., & Medina, J. (2014). Evaluación de un programa municipal de deporte escolar en su cuarto año de funcionamiento. *Revista Internacional De Deportes Colectivos*, 18, 139-151.
- Ley del Deporte de Castilla y León. (2003, 28 de Marzo). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 65, Abril 4, 2003.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza del deporte. En F. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp.35-61). Sevilla, España: Wanceulen.

- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Agora*, 17(1), 45-60.
- Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2011). Perfil y expectativas de técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(50), 367-387.
- Manrique, J., González, M., López, V., Pérez-Brunicardi, D., Monjas, R., Gea, J., Barba, J., Martínez, S., Vázquez, M., Torrego, L., Arranz, A., & Palacios, A. (2011). *Evaluación del proyecto de deporte escolar de Segovia, curso 2009-2010: Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los escolares, monitores, padres y profesores de EF*. Segovia, España: Universidad de Valladolid.
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-31.
- Martínez, S., Pérez, D., & López, V. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *ADAL*, 15(24), 7-13.
- Medina, J., & Manrique, J. (2013). *El deporte escolar como actividad generadora de actitudes y valores. Análisis y observación realizada en los encuentros categoría alevín*. En X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (2013, Pontevedra, España) comunicaciones.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. . En T. Lleixà y S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte*

- en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
- Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 276-284.
- O'Leary, N. (2015). Learning Informally to Use the "Full Version" of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 21(1), 3-22.
- Omeñaca, J., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275.
- Pérez-Brunicardi, D. (2010). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Ponce, A., & Monjas, R. (2013). Análisis de valores desarrollados por los escolares en un proyecto municipal de deporte escolar. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 15, 459-473.
- Slotz, S., & Pill, S. (2014). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.

4.3 Estudio 3: (Publicado en 2017)

La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social

The Integration of Immigrant Students in a School Sports Program with Social Transformations Purposes

Referencia: Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. *Qualitative research in education*, 6(1), 22-55.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar la integración del alumnado inmigrante que participa del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia, España (PIDEMSG). Para ello se ha llevado a cabo un estudio multicasos, enfocado desde una perspectiva etnográfica, con 11 grupos de deporte escolar (118 niños en total) en tres diferentes categorías (7-8, 9-10 y 11-12 años) con un foco específico en 68 estudiantes inmigrantes. Se realizaron entrevistas en profundidad individuales y grupales, además de observación bajo la figura “observador como participante” durante seis meses. El análisis de contenido se ha desarrollado utilizando un sistema de categorías analíticas. Los resultados muestran que el PIDEMSG favorece la integración e inclusión social del alumnado inmigrante, así como la comunicación intercultural y el desarrollo de valores educativos, por su enfoque pedagógico. La relación entre el alumnado inmigrante parece tener en algunas ocasiones un marco de códigos comunes y el reconocimiento de una identidad compartida, a pesar de no poseer todos la misma nacionalidad. La experiencia de los monitores en grupos con diversidad cultural parece ser un factor fundamental en el logro de mejores niveles de integración e inclusión del alumnado inmigrante.

Palabras claves

Alumnado inmigrante, Deporte escolar, Educación intercultural, Integración social.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the integration of immigrant students who participate in the school sports program from Segovia, Spain (PIDEMSG). A multiple case study, focused from an ethnographical perspective has been developed, with 11 groups of school sport (118 children in total) in three different categories (7-8, 9-10 and 11-12 years) with a specific focus on 68 immigrant students. Individual and group interviews were conducted, as well as 6 months of observation through the "observer as participant" method. In order to analyze the results, a content analysis has been developed, applying an analytical categories system. The results show that PIDEMSG favors the integration and social inclusion of immigrant students, as well as intercultural communication and the development of educational values, due to their pedagogical approach. The relationship between immigrant students sometimes appears to have a framework of common codes and the recognition of a shared identity, even though they do not all have the same nationality. The experience of the monitors in groups with cultural diversity seems to be a fundamental factor in the achievement of better levels of integration and inclusion of immigrant students.

Keywords

Immigrant students, School sports, Intercultural education, Social integration.

INTRODUCCIÓN

La inmigración es una de las principales manifestaciones de pluralidad cultural presente en el sistema educativo, siendo una muestra de diversidad que atraviesa toda la realidad social (García y Sánchez, 2012; Grau, 2010), y un fenómeno que ha dado pie al desarrollo de representaciones negativas sobre el alumnado extranjero y la propia interculturalidad. Ello ha generado un discurso “culturalista” (Franzé, 2008) que etiqueta al alumnado inmigrante como perjudicial para su entorno en términos sociales y educativos (García, Rubio y Bouachra, 2008; Poveda, Jociles y Franzé, 2014). Así mismo Touraine (2000) expresa que a pesar de las potencialidades socializadoras e inclusivas de los procesos escolares, estos se construyen habitualmente desde una lógica

asimilacionista que promueve la “negación de diferencias” por parte del alumnado extranjero (Domenech, 2004), lo que supone un desafío permanente respecto a inclusión de la diversidad cultural en los procesos escolares y su transferencia a la cotidianidad (Essomba, 2014; Palaudàrias, 2007).

Las relaciones entre sujetos de distinta procedencia y hábitos culturales se construyen de forma diferenciada en cada sitio, incluyendo diversas formas de discriminación y segregación (Chacón, 1997; Díaz, 2009; Jensen, Arnett y McKenzie, 2011; Martínez, 1999; Martínez y Fernández, 2006; Molero, Navas y Morales, 2001; Santamaría, 2002). Para Flecha y Puigvert (2002) existen tres enfoques para clasificar las formas de interacción y discriminación cultural: (a) *Etnocentrista*, equivalente al racismo moderno, asume la superioridad y dominación intrínseca de una cultura sobre otra; (b) *Relativista*, ligado al “racismo postmoderno”, no admite superioridad de una cultura sobre otra, pero asume que hay diferencias culturales antagónicas que no permitirían una convivencia adecuada; (c) *Perspectiva Comunicativa*, plantea el interculturalismo como dinámica de relaciones, fomenta la “igualdad de diferencias” y no considera superior a ninguna etnia o cultura; así mismo se sustenta en principios democráticos y antirracistas. Es decir, propone transitar hacia una interculturalidad real, desarrollando un plano igualitario de interacciones (Aguado, 2011; Besalú, 2002), y un interculturalismo crítico de carácter emancipador y transformador (Tubino, 2004).

Inmigración, deporte e integración

Las prácticas deportivas son supra y transculturales, un espacio de convergencia con códigos universales (Contreras, 2002; Lleixà, 2002) que pueden favorecer los procesos de interacción social (Vianna y Livoslo, 2009), así como la integración de la población inmigrante (Müller y García, 2013), y las relaciones interculturales (Makarova y Herzog, 2014). Ello debido a su alto potencial de socialización cultural (Heinemann, 2002; Paredes y Reina, 2006) y el importante papel social que ocupa el deporte (Sánchez, 2010).

Por sus características intrínsecas, el deporte puede ser útil en el desarrollo de prácticas interculturales e interétnicas (Essomba, 2004). Favorece además la adquisición de nuevo

capital social (Maza, 2004), facilitando los procesos de integración y el desarrollo de redes igualitarias (Pfister, 2004). Todo ello es posible porque tras esa aparente simple estructura de la actividad física, existe una enorme complejidad sociocultural que se sustenta en el lenguaje y simbolismo de la motricidad humana (Díaz, 2009).

Para Barker et al. (2013) es precipitado asumir al deporte como favorable para la interculturalidad, ya que puede ser utilizado con fines hegemónicos, condicionando negativamente las interrelaciones y la distribución de capital social (Sapaaij, 2012). Contreras (2002) afirma que la corporalidad de cada cultura obedece a espacios sociales específicos y será difícil desarrollar sus potencialidades fuera de ellos, mientras que Pfister (2004) considera trascendente tomar en cuenta los ideales corporales y valores culturales que cada grupo inmigrante entrega a este tipo de actividades, a fin de no producir rupturas con costumbres profundamente arraigadas. Frente a esto, Van Dijk (2003) manifiesta que el deporte debe colaborar en la construcción de discursos sociales implícitos que permitan superar estereotipos y prejuicios; para ello Ortí (2004) recomienda la utilización de juegos multi o interculturales, lo que implica introducir actividades con diverso origen cultural para promover un acercamiento recíproco (Bantulà, 2002).

A pesar de las aprensiones existentes, estudios muestran la efectividad del deporte como instrumento de integración social y escolar en espacios culturalmente diversos (Allen, Drane, Byon y Richard, 2010; Ito, Nogawa, Kitamura y Walker, 2011; Frisby, 2011; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Fuente y Herrero, 2012; Makarova y Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston y O'Connell, 2012; Sapaaij, 2012). Existe coincidencia respecto a que los métodos empleados o contextos de trabajo son determinantes; el deporte aumenta su potencial intercultural en entornos que promueven valores sociales y respeto mutuo (Hatzigeorgiadis et al., 2013; Li, Sotiriadou y Auld, 2015), permitiendo la adquisición de capital social extrapolable fuera del deporte (Theebom, Schailleé y Nols, 2012) y la adaptación a contextos con diversidad cultural (Allen et al., 2010); facilitando así la inclusión de colectivos inmigrantes (Tirone, Livingston, Miler y Smith, 2010). Los programas deportivos comunitarios han demostrado ser efectivos para estos fines

(Forde, Lee, Mills y Frisby, 2015) siempre que se eviten segregaciones o las “auto-marginaciones” que puedan producirse (Makarova y Herzog, 2014).

Inmigración, educación y deporte

La participación inmigrante en programas deportivos extracurriculares posibilita un acercamiento con la población autóctona (Okamoto, Herda y Hartzog, 2013), dando pie a mayores posibilidades de socialización con “diferentes” (Cherng, Turney y Kao, 2014). Sin embargo una revisión realizada por Fernández, Ries, Huete y García (2013) muestra que hasta ahora la investigación sobre “inmigración, deporte y/o actividad física” se ha centrado preferentemente en aspectos relacionados con “rendimiento”, “migración del talento” y “sociología”, sin que la dimensión pedagógica/educativa del deporte sea un ámbito ampliamente estudiado.

La Educación Física (EF) contiene principios pedagógicos/formativos intrínsecos que no siempre posee el deporte, siendo un instrumento importante para desarrollar espacios educativos interculturales (Molina y Pastor, 2004; Ortí, 2004); por ello, muchos autores consideran a la EF y el deporte como herramientas para potenciar la integración e inclusión inmigrante (Contreras, 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà y Soler, 2004; Medina 2002; Molina y Pastor, 2004; Lleixà, 2002; Paredes y Reina, 2006; Pfister, 2004). Aunque se debe prestar atención a los posibles “choques culturales” cuando se enfrentan realidades culturales y corporales ajenas (Lleixà, 2002), por lo que Cuevas, Fernández y Pastor (2009) proponen que las iniciativas de éste tipo incorporen recíprocamente elementos de la otra cultura y su sistema de valores.

El *Deporte Escolar* tiene la posibilidad de cumplir un rol determinante en realidades escolares interculturales, mediante el desarrollo de valores socioeducativos relacionados con la diversidad, así como la ejecución de actividades con diverso origen cultural (Torralba, 2002). Para Blázquez (2010) ello es posible si el *Deporte Escolar* se focaliza efectivamente desde una óptica “educativa”, es decir todo tipo de actividad física desarrollada durante el período escolar y en un contexto educativo que le permita ser complemento a la clase de EF. Soler, Flores y Prat (2012) creen que esto puede favorecer la participación de los estudiantes inmigrantes, aunque para ello se debe

respetar: (a) la participación (b) la transversalidad (c) la continuidad; además de contar con profesionales competentes en términos interculturales y educativos (Besalú, 2002; Soler, Flores y Prat, 2012).

El Programa Integral de Deporte Escolar Municipal de Segovia (PIDEMSG)

El PIDEMSG se enmarca en un proyecto I+D+i que se desarrolla en colaboración del Excmo. Ayuntamiento de la ciudad y la Universidad de Valladolid. Ha sido creado mediante procesos participativos y su objetivo es desarrollar un proyecto de transformación social mediante un programa de deporte escolar, basándose en la enseñanza de valores y un modelo comprensivo. En dicha instancia participan niños con edades entre los 6 y 16 años (Manrique et al., 2011; Martínez, Pérez y López, 2012).

Concretamente el PIDEMSG se desarrolla a lo largo de todo el año escolar en 24 centros educativos de la ciudad de Segovia y “barrios incorporados” (pueblos cercanos a la ciudad que actualmente forman parte del mismo municipio). El programa está organizado en 4 categorías para educación infantil y primaria (“Actividad Física Jugada”, para 4-6 años; Pre-Benjamines, para 7-8 años; Benjamines para 9-10 años y Alevines para 11-12 años). Cuando se realizó este estudio, en cada centro se ejecutaban dos sesiones de entrenamiento (de una hora) por categoría a la semana, específicamente entre lunes y jueves, en horario extraescolar, justo después del periodo de comedor (de 16.00 a 17.00 horas en los centros que tienen jornada única, que son la mayoría).

Además, cada 2-3 semanas se celebraban “encuentros deportivos” para cada categoría. En los “encuentros” de los viernes se reúnen los estudiantes que participan del programa en los diferentes centros educativos, lo que permite desarrollar actividades con un número elevado de alumnos y realizar procesos de socialización más amplios. En dichos encuentros se realizan varios partidos, de corta duración, del deporte que se esté trabajando en ese momento dentro del programa, pero sin resultados oficiales, ni clasificaciones. Los equipos siempre tienen que ser mixtos y en muchas ocasiones, se mezclan jugadores de diferentes colegios. El PIDEMSG es polideportivo, por lo que a lo largo del curso se practican y aprenden diferentes deportes. Cada año se diseña un

calendario específico por categorías, de modo que todos los grupos estén practicando paralelamente los mismos deportes mientras se desarrolla el programa.

Es evidente que éste programa posee características diferenciadoras que hacen interesante su seguimiento y evaluación, como sus fines formativos e inclusivos, que escapan a la lógica competitiva y la especialización temprana, adaptando las actividades a las capacidades y edades de los partícipes (Manrique et al., 2011). Estas singularidades han dado pie a diversos estudios sobre el propio programa (González, Manrique y López, 2011; Gonzalo, López y Monjas, 2014; Manrique, Gea y Álvaro, 2011; Manrique et al., 2011; Martínez et al., 2012), Sin embargo, todavía no se ha realizado ningún estudio específico sobre el alumnado inmigrante que participa en el programa.

Parece necesario realizar estudios sobre programas de deporte escolar y alumnado inmigrante, entre ellos el PIDEMSG puede ser un escenario propicio para el desarrollo intercultural y procesos de inclusión social, debido a sus características pedagógicas. (González et al., 2011; Manrique et al., 2011).

OBJETO DE ESTUDIO

El presente estudio analiza la integración del alumnado inmigrante en el PIDEMSG. Para ello se han establecido las siguientes preguntas de investigación a modo de objetivos (Stake, 2010):

1-¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y de qué forma estas afectan su proceso de integración?

2-¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y autóctono y de qué forma estas afectan al proceso de integración?

3-¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y los monitores del programa y de qué formas estas afectan al proceso de integración?

4-¿Existen conflictos culturales por parte del alumnado inmigrante dentro del contexto del PIDEMSG?

5-¿Cómo se desarrolla la participación interna de los alumnos inmigrantes dentro del programa?

METODOLOGÍA

Diseño

Se realiza un estudio de casos de naturaleza etnográfica y paradigma interpretativo, que busca comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los implicados, a través de sus percepciones, ideas y motivaciones (Báez y De Tudela, 2012; Taylor y Bogdan, 2000). Se busca analizar y comprender el caso en su contexto y complejidad específica (Bisquerra, 2004; Stake, 2010; Yin, 2009).

Existen dos modalidades de estudio de casos que se ajustan a esta investigación: (a) el *estudio intrínseco de casos*, que busca alcanzar el mayor grado de comprensión del caso en sí mismo; y, (b) el *estudio colectivo de casos*, que busca el estudio simultáneo de diversos casos, a fin de encontrar problemáticas globales que permitan posteriormente analizarlas de forma profunda (Stake, 2010).

Técnicas e Instrumentos

Se realizó un período de observación sistemática durante seis meses a once grupos de deporte escolar (118 niños en total), de las categorías Pre-benjamín, Benjamín y Alevín, con un foco específico en 68 niños inmigrantes (2 de ellos se sumaron una vez iniciado el curso). La observación fue de carácter directo y bajo el rol de “observador como participante” (Valles, 2014); es decir, un acceso al escenario investigativo sin la búsqueda de interacciones específicas, respondiendo sólo ante las iniciativas de interacción que pudiesen tener los actores hacia el investigador. Cabe resaltar que todo proceso de observación siempre irá acompañado implícitamente de valores, ideas y representaciones personales que el investigador posea (Montañés, 2009).

En el PIDEMSG había un total de 64 grupos durante ese curso académico, distribuidos por categorías según se puede observar en la tabla 16. Pero se decidió trabajar con estos 11 grupos porque eran los que presentaban un mayor porcentaje de alumnado inmigrante en todo el programa. La procedencia de estos estudiantes era variada; aunque los grupos

con mayor presencia provenían de: (a) África del Norte; (b) América Central; (c) América del Sur; (d) Asia; (e) Europa Oriental.

Tabla 16
Número de grupos en función de las categorías y edades

Categorías	Pre-benjamín (7-8 años)	Benjamín (9-10 años)	Alevín (11-12 años)	Agrupados (unitarios)	Totales
Nº de grupos Totales	21	21	20	3	64
Nº grupos observados	1	5	5	0	11

**En todas las categorías se desarrollan observaciones durante los encuentros que reúnen a los centros educativos partícipes del programa*

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron también nueve entrevistas en profundidad a informantes clave (ocho monitores y un coordinador de los grupos observados), así como ocho entrevistas de carácter colectivo a niños inmigrantes de cada grupo de deporte escolar (una entrevista por grupo), con el propósito de obtener información complementaria desde la propia óptica de los agentes estudiados. Los grupos fueron intencionadamente conformados por la misma cantidad de niñas y niños, sin embargo los integrantes fueron escogidos al azar. Las preguntas en éste último caso estuvieron centradas en temas relacionados con las cinco preguntas temáticas de la investigación. Las entrevistas se realizaron en un clima de confianza, lo que permitió diálogos extensos, distendidos y particulares basados en los objetivos investigativos.

Las observaciones fueron recogidas en una ficha de observación cualitativa (Figura 1) centrada en alumnado y monitores, instrumento que permitió realizar también análisis preliminares. Tanto las entrevistas, como las fichas fueron transcritas textualmente, siendo analizadas de forma paralela al trabajo de campo en primera instancia, a fin de que los datos obtenidos en cada análisis sirvieran de guía y orientación al resto del proceso investigativo.

Grupo: GDE01		Fecha: día 12 – cuarto mes	Monitor: MDE02
Nº de niños: 6	Nº niñas: 1	Nº de alumnos/as: Inmigrantes: 6 niños	Nº total: 7
Observaciones Alumnos:			
<p>-A04GDE01 es excluido a un costado del campo por la monitora casi comenzando la clase a causa de que este insultó a un compañero español en árabe. La monitora entendió lo que ha dicho.</p> <p>-Dos niños marroquíes A01GDE01 y A02GDE01 hablan también en árabe durante el juego para que los demás no entiendan y así sacar ventajas tácticas (C.I. Así mismo lo han reconocido ellos una vez acabado el encuentro).</p> <p>-La única niña presente en el juego y única española en la clase pide constantemente el balón de rugby sin que sus compañeros se lo entreguen en todo lo que va transcurrido de juego.</p> <p>-Ya han transcurrido 30 minutos de clase y A04GDE01 sigue excluido fuera del campo, sin que la monitora le permita entrar al campo.</p> <p>-A04GDE01 entra al campo a dar de patadas (a modo de juego) a sus compañeros mientras ellos estiran y vuelve sentarse fuera del campo.</p> <p>- A04GDE01 se me acerca e intenta persuadirme de que convenza a la monitora de que le deje ingresar al campo a jugar, evidentemente yo no considero esta opción.</p> <p>-A07GDE01 tira un papel de caramelo en medio del campo, la monitora le llama la atención y le obliga a depositarlo en el basurero</p> <p>-A07GDE01 grita repentinamente desde el fondo de la cancha “sois todos unos tramposos”, recoge sus pertenencias y amaga con que se irá del colegio. Finalmente todo queda en nada y regresa al campo.</p> <p>-Finalmente A04GDE01 se acerca a sus compañeros cuando estos están reunidos terminando la clase y pide disculpas por todo lo sucedido.</p>			
Observaciones sobre aspectos relacionados al monitor:			
-MDE02 se ha mostrado inflexible con A04GDE01, lo mantuvo excluido un tercio de la clase a causa de su comportamiento.			
Comentarios y/o reflexiones:			
-No es primera vez que algún estudiante inmigrante se comunica con otro del mismo colectivo utilizando códigos o un idioma inentendible para el resto de sus compañeros. Este hecho es un factor que otorga un sentido de identidad colectiva y diferenciador para los alumnos inmigrantes en un medio cultural ajeno.			

Figura 1. Ejemplo Pauta de Observación

Análisis de datos

Se lleva a cabo un “análisis de contenido” de los datos recogidos. Para Krippendorf (2002) este tipo de análisis corresponde a una técnica destinada a formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. El análisis permitió formular categorías, para esto se utilizó el método de Taylor & Bogdan (2000), que implica tres fases: descubrimiento, codificación y relativización de los datos.

Algunas categorías emergen de preguntas investigativas previas al trabajo de campo (Etic). Otras surgen de la información recogida (Emic).

Tabla 17
Categorías definitivas de análisis

Categorías Etic	Categorías Emic
-Interacción entre inmigrantes	-Conflictos culturales
-Interacción entre autóctonos e inmigrantes	-Interacción entre monitores e inmigrantes
-Participación del alumnado inmigrante	

Fuente: elaboración propia.

Criterios de rigor científico

Deben utilizarse criterios de rigor para que una investigación cualitativa sea considerada científica (Cornejo y Salas, 2011). Para ésta se han utilizado los siguientes (Lincoln, Lynham y Guba, 2011): (a) *Credibilidad*: A través de la observación sistemática durante 6 meses y la triangulación de los hallazgos investigativos; (b) *Transferibilidad*: Mediante la descripción densa del contexto y la población investigada; para proyectar el grado en que los resultados pueden ser extrapolables a otros escenarios; (c) *Dependencia*: triangulación de técnicas e instrumentos de investigación y utilización recíproca de los mismos, asegurando la consistencia de los resultados; (d) *Confirmabilidad*: Los intereses y limitaciones del investigador fueron expuestas desde un principio, sin embargo se procuró neutralidad, triangulando informantes, técnicas e instrumentos.

Implicaciones ético metodológicas

Son seis: (a) consentimiento informado de monitores y coordinador del PDE; (b) confidencialidad sobre sujetos observados y entrevistados; (c) informar a los participantes de los fines investigativos; (d) negociación constante entre el investigador, monitores y coordinador de las prácticas investigativas permitidas; (e) resguardo meticuloso de los datos; (f) entrega del informe a los monitores, coordinadores y responsables del PIDEMSG.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del estudio realizado, ordenados por categorías analíticas de tipo cualitativo. Se utilizan algunas citas literales extraídas del trabajo de campo, en las que se usan códigos de protección de identidad (tabla 18).

Tabla 18
Siglas y Códigos de protección de identidad

Código	Significado
CDEXX	Coordinador programa deporte escolar
MDEXX	Monitor PDE
AXXGDEXX	Alumno de algún grupo del PDE
OBGDEXX	Nota observación diferentes grupos de deporte escolar
OBEDE	Nota observación encuentro de deporte escolar
C.I.	Comentario de investigador

**El símbolo X es ser remplazado por los dígitos asignados a cada grupo o sujeto de forma individual, a fin de diferenciarlos entre sí mismos.*

Fuente: elaboración propia.

Interacción entre inmigrantes

Esta categoría analiza las distintas formas de relación existentes entre los niños inmigrantes (independientemente de su procedencia), las cuales escapan de forma distintiva a las interacciones que estos puedan tener con otros individuos, evidenciando identidad y códigos comunes.

En ocasiones los niños inmigrantes tienden a “auto-marginarse” del resto de los estudiantes y se unen como un colectivo de identidad compartida, ello a pesar de poseer distintas nacionalidades. Los aspectos que caracterizan y diferencian las interacciones entre inmigrantes son: (a) formas para solucionar conflictos; (b) formas de comunicación; (c) lenguaje utilizado; (d) aspectos conductuales.

Se observa la utilización de códigos diferenciados de comunicación en los diferentes sub-conjuntos de inmigrantes (Africa del Norte, América Central, América del Sur, Asia, Europa Oriental). Asimismo, el colectivo inmigrante y sus diferentes grupos internos no muestran una forma homogénea para resolver los conflictos que emergen

entre ellos, sin embargo parte de este alumnado en ocasiones parece considerar como lícito y socialmente correcto optar por acciones de violencia física y/o verbal a la hora de resolver los conflictos que surgen:

“Los niños de origen magrebí hablan constantemente en español [...], pero cada vez que han querido durante la clase decir algo en secreto para realizar algún tipo de acción y sacar ventajas en los juegos se han comunicado en su lengua nativa” (OBGDE01).

“Un niño marroquí discute fuertemente con otro de origen dominicano, sus compañeros les instan a solucionar el problema mediante una pelea; ambos se amenazan hasta que interviene el monitor” (OBGDE03).

El ingreso de nuevos inmigrantes a los grupos de deporte escolar, deja entrever prácticas solidarias de acogida y empatía por parte de sus pares inmigrantes que ya se encontraban participando del programa. No se observa lo mismo cuando niños autóctonos inician su participación; ello da cuenta de que las interacciones y cohesión de los niños inmigrantes obedecen a particularidades que los distinguen como un grupo social cohesionado, conformado por individuos de identidad compartida y con redes de colaboración específicas.

“La nueva niña marroquí (A13GDE02), es constantemente asistida por compañeros inmigrantes, [...], son pacientes con ella, le ofrecen reiteradamente ayuda y es defendida por los propios inmigrantes cuando otros compañeros españoles le gritan al equivocarse a causa de su inexperiencia” (OBGDE03).

La forma de resolver los conflictos y/o situaciones problemáticas es un ámbito en que parte del alumnado inmigrante muestra conductas que dificultan su integración, asumiendo dichas prácticas (violencia física y/o verbal) como lícitas y socialmente normales, lo que condiciona negativamente sus interrelaciones personales. Las interacciones entre los alumnos inmigrantes expresan algunos problemas de integración y condicionan la imagen de estos hacia el resto de los actores con los que interactúan. A pesar de ello, tanto en las sesiones de entrenamiento, como en los encuentros con otros

centros, se interviene sistemáticamente ante este tipo de situaciones, enseñándoles a resolver los problemas de forma dialogada y sin conductas agresivas, posibilitando que el alumnado aprenda a resolver las situaciones que pudiesen limitar su integración.

Interacción entre autóctonos e inmigrantes

En este tipo de interacciones se manifiesta una relación entre sujetos de diferentes cosmovisiones y hábitos culturales, sin embargo hay grupos en los que existe una integración basada en la relación entre iguales, sin atender al origen cultural o la nacionalidad.

“El grupo está compuesto mayoritariamente por inmigrantes, no se aprecian diferencias relevantes, ni preferencias respecto al origen de los alumnos al momento de las interacciones entre ellos. Los alumnos españoles e inmigrantes juegan en conjunto y participan en forma colectiva, sin apreciarse problemática o discriminación alguna” (OBGDE06).

Existen grupos minoritarios en los cuales la interacción de ambos colectivos da espacio a prácticas de carácter racista y etnocentrista que generan conflictos. Estas últimas situaciones son bidireccionales, es decir, ocurren tanto de autóctonos hacia inmigrantes, como también de forma inversa; sin embargo existen algunas diferencias respecto a los recursos y/o medios empleados en función de si emergen de un colectivo u otro. En el caso de los alumnos autóctonos, se observa que algunos de sus miembros emplean discursos y/o juicios peyorativos respecto a compañeros inmigrantes. Ello también ocurre por parte del alumnado extranjero, sin embargo en algunas situaciones conflictivas, la violencia o insinuación de la misma asoman también como una opción válida para la solución de algunas disputas. Cabe señalar que este tipo de situaciones negativas no fueron observadas en los grupos con monitores de mayor experiencia, lo cual muestra que no se trata de una constante, ni de una conducta generalizada.

“Un niño grita: ‘maldito moro dame el balón’, con tono despectivo” (OBGDE03).

“Discuten el niño español y el extranjero (A04GDE01) este último amenaza con darle de golpes. El niño español se retira mientras balbucea: ‘éste está loco’” (OBGDE0).

“Un niño centroamericano (A07GDE01) y otro español tuvieron una fuerte discusión a causa de una jugada que perjudicó al equipo de ambos. El monitor (MDE02) intervino estableciendo el diálogo como forma única de solución. Los dejó solos un momento, conversaron, se pidieron disculpas mutuamente [...] jugando finalmente hasta acabar la clase sin inconveniente alguno” (OBGDE01).

Los encuentros de deporte escolar se llevan a cabo los viernes por la tarde y reúnen a niños de diferentes centros escolares para realizar una serie de partidos, con normas modificadas y sin un registro de resultados, ni clasificaciones. Esto genera un escenario donde las interacciones sociales entre inmigrantes y extranjeros aumentan significativamente en términos cualitativos, favoreciendo la creación de nuevas redes sociales y la adquisición de capital social. Se trata de una aproximación entre iguales que no se daría sin la existencia del programa.

“En deporte escolar he conocido nuevos amigos [...], incluso amigos de otros coles que antes no conocía [...], algunos son españoles, otros colombianos y de marruecos” (A08GDE02).

Durante los encuentros de los niños más pequeños (pre-benjamins, 6-8 años) no se observaron prácticas discriminatorias negativas entre ambos colectivos, sino que en todo momento hay una participación homogénea y una constante interacción entre niños inmigrantes y autóctonos. Esta situación es posiblemente provocada debido a su temprana edad, en la cual la adquisición de técnicas culturales para relacionarse son más fáciles de alcanzar y la cultura de origen de los alumnos extranjeros se encuentra menos arraigada.

“Dos niñas asiáticas y otras de origen marroquí (categoría pre-benjamín) juegan e interactúan de forma constante con sus compañeros y compañeras españolas, participan activamente de todos los juegos en forma igualitaria” (OBEDE).

Existe relación entre el tiempo que lleva el alumnado (meses, cursos) en el PIDEMSG, y el tipo de relaciones que construyen con sus pares inmigrantes y autóctonos; ello puede verse reflejado en las conductas que demuestran estudiantes de ambos colectivos hacia

compañeros de otras culturas. Es decir, mientras menor es el tiempo que el alumno (extranjero o español) lleva asistiendo al programa, mayores situaciones problemáticas suele tener con miembros del otro colectivo, ocurriendo lo contrario entre aquellos que tienen una mayor “experiencia”.

Existen dos posibles explicaciones: (a) el desconocimiento de la dinámica participativa y no competitiva del PIDEMSG; (b) el proceso de comprensión de las normas de convivencia que regulan el funcionamiento del programa.

“Todos los niños juegan juntos; el niño inmigrante nuevo de nacionalidad marroquí, se desespera cuando sus compañeros pierden el balón, les grita insultos y cuando les marcan un gol en contra grita con expresión de rabia” (OBEDE).

El contexto bajo el cual se desarrolla el PIDEMSG posee particularidades educativas intrínsecas, que fomentan la interacción entre sujetos de diferente procedencia cultural, así como el respeto por la diferencia y la colaboración entre ellos, de modo que posee un fuerte potencial integrador e inclusivo. Además el PIDEMSG fomenta la adquisición de capital social y la creación de nuevas redes sociales entre los alumnos inmigrantes y autóctonos, estableciendo un espacio de “igualdad de diferencias”.

Conflictos culturales

Los niños inmigrantes participes del PIDEMSG se ven sometidos ocasionalmente a situaciones culturalmente antagónicas, en relación a sus hábitos culturales y cosmovisiones de procedencia; desde complicaciones idiomáticas, hasta aspectos relacionados con costumbres sociales y religiosas, lo que condiciona el contexto a posibles conflictos. Las actividades realizadas en el programa obedecen en su totalidad a expresiones deportivas occidentalizadas, aunque practicadas en gran parte del mundo; sin embargo no se otorga espacio a juegos y/o actividades identitarias de las culturas de origen del alumnado inmigrante.

En grupos específicos, ocurren situaciones aisladas en las que se observa la existencia de una distancia cultural entre prácticas deportivas empleadas por el PIDEMSG, respecto a los saberes, tradiciones y creencias que poseen algunos estudiantes inmigrantes sobre el

deporte. Ello se traduce en el distanciamiento y/o rechazo de estos alumnos hacia algunas actividades por razones culturales (habitualmente de género). Por ejemplo, algunas niñas provenientes del norte de África, Europa Oriental y Centro América, a veces no participaban de actividades que ellas consideran exclusivamente masculinas.

“[...] el monitor me comenta que cuando comienza el fútbol algunas niñas extranjeras dejan de asistir a deporte escolar”. (OBGDE04)

“[...] La niña marroquí (A01GDE02), que es la única inmigrante del grupo, se niega a participar del fútbol en la clase de hoy”. (OBGDE02)

“[...] pero te inventa cosas que no nos gustan, como jockey, rugby [...] son deportes raros para mí”. (A03GDE03)

Las barreras idiomáticas no suelen ser un aspecto que obstaculice la participación, ni la interacción social, a pesar de ello puede ser un factor que desencadena situaciones confusas y desentendimiento. Las vías para intentar superar situaciones problemáticas evidencian conflictos relacionados con hábitos culturales arraigados, los cuales producen un enfrentamiento de posiciones antagónicas al momento de pretender solucionar o culminar esas diferencias contractuales.

“Él tenía otra forma de solucionar las cosas en su país, cuando no es de la forma que él cree conveniente surgirá el problema” (MDE001).

Interacción entre monitores e inmigrantes

Las interacciones entre monitores e inmigrantes, expresan comportamientos dispares en los diferentes centros y grupos. El tiempo de experiencia profesional que posee cada monitor parece ser determinante en las interacciones con los alumnos inmigrantes, más allá del número de extranjeros que compongan el grupo.

Un punto importante a considerar para explicar la naturaleza de las interacciones sociales y algunas desavenencias de alumnos inmigrantes con sus monitores es que, tanto estos últimos, como el coordinador de sus grupos de deporte escolar, afirman que no se les capacitan específicamente para atender la diversidad cultural. Esta escasa o nula preparación resulta preocupante y contraproducente, pues condiciona las

competencias interculturales del monitor a la experiencia que vaya adquiriendo durante su permanencia en el programa; también genera disparidad respecto a cómo se construyen las interacciones sociales y culturales en cada grupo del PIDEMSG.

“Cuando la monitora habla, los alumnos la escuchan respetuosamente, al igual que ella a estos, sin que se aprecien conflictos entre ambos” (OBGDE01).

“El monitor todas las clases que han transcurrido tiene problemas con algún niño inmigrante, estos muchas veces no lo toman en cuenta” (OBGDE02).

“Muchas veces utilizo en las estructuras de mis sesiones juegos a los que se juegan en otros países y los pueden enseñar los propios alumnos que tenemos en clases” (MDE01).

La baja presencia de prácticas deportivas asociadas a la cultura de origen de los inmigrantes no ayuda al mantenimiento y desarrollo de la misma. A pesar de ello, los monitores con mayor experiencia realizan por iniciativa propia algunas actividades que fomentan la práctica de juegos con diversa procedencias étnica y cultural, lo que permite mantener los rasgos culturales de origen y conocer expresiones culturales del “otro”.

Entre los aspectos comunes que poseen las interacciones desarrolladas entre estos actores, podemos mencionar la baja indiferencia de los monitores frente a hechos relacionados con actitudes discriminatorias y/o racistas, independiente de si estas eran entre inmigrantes o entre inmigrantes y autóctonos. La mayor parte del tiempo existe un ambiente de convivencia positivo, basado en el respeto, en gran parte debido a la concepción pedagógica del programa:

“El monitor escuchó el insulto del niño marroquí (A09GDE04), le instó a pedir disculpas” (OBGDE04).

“Le dijo ‘oye moro que tonto que eres, vete a tu país’, el monitor se percató y lo separó por un momento del juego para conversar al respecto” (OBGDE02).

Existen altercados aislados entre monitores y algunos alumnos inmigrantes, la mayoría asociados a problemas de indisciplina, comunicación entre ambos actores o incompetencias interculturales de los monitores. Ejemplos de este tipo de conductas

observadas son: (a) algunos estudiantes inmigrantes se niegan a acatar las reglas del juego; (b) desobedecen a los monitores; (c) monitores con menor experiencia desconocen la cultura de origen de algunos alumnos. Tal como hemos visto anteriormente, este tipo de situaciones conflictivas suelen darse en mayor medida con los monitores que poseen menor experiencia en el programa.

“[...] En éste grupo los niños cambian la reglas de la actividad, intentan jugar fútbol convencional [...] el monitor (novato) detiene todo lo que están haciendo” (OBGDE03).

“[...] Un alumno (A02GDE03) desobedece en reiteradas oportunidades al monitor [...], hace caso omiso a las advertencias” (OBGDE03)

“Hoy el monitor (novato) no se ha comunicado con ninguno de los alumnos inmigrantes en toda la clase” (OBGDE03).

“El monitor (novato) me comenta [...] no es fácil trabajar con grupos como éste, no puedo hacer todo lo que les guste, además no sé cómo hacían las cosas en su país [...] a lo mejor allá creían que estaba bien resolver los problema así” (OBGDE03).

Participación del alumnado inmigrante

El alumnado inmigrante demuestra una alta participación en las sesiones de entrenamiento, aunque en grupos puntuales se produce una merma de la participación femenina cuando se desarrollan juegos que ellas consideran masculinos. La participación es inferior en los encuentros con otros centros, perdiendo dichos estudiantes una importante oportunidad de socialización e integración. Esto parece ser causado por razones motivacionales, familiares y/o por decisión de algún monitor. Esto último es un hecho aislado que sólo ha sido observado en un grupo de todos los investigados. Por el contrario, en varios encuentros los grupos de algunos centros estaban compuestos sólo por alumnos inmigrantes.

“Los niños que no vienen a los encuentros es porque prefieren salir con amigos en el barrio o los padres les obligan a trabajar con ellos” (OBGDE04).

“El monitor dice que lleva a los encuentros aquellos que tengan buen comportamiento” (OBGDE03).

“Un grupo exclusivamente está compuesto por extranjeros, predomina la presencia de estudiantes de origen centroamericano y magrebi” (OBEDE).

Puede apreciarse que se supera la lógica de “integración diferenciada”. Es decir, los alumnos inmigrantes no son marginados por poseer un manejo poco avanzado de técnicas culturales de la sociedad de acogida (como el idioma), ni son puestos en grupos aparte para que las aprendan; sino más bien son integrados en el PIDEMSG, favoreciendo un proceso continuo de inclusión, así como la comunicación directa con agentes y elementos culturales diversos. Sin embargo, muchas veces sus familias y/o grupos sociales cercanos prefieren que participen en otro tipo de actividades o instancias no deportivas.

Los niños inmigrantes que sí participan de los encuentros tienden a interactuar y participar de los juegos activamente, sin que se produzcan diferencias que pudieran limitar considerablemente su participación; al contrario, la mayoría demuestra una constante disposición a participar en las actividades realizadas, relacionándose abiertamente con alumnos de diferentes centros.

“Las niñas y niños inmigrantes juegan y se relacionan activamente con todos sus compañeros, muchos de otros centros, no se observan problemáticas negativas, consiguen organizarse y participar de las decisiones en conjunto” (OBEDE).

DISCUSIÓN

Los principales resultados del estudio evidencian que el PIDEMSG favorece los procesos de integración e inclusión social del alumnado inmigrante, además de promover espacios de comunicación intercultural y valores educativos asociados al respeto y valoración de la diversidad. Asimismo, se observa que los estudiantes inmigrantes tienden a desarrollar una identidad compartida como colectivo, empleando códigos comunes de interacción. Por otra parte, la participación de éste alumnado en el PIDEMSG, demuestra tener implicaciones positivas en el aumento de su capital social.

Aunque los resultados muestran que el programa parece ser un espacio que favorece la socialización entre el alumnado autóctono e inmigrante, también es cierto que surgen algunos conflictos y dificultades. Concretamente, existe tendencia a auto-segregarse por parte del alumnado inmigrante en situaciones y casos concretos, así como algunas tensiones culturales asociadas a cuestiones de género frente a ciertas prácticas deportivas; siendo éste tipo de problemas más habituales en los grupos con monitores novatos.

El tiempo de experiencia en el programa parecer ser determinante, tanto en la construcción de relaciones positivas de monitores y alumnado inmigrante, así como en las interacciones entre estos últimos y los estudiantes autóctonos. A mayor tiempo en el PIDEMSG, menor participación en interacciones de carácter negativo.

Los resultados asociados a la interacción entre autóctonos e inmigrantes son semejantes a estudios anteriores, en ellos también se asocia a las instancias deportivas con el desarrollo efectivo de socialización (Hatzigeorgiadis et al., 2013), cohesión social (Li et al., 2015), procesos de integración y desarrollo de relaciones interculturales (Makarova y Herzog, 2014) cuando se promueven valores sociales (Hatzigeorgiadis et al., 2013); siendo este último punto una característica del PIDEMSG (Manrique et al., 2011). Los resultados de ésta categoría coinciden también con lo expresado por Allen et al., (2010), quienes manifiestan que los colectivos inmigrantes pueden utilizar el deporte como vehículo para el mantenimiento de la identidad cultural. Además, el uso de códigos comunes y el desarrollo de nuevo vínculos sociales mostrado por el alumnado inmigrante del PIDEMSG, coincide con lo expresado por Heinemann (2002) y Theebom et al. (2012), quienes afirman que la adquisición de capital social de los inmigrantes aumenta participando en espacios deportivos.

Respecto a la categoría “Interacción entre autóctonos e inmigrantes”, Vianna y Livoslo (2009) expresan que fenómenos como la “auto-segregación” esporádica mostrada por algunos inmigrantes del PIDEMSG puede limitar la interacción sociocultural que permiten las prácticas deportivas, lo que para Müller y García (2013) puede afectar negativamente la efectividad que tienen este tipo de instancias para promover procesos

de integración. Para Lleixà (2002) lo antes mencionado ocurre porque los inmigrantes poseen una realidad corporal singular, con formas de expresión e interacción particulares. Los resultados muestran también que algunos grupos desarrollan esporádicamente prácticas etnocentristas (Flecha y Puigvert, 2002), acercándose a lo expresado por Barker et al. (2013), quien cuestiona la capacidad intrínseca del deporte para la socialización intercultural, dado que en ocasiones predominan relaciones hegemónicas y culturalistas en perjuicio de las minorías; Ello podría verse acentuado en contextos competitivos, ya que como expresa, Allen et al. (2010), pueden generarse conflictos a causa de los mecanismos excluyentes y elitistas del deporte, lo que a la postre pueden traducirse en prácticas discriminatorias y distribución desigual del capital social entre inmigrantes y autóctonos (Sapaaij, 2012). Sin embargo, el PIDEMSG puede verse alejado de éste último punto, ya que no posee una lógica competitiva (Manrique et al., 2011).

En función de los resultados asociados a la interacción entre estos dos colectivos, es que el PIDEMSG parece tener un enfoque comunicativo (Flecha y Puigvert, 2002), apostando por respetar la igualdad de diferencias y el diálogo como formas de acercamiento entre diferentes procedencias culturales; coincidiendo con lo señalado con diversos autores (Contreras 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà y Soler, 2004; Medina 2002; Molina y Pastor, 2004; Lleixà, 2004; Paredes y Reina, 2006; Pfister, 2004), que visualizan este tipo de actividades como espacios con alto potencial socializador, integrador e igualitario.

Respecto a los resultados asociados a “conflictos culturales”, se observa que el PIDEMSG no contempla actividades deportivas identitarias de los países asociados al alumnado inmigrante, existiendo en ello discrepancia con lo planteado por Cuevas et al. (2009), así como por Torralba (2002), quienes consideran fundamental emplear dichos recursos desde una perspectiva intercultural, con el fin de evitar procesos de asimilación de la otra cultural en desmedro de la propia (Allen et al., 2010). En función de lo expresado por estos autores, sería recomendable prevenir prácticas “asimilatorias”, para ello recomiendan promover el desarrollo de la cosmovisión cultural de origen en este

tipo de instancias, mediante la incorporación de prácticas deportivas identitarias asociadas a la misma; fomentando el intercambio y enriquecimiento cultural mutuo, aspecto que aumentaría en este caso el sentido inclusivo e intercultural del programa. Sin embargo, es preciso señalar que el PIDEMSG opta por emplear mayoritariamente actividades deportivas supraculturales (Paredes y Reina, 2006), es decir conocidas en gran parte del mundo (no exclusivamente asociadas a una cultura), apostando por generar espacios de encuentro común. La trascendencia positiva que tiene el PIDEMSG sobre la adquisición de capital social y construcción de nuevas redes sociales, tanto para inmigrantes como para autóctonos, es evidente, coincidiendo con Cherg et al. (2014), quienes han comprobado que las actividades deportivas extracurriculares son importantes espacios de socialización e integración para el desarrollo de nuevas redes.

Asimismo, los conflictos culturales asociados a cuestiones de género, en los que algunas niñas inmigrantes se niegan a participar de ciertas actividades que consideran exclusivas para varones, para Pfister (2004) se pueden asociar a la evitación de una posible desacreditación social en su entorno próximo, así como a tensiones frente a la imposición de ideales que rompen con aspectos profundamente arraigados sobre el cuerpo y el movimiento femenino en su cultura de origen; conectándose directamente con lo expresado por Contreras (2002), quien manifiesta que la corporalidad de cada cultura tiene características particulares, las cuales son difíciles de desarrollar fuera de los espacios que no adscriben a la misma. Además, situaciones como la anteriormente descrita podría producir diferencias en la adquisición de capital social entre hombres y mujeres (Pfister, 2004; Theebom et al., 2012). Sin embargo, éste tipo de situaciones ocurrió sólo en algunos grupos específicos (con monitores de menos experiencia) y de forma aislada con algunas niñas, sin que se configure como una conducta o actitud constante.

En función de lo anterior, se puede expresar los resultados asociados a “Interacción entre monitores e inmigrantes” coinciden con lo manifestado por Soler et al. (2012), quienes consideran determinante la experiencia y las competencias interculturales de los profesionales encargados de éste tipo de actividades, puesto que precisamente los grupos

con monitores de menor experiencia en el programa, son aquellos dónde se suscitan mayor cantidad de situaciones problemáticas y/o negativas entre éste actor y los estudiantes inmigrantes. Existe discrepancia respecto a la nula formación específica que reciben los monitores del programa en términos interculturales y lo expresado por Besalú (2002), quién manifiesta las dificultades existentes para que un espacio tenga realmente un enfoque intercultural si los profesionales encargados del mismo no están preparados para ello.

Los resultados asociados a la categoría “Participación del alumnado inmigrante” coinciden con lo planteado por Peguero (2011) y Okamoto et al. (2013), sobre como la participación del alumnado inmigrante en este tipo de instancias posee una relación directa respecto a mayores posibilidades interacción e integración con la sociedad de acogida. Asimismo, la superación de la “integración diferenciada” que muestra el PIDEMSG, coincide con una revisión sistemática de Hatzigeorgiadis et al. (2013), que muestra como las instancias deportivas son un terreno idóneo para procesos de integración social por encima de otros escenarios sociales.

CONCLUSIONES

La primera pregunta de investigación hacía referencia a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y de qué forma estas afectan su proceso de integración. Los resultados muestran que la interacción entre alumnos inmigrantes se desarrolla dentro de un marco de códigos comunes, tradiciones diversas (en función del lugar de origen) y el reconocimiento de una identidad compartida, a pesar de no tener todos la misma nacionalidad. Sin embargo, se puede observar una cohesión importante respecto a los “sub-colectivos” inmigrantes, los cuales están habitualmente conformados por estudiantes de procedencias similares y que suelen compartir una misma lengua (Sudamérica, Centro-América, África del Norte, etc.).

Respecto a la segunda pregunta, sobre cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y autóctono y de qué forma estas afectan al proceso de integración; se ha podido comprobar que la diversidad cultural presente en el PIDEMSG conlleva como consecuencia múltiples cosmovisiones y costumbres socioculturales que

se manifiestan por parte de los alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos. Ello es una virtud, ya que posibilita una comunicación intercultural debido a las características del programa. Sin embargo en ocasiones también es una característica que genera conflictos, influidos en cierta medida por el tiempo de antigüedad que el alumnado posea en el programa, o falta de ella. En general, en la inmensa mayoría de los casos estudiados, se puede observar que el PIDEMSG posee un alto potencial integrador, permitiendo una mayor aproximación entre pares en un ambiente distendido, en el cual la comunicación, los acuerdos y la participación del alumnado inmigrante forman parte continua del desarrollo de las sesiones. Es un espacio de transformación que brinda la oportunidad a todos de participar en igualdad de condiciones, sin importar procedencia, origen cultural o etnia y sin generar nuevos tipos de desigualdades entre ganadores y perdedores, sino que fomenta la participación, el acercamiento y la interacción constante entre iguales. Por otra parte, los deportes a la base del programa son de carácter supracultural, es decir practicados en gran parte del mundo, lo que permite generar espacios de interacción común e igualitaria. Ello es posible porque se sustentan en los códigos universales del deporte, donde el idioma, la nacionalidad pasan a un segundo plano.

Esto guarda relación con la tercera pregunta, referida a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y los monitores del programa y de qué formas estas afectan al proceso de integración. Los resultados parecen indicar que un factor determinante en el proceso de integración e interacción del alumnado inmigrante parece ser la experiencia profesional que posea el monitor encargado, ello demuestra tener mayor incidencia que el volumen de inmigrantes o autóctonos presentes en cada grupo, así como en los mejores procesos de integración entre el alumnado en dichos grupos. Sin embargo, los monitores no reciben capacitación para atender a la diversidad cultural; a pesar de ello, los que acumulan mayor experiencia en el programa sí realizan actividades que fomentan la práctica de juegos con diversa procedencia étnica y cultural.

La cuarta y quinta pregunta se centran en si existen conflictos culturales por parte del alumnado inmigrante dentro del contexto del PIDEMSG y en cómo se desarrolla la

participación interna de los alumnos inmigrantes dentro del programa. Los resultados encontrados muestran que en los grupos de deporte escolar que presentan un alto porcentaje de alumnado inmigrante y monitores con menor experiencia, suelen producirse más situaciones conflictivas de carácter cultural con parte del alumnado, o bien tienen lugar situaciones en las que se observa una distancia cultural entre prácticas del PIDEMSG y aspectos asociados a la cultura de origen de los estudiantes inmigrantes. En algunos casos, parte del alumnado inmigrante muestra un cierto desinterés en actividades basadas en deportes poco próximos a la cultura de origen del alumnado, o bien, puntualmente, algunas alumnas muestran cierta resistencia a participar en actividades que ellas consideran claramente “masculinas” en su cultura de origen. Una posible línea de trabajo podría ser incluir actividades deportivas identitarias de países asociados al alumnado inmigrante. La realización de éste tipo de acciones depende de la decisión personal del monitor, sin conformar una práctica reglada dentro del programa. Sería recomendable incorporar aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural en la formación de los monitores, además de la adquisición de competencias y herramientas para el fomento de la interculturalidad.

Este trabajo puede ser interesante para el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante, especialmente para los profesionales implicados en proyectos de iniciación deportiva, deporte escolar y actividades extraescolares. Como prospectiva futura, parece necesario realizar estudios que investiguen la utilización de modelos semejantes al PIDEMSG, en otros contextos escolares con diversidad cultural.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio está asociado al proyecto de I+D titulado: “Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)”. Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 07/2018.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434.
- Báez, J., & De Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Esic
- Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona, España: Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.20-46). Barcelona, España: INDE.
- Chacón, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos de relaciones laborales*, 10, 49-73.
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116 (3).
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social y cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.

- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/pdf/24_2.pdf
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2998Diaz.pdf>
- Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154>
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimento*, 19(1), 183-202.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport management review*, 18(1), 126-138.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese immigrant women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147.

- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209.
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230.
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos*, 21, 14-18.
- Gonzalo, A., López, V., & Monjas, R. (2014). Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en una y posibles alternativas. *Habilidad motriz*, 42, 3-15.
- Grau, M. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El cotidiano*, 161, 67-74.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14.
- Jensen, L., Arnett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighon, Inglaterra: Springer Science.
- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona, España: CEO-UAB.

- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluenced, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Lleixà, T. (2002). Atención a la diversidad cultural en el curriculum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona, España: Paidotribo.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona, España: Horsori.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2011). Perfil y expectativas de técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(50), 367-387.
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 105, 18-23.
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe*, 253, 453-470.

- Martínez, S., Pérez, D., & López, V. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *ADAL*, 15(24), 7-13.
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona, España: Icaria
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona, España: Horsori.
- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., y O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublín, Irlanda: ESRI.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 18-23.
- Molero, F., Navas, M., & Morales, J. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.
- Molina, M., y Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC.
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121-143
- Okamoto, D., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*, 42(1), 155-168.

- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.95-110). Barcelona, España: Horsori.
- Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona, España: GRAÓ.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Peguro, A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19-27.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Poveda, D., Jociles, M., & Franzé A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-205.
- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337–358.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Pappers*, 66, 59-75.
- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9) 1519-1538.

- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a práctica*, 15(1), 253 – 271.
- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Theebom, M., Schailleé., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21.
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420.
- Torralba, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp.113-150). Barcelona, España: Paidotribo.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismo Tubino.pdf>
- Valles, M. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

4.4 Estudio 4:(En prensa, será publicado en línea durante noviembre de 2018 y versión impresa en 2019)

Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social

Teaching for understanding and school sport: a study in an intercultural context and situation of social risk

Referencia: Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018). Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. *Infancia y aprendizaje*, 41(3), 491-535.

RESUMEN

El estudio analiza la integración de estudiantes Mapuche-Huilliche en situación de riesgo social, que participan de un programa de deporte escolar basado en el modelo de enseñanza comprensiva. En el contexto participan 41 estudiantes (9 a 12 años), de los cuales 24 pertenecen a la etnia mencionada. Para la recolección de datos, se desarrolló observación participante durante 8 meses, así como entrevistas grupales e individuales. Los resultados expresan que los estudiantes Mapuche-Huilliche se reconocen como parte de un mismo colectivo al participar de juegos asociados a su etnia. Sus principales motivos para asistir a deporte escolar son el enfoque de enseñanza y la adquisición de capital social. Las actividades cooperativas de aprendizaje muestran favorecer las interacciones positivas con estudiantes no Mapuche.

Palabras claves

Educación intercultural, Riesgo social, Cultura mapuche, Enseñanza comprensiva, Deporte escolar.

ABSTRACT

This study analyses the integration of Mapuche-Huilliche students who participate in a school sport programme based on the teaching for understanding model in a situation of social risk. In this context, 41 students (aged nine to 12) participate, 24 of whom are from the aforementioned ethnic group. To collect data, participant observation was conducted for eight months and group and individual interviews were held. The results show that the Mapuche-Huilliche students recognize themselves as members of the same collective when participating in games associated with their ethnic group. Their main motives for participating in school sport are the teaching approach and the acquisition of social capital. Cooperative learning activities are shown to foster positive interactions with non-Mapuche students.

Keywords

Intercultural education, Social risk, Mapuche culture, Teaching for understanding, School sport.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo alberga y reproduce diferentes manifestaciones de diversidad colectiva e individual (Martínez, 2005). Ello se refleja en la diversidad socioeconómica, cultural y étnica presente en los contextos escolares, situación que ha propiciado el desarrollo de discursos y representaciones sobre la diversidad educativa como algo complejo de abordar (García, Rubio y Bouachra, 2008; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) incluso para el propio profesorado (Chiner, Cardona y Gómez, 2015; Matencio-López, Molina-Saorín y Miralles-Martínez, 2015), situación que también incluye a los especialistas en Educación Física (EF) y deporte (Columna, Foley y Lytle, 2010; Fernández y Aguilar, 2016; Flores, Prat y Soler, 2014, 2015; Soler, Flores y Prat, 2012).

Los pueblos originarios latinoamericanos, como el Mapuche, han debido enfrentarse en su mayoría a la pauperización cultural y exclusión social que históricamente la escuela ha significado para ellos (Turra y Ferrada, 2016). La evidencia señala que, en Chile, un alto porcentaje de dicho pueblo presenta bajos niveles de educación formal, además de una

situación socioeconómica precaria, especialmente en zonas rurales (Irrázaval y Morandé, 2007); ello en medio de políticas y condiciones educativas que no han demostrado contribuir al mantenimiento de su lengua ancestral y otros elementos de la identidad cultural Mapuche (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012). Es decir, contribuyendo a su proceso de aculturación, mediante la imposición de una cultura ajena y el abandono paulatino de la propia (Leca, 2007), instancia en la que pueden presentarse modificaciones reactivas, por ejemplo: el rechazo a la nueva cultura (Berry, 2005).

Asimismo, la evidencia sobre el uso de la EF, el deporte u otro tipo de prácticas corporales como herramientas al servicio de la interculturalidad y el resguardo de los rasgos culturales Mapuche es aún incipiente. Las experiencias positivas al respecto no suelen asociarse a una política concreta o práctica regular (Garoz y Lizana, 2006, 2008; Pino y Merino, 2010), ello a pesar de que el pueblo Mapuche ha utilizado históricamente prácticas lúdicas y ritos asociados a la expresión corporal para la transmisión de valores e integración social (Castaño, 2009).

Precisamente el deporte posee una dimensión social importante, así como símbolos, mecanismos y un lenguaje distintivo (Rodríguez, 2008), siendo además una actividad universal (Lleixà, 2004) que se enmarca desde una perspectiva supracultural (Paredes y Reina, 2006) y transcultural (Heinemann, 2002); lo que le permite ser un punto de encuentro para las diferentes culturas. Esto favorece sus potencialidades en entornos con diversidad cultural, facilitando: (a) la adquisición de capital social y cultural (Maza, 2004; Sapaaij, 2012; Theebom, Schailée y Nols, 2012; Verhagen y Boonstra, 2014); (b) el mantenimiento de la identidad cultural y la cohesión en torno a la misma (Allen, Drane, Byon y Mohn, 2010); (c) la interacción entre “diferentes culturalmente” (Berry y Sam, 2015; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli y Sánchez, 2013; Mashreghi, Dankers y Bunke, 2014; Paredes y Reina, 2006); (d) la creación de redes interculturales (Pfister, 2004).

Todas estas características posicionan el acceso al deporte como un factor con un alto potencial para el desarrollo de procesos de integración e inclusión educativa y/o social en contextos culturalmente diversos (Adair, Taylor y Darcy, 2010; Carter-Thuillier, López y

Gallardo, 2017; Cherng, Turney y Kao, 2014; Cockburn, 2017; Collins, 2014; Cortis, 2009; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Mashreghi et al., 2014; Tirone, Livingston, Miler y Smith, 2010). Pero, por otra parte, el deporte también puede generar exclusión social, tensiones culturales y problemas de convivencia a partir de las “diferencias” (Adair et al., 2010; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Verhagen y Boonstra, 2014). Riesgo que aumenta si en dichos contextos se exagera la dimensión competitiva del deporte (Mashreghi et al., 2014) o no se resguarda el desarrollo de valores sociales (Hatzigeorgiadis et al., 2013), así como el respeto por el “diferente” (Sapaaij, 2012).

Precisamente la EF y el deporte escolar tienen objetivos formativos y pedagógicos que el “deporte convencional” no siempre posee, siendo favorables para desarrollar acciones y valores educativos en grupos culturalmente diversos (Molina y Pastor, 2004), además de cooperar en el desarrollo de proyectos educativos interculturales (Ortí, 2004). Sin embargo, ello requiere de un profesorado competente en términos interétnicos e interculturales (Hasen, 2014), así como de modelos y/o estrategias educativas que superen los enfoques primitivos (sic) basados en perspectivas etnocéntricas y relativistas (Flecha y Puigvert, 2002; Flores et al., 2015).

Frente a los modelos tradicionales de enseñanza, han surgido diferentes alternativas en el campo de la EF y el deporte, entre ellos el modelo “Teaching Games For Understanding” (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982; Mitchell, Oslin y Griffin, 2013; Slotz y Pil, 2014) cuyo enfoque sitúa a la “comprensión” como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Griffin & Patton, 2005) y establece los principios de lo que se conoce como “enseñanza comprensiva del deporte” (ECD) (Gutiérrez-Díaz y García-López, 2015). Este modelo se sustenta en principios constructivistas de aprendizaje (Griffin y Patton, 2005; Kirk, 2005; López-Ros, 2010; Richard y Wallian, 2005; Wang y Ha, 2012) y busca alcanzar aprendizajes cognitivo-motores significativos (López-Ros, 2010) mediante la implicación activa del alumnado en la toma de decisiones bajo situaciones modificadas de juego (O’Leary, 2015). Los componentes del modelo han variado en el tiempo, sin embargo los principios básicos son: (a) categorización o agrupación de juegos y/o deportes que compartan una lógica interna, así como requerimientos físicos y fisiológicos comunes; (b)

énfasis en la conciencia y complejidad táctica (¿qué hacer?); (c) ejecución de habilidad mediante representación táctica (¿cómo hacerlo?); (d) exageración, es decir modificación de los juegos mediante la manipulación de aspectos que posibiliten maximizar los aprendizajes (Mitchell et al., 2013; Tan, Chow y Davids, 2012).

Asimismo este modelo y sus derivados ofrecen la posibilidad de complementarse recíprocamente con situaciones de aprendizaje cooperativo (Dyson, Griffin y Hastie, 2004; Fernández-Río, 2014), ya que ambos comparten algunos principios pedagógicos y estructurales (Fernández-Río, 2009): (a) proceso centrado en el alumno; (b) aprendizaje en contextos participativos; (c) interdependencia positiva; (d) mayor responsabilidad para los alumnos; (e) actividades de aprendizaje auténticas; (f) desarrollo social, físico y cognitivo; (g) aprendizaje activo mediante toma de decisiones, interacción social y comprensión cognitiva.

Por sus características distintivas el TGfU ha tenido una especial atención, tanto a nivel investigativo como en sus implicaciones a nivel práctico y pedagógico (Slotz y Pil, 2014), siendo un modelo que ha influenciado las perspectivas actuales de enseñanza para deportes en equipo (López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015). Por ello se considera que, a pesar del tiempo, el TGfU continua siendo un modelo innovador, ampliando la mirada de lo que implican realmente los juegos y la propia EF (Kirk, 2010).

A pesar de los estudios y las aparentes ventajas del TGfU, existen interrogantes respecto a sus posibilidades de implementación y efectividad en contextos culturalmente diversos (Mimmert et al., 2015), siendo un aspecto que requiere de especial atención por parte de los posibles estudios asociados al enfoque (Light y Tan, 2006).

OBJETO DE ESTUDIO

Los objetivos del presente estudio se centran en analizar la integración de niñas y niños con ascendencia étnica Mapuche/Huilliche (Chile) que se encuentran en situación de riesgo social. Ello en el contexto de un programa de deporte escolar basado en la ECD y el desarrollo de valores socio-educativos. Para ello se han establecido las siguientes preguntas de investigación (Stake, 2010):

1. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y de qué forma estas afectan su proceso de integración?
2. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase y de qué forma estas afectan al proceso de integración?
3. ¿Cuáles son los elementos que motivan y condicionan la participación en las actividades de deporte escolar de los alumnos con ascendencia étnica en situación de riesgo social?
4. ¿Existen conflictos culturales que involucren al alumnado con ascendencia étnica y situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar?
5. ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma estas afectan al proceso de integración?

METODOLOGÍA

Contexto

La investigación se desarrolló en el contexto de un programa de deporte escolar, ejecutado en un centro educativo de la Décima Región de Los Lagos (Chile). Éste recibe mayoritariamente estudiantes en situación de riesgo social y ha sido catalogado como contexto vulnerable de primera prioridad (indigencia urbana-pobreza rural) según el indicador IVE-SINAE del Ministerio de Educación de la República de Chile (2016), además de albergar un importante número de estudiantes con ascendencia Huilliche-Mapuche.

En términos metodológicos, el programa en cuestión se basaba en el modelo comprensivo de enseñanza. En virtud de ello, las actividades de aprendizaje estaban diseñadas a partir de situaciones modificadas de juego, incorporando además algunas actividades y principios cooperativos (juegos de cooperación intragrupal y juegos de resolución) (Omeñaca y Ruiz, 2005), tanto en el calentamiento como en algunos juegos deportivos, entendiendo la

complementariedad que existe entre este tipo de actividades y el enfoque de enseñanza antes mencionado (Dyson et al., 2004; Fernández-Río, 2014).

El programa en cuestión se desarrollaba como actividad extraescolar (por la tarde, tras finalizar el horario lectivo), en paralelo al curso escolar, durante tres días a la semana y bajo la dirección de un profesor especialista en Educación Física vinculado al centro. La participación del alumnado era de carácter voluntaria, y estaba abierta a toda la comunidad educativa. Asimismo, se celebraron encuentros deportivos con estudiantes de otros centros cada cuatro semanas, en los cuales se utilizaban juegos modificados de distintas modalidades deportivas. El programa tenía una lógica no competitiva, es decir sin actas de resultados, ni clasificaciones oficiales, apostando en su lugar por la promoción de valores sociales positivos, pues al tratarse de un programa de deporte escolar se persiguen fundamentalmente fines educativos y no objetivos vinculados meramente al rendimiento deportivo (Blázquez, 2010).

Las prácticas deportivas modificadas que se encontraban a la base del programa fueron las siguientes: (a) baloncesto; (b) balonmano; (c) fútbol sala; (d) atletismo; (e) voleibol; (f) rugby; (g) prácticas corporales vinculadas al pueblo Mapuche (Palín y Linao). Asimismo, se trabajaban transversalmente todo el año los siguientes aspectos: (a) aprender a correr a ritmo; (b) normativa, valores y hábitos de convivencia; (c) aprendizaje de elementos básicos para una práctica deportiva adecuada (calentamiento, vestimenta, calzado, etc).

Diseño

La presente investigación corresponde a un estudio de casos (Bisquerra, 2004) con naturaleza etnográfica, ya que describe características de un grupo determinado de individuos con rasgos y contexto común (Bernal, 2006). El caso se analiza intrínsecamente (Stake, 2010) a partir de su contexto particular y complejidad específica (Yin, 2009).

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, intentando comprender en profundidad las acciones de los investigados (Báez & Pérez De Tudela, 2012; Taylor y Bogdan, 2000), así como el significado de las mismas en la vida social, analizando la

realidad desde las creencias, intenciones y motivaciones de los individuos, elementos que son poco viables de estudiar desde un paradigma positivista.

Técnicas e Instrumentos de obtención de datos

Las técnicas e instrumentos empleados en el presente estudio son: (a) observación participante; (b) entrevistas grupales a estudiantes; (c) entrevistas individuales en profundidad a informantes clave; (d) entrevistas de carácter informal a diferentes actores presentes en el escenario de investigación. Asimismo, se han desarrollado anotaciones complementarias a las entrevistas y observaciones en el cuaderno del investigador, con el fin de aportar información que permitiera comprender mejor los datos recolectados.

La observación participante se desarrolló sistemáticamente durante ocho meses en un grupo de deporte escolar compuesto por 41 estudiantes de las categorías Benjamín y Alevín (9-10 y 11-12 años). La observación fue de carácter semi-estructurada, respondiendo a los objetivos de la investigación en todo momento. El foco de la observación estuvo centrado en los estudiantes con adscripción o ascendencia de la etnia Mapuche-Huilliche (24 estudiantes en total; 11 Benjamín y 13 Alevín).

La observación participante permite “mirar desde adentro” el fenómeno estudiado con un diseño flexible (Taylor y Bogdan, 2000), posibilitando una relación de mayor proximidad con los sujetos investigados. Ello favorece un ambiente más cercano al natural y menos reactivo que los estudios experimentales, aumentando así las opciones de adentrarse en la comprensión de los significados que los sujetos otorgan al propio contexto (Bisquerra 2004); siendo, por consiguiente, una técnica coherente con los objetivos y paradigma del presente estudio.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas a partir del sexto mes de observación con informantes clave: 2 profesores de EF del centro, 4 profesores de otras especialidades, 2 miembros del personal no docente del centro, 2 padres y/o apoderados de estudiantes. También se desarrollaron cuatro entrevistas grupales (una cada dos meses: segundo, cuarto, sexto y octavo mes respectivamente) a los niños partícipes en la actividad, así como numerosas entrevistas informales (Yin, 2015), que se desarrollan en paralelo al proceso de

observación y que sirven para reorientar continuamente el mismo. Se aplicaron distintas modalidades de entrevistas con el fin de que se complementaran recíprocamente en la profundización y análisis del objeto de estudio; éstas se desarrollaron utilizando como orientación las preguntas temáticas establecidas como objetivos para este estudio de casos (Stake, 2010).

Criterios de rigor y ética

Se emplean los criterios de rigor expresados por Lincoln, Lynham y Guba (2011) para investigaciones cualitativas: (a) credibilidad: alcanzada mediante un trabajo de campo que se prolonga por ocho meses, en el que se emplean distintas técnicas e instrumentos de investigación; (b) transferibilidad: se desarrolla una descripción densa del contexto asociado a la investigación y las acciones que se desarrollan dentro del mismo con el fin de analizar la transferencia de los descubrimientos del estudio a contextos similares; (c) dependencia: mediante la utilización recíproca y complementaria de las técnicas e instrumentos de investigación, con el fin de otorgar consistencia a los resultados del estudio; (d) confirmabilidad: no se oculta la subjetividad, ni las limitaciones de los investigadores, sin embargo se resguarda neutralidad mediante la utilización de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos y análisis de los mismos.

Cabe señalar que todos los procedimientos de recolección de datos se desarrollaron considerando criterios éticos asociados a la protección de la identidad de los sujetos partícipes del estudio, así como de las instituciones y contextos aludidos en el proceso. Asimismo, se ha establecido un compromiso de confidencialidad y anonimato de los datos recolectados.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recolectados durante el trabajo de campo han sido analizados mediante la técnica de “análisis de contenido”, con el objetivo de formular inferencias válidas y aplicables en función del contexto de estudio (Krippendorff, 2002). El análisis permitió formular categorías, para esto se utilizó el método de Taylor y Bogdan (2000), que implica tres fases: (1) descubrimiento; (2) codificación; (3) relativización de los datos.

Tanto las observaciones como las entrevistas realizadas fueron transcritas textualmente, siendo en primera instancia analizadas de forma paralela al trabajo de campo, con la finalidad de que dichos análisis preliminares fueran útiles en la orientación del proceso investigativo.

En virtud del enfoque etnográfico de la investigación, se construyeron categorías de análisis emic (desde dentro del campo) y etic (desde fuera del campo) (Fetterman, 2008). Cabe mencionar que las categorías etic tenían por objetivo orientar el período inicial de observación. Estas fueron cambiando de nombre, fusionándose, reorientándose o simplemente desechadas conforme transcurría el proceso investigativo, con el fin de desarrollar en mayor profundidad y de forma sistematizada el análisis del caso estudiado. En tanto, las categorías emic hacen referencia a las que emergen del propio trabajo de campo y que no estaban contempladas por el investigador en un principio.

Las categorías de análisis definitivas surgieron del proceso antes descrito, siendo asimismo consistentes con las preguntas centrales de la investigación, tal como se puede observar en las tablas 19 y 20:

Tabla 19
Categorías de análisis Etic y sus respectivas subcategorías

Preguntas	Categorías Etic	Subcategorías
¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y de qué forma estas afectan su proceso de integración?	Interacción entre alumnado Mapuche-Huilliche	Códigos de comunicación e identificación entre los estudiantes Mapuche-Huilliche
		Tensiones vinculadas a situaciones de juego y metodología de enseñanza entre los estudiantes Mapuche-Huilliche
		Incidencia de los estereotipos de género en la interacción de los estudiantes Mapuche-Huilliche
¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase y de qué forma estas afectan al proceso de integración?	Interacción entre alumnado con y sin ascendencia étnica	Elementos que facilitan la interacción positiva entre ambos colectivos
		Elementos que dificultan la interacción positiva entre ambos colectivos
		Tensiones compartidas por ambos colectivos frente a situaciones de juego y metodología de enseñanza

¿Cuáles son los elementos que motivan y condicionan la participación en las actividades de deporte escolar de los alumnos con ascendencia étnica en situación de riesgo social?	Participación en actividades por parte del alumnado Mapuche-Huilliche	Participación del alumnado Mapuche-Huilliche en las sesiones de clases del proyecto
		Participación del alumnado Mapuche-Huilliche en los encuentros con otros centros
		Adaptación al modelo de enseñanza y su incidencia en la participación del alumnado Mapuche-Huilliche

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20
Categorías de análisis Emic y sus respectivas subcategorías

Preguntas	Categorías Emic	Subcategorías
¿Existen conflictos culturales que involucren al alumnado con ascendencia étnica y situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar?	Conflictos culturales	Confrontación de costumbres y creencias en torno a la práctica deportiva
		Negación de la cultura Mapuche y prácticas homogeneizadoras
¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma estas afectan al proceso de integración?	Interacción entre alumnado Mapuche-Huilliche y monitor	Tensiones entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche a causa del modelo de enseñanza
		Elementos y prácticas que facilitan la interacción positiva entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados serán presentados en función de las diferentes categorías de análisis establecidas para el estudio. Se aportan citas textuales extraídas de las técnicas de obtención de datos. En la tabla 3 se explican los códigos de protección de identidad que se han otorgado a los actores que participan del estudio, indicándose también la técnica desde la que proceden los datos.

Tabla 21
Siglas y Códigos de protección de identidad

Código	Significado
AH-X-EG	Alumno - código alumno- entrevista grupal
AM-X-EG	Alumna - código alumna - entrevista grupal
OB-XX	Observación sesión de deporte escolar- número de sesión
PND-EP	Personal no docente del centro - entrevista en profundidad
PEF-EP	Profesor de Educación Física del centro - entrevista en profundidad
AE-X-EP	Apoderado de estudiante – código - entrevista en profundidad
C.I.	Comentarios del investigador en el cuaderno de investigación (trabajo de campo)

Fuente: elaboración propia.

Interacción entre el alumnado Mapuche-Huilliche

Las interacciones entre el alumnado que comparte ascendencia y/o adscripción a la etnia Mapuche/Huilliche poseen características particulares y diferenciadoras. Es importante considerar que ellas están condicionadas, entre otras cosas, por: (a) un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica; (b) un determinado enfoque de enseñanza; (c) una cosmovisión particular que abarca aspectos tan amplios que van desde la valoración de las otras personas, hasta supuestas características intrínsecas asociadas al rendimiento deportivo y su ascendencia étnica.

“Nosotros somos diferentes, eso dice mi papi (C.I. padre), somos mejores. Pero eso nadie nos pudo ganar” (AH-04-EG).

Con el objetivo de indagar con un mayor grado de profundidad los resultados asociados a la interacción entre estudiantes Mapuche-Huilliche, estos han sido organizados en torno a tres subcategorías: (a) códigos de comunicación e identificación entre los estudiantes Mapuche-Huilliche; (b) tensiones vinculadas a situaciones de juego y metodología de enseñanza entre los estudiantes Mapuche-Huilliche; (c) incidencia de los estereotipos de género en la interacción de los estudiantes Mapuche-Huilliche.

Subcategoría: códigos de comunicación e identificación entre los estudiantes Mapuche-Huilliche

Estos estudiantes comparten códigos comunes y diferenciadores; sin embargo, no se observa que utilicen la lengua tradicional de su etnia, posiblemente por el desconocimiento de la misma, dando cuenta de un proceso de aculturación:

“Yo no hablo (la lengua ancestral), ya pasó de moda; mi abuela habla y mi mami (C.I. madre) entiende, pero no sabe hablar bien” (AH-06-EG).

“La mayoría de los niños no hablan (su lengua ancestral), se vienen de chiquititos (pequeños) a la ciudad y acá ya no siguen hablando, porque sus amigos tampoco conocen ese idioma” (PEF- EP).

Sin embargo se identifican prácticas discursivas y no discursivas que dan cuenta de un auto-reconocimiento y sentido de pertenencia. Se observa que la cohesión entre ellos aumenta durante las clases que incorporan juegos colectivos de invasión que tienen un vínculo con la etnia Mapuche-Huilliche (Palín y Linao con las modificaciones respectivas que implica el modelo de enseñanza), reconociéndose todos como parte de un mismo “conjunto”. Se llama “juego de invasión” a los juegos deportivos en que hay dos equipos y se comparte el mismo terreno de juego, como ocurre en el fútbol, el rugby o el balonmano. Se diferencian de los juegos de cancha dividida, donde cada equipo tiene su terreno (como el vóleibol). Los juegos de invasión implican mucho contacto físico, por lo que pueden generar algunas situaciones conflictivas. Cabe señalar que el monitor menciona el origen étnico-cultural de dichos juegos durante las sesiones.

“Se han realizado juegos modificados asociados al “palín” (práctica ‘deportiva’ mapuche) (...), algunos estudiantes con ascendencia Huilliche-Mapuche, al conocer el origen del juego (C.I. gracias a la explicación realizada por el monitor), muestran especial interés en la actividad y realizan muchas preguntas acerca de dicha clase” (OB-32).

“Hoy nuevamente se trabajan prácticas corporales asociadas a la cultura Mapuche (...), los niños de dicha etnia intentan agruparse de antemano para jugar todos juntos en el

mismo equipo, dicen que el juego es de ellos, de su gente (...), durante la clase se apoyan mutuamente al participar de dichos juegos (OB-33)”

Subcategoría: tensiones vinculadas a situaciones de juego y metodología de enseñanza entre los estudiantes Mapuche-Huichille

Surgen algunos conflictos en juegos que se otorga un especial énfasis a “la conciencia táctica” y reflexión de la misma por parte del monitor. En un principio algunos estudiantes que demuestran ser motrizmente aventajados y que además están legitimados como líderes entre sus pares, increpaban agresivamente a sus compañeros que resultaban ser menos eficaces en dichas labores.

Las conductas agresivas y conflictos antes mencionados fueron paulatinamente disminuyendo, hasta convertirse en episodios aislados. Ello posiblemente causado por la incorporación de actividades que se basan en la ECD y poseen principios cooperativos de enseñanza.

“Al principio mi hijo decía que no le gustaba jugar con ese compañero porque siempre se equivocaba, no podían hacer lo que el profe pedía y peleaban” (AE-01-EP).

“(…) En esta clase trabajan juntos los compañeros que en las primeras sesiones discutían (...), de hecho él que demostraba mucha habilidad en los primeros juegos ahora ayuda al otro niño” (OB-22).

“Antes me caía mal (no me simpatizaba), pero ahora me doy cuenta que en realidad no lo conocía. Ahora que tuvimos que jugar juntos somos amigos” (AH-09-EG).

“Ahora siento que todos ganamos cuando jugamos, además tengo más amigos que antes” (AH-01-EG).

Subcategoría: incidencia de los estereotipos de género en la interacción de los estudiantes Mapuche-Huilliche

A pesar de que no se observa la existencia de conflictos agudos entre los alumnos vinculados con la etnia Mapuche-Huilliche, se aprecia la existencia de divisiones dentro

del propio grupo de estudiantes, ello a causa de situaciones vinculadas a estereotipos de género; hombres y mujeres no juegan juntos excepto si lo ordena el propio monitor.

“(…) las estudiantes intentan en lo posible mantenerse alejadas de los niños, y evitan participar de la actividad que ha encomendado el monitor, optando por jugar en un rincón del patio (...) posteriormente ellas me comentan que no les gusta participar de ese tipo de juegos porque consideran que son exclusivamente para hombres, afirmación que es apoyada por sus compañeras y compañeros” (OB-08).

En virtud de lo antes descrito, los estereotipos masculinos y femeninos asociados a la práctica deportiva son compartidos tanto por las chicas como por los chicos, evitando participar en las prácticas que no consideran apropiadas para su género, condicionando con ello las posibles interacciones en torno a la práctica deportiva.

Interacción entre alumnado con y sin ascendencia étnica

Las interrelaciones sociales son fundamentales en los procesos de integración. En virtud de lo anterior, en la presente categoría se analizan las diferentes formas de interacción que desarrollan el alumnado con y sin ascendencia étnica. Para ello se han delimitado tres subcategorías de análisis: (a) elementos que facilitan la interacción positiva entre ambos colectivos; (b) elementos que dificultan la interacción positiva entre ambos colectivos; (c) tensiones compartidas por ambos colectivos frente a situaciones de juego y metodología de enseñanza.

Subcategoría: elementos que facilitan la interacción positiva entre ambos colectivos

En la mayoría de los casos, las relaciones sociales entre estos actores se han desarrollado en un ambiente libre de prejuicios étnicos y/o culturales. Las interacciones positivas se ven facilitadas principalmente por tres causas: (a) la implementación de prácticas “deportivas” con origen Huilliche-Mapuche, favoreciendo en este último caso la admiración y asombro hacia estudiantes de dicha etnia, aumentando con ello también las relaciones interculturales; (b) el desarrollo de labores de equipo bajo principios cooperativos de enseñanza; (c) la exaltación de valores socio-educativos (respeto, cooperación, honestidad, equidad, etc.) durante las sesiones.

“Se han realizado juegos modificados asociados al “palín” (...), hay dos estudiantes de origen Huilliche que conocen bien el juego, esto sorprende a muchos otros estudiantes (...) al momento de jugar todos les hacen preguntas a ellos y les piden continuamente ayuda (...); estos dos estudiantes me mencionan al finalizar la clase que nunca pensaron que sus compañeros les fuera a gustar tanto el juego” (OB-32).

“No conocíamos ese juego mapuche, es entretenido; él (un compañero) es seco (C.I. Se refiere a que es bueno en ese juego) y dijo que nos podía enseñar”. (OB-33).

“Me gusta porque a veces en el grupo yo les enseño cosas a mis compañeras o ellas a mí” (AM-02-EG).

“Antes me importaba ganar, nada más y peleábamos harto; ahora que conozco a mis compañeros y aprendimos a respetarnos en deporte (escolar), nos llevamos mejor” (AM-02-EG).

Subcategoría: elementos que dificultan la interacción positiva entre ambos colectivos

Existen episodios aislados en los que se aprecian prácticas etnocéntricas y racistas asociadas a factores culturales, étnicos y socioeconómicos; sin embargo, estos episodios, tienden a reducirse a medida que avanza el curso escolar. Es preciso también señalar que las situaciones de rechazo o exclusión social no se presentan como un patrón común y general de un subconjunto hacia el otro, ya que habitualmente no se suscitan conflictos y/o subordinaciones entre ellos.

“Un estudiante Huilliche pregunta si puede participar de la clase con zapatos no aptos para la práctica deportiva (...) otro alumno no vinculado a la etnia exclama públicamente respondiendo antes que el profesor: él no tiene (calzado deportivo), porque es indio y los indios son pobres” (OB-10).

“Ahora que conozco más sus juegos (tradicionales mapuche) me caen bien (C.I. Se refiere a que le agradan), antes me caían mal (C.I. Se refiere a que le desagradaban), no me gustaba jugar con ellos por ser tan raros” (AH-11-EG).

Subcategoría: tensiones compartidas por ambos colectivos frente a situaciones de juego y metodología de enseñanza

Como se ha mencionado antes, el programa posee características que pretenden potenciar las interrelaciones positivas entre los sujetos (enfoque comprensivo, actividades cooperativas, lógica no competitiva, incorporación de algunas prácticas corporales vinculadas con la etnia Mapuche, etc.), y que se convirtieron a la postre en elementos que posibilitaron la interacción entre los culturalmente diferentes; aunque en un principio fueron aspectos abiertamente rechazados por parte de los alumnos de ambos colectivos (sobre todo durante los dos primeros meses), ya que estaban acostumbrados a la práctica deportiva bajo principios competitivos tradicionales.

“(…) ¡profe pero díganos quien ganó, es imposible que todos ganen!” (OB-03).

“Un alumno expresa: no quiero jugar con él, es malo (...) aunque le enseñe va a seguir igual de mal” (OB-06).

Sin embargo, el rechazo inicial hacia las prácticas corporales Mapuche que manifestaron los alumnos no pertenecientes a dicho grupal cultural fue sólo transitorio, y demostró estar más bien asociado al desconocimiento de dichos juegos.

“Eran juegos (tradicionales mapuche) muy raros, no sabía jugar, me picaba (enfadaba) porque otros si sabían jugar” (AH-10-EG).

Participación en actividades por parte del alumnado Mapuche-Huilliche

El grado de participación que el alumnado Mapuche-Huilliche posee en las actividades del programa incide directamente en su proceso de integración. En virtud de lo anterior los resultados vinculados a dicho tópico se han subdividido en dos subcategorías de análisis: (a) participación del alumnado Mapuche-Huilliche en las sesiones de clases del proyecto; (b) participación del alumnado Mapuche-Huilliche en los encuentros con otros centros; (c) adaptación al modelo de enseñanza y su incidencia en la participación del alumnado Mapuche-Huilliche.

Subcategoría: participación del alumnado Mapuche-Huilliche en las sesiones de clases del proyecto

Más de la mitad del alumnado que participa en el programa reside durante la semana dentro del propio centro educativo, lo que facilita su asistencia. Se da una elevada participación del alumnado Huilliche-Mapuche en las sesiones de deporte escolar, por cinco motivos: (a) la posibilidad de participar en actividades lúdicas; (b) la adquisición de nuevo capital social; (c) la profundización de relaciones interpersonales en un contexto de mayor distensión; (d) el aprendizaje de nuevas formas deportivas; (e) un enfoque de enseñanza innovador respecto sus experiencias previas.

“(...) mi hijo me dice que le gusta el deporte en el colegio, aunque al principio alegaba que las reglas eran raras” (AE-01-EP).

“me gusta venir a jugar, lo paso bien (...) me hice amigos de otros cursos y jugamos ahora en los recreos (C.I. esto podría asociarse a un aumento de capital social gracias a la participación en el programa) (...)” (AH-11-EG).

“Es diferente a lo que hacíamos el año pasado, son otros juegos y no importa tanto ganar, así que ya no nos picamos entre nosotros (enfadarse con el rival) (...) me gusta más esto” (AH-11-EG).

“(los alumnos) me dicen que les gusta venir porque es diferente a lo que hacían antes, les gusta aprender otros deportes y parece que les ha servido para conocerse mejor entre ellos (C.I. esto podría asociarse la profundización de las relaciones sociales entre los participantes del programa)” (PND-EP).

Subcategoría: participación del alumnado Mapuche-Huilliche en los encuentros con otros centros

Sin embargo, los niveles de participación no son uniformes cuando se trata de asistir a encuentros deportivos con otros centros educativos. Estos se desarrollan habitualmente los viernes, una vez finalizada la jornada escolar, presentando una alta tasa de inasistencia por parte del alumnado con origen Huilliche. Las causas parecen estar más ligadas a factores socio-familiares, económicos y culturales (algunos viven en zonas rurales por lo que tienen

la costumbre de viajar para reencontrarse con sus familias, donde colaboran en ocasiones en el trabajo agrícola y comercialización del mismo, que es un aspecto importante de su economía familiar).

“No me pude quedar a los partidos con el otro colegio, porque tenía que irme al campo” (AH-06-EG).

“Los viernes no puedo, hago otras cosas (...) trabajo con mi hermano, no tengo permiso (...), además ese día en la tarde a mi mami le gusta que estemos todos en la casa” (AM-15-EG).

Subcategoría: adaptación al modelo de enseñanza y su incidencia en la participación del alumnado Mapuche-Huilliche

Se observó una deserción importante de estos estudiantes durante el primer mes de implementación del programa, a causa del proceso de adaptación y resistencia al nuevo modelo de enseñanza. Esta situación no parece relacionada con aspectos culturales, sino con la experiencia previa del alumnado en torno al deporte escolar y la EF, puesto que habitualmente han participado de espacios vinculados a los modelos tradicionales de enseñanza, escenarios en los que suele exacerbarse la dimensión competitiva del deporte.

Asimismo un 72% de este alumnado ya se había reintegrado a las actividades antes de finalizar el segundo mes del programa; sin embargo, algunos de ellos y otros estudiantes se auto-marginan esporádicamente de participar en algunas actividades, manifestando disconformidad respecto a la modificación de algunas situaciones de juego o la implementación de un enfoque no competitivo.

“(un alumno expresa) ¡Como nadie va a ganar!, así no tiene gracia jugar (...), ¿cuándo vamos jugar deportes de verdad? (...) ¡yo no juego más!” (OB-03).

“Entre la semana pasada y ésta han regresado 6 niños que habían renunciado a deporte escolar por no simpatizar con el nuevo enfoque de enseñanza; además se han sumado dos estudiantes que nunca antes había venido” (OB-07).

Conflictos culturales

El escenario donde se desarrolla el programa se configura bajo la convergencia de individuos con distintas cosmovisiones y hábitos culturales, que se expresan de forma implícita y/o explícita en el contexto. Es por ello que resulta relevante analizar las tensiones culturales que se desarrollan en el contexto de este programa. Para el análisis de los resultados sobre esta temática se han delimitado dos subcategorías: (a) confrontación de costumbres y creencias en torno a la práctica deportiva; (b) negación de la cultura Mapuche y prácticas homogeneizadoras.

Subcategoría: confrontación de costumbres y creencias en torno a la práctica deportiva

En el programa surgen situaciones en que se evidencian diferentes choques y distanciamientos culturales, los cuales se manifiestan en: (a) desinterés en participar de algunas actividades por motivos de género; (b) confrontación de costumbres frente a determinadas actividades; (c) deslegitimación del contexto escolar como el espacio prioritario en la construcción de aprendizajes en torno al deporte y otros ámbitos, debido a la existencia de prácticas educativas ancestrales vinculadas a la etnia Mapuche-Huilliche que se desarrollan en los hogares o comunidades en que residen dicho estudiantes.

“Un grupo de estudiantes mujeres (...) dicen que no quieren participar de las actividades, consideran que son deportes de hombre (...), una de ellas me reclama textualmente: casi no hacemos cosas de niñas, si mi mami me viera se enojaría” (OB-12).

“(C.I. un alumno comenta) estos juegos son raros, no quiero jugar (...) ¿Por qué no jugamos juegos normales? ¿Juegos de acá?” (OB-14).

“Mi abuela dice que nosotros comenzamos a venir a la escuela obligados (...) acá no se aprende nada útil (...) yo en deportes lo paso bien, pero aprendo más en el campo” (AM-16-EG).

Parte de los conflictos culturales no son reconocibles en una primera instancia, puesto que se diluyen en la propia cultura interna del centro. Sin embargo se hacen evidentes los

estereotipos sociales y culturales contruidos a partir del deporte convencional, actuando en ocasiones como detonantes directos de choques culturales.

“Esos no son deportes, son inventos raros (...), no sé para qué jugamos a esto, si no somos mapuches” (OB-15).

“Nunca antes había jugado rugby, es raro, no me gustó (...) es como una copia de otro juego que se juega donde vivo (C.I es probable que el estudiante se refiera al ‘Linao’ un juego tradicional mapuche, que tiene algunas semejanzas con el rugby)” (AM-15-EG).

Subcategoría: negación de la cultura Mapuche y prácticas homogeneizadoras

Con la intención de prevenir situaciones asociadas a discriminación, el centro escolar promueve algunas prácticas y discursos que acaban produciendo aculturación y homogenización, viéndose extrapolado al programa de deporte escolar. Esto promueve procesos de negación de la identidad y origen étnico-cultural en algunos estudiantes. También ha propiciado la construcción de resistencias respecto al aprendizaje de elementos lúdico-deportivos asociados a la cultura Huilliche-Mapuche.

“(C. I. Un alumno que reside junto a su familia en una comunidad Huilliche me afirma) los tíos (profesores) dicen que acá somos todos chilenos, no hay Mapuches, Huilliches, ni nada de eso, todos somos iguales (...) yo soy chileno, no quiero que sepan que soy Huilliche o que me digan Mapuche o Indio (...), tampoco me interesa aprender más juegos o mostrar los que conozco” (OB-29).

“yo prefiero no decir que mis abuelos son Huilliches, o mis papás, acá somos todos chilenos como dice la tía (C.I. profesora) en clase (...) siempre dice que somos todos iguales y que acá no hay mapuches ni ninguna de esas cosas, que todos somos chilenos” (AH-06-EG).

Interacción entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche

En las sesiones del programa las interacciones de cada estudiante y el profesor son singulares e irrepetibles, desarrollándose habitualmente en un marco de respeto recíproco. Sin embargo, existen algunos patrones generales que cruzan transversalmente la relación de dichos actores en la realidad estudiada. Con el fin de profundizar dichos aspectos se han

establecidos dos subcategorías: (a) tensiones entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche a causa del modelo de enseñanza; (b) elementos y prácticas que facilitan la interacción positiva entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche.

Subcategoría: tensiones entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche a causa del modelo de enseñanza

Existieron tensiones iniciales que definieron los primeros meses de relación entre el alumnado y el monitor. La relación entre estos actores se ve tensionada en diferentes ocasiones por el rechazo inicial que expresa el alumnado Mapuche-Huilliche hacia la nueva metodología de trabajo del programa, existiendo algunos episodios críticos en los que dichos estudiantes manifiestan abiertamente su descontento. Esto se agudiza aún más cuando en el programa se plantean actividades en las que se modifican aspectos técnicos o tácticos de deportes que ya conocían, llegando incluso en ocasiones a desafiar la autoridad del monitor a causa de su descontento.

“Hoy ha sido la segunda ocasión (en estos primeros dos meses de programa) que varios estudiantes (esta vez 6 alumnos) Huilliche-Mapuche se disgustan en clases y expresan que no les gusta una actividad; sin embargo cuando el monitor intenta imponer la actividad y obligarlos autoritariamente a desarrollarla se enfadan mucho más, a tal punto que tres de ellos deciden marginarse de la clase por completo, respondiendo groseramente (C.I. El hecho coincide con algunas quejas que los alumnos han tenido sobre la implementación de juegos que dominaban bien con antelación, pero que ahora exigen también una complejidad de ejecución diferente a lo que estaban habituados)” (OB-14).

“un alumno dice (...) ¿profe por qué no tenemos deportes normales?, ¿cuándo jugaremos fútbol de verdad?, para mí que usted no sabe jugar” (OB-06).

“No me gustaban al principio las clases, me enojaba con todos, hasta con el profe, todos los deportes eran como raros, las reglas diferentes, era difícil (C.I. En referencia al nuevo modelo de enseñanza y la incorporación de juego modificados) (AH-09-EG).

Subcategoría: elementos y prácticas que facilitan la interacción positiva entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche

La interacción entre estos actores da espacio a la construcción bidireccional de aprendizajes, en parte facilitado por el interés del monitor por conocer más respecto a la cultura que adscriben sus estudiantes. A pesar de que el monitor demuestra desconocer algunos elementos asociados con la cultura Mapuche, manifiesta una disposición positiva hacia el aprendizaje de las costumbres y prácticas culturales vinculadas con dicha etnia, expresando respeto en todo momento por estas últimas. Lo anterior resulta inusual para este alumnado, quienes valoran positivamente el hecho de que su profesor esté interesado en enseñar dichas prácticas en el marco del programa, así como que se muestre dispuesto a recibir críticas y sugerencias por parte de los propios alumnos Mapuche-Huilliche durante las sesiones en las que se desarrollan dichos juegos.

“Un alumno dice (...) yo he visto partidos (de palín), hay que empezar de otra forma (...) tenemos que juntarnos todos los del equipo y gritar antes de jugar para que nos lleguen fuerzas; así se hace; el monitor escucha al niño y le pregunta respecto a que otras cosas conoce sobre el palín” (OB-31).

“Al principio era raro jugar a eso (C.I. haciendo referencia a prácticas corporales de origen Mapuche). Después me gustaba, lo pasábamos bien, además el profe no se enojaba si le decíamos algo sobre los juegos” (AH-09-EG).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este apartado ha sido estructurado en función de las preguntas definidas para la presente investigación. La primera pregunta hace referencia a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y de qué forma éstas afectan su proceso de integración. En este sentido, los datos recogidos indican que las interacciones entre el alumnado Mapuche-Huilliche, poseen características particulares y diferenciadoras respecto a otras interrelaciones que transcurren en el escenario estudiado. Es posible que estas interacciones estén condicionadas por algunos factores asociados al contexto: (a) un escenario que presenta estudiantes con altos índices

de vulnerabilidad socioeconómica; (b) un enfoque de enseñanza que resulta innovador para los estudiantes y que rompe la estructura habitual de sus clases, así como posiblemente sus formas de entender el propio deporte escolar; (c) una cosmovisión cultural específica que inevitablemente cruza en todas las relaciones que establecen los individuos pertenecientes a dicha etnia.

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes en cuestión desconocen su lengua ancestral, situación que puede asociarse a un proceso de aculturación (Berry, 2005), coincidiendo con la evidencia existente al respecto, la cual expresa que un alto porcentaje de dicho pueblo no habla su lengua originaria, estando en rápido retroceso ante el avance del castellano (Gundermann, Canihuan, Claveria y Faúndez, 2011), siendo la escuela y su rol de dominación cultural la principal institución responsable de esta situación (Pino y Merino, 2010).

Dicho escenario puede impedir que estos alumnos comprendan también verdaderamente algunas prácticas corporales asociadas a dicho pueblo (Garoz y Lizana, 2008). Aunque los estudiantes Mapuche-Huilliche no emplean su propia lengua durante las clases, sí parecen compartir códigos y referencias culturales comunes (identidad compartida y auto-reconocimiento como miembros de la etnia, mayor dominio de prácticas lúdicas asociadas a dicho pueblo, etc.). En este sentido, la cohesión social entre los estudiantes de dicho colectivo aumenta cuando se incorporan juegos propios de la cultura Mapuche, fenómeno que puede estar asociado con el hecho de que dichas prácticas son reconocidas como un símbolo de identidad compartida por parte de la etnia (Garoz y Lizana, 2008; Román, 2010).

La segunda pregunta de investigación hace referencia a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase, analizando como éstas afectan al proceso de integración. Los datos muestran que la relación del alumnado con ascendencia étnica y riesgo social con el resto del alumnado se ve facilitada por su participación en deporte escolar. Las interacciones positivas entre ambos colectivos se incrementan al incorporar prácticas deportivas asociadas a la cultura Mapuche. Ello coincide con la evidencia

existente, la cual muestra que el uso del deporte y el juego como recursos educativos interculturales promueven la interacción y el acercamiento entre culturas diferentes (Berry y Sam 2015; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Mashreghi et al., 2014). Aunque también es cierto que a veces se observan algunos episodios asociados a prácticas discriminatorias, las cuales se traducen en situaciones de rechazo y exclusión social, especialmente en los primeros meses del programa. Estas interacciones negativas tienden a reducirse a medida que transcurre el año escolar y no constituyen un patrón común, ni permanente dentro del programa, Ello podría asociarse con la implementación de ECD y principios cooperativos de enseñanza durante las clases, entendiendo que su uso complementario ha demostrado facilitar la interdependencia positiva y la interacción social (Dyson et al., 2004; Fernández-Río, 2009, 2014).

La tercera pregunta se centra en analizar cuáles son los elementos que motivan y condicionan la participación en las actividades de deporte escolar de los alumnos con ascendencia étnica en situación de riesgo social. Los resultados expresan que la participación de los estudiantes Mapuche-Huilliche en el programa de deporte escolar les ha propiciado la oportunidad de adquirir y aumentar tanto su capital social como cultural, siendo coherente con la literatura, puesto que diferentes autores (Maza, 2004; Theebom et al., 2012; Sapaaij, 2012; Verhagen & Boonstra, 2014) muestran que la práctica deportiva puede configurarse como un instrumento socializador de alta efectividad en contextos asociados a diversidad cultural.

Respecto a la auto-marginación inicial de algunos estudiantes debido a su desacuerdo con la ECD y el enfoque no competitivo, la literatura ha señalado precisamente que adaptarse al uso de TGfU y prevenir el abandono anticipado son unos de los principales desafíos a superar durante su implementación (Aguiar y Light, 2015; Wang y Ha, 2009), más aún si ello ocurre en ambientes donde habitualmente han imperado los modelos tradicionales de enseñanza (McMahon y MacPhail, 2007; Wang y Ha, 2009). Así mismo, los resultados muestran que una vez superada la etapa de adaptación al modelo de enseñanza, la participación y disposición del alumnado hacia las actividades del programa se tornan positivas, coincidiendo con los resultados de estudios anteriores (Gil-Arias, Harvey,

Cárceles, Práxedes y Del Villar, 2017; Hortigüela y Hernando, 2017; McNeill y Marian, 2011), en que también los estudiantes muestran elevados niveles de motivación y satisfacción al participar por tiempos prolongados en contextos donde se desarrollan prácticas lúdico-deportivas a través al modelo comprensivo de enseñanza.

En definitiva, la participación y adherencia del alumnado Mapuche-Huilliche dentro del programa parece asociarse a cuatro motivos: (a) la posibilidad de participar en actividades lúdicas; (b) la adquisición de nuevo capital social; (c) el aprendizaje de nuevas formas deportivas y un enfoque de enseñanza innovador respecto sus experiencias previas; (d) el interés y reconocimiento que el monitor muestra hacia su cultura de origen y la inclusión de algunos juegos colectivos propios de ella.

La cuarta pregunta analiza si existen conflictos culturales que involucren al alumnado con ascendencia étnica y situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar. En este sentido, la presencia de diferentes cosmovisiones culturales en el mismo escenario se traduce ocasionalmente en conflictos que derivan en un “choque” o distanciamiento cultural. En términos concretos, los resultados muestran que los conflictos de aspectos culturales se manifiestan como una confrontación de costumbres y creencias en torno a prácticas corporales, deportivas y educativas, generando instancias de contraposición cultural.

La literatura expresa que ello puede ocurrir por no considerar suficientes elementos de la “otra cultura” y su sistema de valores (Fernández & Pastor, 2009), lo que puede producir confrontaciones en relación a culturas corporales (Lleixà, 2002), conllevando cuestionamientos sobre aspectos profundamente arraigados, tales como la pertinencia de género frente a ciertas formas deportivas (Pfister, 2004), que es precisamente uno de los principales conflictos descritos en los resultados del presente estudio. Estos conflictos también se ven manifestados en la importancia relativa que el alumnado Mapuche-Huilliche otorga al contexto escolar, en parte explicado porque dicha etnia posee instancias formativas propias, que muchas veces se configuran como formas de resistencia a la escolarización tradicional (Turra y Ferrada, 2016).

Finalmente la quinta pregunta tiene por objetivo analizar cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma éstas afectan al proceso de integración. Los resultados expresan que el monitor se muestra abierto a la adquisición de saberes que le permitan comprender de mejor forma las costumbres y prácticas vinculadas con la cultura Mapuche. Esto le permitió interactuar positivamente con los estudiantes vinculados a dicho pueblo, mejorando así su relación con ellos; lo cual encuentra relación con lo planteado por diferentes autores (Fernández y Aguilar, 2016; Flores et al., 2014, 2015), quienes expresan que la adquisición de competencias interculturales por parte del profesorado de Educación Física es relevante para trabajar en contextos culturalmente diversos; aunque dicha evidencia muestra que habitualmente el profesorado de este campo suele tener un importante déficit en dicho ámbito, situación que también se repite en los resultados del presente estudio, ya que en un principio el monitor demostró tener carencias en el conocimiento y comprensión de la cultura Mapuche.

Las interacciones entre el monitor y estudiantes Mapuche-Huilliche se desarrollaron mayoritariamente en un marco de respeto mutuo, aunque durante las primeras semanas del programa surgieron algunas situaciones de tensión entre ambos, en ocasiones vinculadas a conductas de indisciplina. Dicha situación muestra diferencias respecto a los resultados de un estudio desarrollado por Becerra (2011), el cual plantea que la relación alumno mapuche-profesor se caracteriza por tener rasgos de sumisión y acatamiento pasivo de las normas por parte de los estudiantes. Sin embargo, dicha investigación no se enmarcó en un proceso de innovación pedagógica, como si lo ha hecho el presente estudio, por lo que la resistencia al nuevo modelo de enseñanza puede ser un factor condicionante en el comportamiento de los estudiantes.

LIMITACIONES, PROSPECTIVA Y UTILIDAD PRÁCTICA DEL ESTUDIO

Entendemos que este estudio puede ser de interés y utilidad práctica para diferentes colectivos. En primer lugar para el profesorado de EF y/o monitores de deporte escolar que trabajen en contextos de diversidad cultural, con alumnado de diferentes etnias y/o nacionalidades. Aunque el estudio ha sido llevado a cabo en Chile, la discusión científica

parece mostrar que estos resultados podrían ser transferibles en gran medida a otros países de Iberoamérica que trabajen en este tipo de contextos, así como para otros países con realidades similares. También puede ser de interés para las personas que están investigando la temática de la Educación Física y el deporte escolar en contextos de diversidad cultural.

Sin embargo, es importante considerar que el presente estudio fue desarrollado bajo un contexto singular, escenario que posee características sociales, culturales y étnicas particulares. Asimismo, al tratarse de un estudio desarrollado a través de una metodología cualitativa, está centrado en comprender la realidad estudiada desde la intersubjetividad de los propios actores, lo que también limita las afirmaciones de la presente investigación a visiones relativas, particulares y parciales de los acontecimientos.

Como prospectiva, teniendo en cuenta los resultados encontrados y la revisión del estado de la cuestión, sería relevante realizar nuevos estudios sobre la utilización de modelos semejantes en otros contextos con diversidad cultural, así como investigaciones respecto a la utilización de estrategias de intervención basadas en el modelo de enseñanza comprensiva en escenarios similares al descrito en este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio está asociado al proyecto de I+D titulado: “Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)”. Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 07/2018.

REFERENCIAS

- Adair, D., Taylor, T., & Darcy, S. (2010). Managing ethnocultural and racial diversity in sport: obstacles and opportunities. *Sport Management review*, 13, 307-312.
- Aguar, B., & Light, R. (2015). Self-directed learning of TGfU and The influence of mentor Teachers during practicum in Portugal. En S. Pill (Ed.), *29th Achper International Conference* (pp. 197-215). Adelaida: Achper.

- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Mohn, R. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434.
- Báez, J., & De Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación*, número especial, 163-181.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.20-46). Barcelona, España: INDE.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan: Pearson.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, J., & Sam, D. (2015) Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to psychological dimensions of multiculturalism. *European psychologist*, 18(3), 151-157.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-9.
- Carter-Thuillier, B., López, V., Gallardo, F. (2017). La Integración del alumnado inmigrante en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative research in education*, 6(1), 22-55.
- Castaño, E. (2009). *La Educación Física entre los Mapuche* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Cockburn, T. (2017). Children and the “social cohesion” agenda in sport: children’s participation in “ethnically mixed” sport teams in the north of England. *Children & Society*, 31(1), 50-60.

- Columna, L., Foley, J., & Lytle, R. (2010). Physical Education Teachers' and Teacher Candidates' Attitudes toward Cultural Pluralism. *Journal of teaching in physical education, 29*(3), 295-311.
- Collins, M. (2014). *Sport and social exclusion*. Abingdon: Routledge.
- Cortis, N. (2009). Social inclusion and sport: Culturally diverse women's perspectives. *Australian journal of social issues, 44*(1), 91-106.
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record, 116* (3).
- Chiner, E., Cardona, M., & Gómez, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *New approaches in educational research, 4*(1), 18-23.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest, 56*, 226-240.
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. En A. Méndez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2014). Another step in models-based practice: hybridizing cooperative learning and teaching for personal and social responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 85*(7), 3-5.
- Fernández, J., & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física en Andalucía (España). *Movimento, 22*(3), 753-766.
- Fetterman, D. (2008). Ethnography. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of Qualitative Research methods* (pp. 288-292). Thousand Oaks: Sage.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.),

- Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 183-199.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248-255.
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Garoz, I., & Lizana, J. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del deporte*, 2(2), 33-48.
- Garoz, I., & Lizana, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del Palín para el niño mapuche. *Revista de psicología del deporte*, 17(8), 103-121.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), 1-17.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.1-17). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Gundermann H., Canihuan, J., Claveria, A., & Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, 503, 111-131.
- Gutiérrez-Díaz, D., & García-López, L. (2015). Teoría y práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar (II). *Agora*, 17(1), 3-14.
- Hasen, K. (2014). The Importance of Ethnic Cultural Competency in Physical Education. *Strategies*, 27(3) 12-16.

- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching games for understanding: a comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 10-20.
- Irarrázaval, I., & Morandé, M. (2007). Cultura Mapuche: entre la pertenencia étnica y la integración nacional. *Estudios públicos*, 105, 37-59.
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.
- Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.213-227). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós
- Leca, M. (2007). Système éducatif et acculturation: l'exemple des Mapuches du Chili. *Caravelle*, 88, 281-300.
- Light, R., & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *American journal of medical quality*, 12(1), 99-117.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza del

- deporte. En F. Castejon (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp.35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Agora*, 17(1), 45-60.
- Lleixà, T. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem*, 7, 21-29.
- Lleixà, T. (2004). Actividad física, deporte y ciudadanía cultural. En T. Lleixà & S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?*. Barcelona: Horsori.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado*, 9(1), 1-31.
- Mashreghi, S., Dankers, S., & Bunke, S. (2014). The role of motivational climate in multicultural sport classes. *Swedish journal of sport research*, 1(1), 78-110.
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia*, 67, 181-2010.
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona: Horsori.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- McNeill, C., & Marian, J. (2011). Motivational Climate in Games Concept Lessons. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(1), 34-39.
- Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L., Hillmann, W., Hüttermann, S., Klein-Soetebier, T., Köing, S., Nopp, S., Rathschlag, M., Schul, K., Schwab, S., Thorpe, R., & Furley, P. (2015). Top 10 Research Questions Related to Teaching Games for Understanding. *Research Quarterly for Exercise*

and Sport, 86, 347-359.

Ministerio de Educación de la República de Chile. (2016). Prioridades 2016 con IVE-SINAE básica media y comunal. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>.

Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign: Human Kinetics.

Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona: Horsori.

O'Leary, N. (2015). Learning Informally to Use the "Full Version" of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 21(1), 3-22.

Omeñaca, R., & Ruiz, J. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 95-110). Barcelona: Horsori.

Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.

Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona: Horsori.

Pino, A. & Merino, M. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso & Sociedad*, 4(1), 1103-1119.

- Richard, J., & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.19-31). Champaign: Human Kinetics.
- Rodríguez, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Román, A. (2010). Identidades en Juego: prácticas lúdicas en jóvenes Mapuche. *Agora*, 12(2), 163-178.
- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9), 1519-1538.
- Slotz, S., & Pill, S. (2014). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15(1), 253-271.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tan, C., Chow, J., & Davids, K. (2012). How does TgfU?: examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical education and sport pedagogy*, 17(4), 331-348.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theebom, M., Schaillee, H., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21.
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and

- recreational sports: the experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420.
- Turra, O., & Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242.
- Verhagen, S., & Boonstra, N. (2014). Bridging social capital through sports: an explorative study on (improving) inter-ethnic contact at two soccer clubs in the Netherlands. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 23(4), 23–38.
- Wang, C., & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of Teaching Games for Understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15(3), 407-429.
- Wang, L., & Ha, A. (2012). Factors Influencing Pre-Service Teachers' Perception of Teaching Games for Understanding: A Constructivist Perspective. *Sport, Education & Society* 17(2), 261-280.
- Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G., & Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia Mapuche en relatos de la Araucanía. *Contextos educativos*, 15, 135-152.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford.

4.5 Estudio 5:(Publicado en 2018)

Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural: un estudio multicaso

Relationship between health and school sports from an intercultural perspective: a multicase study

Referencia: Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2018). Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 66(1), 37-43.

RESUMEN

Introducción. La salud y el deporte configuran prácticas, creencias y relaciones culturales particulares en cada contexto.

Objetivo. Analizar las creencias de estudiantes inmigrantes y Mapuche-Huilliche sobre la relación entre deporte escolar y salud.

Materiales y métodos. Se desarrolló un estudio multicaso cualitativo con enfoque etnográfico. Participaron 71 sujetos subdivididos en dos grupos: uno constituido por estudiantes inmigrantes que participaban en España de un programa de deporte escolar con principios comprensivos de enseñanza (n=47); y otro compuesto por alumnos de la etnia Mapuche-Huilliche que participaban de un programa análogo en Chile (n=24). Para la recolección de datos se aplican tres entrevistas colectivas a cada grupo.

Resultados. Ambos colectivos perciben una asociación positiva entre la participación en deporte escolar y el desarrollo de la salud en diferentes dimensiones. Existen diferencias respecto a la interpretación cultural que ambos grupos otorgan al concepto salud y sus posibles relaciones con el deporte escolar. Sin embargo, en ambos contextos existen situaciones en que se considera de forma parcial la cultura de los estudiantes para trabajar sobre estos temas.

Conclusiones. Estudiantes inmigrantes y Mapuche-Huilliche establecen creencias positivas sobre la relación entre deporte escolar y desarrollo de salud en sus diferentes manifestaciones.

Palabras clave

Emigración e inmigración, Grupos étnicos, Salud escolar, Deportes.

ABSTRACT

Introduction. In each context health and sport shape particular practices, beliefs and cultural relations.

Objective. To analyze the beliefs of immigrant and Mapuche-Huilliche students about the relationship between "school sport" and "health".

Materials and Methods. The study design corresponds to a multicase study of qualitative characteristics and ethnographic approach. 71 subjects participated, were divided into two groups, one conformed by immigrant students users of a sport school program based on comprehensive teaching model in Spain (GA, n=470); and another group is composed by students of Mapuche-Huilliche ethnicity who participate an analogous program in Chile (GB, n=24). For data collection three collective interviews are applied to each group.

Results. Both collectives perceive a positive association between school sport and the development of health in different dimensions. Likewise, the results show that there are differences regarding the cultural interpretation that the groups give to the concept "health" and their possible relationships with school sports. However, in both contexts exist situations that consider partially the origin culture of students to work about these themes.

Conclusion. Immigrant and Mapuche-Huilliche students establish positive beliefs about the relationship between school sports and health development in their different manifestations.

Palabras claves

Emigration and immigration, Ethnic groups, School health, Sports.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende el concepto de salud como un constructo en el que se integran de forma complementaria el bienestar físico, mental y

social, constituyéndose como un derecho fundamental y transversal para todos los individuos (World Health Organization, 2014). Asimismo, dicho concepto se construye y configura de forma particular en los diferentes escenarios socioculturales mediante una relación dinámica con la cultura presente, otorgando lugar a prácticas y significados distintivos respecto a la salud y su cuidado (Melguizo y Alzate, 2008).

La evidencia muestra que el ejercicio físico planificado y estructurado contribuye al desarrollo de diferentes dimensiones asociadas a la salud (World Health Organization, 2010), tanto desde una perspectiva preventiva, como en términos terapéuticos (Thompson, Arena, Riebe y Pescatello, 2013). De igual manera, la población suele establecer como creencia la existencia de una relación directa entre el cuidado de la salud y la práctica de actividad física, ejercicio físico o deporte reglado, convirtiéndose en un vínculo afianzado a nivel social (Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011); sin embargo, esto no siempre se traduce en una mayor adherencia de la ciudadanía hacia este tipo de actividades, existiendo inequidades de acceso y participación a causa de las características sociales y culturales de los individuos (Future Foundation, 2012).

Los estudios realizados con escolares tienden a reportar una situación de baja adherencia a prácticas físico-deportivas; de hecho, los informes internacionales son claros en señalar la necesidad de prestar atención a este fenómeno durante la edad escolar, especialmente en el contexto educativo (Future Foundation, 2012; Kriemler et al., 2011). Ello en virtud de que existe consenso respecto a su trascendencia en el desarrollo de la aptitud física, el funcionamiento cognitivo, el bienestar psicológico y la inclusión social (Bangsbo et al., 2016; Carreres-Ponsoda, Escartí, Cortell-Tormo, Fuster-Lloret y Andreu-Cabrera, 2012; Eime, Young, Harvey, Charity & Payne, 2013)

En concreto, dentro del contexto escolar la práctica deportiva estructurada suele desarrollarse en diferentes instancias, tales como la clase de educación física, los programas de desarrollo motriz o el deporte escolar (Bangsbo et al., 2016). Respecto a este último espacio, es pertinente entender el “deporte escolar” como todo tipo de actividad física desarrollada en el período escolar y de forma complementaria a la clase de educación física, en consecuencia con un enfoque educativo; dicho concepto no debe

confundirse con el de “deporte en edad escolar”, el cual posee una lógica competitiva, por lo general federada, y se desarrolla fuera del centro educativo y sin fines intrínsecamente pedagógicos (Blázquez, 2010). En consecuencia, se espera que los programas de deporte escolar sean espacios educativos para el desarrollo de hábitos de actividad física regular, estructurada y saludable; asegurando una adecuada iniciación polideportiva (Manrique et al., 2011) y una educación esencial de la salud y el ocio (Rué y Serrano, 2014).

Asimismo, el deporte escolar ha demostrado ser una instancia favorable para el desarrollo de prácticas interculturales, permitiendo el acercamiento de los distintos a nivel cultural bajo un escenario educativo, fomentando con ello las interacciones positivas de todos los individuos (Cherng, Turner y Kao, 2014; Carter-Thuillier, López-Pastor y Gallardo 2017; Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017). Sin embargo, al implementarse los programas de deporte escolar no siempre se consideran las características culturales de todos los participantes, siendo muchas veces preponderantes los elementos de la cultura dominante sobre las minorías (Domínguez, Jiménez y Durán, 2011); esta situación implica que algunas prácticas, creencias y hábitos culturales pueden quedar excluidos. En función de lo anterior, tampoco suelen considerarse en estos programas las representaciones culturales que el propio alumnado posee sobre el deporte y el concepto de salud (y sus posibles relaciones) (Cuevas, Fernández y Pastor, 2009), hecho preocupante si entendemos que en cada contexto se desarrollan prácticas y discursos particulares a partir de ambos conceptos (Cuevas, Fernández y Pastor, 2009; Melguizo y Alzate, 2008).

Resulta de alta trascendencia desarrollar estudios que centren su foco en conocer las relaciones que establecen los diferentes grupos culturales respecto a la salud y el deporte o, en términos más específicos, su asociación con el propio deporte escolar a partir de las cosmovisiones que dichos colectivos poseen.

La presente investigación tiene por objeto analizar las creencias que poseen alumnos inmigrantes (España) y estudiantes Mapuche-Huilliche (Chile) respecto a la relación entre los conceptos de “salud” y “deporte escolar” a partir de un estudio colectivo de casos. Los representantes de cada caso participan en programas de deporte escolar en sus respectivos países; estos programas se desarrollan bajo un enfoque comprensivo de enseñanza. Los

españoles hacen sus actividades en la comunidad autónoma de Castilla y León y los chilenos en la región de Los Lagos. En ambos casos se trata de colectivos que poseen un alto grado de representatividad dentro de sus contextos y se constituyen como poblaciones vinculadas a procesos de exclusión o segregación social.

Este estudio posee características internacionales e interculturales, pues ambos tipos de población, en sus realidades particulares, se configuran como representantes de rasgos y hábitos culturales diferentes a la cultura dominante. Sin embargo, son colectivos que poseen una alta representatividad en cada uno de sus contextos. En concreto, en España la inmigración alcanzó cifras históricas durante las dos décadas pasadas, y aunque las cifras en dicho ámbito no han continuado en alza, las estadísticas muestran que continúa existiendo un flujo migratorio constante en la actualidad hacia dicho país (Alonso, Pajares y Recolons, 2015). Por otro lado, 7% de la población chilena se declara miembro de algún pueblo originario, siendo el 87.3% mapuche; es decir, cerca del 4% de la población nacional se declara parte de dicha etnia (Pérez, Nazar y Cova, 2016). Estos aspectos hacen más interesante y apremiante el seguimiento de fenómenos asociados a dichos grupos, en especial si se considera que en el mundo son escasos los estudios que centran su atención en las creencias y prácticas asociadas a la salud que poseen los pueblos originarios (Misrachi, Manríquez, Fajreldin, Kuwahara y Verdaguer, 2014) y que la relación entre inmigración y salud es un fenómeno aún poco estudiado en términos socioculturales (Castañeda et al., 2015).

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño

La presente investigación se enmarca en un estudio colectivo de casos, pues se centra en el análisis intensivo y simultáneo de un fenómeno particular en dos contextos diferentes. Esto con el objetivo de maximizar sus diferencias y encontrar problemáticas globales que permitan su análisis y comprensión en profundidad (Stake, 2010), además de proyectar posibles acciones a partir de sus resultados.

El paradigma de investigación empleado es el interpretativo, puesto que se buscó analizar el objeto de estudio a partir de los significados y creencias que los propios participantes le otorgan. Asimismo, se optó por una metodología cualitativa de investigación debido a que se ajusta de manera coherente a los objetivos de la investigación, permitiendo describir y analizar una situación específica a partir de las subjetividades particulares de los individuos.

Sujetos

En el estudio participaron 71 estudiantes (9-12 años) y la distribución fue la siguiente: por un lado, 47 estudiantes inmigrantes (en su mayoría provenientes de África del Norte, Centroamérica, Sudamérica, Asia y Europa Oriental) que participan de un programa de deporte escolar con principios comprensivos de enseñanza en España y, por el otro, 24 estudiantes con ascendencia y adscripción étnica al pueblo Mapuche-Huilliche que participan de una instancia análoga de deporte escolar con principios comprensivos de enseñanza en Chile.

El diseño y los procedimientos de la presente investigación se desarrollaron considerando los principios éticos expresados en la declaración de Helsinki (2004). Todos los sujetos participan de manera voluntaria en el estudio y el equipo investigador garantizó el anonimato, la confidencialidad de los participantes y los datos aportados.

Criterios de inclusión

Caso 1: ser usuario del programa de deporte escolar que se desarrolla en una ciudad situada en la comunidad autónoma de Castilla y León, España; poseer alguna nacionalidad diferente a la española, y autoreconocerse como miembro de algún colectivo inmigrante.

Caso 2: ser usuario del programa de deporte escolar que se desarrolla en un centro educativo de una ciudad situada en la región de Los Lagos, Chile; poseer ascendencia asociada a la etnia Mapuche-Huilliche, y autoreconocerse como parte de la etnia antes mencionada.

Técnicas e instrumentos

En cada caso se aplicaron tres entrevistas colectivas en un período de 6 meses; cabe señalar que para esto, el número total de individuos fue dividido en grupos mediante un procedimiento aleatorio (Tabla 21). Esto implicó que en cada jornada programada para la recolección de datos, el equipo investigador tuviera que desarrollar más de una entrevista colectiva por caso. Esto último con el fin de profundizar en una mayor cantidad de tópicos con los entrevistados, así como para promover la participación activa de todos los sujetos en el transcurso de la entrevista. Todas las entrevistas se efectuaron en paralelo al desarrollo de los programas de deporte escolar.

Tabla 21
Distribución de grupos para la realización de entrevistas colectivas

Caso	Subgrupo	Número de individuos	Número de entrevistas efectuadas al subgrupo
Caso 1 (n=47)	Sub-grupo 1	8	3
	Sub-grupo 2	8	3
	Sub-grupo 3	8	3
	Sub-grupo 4	8	3
	Sub-grupo 5	8	3
	Sub-grupo 6	7	3
Caso 2 (n=24)	Sub-grupo 1	8	3
	Sub-grupo 2	8	3
	Sub-grupo 3	8	3

Fuente: Elaboración propia.

Criterios de rigor científico

El estudio empleó los criterios de rigor para investigaciones cualitativas de Lincoln y Guba (2011): credibilidad, se recolectan datos provenientes de diferentes fuentes; transferibilidad, se proporciona información del contexto que permite proyectar posibles transferencias a otros escenarios; dependencia, se establecen relaciones coherentes entre las evidencias y las afirmaciones investigativas, se identifican además las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y confirmabilidad, se explicita el posicionamiento

del equipo investigador y el paradigma dentro del cual está delimitado el estudio, asimismo se realiza triangulación de los datos a partir de las diferentes percepciones de los entrevistados y las categorías de análisis.

Análisis de datos

Con los datos recogidos se llevó a cabo un “análisis de contenido” (Krippendorff, 2002), proceso para el que se consideraron las tres etapas sugeridas por Taylor y Bogdan (2002) para investigaciones cualitativas: descubrimiento, codificación y relativización de los datos. Este proceso ha generado cuatro categorías (Tabla 22), las cuales agrupan por unidades de análisis los datos extraídos en el período de trabajo de campo.

Tabla 22
Categorías de análisis de datos empleadas en el estudio

Número de la categoría	Tópico o nombre de la categoría
Categoría 1	Deporte escolar y salud preventiva
Categoría 2	Deporte escolar y salud integral
Categoría 3	Deporte escolar y salud socioemocional
Categoría 4	Deporte escolar y salud física

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados se presentan a través de las categorías establecidas. A menudo se muestran los datos mediante citas literales y tras cada una de ellas se menciona el código de la persona que facilita la información, con el objetivo de resguardar su identidad (Tabla 23).

Tabla 23
Sistema de códigos y siglas para protección de identidad

Código/sigla	Individuo
ALUM-MHUIXX *	Alumna Mapuche-Huilliche
ALUH-MHUIXX *	Alumno Mapuche-Huilliche
ALUM-INMXX *	Alumna Inmigrante
ALUH-INMXX *	Alumno Inmigrante
C.I.	Comentario de investigador

* El símbolo X debe ser remplazado por los dígitos asignados a cada sujeto de forma individual.

Fuente: Elaboración propia.

Deporte escolar y salud preventiva

Esta categoría analiza la relación del deporte escolar con la promoción, protección y preservación de la salud a partir de la percepción de los investigados. Los datos muestran que existen diferencias y similitudes entre ambos grupos en diferentes aspectos. En los dos casos predominan los discursos que asocian de manera positiva el deporte escolar con la salud preventiva.

“Venir a deporte en el colegio me ayuda a no enfermarme, a estar más sano” (ALUH-MHUI12).

“Mi madre me dice que tengo que venir a deporte escolar, porque así no estaré enferma cuando sea mayor” (ALUM-INM09).

En ambos casos existen estudiantes que manifiestan ignorar los beneficios de dicha actividad sobre la salud preventiva, aunque tales juicios suelen ser minoritarios y aislados.

“La verdad no tengo idea de si hace bien o no para la salud, pero a mí me gusta venir” (ALUM-MHUI04).

“No entiendo eso que tú dices (C.I. le habla a un compañero), yo acá vengo a entrenar y jugar, yo no sé si esto ayuda a estar sano” (ALUH-INM20).

Se evidencian asimetrías en las creencias de ambos grupos respecto a dos tópicos: a) asociaciones negativas entre deporte escolar y salud preventiva y b) promoción explícita por parte de los programas de deporte escolar respecto a los posibles beneficios de esta actividad sobre la salud preventiva. En términos específicos, se aprecia que sólo en el grupo de estudiantes con ascendencia Mapuche-Huilliche emergen aspectos o creencias culturales que establecen alguna relación negativa entre deporte escolar y salud preventiva, las cuales muestran estar vinculadas a interpretaciones culturales del concepto salud. En cambio, son los estudiantes inmigrantes quienes se expresan respecto al segundo tópico, en concreto 17.7% de ellos percibe que dentro del programa de deporte escolar no se expone de forma suficientemente clara la relación entre salud preventiva y participación en deporte escolar, privilegiándose otros aspectos como el desarrollo de valores socioeducativos.

“Yo creo que también puede ser malo para salud, a lo mejor no te enfermas del cuerpo cuando seas más grande, pero te puedes enfermar por hacer cosas malas jugando o porque hay personas malas jugando también. Uno se enferma más adelante por ese tipo de cosas y algunos compañeros no hacen cosas buenas acá” (ALUH-MHUI17).

“[...] aprendimos que hace bien, pero yo creo que el deporte también puede hacer mal, porque uno puede enfermarse del cuerpo, pero también de adentro” (ALUM-MHUI03).

“Acá él no nos dice (C.I. el monitor) que esto sirve para estar más sano de mayor, nos habla de otras cosas: no competir, no pelear, llevarnos bien, hacer amigos” (ALUH-INM01).

Deporte escolar y salud integral

Esta categoría se centra en el análisis de las asociaciones entre deporte escolar y las diferentes acepciones que posee el concepto de “salud integral”, entendiendo el mismo desde la perspectiva de la OMS (World Health Organization, 2014), es decir como un estado de equilibrio entre todos los factores que inciden en el bienestar del individuo, lo que se asocia a su calidad de vida.

En ambos grupos se identifica una asociación positiva entre deporte escolar y salud integral. Ahora bien, en ninguna ocasión se menciona de forma explícita el concepto de “salud integral”, sino que los individuos de ambos grupos identifican de forma reiterada que asistir a deporte escolar conlleva beneficios en diferentes dimensiones de la salud.

“Venir a deporte escolar ayuda a la salud [...] para no enfermarse, sentirse bien, hacer amigos y ser más fuerte” (ALUH-INM03).

“Siento que mi cuerpo está mejor, me gusta venir por eso, aunque también porque me siento bien y puedo estar con mis amigas (C.I. las compañeras confirman lo dicho moviendo la cabeza)” (ALUM-INM09).

“Desde que hacemos deporte en el colegio me siento mejor, tengo más amigas, me siento feliz cuando juego con ellas” (ALUM-MHUI06).

“[...] estoy mejor, jugamos más, lo paso bien [...], además peleamos menos, así que tengo más amigos [...] estoy como más sano, cuerpo sano y mente sana como dice el tío (monitor)” (ALUH-MHUI12).

En ambos casos los sujetos construyen discursos que reflejan una asociación positiva entre la participación en deporte escolar y el desarrollo de una salud integral. Sin embargo, existen diferencias de percepción en los grupos respecto al papel que cumple el profesor/monitor en el desarrollo de prácticas que permitan a sus estudiantes conocer y comprender los beneficios del deporte escolar sobre la salud en sus diferentes dimensiones y perspectivas culturales. En términos concretos, el 14.8% de los estudiantes inmigrantes manifiestan que en sus grupos el monitor no otorga tiempo ni espacios para abordar dichos contenidos. Esto da cuenta de la importancia que puede llegar a tener dicho profesional en la construcción de las representaciones socioculturales asociadas al concepto de salud, y cómo este último se construye desde una perspectiva integral.

“[...] hemos aprendido esas cosas por usted profe, nos enseña lo que pasa con el cuerpo cuando hacemos deporte [...], nos sentimos bien y nos hace bien” (ALUH-MHUI18).

“[...] Mi madre dice que me hace bien venir a deporte escolar, dice que estoy más alegre cuando vengo y que estaré más sano [...] el monitor no nos habla esas cosas” (ALUH-INM03).

Deporte escolar y salud socioemocional

La categoría centra su atención en analizar las asociaciones tanto positivas como negativas que los sujetos construyen sobre la relación entre deporte escolar y el desarrollo de la salud tanto social como emocional. En términos concretos, los resultados muestran que gran parte de los estudiantes de ambos grupos perciben una relación positiva entre dichos campos.

“[...] me gusta venir porque acá me siento alegre [...], lo paso mejor con mis compañeros que en clases” (ALUH-MHUI03).

“[...] ahora lo pasamos mejor que en clases de otras cosas [...] me siento bien cuando vengo con mis amigas, con ellas jugamos, nos reímos, casi siempre estamos contentas” (ALUM-INM08).

“Acá hice nuevos amigos, me dicen que soy bueno y divertido [...] me hace sentir bien” (ALUH-INM08).

Sin embargo, también existen estudiantes de los dos colectivos que manifiestan algunas asociaciones negativas, parte de ellas basadas en experiencias anteriores como contextos que exacerbaban la dimensión competitiva del deporte y escenarios deportivos que no consideraban la cosmovisión cultural del alumnado. En resumidas cuentas, la percepción de eficiencia deportiva, así como considerar la inclusión o exclusión de elementos de la cultura del alumnado parecen ser determinantes en este ámbito; esto último parece tener impacto importante en la participación cuando se asocia a cuestiones de género o desconocimiento de algunas prácticas deportivas. Respecto a ello, estudiantes de ambos grupos (21.2% en el caso 1 y 20.8% en el caso 2) perciben que enfrentaron algunas situaciones adversas en el contexto de deporte escolar, tanto en el plano de las interacciones con sus pares, como en la dimensión emocional.

“[...] a mí me gustaba jugar, pero soy mala y mis compañeros antes se reían de mí, no quise jugar más” (ALUM-MHUI04).

“me sentía mal, extraña [...] no me gusta cuando me obligan a jugar juegos que son para hombres, las niñas en mi país hacen otras cosas” (ALUM-INM05).

“[...] son deportes raros para mí, no había jugado nunca” (ALUH-MHUI17).

Deporte escolar y salud física

Esta categoría se centra en analizar la percepción de relación que los individuos poseen sobre los conceptos “deporte escolar” y “salud física”, entendiendo este último como el bienestar de diferentes aspectos asociados al cuerpo humano (morfológicos, bioenergéticos, fisiológicos, etc.). En concreto, los resultados muestran que esta es la categoría donde se evidencia la mayor cantidad de asociaciones positivas por parte del alumnado tanto inmigrante como Mapuche-Huilliche. Es decir, existe una amplia

aceptación de que el deporte escolar y la salud física están estrechamente relacionados. Aunque dicha creencia parece estar también anclada al concepto de “deporte” en su sentido amplio, no tan solo a “deporte escolar”.

“Vengo a deporte escolar porque me gusta entrenar [...], hacer deporte te ayuda a tener un cuerpo más sano” (ALUH-INM03).

“Me gusta venir, porque acá podemos jugar en todos los entrenamientos y además en la tele dijeron que esto te hacia ser más sano de cuerpo, no ser obeso” (ALUH-MHUI12).

“Vengo porque todos sabemos que hay tener cuerpo sano” (ALUM-INM08).

“Acá nos enseñaron que el deporte le hace bien al cuerpo [...], todo funciona mejor” (ALUM-MHUI03).

Sin embargo, existe discrepancia entre miembros de ambos colectivos culturales respecto a la importancia que otorgan a la salud física y su cuidado. En específico, algunos (10.6%) estudiantes inmigrantes no consideran prioritario el resguardo y desarrollo de dicha dimensión de la salud, mientras que los alumnos con ascendencia Mapuche-Huilliche lo perciben como trascendente, aspecto que parece asociarse a cuestiones de carácter cultural vinculadas con su historia, costumbres y cosmovisión como colectivo.

“No voy a dejar de comer eso porque digan que haga mal a la salud o al cuerpo, no me importa” (ALUH-INM20).

“Es verdad, siempre dicen lo mismo, que el deporte hace bien, pero a mí a veces me aburren todas esas cosas [...], además, no creo sea tan malo no hacerlo siempre o comer a veces otras cosas como la (comida) chatarra” (ALUH-INM13).

“Para mí es importante estar sano y sentirme bien de cuerpo, en mi casa siempre dicen que es importante, que siempre hemos sido los más fuertes” (ALUH-MHUI02).

“[...] tiene razón, siempre dicen que los que somos Mapuches o Huilliches tenemos más fuerza y mejor cuerpo que los demás [...] en mi casa me dicen tengo que cuidar mi cuerpo, lo que como, y todo eso” (ALUH-MHUI17).

DISCUSIÓN

Los estudiantes de ambos grupos identifican una asociación positiva entre la participación en deporte escolar y salud preventiva (82.9% en el caso 1 y 87.5% en el caso 2), siendo estos resultados cercanos a los planteados por otros autores (Carreres-Ponsoda et al., 2012; Kriemler et al., 2011; Naylor & McKay, 2009; Zerrett et al, 2009), quienes también han observado una relación positiva entre deporte escolar (o programas educativos de actividad física en la escuela) y el desarrollo de estilos de vida saludable que resulten perdurables en el tiempo a partir de una lógica preventiva. Dicho logro puede verse facilitado debido a que el deporte escolar suele configurarse para el alumnado como una actividad significativa en términos personales y sociales, lo que aumenta sus posibilidades de impacto (Carreres-Ponsoda et al., 2012).

Sin embargo, otros estudios internacionales (en su mayoría europeos) exhiben resultados diferentes; en concreto muestran que la mayoría de los escolares desconocen la relación entre ambos conceptos, así como los beneficios del deporte sobre la salud en términos preventivos durante la etapa escolar (Health and social care information centre, 2013; Cale, Casey & Harris, 2016). La evidencia muestra que los escolares concentran su mayor porcentaje de práctica deportiva diaria dentro del propio centro educativo, es decir durante la clase de educación física o deporte escolar (Cale, Casey & Harris, 2016; Future Foundation, 2012), reflejando un bajo impacto formativo de estos espacios educativos sobre esta temática, situación que también se observó en un número aislado de estudiantes que participan del presente estudio.

Algunos alumnos Mapuche-Huilliche creen que el deporte escolar, así como todas las actividades que realizan, puede tener repercusiones negativas en su salud futura, lo que podría estar ligado a concepciones étnicas-culturales específicas que dicho colectivo posee sobre el concepto “salud” y sus representaciones. Se entiende que para dicho grupo, la salud consiste en alcanzar un estado de equilibrio con el entorno, y que todas las acciones de los individuos repercuten en dicha armonía (Díaz, Pérez, González & Simon, 2004), situación que de manera hipotética puede configurarse como un facilitador para el

desarrollo de un enfoque intercultural respecto a la salud (Pérez et al., 2016) y el deporte escolar.

En la categoría “deporte escolar y salud integral”, los resultados muestran que en ambos colectivos emergen discursos que asocian de forma tanto implícita como explícita los dos conceptos. Dichos resultados son semejantes a los obtenidos en otro estudio (Jiménez, López & Manrique, 2014), en el que usuarios de deporte escolar reconocen que su participación en dicho espacio tiene consecuencias positivas sobre las diferentes dimensiones asociadas a la salud (no solo física), relacionándose con otros autores (Bangsbo et al., 2016; Kriemler, 2011) que dan cuenta de los beneficios específicos de la participación en deporte escolar o espacios de actividad física en el contexto educativo, sobre las diferentes dimensiones de la salud en forma integrada.

Asimismo, un número menor de estudiantes inmigrantes (14.8%) expresan que algunos monitores del programa no favorecen en el alumnado la comprensión de los beneficios que el deporte escolar posee sobre la salud en sus diferentes manifestaciones, ni demuestran considerar o dominar otras visiones culturales respecto a dicha relación.

Esto puede propiciar que el deporte promueva procesos de aculturación, es decir que los alumnos inmigrantes abandonen su propia cultura a causa de la imposición de la cultura dominante o hegemónica, lo que daría cuenta del no resguardo de sus rasgos culturales de origen por parte del programa (Domínguez et al., 2011); situación en la que puede ser determinante la experiencia y formación intercultural que hayan recibido los monitores a cargo (Flores, Prat y Soler, 2015).

En lo referente a la categoría “deporte escolar y salud socioemocional”, se observa que los estudiantes de los dos grupos perciben, en su mayoría, una relación positiva entre ambos conceptos. Esto coincide con estudios anteriores (Bangsbo et al., 2016; Carreres-Ponsoda et al., 2012; Eime et al., 2013) que posicionan al deporte escolar como una actividad que beneficia el desarrollo y resguardo de esta dimensión de la salud. Asimismo, existen estudiantes de ambos colectivos (21.2% caso 1 y 33.3% caso 2) que relatan algunas experiencias negativas en términos socioemocionales: cuando han participado de

programas que poseen un enfoque competitivo y/o cuando los programas no consideran la cosmovisión de su cultura de origen.

Respecto a la primera situación, la literatura ha planteado que la exacerbación de la dimensión competitiva podría propiciar el desarrollo de prácticas segregadoras (Manrique, Gea & Álvaro, 2013) y condicionar de forma negativa las interacciones sociales entre los culturalmente distintos (Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017); Mientras que respecto a la segunda situación, la evidencia muestra que los programas de deporte escolar deberían considerar elementos y prácticas asociadas a las culturas de todo el alumnado (Carter-Thuillier, López-Pastor y Gallardo, 2017), esto con el fin de evitar procesos de asimilación cultural frente a la cultura dominante y desmedro de la propia (Allen, Drane, Byon y Mohn, 2010; Carter-Thuillier, López y Gallardo, 2017).

Los resultados muestran que ambos colectivos establecen una relación positiva entre salud física y participación en instancias deportivas. Estas apreciaciones encuentran semejanza con los resultados de otras investigaciones con poblaciones escolares (Urrutia, Azpillaga, de Cos y Muñoz, 2010; González, Manrique y López, 2012), en las que dichos actores perciben que su implicación en actividades de esta índole colaboran a desarrollar mayores niveles de salud.

CONCLUSIONES

Los sujetos de ambos grupos establecen, a través de sus discursos, asociaciones positivas entre estos programas de deporte escolar y el desarrollo de la salud en sus diferentes manifestaciones. Sin embargo, también existen diferencias en algunos aspectos, las cuales están marcadas por la interpretación cultural que los sujetos de cada colectivo construyen en torno al concepto de salud, así como su posible relación con la práctica deportiva.

En ambos casos los programas de deporte escolar muestran contribuir al desarrollo de prácticas concretas en el alumnado, las cuales se vinculan con la promoción y cuidado de la salud. Sin embargo, en dichos programas se considera una mirada parcial de la cultura de estos estudiantes a la hora de entender el concepto de salud y sus potenciales

asociaciones con el deporte escolar, situación que puede ser limitante desde una perspectiva intercultural.

Este estudio puede ser de interés para profesionales asociados al campo de la salud, el deporte escolar, la educación física y los estudios culturales. También puede ser de utilidad para el desarrollo de políticas o iniciativas asociadas con la integración e inclusión social del alumnado inmigrante o de minorías étnicas.

FINANCIACIÓN

Este estudio está asociado al proyecto de I+D titulado: “Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)”. Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 07/2018.

REFERENCIAS

- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Mohn, R. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-34.
- Alonso, X., Pajares, M., & Recolons, L. (2015). *Inmigración y crisis en España*. Barcelona: Fundació Migra Studium. Recuperado de: <https://goo.gl/4fvErj>.
- Bangsbo, J., Krstrup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L., Weiss, M., ... Elbe, M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*, 50(19):1177-1178.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez & F. Amador (Eds.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (5ª edición) (pp. 18-46). Bacerlona: INDE.

- Cale, L., Casey, A., & Harris, J. (2016). An advocacy paper for physical education and school sport. *Physical Education Matters*, 11(1),18-19.
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Cortell-Tormo, J., Fuster-Lloret, V., & Andreu-Cabrera, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal os Human Sport & Exercise*, 7(3), 671-683.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Gallardo, F. (2017). La integración del alumnado inmigrante en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela: Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32,19-24.
- Castañeda, H., Holmes, S., Madrigal, D., Young, M., Beyeler, N., & Quesada, J. (2015). Immigration as a social determinant of health. *Annual Review of Public Health*, 36, 375-392.
- Cherng, H., Turner, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116(3),1-28.
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos*, 24, 15-23.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. (2004). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres vivos*. Tokio: Asamblea Médica Mundial.
- Díaz, A., Pérez, M., González, C., & Simon, J. (2004). Conceptos de enfermedad y sanación en la cosmovisión mapuche e impacto de la cultura occidental. *Ciencia y enfermería*, 10(1), 9-16.
- Domínguez, S., Jiménez, P., & Durán, L. (2011). La práctica deportiva como elemento de aculturación de la población inmigrante en las sociedades de acogida. *Cronos*, 10(2), 63-71.

- Eime, R., Young, J., Harvey, J., Charity, M., & Payne, W. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98), 2-21.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 248-255.
- Future Foundation. (2012). *The class of 2035: Promoting a brighter and more active future for the youth of tomorrow*. London: Future Foundation.
- González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 21, 14-18.
- Health and social care information centre. (2013). *The health survey for England 2012*. London: Health and social care information centre.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 15-20.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E., Andersem, L., & Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923-930.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluenced, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of Qualitative Research* (4º edición) (pp.87-128). Thousand Oaks: Sage.

- Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2013). Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 367-87.
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 58-66.
- Melguizo, E., & Alzate, M. (2008). Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Avances en enfermería*, 26(1), 112-23.
- Misrachi, C., Manríquez, J., Fajreldin, V., Kuwahara, K., & Verdaguer, C. (2014). Creencias, conocimientos y prácticas en la salud oral de la población Mapuche-Huilliche de la Isla Huapi, Chile. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 25(2), 342-358.
- Naylor, P., & McKay, H. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1):10-13.
- Pérez, C., Nazar, G., & Cova, F. (2016). Facilitadores y obstaculizadores de la implementación de la política de salud intercultural en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 39(2), 122-127.
- Rué, L., & Serrano, M. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25,186-191.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5° edición). Madrid: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (5° edición). Barcelona: Paidós.
- Thompson, P., Arena, R., Riebe, D., & Pescatello, L. (2013). ACSM's New Preparticipation Health Screening Recommendations from ACSM's Guidelines for

Exercise Testing and Prescription, Ninth Edition. *Current Sports Medicine Reports*, 12(4):215-217.

Urrutia, S., Azpillaga, I., de Cos G., & Muñoz, D. (2010). Relación entre la percepción de estado de salud con la práctica físicodeportiva y la imagen corporal en adolescentes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(2), 51-56.

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on Physical Activity for health*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de: <https://goo.gl/gfgmuS>.

World Health Organization. (2014). *Basic documents: Forty-eighth edition*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de: <https://goo.gl/upvvJu>.

Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. (2009). More than child's play: variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45(2), 368-382.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, UTILIDAD RESULTADOS DE TESIS Y PROSPECTIVA

5.1. Conclusiones

La compilación de artículos que ha sido presentada en el marco de la presente tesis doctoral tuvo por objeto: “estudiar el papel del deporte escolar en los procesos de integración social del alumnado inmigrante y Mapuche-Huilliche, en contextos educativos de Chile y España que poseen una alta densidad de diversidad cultural”.

En función de los hallazgos alcanzados en cada uno de los artículos se pueden establecer conclusiones globales, que permiten comprender de forma más precisa los mecanismos que favorecen y dificultan la integración de los colectivos inmigrantes y étnicos en contextos asociados a programas de deporte escolar; analizando para ello evidencia bibliográfica y datos empíricos recolectados en Chile y España.

En dicho sentido, la evidencia bibliográfica muestra que el deporte es un efectivo instrumento para promover la socialización entre miembros de diferentes culturas, gracias a que es un universo de referencias comunes, que se sustenta en aspectos lúdicos y el simbolismo de la motricidad humana. Además de aumentar su potencial inclusivo en éste ámbito, cuando se utiliza bajo un prisma educativo.

Lo anterior coincide con los resultados obtenidos a partir de los estudios de casos realizados en torno al alumnado inmigrante y Mapuche-Huilliche, donde los programas de deporte escolar a partir de su enfoque pedagógico, cooperaron al desarrollo de los siguientes aspectos: (a) valores relacionados con la diversidad cultural; (b) interacciones positivas entre los culturalmente distintos y profundización de redes entre ellos; (c); adquisición de nuevo capital social para los estudiantes vinculados a las minorías culturales.

Asimismo, en ambos contextos el profesorado muestra ser determinante en el éxito de este tipo de iniciativas. Los resultados muestran que dicho actor puede condicionar positiva o negativamente el ambiente educativo, en función de las competencias que posea para trabajar en contextos de diversidad cultural. Lo que acaba siendo determinante en los procesos de integración e inclusión social que se construyen en los programas analizados.

En los dos escenarios se desarrollan conflictos, cuando los programas no toman en cuenta las creencias y representaciones culturales del alumnado inmigrante o Mapuche-Huilliche. Concretamente, se observan situaciones donde parte del alumnado se niega a participar de las clases, ya que consideran inapropiadas para hombres o mujeres (según corresponda el

caso) determinadas prácticas corporales propuestas por los monitores; dejando en evidencia algunos estereotipos culturales de género, en torno al cuerpo y el movimiento humano.

En la misma línea, ambos programas de deporte escolar establecen una relación intrínseca entre la práctica de actividad física deportiva y el desarrollo multidimensional de la salud. Sin embargo, se asume la interdependencia entre estos dos ámbitos como algo universalmente compartido y aceptado, sin considerar las interpretaciones subjetivas que cada cultura construye en torno a la salud.

A continuación se presentan las principales conclusiones correspondientes a cada estudio y/o artículo de la presente tesis doctoral:

5.1.1. Conclusiones primer estudio y/o artículo: “Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión”.

Se aprecia la existencia de una línea de investigación específica centrada en “inmigración, deporte y educación”, que a través de la evidencia teórica y empírica da cuenta de una relación recíproca entre los tres conceptos en cuestión.

La literatura expresa que el uso del deporte para el desarrollo de prácticas interculturales, debe idealmente ser acompañado por un enfoque educativo que resguarde el desarrollo de valores en torno a la diversidad cultural.

Asimismo, a partir de la evidencia sistematizada se recogen algunas recomendaciones prácticas y propuestas de intervención. La principal es que los contextos donde se desarrollen prácticas deportivas ofrezcan las garantías necesarias para asegurar el respeto mutuo entre los colectivos inmigrantes y el resto de la población.

En dicho sentido, la literatura también señala que los monitores o profesores a cargo de dichos contextos, deben ser competentes en términos interculturales, puesto que de lo contrario la convivencia podrá verse condicionada. Además, resultará relevante el tratamiento pedagógico que éste último actor otorgue a su actividad profesional, para darle un sentido realmente formativo a su labor y no limitar el potencial intercultural del deporte; entendiendo que las actividades planteadas, juegos o espacios utilizados para la práctica deportiva son integradoras por sí mismas cuando se focalizan desde una perspectiva educativa.

5.1.2. Conclusiones segundo estudio y/o artículo: “Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza”.

El artículo analizó el impacto social y educativo del PIDEMSG, a partir de cuatro categorías: (a) participación y satisfacción de los actores; (b) innovación metodológica; (c) desarrollo de valores; (d) diversidad e inclusión.

Respecto a la participación y satisfacción de los actores, queda en evidencia que el PIDEMSG ha crecido continuamente en volumen de participantes, quienes a su vez manifiestan altos índices de satisfacción. Mientras que en el ámbito de la innovación metodológica, el programa en cuestión ha centrado sus esfuerzos en la implementación de una propuesta que supere los déficits de los modelos tradicionales de enseñanza deportiva y la especialización temprana. Para ello, propone el uso del modelo comprensivo de enseñanza. Sobre el desarrollo de valores, se puede mencionar que el PIDEMSG, centra sus esfuerzos en reconfigurar las representaciones y relaciones que se desarrollan en torno a la práctica deportiva, lo que se aplica concretamente en los siguiente ámbitos: (a) la aplicación y respeto de las reglas, (b) el juego limpio, (c) la integración (d) la participación conjunta de géneros (e) la coeducación (f) el carácter no competitivo (g) la interrelación positiva de convivencia.

Precisamente esto último, ha tenido un impacto positivo en la inclusión de la diversidad, siendo un programa que considera las características heterogéneas de los partícipes. Ello queda reflejado en el diseño e implementación de actividades que responden coherentemente a las edades y singularidades del alumnado, además de la valoración y atención de la diversidad (física, motora, cultural, étnica, etc.) presente en el contexto.

5.1.3. Conclusiones tercer estudio y/o artículo: “La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social”.

Los resultados de la investigación muestran que el PIDEMSG favorece la integración e inclusión social del alumnado inmigrante.

Los datos muestran que la interacción entre alumnos inmigrantes se desarrolla dentro de un marco de códigos comunes, tradiciones diversas (en función del lugar de origen) y el

reconocimiento de una identidad compartida, a pesar de no tener todos la misma nacionalidad. Además se observa fuerte cohesión de “sub-colectivos” inmigrantes, los cuales están habitualmente conformados por estudiantes de procedencias similares y que suelen compartir una misma lengua (Sudamérica, Centro-América, África del Norte, etc.).

Los resultados también muestran que en el PIDEMSG, las interacciones entre los estudiantes inmigrantes y autóctonos son mayoritariamente positivas, fomentándose la participación, el acercamiento y la interacción constante entre iguales. Sin embargo, en ocasiones se producen episodios conflictivos entre estudiantes de origen español y el alumnado extranjero, siendo más frecuentes en grupos conducidos por monitores de menor experiencia. Aunque son generalmente situaciones aisladas.

En algunos casos, parte del alumnado inmigrante muestra desinterés hacia actividades que se basan en deportes poco cercanos a sus respectivas culturas, o bien, algunas alumnas muestran resistencia a participar en actividades que ellas consideran “masculinas” en su cultura de origen; aunque es importante recalcar que estas situaciones son puntuales y no se repiten con elevada frecuencia. Sin embargo, hay monitores que introducen a sus sesiones de trabajo juegos característicos de las culturas o países de sus estudiantes, lo que es visto positivamente por parte de los alumnos.

5.1.4. Conclusiones cuarto estudio y/o artículo: “Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social”.

Los datos recogidos indican que las interacciones entre los estudiantes Mapuche-Huilliche, poseen características particulares y diferenciadoras respecto a otras interrelaciones que transcurren en el escenario estudiado. Es posible que estas interacciones estén condicionadas por algunos factores asociados al contexto: (a) un escenario que presenta estudiantes con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica; (b) un enfoque de enseñanza que resulta innovador para los estudiantes y que rompe la estructura habitual de sus clases, así como posiblemente sus formas de entender el propio deporte escolar; (c) una cosmovisión cultural específica que inevitablemente cruza en todas las relaciones que establecen los individuos pertenecientes a dicha etnia.

La cohesión social entre los estudiantes de dicho colectivo aumenta cuando se incorporan juegos propios de la cultura Mapuche, fenómeno que puede estar asociado con el hecho de que estas prácticas son reconocidas como un símbolo de una identidad compartida.

La inclusión de actividades de éste tipo también mejora la relación del resto de los estudiantes con parte del alumnado Mapuche-Huilliche, ya que estos últimos al dominar mejor estas prácticas corporales, tienen la oportunidad de enseñar a sus compañeros como jugar correctamente. Disminuyendo con ello, las situaciones de discriminación que habían existiendo al inicio del curso escolar. Asimismo, los resultados expresan que la participación de los estudiantes Mapuche-Huilliche en el programa de deporte escolar les ha propiciado la oportunidad de adquirir y aumentar su capital social y cultural.

También se puede observar que en ocasiones, se producen conflictos vinculados con aspectos culturales entre algunos alumnos Mapuche-Huilliche y el resto de sus compañeros. Ello da pie a confrontaciones de costumbres y creencias en torno a prácticas corporales, deportivas y educativas, que se traducen a la postre en instancias de contraposición cultural (ejemplo: las prácticas que los estudiantes Mapuche-Huilliche consideran válidas y apropiadas para hombres o mujeres).

5.1.5. Conclusiones quinto estudio y/o artículo: “Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural: un estudio multicaso”.

Los sujetos de ambos grupos establecen, a través de sus discursos, asociaciones positivas entre estos programas de deporte escolar y el desarrollo de la salud en sus diferentes manifestaciones. Sin embargo, también existen diferencias en algunos aspectos, las cuales están marcadas por la interpretación cultural que los sujetos de cada colectivo construyen en torno al concepto de salud, así como su posible relación con la práctica deportiva.

En ambos casos, los programas de deporte escolar muestran contribuir al desarrollo de prácticas concretas en el alumnado, las cuales se vinculan con la promoción y cuidado de la salud. Sin embargo, en dichos programas se considera una mirada parcial de la cultura de estos estudiantes a la hora de entender el concepto de salud y sus potenciales asociaciones con el deporte escolar, situación que puede ser limitante desde una perspectiva intercultural.

5.2. Limitaciones

Las limitaciones de la presente tesis doctoral son principalmente tres. La primera es que al realizarse estudios de revisión bibliográfica se produce un proceso de reinterpretación de los hallazgos por parte de un segundo investigador. La segunda es que al utilizar métodos de investigación cualitativa se pone foco en las percepciones subjetivas e intersubjetivas que los propios actores y el investigador construyen sobre los hechos indagados, lo que incide en la neutralidad e imparcialidad de los hechos. Mientras que la tercera es que al tratarse de un estudio de casos, los resultados de esta investigación no pueden ser extrapolados directamente a otros contextos, puesto que están sujetos a las particularidades circunstanciales de los escenarios donde dichos datos fueron recolectados.

5.3. Utilidad de los resultados asociados a la tesis

Los resultados globales de la presente tesis doctoral, así como los de cada estudio vinculado a la misma, pueden ser de alta utilidad para los profesionales vinculados al campo de la EF y el deporte escolar que trabajen en contextos de diversidad cultural, especialmente en escenarios con alumnado de diferentes etnias y/o nacionalidades; así como, para todos los profesionales de las ciencias sociales con interés en poblaciones de éste último tipo.

Las aportaciones más relevantes de esta tesis doctoral son las siguientes:

1. El deporte escolar ha demostrado, ser un medio efectivo para promover la interacción positiva entre los culturalmente distintos en dos contextos que albergan poblaciones de diferentes características.
2. Los hallazgos del proceso de investigación confirman, que resulta trascendental contar con profesores que sean competentes en términos interculturales si se pretende trabajar en contextos vinculados a colectivos inmigrantes o étnicos. De lo contrario, el potencial educativo del deporte en este ámbito puede verse amenazado y dar origen a posibles conflictos.
3. En ambos contextos, la incorporación de prácticas lúdicas vinculadas a la diversidad cultural presente en el aula fue valorada positivamente por el alumnado, y demostró ser un valioso espacio de diálogo intercultural. En dicho sentido, el juego en sí mismo actúa como un elemento de encuentro y un espacio para conocer otros códigos culturales del cuerpo y el movimiento.

4. En ambos contextos, la participación en los programas de deporte escolar permitió al alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios, adquirir nuevo capital social, y profundizar nuevas redes sociales, que probablemente de otro modo no hubiese desarrollado.
5. Los resultados entregan importantes resultados al profesorado de EF chileno y español que trabaje en contextos de diversidad cultural, así como a todos los profesionales que tengan interés por la materia en diversos territorios y contextos.
6. Asimismo, en función de los resultados positivos encontrados en la presente tesis doctoral (revisión bibliográfica y trabajo de campo), resulta lógico e imperante, que se considere el uso del deporte escolar para ser utilizado en la implementación de políticas e intervenciones, relacionadas con la integración e inclusión de la población inmigrante y los colectivos étnicos.

5.4. PROSPECTIVA

En función de los hallazgos presentados en la presente tesis doctoral, resulta evidente la necesidad de avanzar hacia la realización de nuevos estudios sobre interculturalidad y deporte escolar. Por ello, sería preponderante que se desarrollen investigaciones en las siguientes direcciones:

1. Ejecutar investigaciones que permitan continuar profundizando el análisis sobre las posibilidades del deporte escolar y la EF como herramientas para promover la interculturalidad en otros contextos reales.
2. Realizar estudios que centren su atención en el desarrollo e implementación de propuestas concretas, que vinculen al deporte escolar y la diversidad cultural.
3. Desarrollar investigaciones abocadas al estudio del deporte escolar, como medio para la inclusión social de otras manifestaciones de diversidad étnica y cultural.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M., Benito, P., Giménez, F., & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146.
- Adair, D., Taylor, T., & Darcy, S. (2010). Managing ethnocultural and racial diversity in sport: obstacles and opportunities. *Sport Management review*, 13, 307-312.
- Adler, J., Nagel, S., & Schlesinger, T. (2018). Analyzing social integration of young immigrants in sports clubs. *European Journal for Sport and Society*, 15(1), 22-42.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Aguado, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado & P. Mata (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 17-46). Madrid: UNED.
- Aguiar, B., & Light, R. (2015). Self-directed learning of TGfU and The influence of mentor Teachers during practicum in Portugal. En S. Pill (Ed.), *29th Achper International Conference* (pp. 197-215). Adelaida: Achper.
- Alfageme, A., & García, B. (2015). Notas sobre los gitanos y la formación de escuelas-gueto en España. *Revista Expressa Extensão*, 20(1), 32-43.
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Mohn, R. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-34.
- Alonso, X., Pajares, M., & Reolons, L. (2015). *Inmigración y crisis en España*. Barcelona: Migra Studium.
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crece en España: La integración de los hijos inmigrantes*. Barcelona: Caixa.
- Apple, M. (2014). Immigration, social realities and the complex politics of education. *Race ethnicity and education*, 17(2), 291-298.
- Arce, M. (2006). Enfoques teóricos sobre adaptación, ajuste y transculturización de los migrantes. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, 11, 45-55.

- Báez, J., & De Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Ballester, L., & Vecina, C. (2011). Intención comunitaria, diversidad y complejidad social: el problema de la segregación social en la escuela. *Prisma Social*, 6, 1-29.
- Bangsbo, J., Krstrup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L., Weiss, M., ... Elbe, M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*, 50(19):1177-1178.
- Banks, A. (2016a). Are Group Cues Necessary? How Anger Makes Ethnocentrism Among Whites a Stronger Predictor of Racial and Immigration Policy Opinions. *Political Behavior*, 38(3), 635-657.
- Banks, J. (2016b). *Cultural Diversity and Education*. New York: Routledge.
- Banshchikova, T., Solomonov, V., & Fomina, E. (2015). Attitudes and Tolerance in the Structure of Individual Readiness for Intercultural Interaction. *Procedia*, 214, 916-924.
- Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona: Paidotribo.
- Bantulà, J., & Mora, J. (2007). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Baylor, R. (2016). Introduction: The Making of America. En R. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of American Immigration and Ethnicity* (pp.1-15). New York: Oxford University Press.

- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority Adolescents in Ethnically Diverse Schools: Perceptions of Equal Treatment Buffer Threat Effects. *Child Development, 87*(5), 1352-1366.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación*, número especial, 163-181.
- Beltrán, J. (2015). *La interculturalidad*. Barcelona: UOC.
- Bennett, T. (2001). Differing diversities: transversal study on the theme of cultural policy and cultural Diversity. En T. Bennett (Ed.), *Differing Diversities: cultural policy and cultural Diversity* (pp. 7-69). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan: Pearson.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697-712.
- Berry, J. (2017). Theories and models of acculturation. En S. Schwartz & J. Unger, *The Oxford Handbook of acculturation and health* (pp. 15-28), New York: Oxford University Pres.
- Berry, J., & Sam, D. (2015) Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to psychological dimensions of multiculturalism. *European psychologist, 18*(3), 151-157.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisin, A., Patacchini, E., Verdier, T., & Zenou, Y. (2016). Bend it like Beckham: Ethnic identity and integration. *European economic review, 90*, 146-164.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 20-46). Barcelona: INDE.
- Böhlmark, A., Holmlund, H., & Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized

- choice reform. *Journal of Population Economics*, 29(4), 1155-1190.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-9.
- Bürkner, H. (2011). Intersectionality: How Gender Studies Might Inspire the Analysis of Social Inequality among Migrants. *Population, space and place*, 18(2), 181-195.
- Burrmann, U., Brandmann, K., Mutz, M., & Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European journal for sport and society*, 14(3), 186-204.
- Cale, L., Casey, A., & Harris, J. (2016). An advocacy paper for physical education and school sport. *Physical Education Matters*, 11(1), 18-19.
- Camino, X., Maza, G., & Puig, N. (2008). Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona, *Apunts. Educación Física y deportes*, 91, 12-28.
- Campoy, T. (2006). Técnicas cualitativas para la educación intercultural. En A. Pantoja & T. Campoy (Eds.), *Programas de intervención en educación intercultural* (pp.51-65). Granada: Editorial Universitario.
- Carrera, S. (2013). Integration of Immigrants Versus Social Inclusion: A Typology of Integration Programmes in the EU. En T. Balzacq (Ed.), *Security versus freedom? A Challenge for Europe's future* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Cortell-Tormo, J., Fuster-Lloret, V., & Andreu-Cabrera, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal of Human Sport & Exercise*, 7(3), 671-683.
- Carter, G. (2016). Race and Citizenship. En R. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of American Immigration and Ethnicity* (pp.166-182). New York: Oxford University Press.
- Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017b). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 32, 19-24.

- Carter-Thuillier, B., Pérez, D., López, V., Monjas, R., Manrique, J., y Gallardo, F. (2017c). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 4(3), 2-20. Recuperado de <https://goo.gl/qW1tNX>.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018a). Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social. *Infancia y aprendizaje*, 41(3), 491-535.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018b). Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 66(1), 37-43.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo, F. (2017a). La integración del alumnado inmigrante en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltrán, J. (2017d). Immigration and Social Inclusion: Possibilities from School and Sport. En T. Sequeira (Ed.), *Immigration and Development* (pp. 57-74). Rijeka: InTech.
- Castañeda, H., Holmes, S., Madrigal, D., Young, M., Beyeler, N., & Quesada, J. (2015). Immigration as a social determinant of health. *Annual Review of Public Health*, 36, 375-392.
- Castaño, E. (2009). *La Educación Física entre los Mapuche* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Castejón, F. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Castejón, F. (2004). La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista complutense de Educación*, 1 (15), 203-230.
- Castejón, F., Giménez, F., Jiménez, F., & López, V. (2003). Iniciación deportiva: evolución y tendencias. En F. Castejón (Ed.), *La iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla, España: Wanceulen.

- Castejón, J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 263-269.
- Cayuela, A. (2017). Condiciones de trabajo y salud de los trabajadores inmigrantes en España. Revisión bibliográfica. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 20(4), 225-226.
- Chacón, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos de relaciones laborales*, 10, 49-73.
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116 (3).
- Chiner, E., Cardona, M., & Gómez, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *New approaches in educational research*, 4(1), 18-23.
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juanga, L., Van de Vijver, F., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14.
- Cockburn, T. (2017). Children and the “social cohesion” agenda in sport: children’s participation in “ethnically mixed” sport teams in the north of England. *Children & Society*, 31(1), 50-60.
- Collins, M. (2014). *Sport and social exclusion*. Abingdon: Routledge.
- Collins, M., & Haudenhuyse, R. (2015). Social Exclusion and Austerity Policies in England: The Role of Sports in a New Area of Social Polarisation and Inequality?. *Social Inclusion*, 3(3), 5-18.

- Columna, L., Foley, J., & Lytle, R. (2010). Physical Education Teachers' and Teacher Candidates' Attitudes toward Cultural Pluralism. *Journal of teaching in physical education*, 29(3), 295-311.
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Contreras, O., De la Torre, E., & Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O., Pastor, J., & González, S. (2008). La influencia de los deportistas de elite en las actitudes y estereotipos racistas. *Tandem*, 28, 27-38.
- Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 285-290.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social y cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Cortis, N. (2009). Social inclusion and sport: Culturally diverse women's perspectives. *Australian journal of social issues*, 44(1), 91-106.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 238 -244.
- Cuevas, J. (2015). Hispanic Acculturation in the U.S.: Examining the Relationship between Americans' Ethnocentricity and Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(3), 309-337.
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos*, 24, 15-23.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. (2004). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres vivos*. Tokio: Asamblea Médica Mundial.

- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 2-11.
- Díaz, A., Pérez, M., González, C., & Simon, J. (2004). Conceptos de enfermedad y sanación en la cosmovisión mapuche e impacto de la cultura occidental. *Ciencia y enfermería*, 10(1), 9-16.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Ciudad de México: EFE.
- Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1(1), 1-8.
- Domínguez, S., Jiménez, P., & Durán, L. (2011). La práctica deportiva como elemento de aculturación de la población inmigrante en las sociedades de acogida. *Cronos*, 10(2), 63-71.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Eime, R., Young, J., Harvey, J., Charity, M., & Payne, W. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98), 2-21.
- Elbe, M., Hatzgeorgiadis, A., Morela, E., Ries, F., Kouli, O., & Sánchez, X. (2018). Acculturation through sport: different contexts different meanings. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 178-190.

- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Escarvajal, A., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46.
- Escudero, J. (2012). *La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia* (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Espada, M., & Calero, J. (2011). La educación en valores en el área de Educación Física y en el deporte escolar. *La peonza*, 6, 51-55.
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 27-42). Barcelona: Horsori.
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Essomba, M. A. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis*, 38, 1-18.
- Farris, P. (2015). *Elementary and middle school social studies: an interdisciplinary, multicultural approach*. Illinois: Waveland.
- Fernández, J. & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de educación física en Andalucía (España). *Movimento*, 22(3), 753-766.
- Fernández, J., & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física en Andalucía (España). *Movimento*, 22(3), 753-766.
- Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimento*, 19(1), 183-202.

- Fernández, M., González, M., Toja, B., & Carreiro, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 312-315.
- Fernández-Río, F. J. y Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. En A. Méndez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2014). Another step in models-based practice: hybridizing cooperative learning and teaching for personal and social responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(7), 3-5.
- Fetterman, D. (2008). Ethnography. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of Qualitative Research methods* (pp. 288-292). Thousand Oaks: Sage.
- Fiel, J. (2015). Closing Ranks: Closure, Status Competition, and School Segregation. *American Journal of Sociology*, 121(1), 126-170.
- Fishman, J. (2016). Language Retention/Language Shift, “English Only,” and Multilingualism in the United States. En R. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of American Immigration and Ethnicity* (pp.463-476). New York: Oxford University Press.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Reis*, 94, 79-103.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135-164.

- Flintoff, A., & Dowling, F. (2017). 'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-13.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 183-199.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 248-255.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 64-68.
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport management review*, 18(1), 126-138.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Madrid: Trotta.
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile (Ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: GRAÓ.
- Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 83-97.
- Franzé, A. (2005). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen. En G. Carrera & G. Diets (Eds.), *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad* (297-315). Granada, España: IAPH.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese Immigrant

- women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147.
- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209.
- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis*, 38, 1-22.
- Future Foundation. (2012). *The class of 2035: Promoting a brighter and more active future for the youth of tomorrow*. London: Future Foundation.
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230.
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García, J. (2011). Sobre el proceso de integración social del inmigrante en España. La cuestión de los indicadores. *Revista electrónica del instituto de investigaciones*. 5(7), 50-77.
- García, J., & Olmos, A. (2012). Capítulo de presentación. En J. Gracia & A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 11-20). Madrid: Trotta.
- Garoz, I., & Lizana, J. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del deporte*, 2(2), 33-48.
- Garoz, I., & Lizana, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del Palín para el niño mapuche. *Revista de psicología del deporte*, 17(8), 103-121.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), 1-17.

- Giménez, G. (2017). Paradojas y ambigüedades del multiculturalismo: las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 9-33.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(1), 111-119.
- Gómez, A., & Valero, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *E-Bm: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.
- González, F. J. (2016). El nuevo currículum de educación física en Brasil: un desafío de futuro. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 188-194.
- González, M., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
- González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 21, 14-18.
- Gonzalo, A., López, V., & Monjas, R. (2014). Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en una y posibles alternativas. *Habilidad motriz*, 42, 3-15.
- Goodwin, L., Hunter, B., & Jones, A. (2015). Immigration and Continuing Inequalities in Maternity Outcomes: Time to Reexplore the Client-Provider Relationship?. *International Journal of Childbirth*, 5(1), 12-19.
- Goskel, G. (2018). *Integration of immigrants and the theory of recognition: "just integration"*. Oxford: Palgrave Macmillan.
- Grau, M. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El cotidiano*, 161, 67-74.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.1-17). Champaign: Human Kinetics.

- Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 445-458.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.
- Gundelach, B. (2014). In Diversity We Trust: The Positive Effect of Ethnic Diversity on Outgroup Trust. *Political Behavior*, 36(1), 125–142.
- Gundermann H., Canihuan, J., Claveria, A., & Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, 503, 111-131.
- Gutiérrez-Díaz, D., & García-López, L. (2015). Teoría y práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar (II). *Agora*, 17(1), 3-14.
- Gutiérrez-García, C., Vega-Álvarez, M., Gómez-Alonso, M., & Pérez-Pueyo. (2016). Análisis de las bibliografías de las asignaturas de pedagogía y didáctica de los grados en ciencias de la actividad física y el deporte en España. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 138-143.
- Hasen, K. (2014). The Importance of Ethnic Cultural Competency in Physical Education. *Strategies*, 27(3) 12-16.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- Health and social care information centre. (2013). *The health survey for England 2012*. London: Health and social care information centre.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas Terraconensis*. 3(1), 73-84.

- Hortal, R. (2012). *Evaluación del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia durante el curso 2010 – 2011* (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching games for understanding: a comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 10-20.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 76-81.
- Irarrázaval, I., & Morandé, M. (2007). Cultura Mapuche: entre la pertenencia étnica y la integración nacional. *Estudios públicos*, 105, 37-59.
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14.
- Jensen, L., Arnett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighon: Springer Science.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 26, 15-20.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014b). The transformation of a state school extracurricular sports programme: from discourse about competition to discourse about participation and health. En R. Todaro (Ed.), *Handbook of Physical Education Research: Role of School Programs. Children's Attitudes and Health Implications* (pp. 253-267). New York: Nova.
- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2015). El consejo asesor del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia y su potencial transformador: la búsqueda de un deporte escolar sin sectorización. *CIEG*, 20, 15-23.

- Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2015b). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: el consejo asesor. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 222-225.
- Jiménez, B., Manrique, J., López, V., & García-Bengoechea, E. (2016). Transforming a municipal school sports programme through a critical communicative methodology: The role of the advisory committee. *Evaluation and Program Planning*, 58, 106-115.
- Jiménez, B., Manrique, J., López, V., Ponce, A., & Medina, J. (2014). Evaluación de un programa municipal de deporte escolar en su cuarto año de funcionamiento. *Revista Internacional De Deportes Colectivos*, 18, 139-151.
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la educación*, 45, 132-173.
- Juvonen, J., Kogachi, K., & Graham, S. (2017). When and How Do Students Benefit From Ethnic Diversity in Middle School?. *Child Development*. Doi: 10.1111/cdev.12834.
- Kagitcibasi, C. (2017). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*. New York: Routledge.
- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona: CEO-UAB.
- Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.213-227). Champaign: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Koopmans, R. (2010). Trade-Offs between Equality and Difference: Immigrant Integration, Multiculturalism and the Welfare State in Cross-National Perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(1), 1-26.

- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E., Andersem, L., & Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923-930.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kukaswadia, A., Pickett, W., & Janssen, I. (2014). Time Since Immigration and Ethnicity as Predictors of Physical Activity among Canadian Youth: A Cross-Sectional Study. *Plos one*, 9(2), 1-9.
- Künis, J., Eckert, N., Mandel, D., Sarah, E., & Patrizia, I. (2016). Importance of sport activities in leisure time and school settings among swiss and foreign children: Results from a cross-sectional study in Central Switzerland. *Journal of Physical Education & Health*, 5(8), 13-19.
- Lam, D. (2018). Understanding positive immigrant youth adaptation in the context of multiculturalism. *Journal of Adolescence*, 62, 222-25.
- Laurence, J. (2014). Reconciling the contact and threat hypotheses: does ethnic diversity strengthen or weaken community inter-ethnic relations?. *Ethnic and Racial Studies*, 37(8), 1328-1349.
- Laurence, J., & Bentley, L. (2018). Countervailing contact: Community ethnic diversity, anti-immigrant attitudes and mediating pathways of positive and negative inter-ethnic contact in European societies. *Social Science Research*, 69, 83-110,
- Leca, M. (2007). Système éducatif et acculturation: l'exemple des Mapuches du Chili. *Caravelle*, 88, 281-300.
- Lee, H. (2018). Reflections on South Korean Immigration Studies and the Interrelationship Between Immigration and Social Transformation. *Journal of Intercultural Studies*, 39(2), 145-162.
- Leiva, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Madrid: Dykinson.

- Leiva, J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista complutense de educación*, 28(1), 29-43.
- Leseth, A. y Engelsrud, G. (2017). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education and Society*, 1-12.
- Ley del Deporte de Castilla y León. (2003, 28 de Marzo). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 65, Abril 4, 2003.
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220.
- Light, R., & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *American journal of medical quality*, 12(1), 99-117.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluenced, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lleixà, T. (2002). Atención a la diversidad cultural en el curriculum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem*, 7, 21-29.
- Lleixà, T. (2002b). Atención a la diversidad cultural en el currículum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona: Horsori.
- Lleixà, T. (2004). Actividad física, deporte y ciudadanía cultural. En T. Lleixà & S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 13-26). Barcelona: Horsori.

- Llopis, R., & Moncusí, A. (2005). El deporte une bastantísimo aquí: las ligas de fútbol de la Asociación de Latinoamericanos y Ecuatorianos Rumiñahui en Valencia. En G. Herrera, M. Carrillo & A. Torres (Eds.), *La Migración Ecuatoriana: Transnacionalismo, Redes e Identidad* (pp. 203-233). Quito: Flasco.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique, J., & Monjas, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 29, 182-187.
- Madrid, P., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 30, 36-42.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza del deporte. En F. Castejon (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp.35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Agora*, 17(1), 45-60.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. New York: Routledge.
- Mahía, R., & de Arce, R. (2014). Pobreza de la población extranjera en España. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2, 139-162.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2011). Perfil y expectativas de técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(50), 367-387.
- Manrique, J., González, M., López, V., Pérez-Brunicardi, D., Monjas, R., Gea, J., Barba, J., Martínez, S., Vázquez, M., Torrego, L., Arranz, A., & Palacios, A. (2011). *Evaluación del proyecto de deporte escolar de Segovia, curso 2009-2010: Análisis*

- de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los escolares, monitores, padres y profesores de EF.* Segovia: Universidad de Valladolid.
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. & Montanares, E. (2016). La función reproductora de la escuela en la Araucanía: 1883-1910. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228.
- Mansouri, F., & Aber, R. (2017). Conceptualizing intercultural understanding within international contexts: challenges and possibilities for education. In F Maonsouri (Ed.), *Interculturalism at the crossroads: comparative perspectives on concepts, policies and practices* (pp. 25-46). Paris: United Nations.
- Márquez, M., & Padua, D. Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(1), 91-101.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-31.
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe*, 253, 453-470.
- Martínez, J., & Téllez, A. (2017). Desempleo, crisis económica y percepción sobre la población inmigrante en el levante español. *Universitas*, 26, 61-86.
- Martínez, S., Pérez, D., & López, V. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *ADAL*, 15(24), 7-13.
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona: Icaria.
- Martín-Pastor, E., & González-Gil, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.

- Mashreghi, S., Dankers, S., & Bunke, S. (2014). The role of motivational climate in multicultural sport classes. *Swedish journal of sport research*, 1(1), 78-110.
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia*, 67, 181-2010.
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona: Horsori.
- Maza, G., & Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. *Anduli*, 11, 51-54.
- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublín: ESRI.^{[1][SEP]}
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- McNeill, C., & Marian, J. (2011). Motivational Climate in Games Concept Lessons. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(1), 34-39.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 18-23.
- Medina, J., & Manrique, J. (2013). *El deporte escolar como actividad generadora de actitudes y valores. Análisis y observación realizada en los encuentros categoría alevín*. En X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (2013, Pontevedra, España) comunicaciones.
- MelguizoE., & Alzate, M. (2008). Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Avances en enfermería*, 26(1),112-23.
- Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L., Hillmann, W., Hüttermann, S., Klein-Soetebier, T., Köing, S., Nopp, S., Rathschlag, M., Schul, K., Schwab, S., Thorpe, R., & Furley, P. (2015). Top 10 Research Questions Related to

- Teaching Games for Understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 347-359.
- Mewes, E., & Mau, S. (2013). Globalization, socio-economic status and welfare chauvinism: European perspectives on attitudes toward the exclusion of immigrants. *International Journal of comparative sociology*, 54, (3), 228-245.
- Miller, A. (2012). *La falta de desarrollo debido a la carencia de igualdad: la ineficacia del programa de educación intercultural bilingüe como factor de continuación de la dominación del Estado de Chile contra el pueblo Mapuche*. Independent Study Project (ISP) Collection. Paper 1342.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2016). Prioridades 2016 con IVE-SINAE básica media y comunal. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>.
- Misrachi, C., Manríquez, J., Fajreldin, V., Kuwahara, K., & Verdaguer, C. (2014). Creencias, conocimientos y prácticas en la salud oral de la población Mapuche-Huilliche de la Isla Huapi, Chile. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 25(2), 342-358.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign: Human Kinetics.
- Molero, F., Navas, M., & Morales, J. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, 165-173. [11]
[SEP]
- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona: Horsori.
- Monjas, R. Ponce, A. y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del Deporte. Deporte Escolar y Deporte Federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28,275-284.

- Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 276-284.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC.
- Monzonís, N. y Campllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 256-262.
- Motti-Stefanidi, F. (2017). A Resilience Perspective on Immigrant Youth Adaptation and Development. En N. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 19-34). Gewerbestrasse: Springer.
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121-143
- Muñoz, P., & Ramos, L. (2016). Pueblos indígenas, sistema escolar y construcción de identidad. En Centro de Derechos Humanos (Ed.), *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile* (pp.301-320). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Murillo, J., & Martínez-Garrido. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.
- Naylor, P., & McKay, H. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1):10-13.
- O'Leary, N. (2015). Learning Informally to Use the "Full Version" of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 21(1), 3-22.
- Okamoto, D., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*, 42(1), 155-168.

- Omeñaca, J., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275.
- Omeñaca, R., & Ruiz, J. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 95-110). Barcelona: Horsori.
- Ortíz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *Empiria*, 28, 59-78.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: como hacer frente a los problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Palardy, G. (2013). High School Socioeconomic Segregation and Student Attainment. *American Educational Research Journal*, 50(4), 714-754.
- Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona: GRAÓ.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Pastor, J., González, S., Cuevas, R., & Gil, P. (2010). El profesorado de Educación Física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(número especial), 79-84.
- Peguero, A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19-27.

- Peguero, A., Bondy, J., & Sung, J. (2017). Social Bonds Across Immigrant Generations. Bonding to School and Examining the Relevance of Assimilation. *Youth & Society*, 49(6), 733-754.
- Pérez, C., Nazar, G., & Cova, F. (2016). Facilitadores y obstaculizadores de la implementación de la política de salud intercultural en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 39(2), 122-127.
- Pérez, E. (2015). Xenophobic Rhetoric and Its Political Effects on Immigrants and Their Co-Ethnics. *American Journal of Political Science*, 59(3), 549-564.
- Pérez-Brunicardi, D. (2010). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona: Horsori.
- Pino, A. & Merino, M. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso & Sociedad*, 4(1), 1103-1119.
- Plenty, S., & Jonsson, J. (2017). Social Exclusion among Peers: The Role of Immigrant Status and Classroom Immigrant Density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275-1288.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Ponce, A., & Monjas, R. (2013). Análisis de valores desarrollados por los escolares en un proyecto municipal de deporte escolar. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 15, 459-473.
- Poon-McBrayer, K. (2014). The evolution from integration to inclusion: the Hong Kong tale. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1004-1013.

- Poveda, D., Jociles, M., & Franzé A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-205.
- Puelpan, M. (2017). Colonialidad y epistemologías: el impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas. *Anales de la Universidad de Chile*, 13, 115-132.
- Puig, N., Vilanova, A., Camino, X., Maza, G., Pasarello, M., Juan, D., & Tarragó, R. (2006). Los espacios públicos urbanos y el deporte como generadores de redes sociales. El caso de la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educación Física y deportes*, 84, 76-87.
- Puyana, A. (2015). *Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos: notas analíticas para una propuesta de políticas*. Ciudad de México: Naciones Unidas.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-284.
- Ramírez, P. (2017). La inclusión de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura didáctica general en la formación docente universitaria. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 15(18), 80-90.
- Richard, J., & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.19-31). Champaign: Human Kinetics.
- Rieser, R. (2008). *Implementing Inclusive Education*. London: Commonwealth Secretariat.
- Robbins, R. (2013). *Cultural Anthropology: A Problem-Based Approach*. Belmont: Wadsworth.
- Rodrigo, M. (2001). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

- Rodríguez, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros educativos vallisoletanos y su proceso de integración escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Rodríguez, J., Pazos, J. & Trigo, E. (2016). La gestión del deporte en clave educativa de motricidad humana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 92-97.
- Rodríguez, L. (2018). Immigrant Perspectives on Linguistic and Cultural Preservation. En R. DePalma & A. Pérez-Caramés (Eds.), *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity* (pp. 235-247). Springer: Cham.
- Román, A. (2010). *Identidades en Juego: prácticas lúdicas en jóvenes Mapuche*. *Agora*, 12(2), 163-178.
- Rowe, D. (2017). We're all transnational now: sport in dynamic sociocultural environments. *Sport in Society*, 20(10), 1470-1484.
- Rué, L., & Serrano, M. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 186-191.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Ponce, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275.
- Sánchez, F (2017). La segregación étnica y social en el sistema educativo de la Región de Murcia. Análisis del dispositivo sociocultural generador de guetos escolares. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 8, 114-145.
- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337-358.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Pappers*, 66, 59-75.

- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9), 1519-1538.
- Schaeffer, M. (2016). *Ethnic Diversity and Social Cohesion: Immigration, Ethnic Fractionalization and Potentials for Civic Action*. London: Routledge.
- Schneeweis, N. (2015). Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 35, 63-76.
- Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 344-357.
- Semyonov, M., Raijman, R., & Maskileyson, D. (2015). *Ethnicity and Labor Market Incorporation of Post-1990 Immigrants in Israel*. *Population Research and Policy Review*, 34(3), 331-359.
- Seo, W., Moon, B., Kim, N., & Lee, S. (2017). Sport participation in immigrants' acculturation: a case of Korean immigrants. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 39(1), 149-163.
- Serra, J. (2017). Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en La Araucanía (Chile). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 31, 227-231
- Shea, J., & Beausoleil, N. (2012). Breaking down 'healthism': barriers to health and fitness as identified by immigrant youth in St. John's, NL, Canada. *Sport, Education and Society*, 17(1), 97-112.
- Sierra, J., Caparrós, E., Vila, E., & Martín, V. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- Silver, A. (2015). Clubs of culture and capital: immigrant and second-generation incorporation in a new destination school. *Ethnic and Racial Studies*, 38(5), 824-840.
- Sloven, N., Shonkoff, J., Albert, M., Yoshikawa, H., Jacobs, A., Stoltz, R., & Williams, D. (2016). *Racial Disparities in Child Adversity in the U.S*. *American Journal of Preventive Medicine*, 50(1), 47-56.

- Slotz, S., & Pill, S. (2014). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Smith, S., Van Tubergen, F., Maas, I., & McFarland, D. (2016). Ethnic Composition and Friendship Segregation: Differential Effects for Adolescent Natives and Immigrants. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1223-1272
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15(1), 253-271.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5° edición). Madrid: Morata.
- Stodolska, M., & Tainsky, S. (2015). Soccer Spectatorship and Identity Discourses Among Latino Immigrants. *Leisure Sciences*, 37(2), 142-159.
- Stone, J., Perry, W., & Darley, J. (1997). White Men Can't Jump: Evidence for the Perceptual Confirmation of Racial Stereotypes Following a Basketball Game. *Basic and applied social psychology*, 19(3), 291-306.
- Sturgis, P., Brunton-Smith, I., Kuha, J., & Jackson, J. (2013). Ethnic diversity, segregation and the social cohesion of neighbourhoods in London. *Ethnic and Racial Studies*, 37(8), 1286-1309.
- Táboas-Pais, M., & Rey-Cao, A. (2015). Racial Representation in Physical Education Textbooks for Secondary Schools: Image Content and Perceptions Held by Students. *Sage open*, 5(1), 1-11.
- Tan, C., Chow, J., & Davids, K. (2012). How does TgfU?: examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical education and sport pedagogy*, 17(4), 331-348.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (5° edición). Barcelona: Paidós.

- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M. Alegre & Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos ante una perspectiva comparada* (pp. 261-274). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Theeboom, M., Schaillée, H., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21.
- Thompson, P., Arena, R., Riebe, D., & Pescatello, L. (2013). ACSM's New Preparticipation Health Screening Recommendations from ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription, Ninth Edition. *Current Sports Medicine Reports*, 12(4):215-217.
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420.
- Torralba, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp.113-150). Barcelona: Paidotribo.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismo Tubino.pdf>
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del Interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo*, 33(1), 69-77.
- Turra, O., & Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242.

- Úbeda-Colomer, J.; Monforte, J.; Devís-Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 275-281.
- Urrutia, S., Azpillaga, I., de Cos G., & Muñoz, D. (2010). Relación entre la percepción de estado de salud con la práctica físicodeportiva y la imagen corporal en adolescentes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(2), 51-56.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Valles, M. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa.
- Verhagen, S., & Boonstra, N. (2014). Bridging social capital through sports: an explorative study on (improving) inter-ethnic contact at two soccer clubs in the Netherlands. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 23(4), 23–38.
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162.
- Villa, E., & Villa, W. (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. *Praxis*, 10, 21-36.
- Walseth, K. (2016). Sport within Muslim organizations in Norway: ethnic segregated activities as arena for integration. *Leisure Studies*, 35(1), 78-99.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wang, C., & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of Teaching Games for Understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15(3), 407-429.

- Wang, L., & Ha, A. (2012). Factors Influencing Pre-Service Teachers' Perception of Teaching Games for Understanding: A Constructivist Perspective. *Sport, Education & Society* 17(2), 261-280.
- Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G., & Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia Mapuche en relatos de la Araucanía. *Contextos educativos*, 15, 135-152.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on Physical Activity for health*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de: <https://goo.gl/gfgmuS>.
- World Health Organization. (2014). *Basic documents: Forty-eighth edition*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de: <https://goo.gl/upvvJu>.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford.
- Zañartu, N., Aravena, A., Grandón, P., Sáez, F., & Zañartu, C. (2017). Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos. *Cuhsó*, 27(2), 229-250.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. (2009). More than child's play: variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45(2), 368-382.

7. ANEXOS

ANEXO I

Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión

Immigration, sport and school. A review of the state of the art

*Bastian Carter-Thuillier, **Víctor Manuel López Pastor ***Francisco Gallardo Fuentes

*Universidad Católica de Temuco (Chile), **Universidad de Valladolid (España), ***Universidad de Los Lagos (Chile)

Resumen. El presente artículo tiene por objeto analizar y exponer la relación entre inmigración, deporte y escuela, examinando las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos desde el escenario educativo formal. Para ello se desarrolla una discusión basada en diferentes antecedentes teóricos. La revisión ha sido llevada a cabo en diferentes bases de datos y fuentes de indexación internacional: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS y GOOGLE ACADÉMICO, además de libros especializados en campos próximos a la temática. La revisión indica que existen diferentes enfoques teóricos respecto a inmigración, deporte e interacción social, especialmente en lo relacionado con la inmigración y la integración social en la escuela. Se describen las ventajas y desventajas encontradas en la literatura sobre las prácticas deportivas como herramientas para la integración e inclusión social, así como para el desarrollo educativo. Precisamente en la relación entre deporte educativo e inmigración es donde encontramos la mayor cantidad de antecedentes teóricos y experiencias positivas al respecto. En las conclusiones se aportan algunas consideraciones finales sobre el tópico investigado, así como posibles implicaciones prácticas asociadas a procesos de intervención y prospectiva.

Palabras clave: Emigración e inmigración; Escuela; Educación Física; Deporte.

Abstract. This paper aims to analyze and explain the relationship between immigration, sport and school, examining the educational possibilities offered by the convergence of these three elements from the formal educational setting. It develops a discussion based on different theoretical background. The review has been carried out in different databases and sources of international indexing: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS and GOOGLE SCHOLAR, also specialized books in the field. The review indicates the existence of different theoretical approaches related to immigration, sport and social interaction, especially in relation to immigration and social integration in school. Furthermore, this research describes the advantages and disadvantages, found in the literature, on sports practices as tools for social integration and inclusion, as well as for educational development. In the relationship between educational sport and immigration is precisely where we find the greatest amount of theoretical background and useful lessons. In the conclusions some final remarks on the topic investigated are given, as well as practical implications associated with intervention processes and possible future studies.

Keywords: Emigration and Immigration; School; Physical Education; Sport.

Introducción

La diversidad cultural y el fenómeno de la inmigración se manifiestan de forma latente en el contexto escolar, situación que se ve representada en el tejido social que hoy constituye a la escuela y que tiene una alta presencia de estudiantes extranjeros y/o descendientes de colectivos migrantes, de segunda o tercera generación. Esta situación ha generado la creación de discursos y representaciones sobre dicho alumnado que, muchas veces, presenta la interculturalidad como una situación problematizada (García, Rubio & Bouachra, 2008; Poveda, Jociles & Franzé, 2014), estigmatizando en ocasiones a la población inmigrante como conflictiva (Campoy, 2006) y centrando el foco de atención en los aspectos negativos de la inmigración, en vez de hacerlo en las oportunidades positivas que la misma ofrece (Flores, Prat & Soler, 2017; Maza & Sánchez, 2012).

El interés de la comunidad científica respecto a los diferentes matices de la diversidad cultural en los centros educativos ha generado un área de estudio específica y un aumento de la producción científica, aunque existen todavía ámbitos poco explorados. Todo ello ha ido evolucionando en una era altamente globalizada, que estimula la continua movilidad y con un ciclo migratorio en continua expansión (Jensen, Arnett & McKenzie, 2011; Mewes & Mau, 2013; Terrén, 2007).

La realización de estudios relacionados con la diversidad cultural y los procesos migratorios tiene una importante relevancia social, al intentar producir conocimiento próximo a problemáticas sociales cotidianas para las comunidades escolares interculturales. En este sentido, la generación de conocimiento asociado a estas temáticas ha ido aumentando gradualmente, desarrollándose líneas específicas que relacionan los fenómenos migratorios con diversos objetos de estudio (Apple, 2014; Bürkner, 2011; Farris, 2015). Entre estas líneas, se pueden encontrar aquellas que centran su análisis en la relación de las poblaciones inmigrantes con diversas manifestaciones deportivas o prácticas motrices

regladas en distintos tipos de escenarios, entre los que se incluye el contexto educativo.

El presente artículo tiene por objeto analizar y exponer la relación existente entre inmigración, deporte y educación, exhibiendo las posibilidades pedagógicas que ofrece la convergencia de estos tres elementos en el escenario educativo formal. Para ello se desarrolla una discusión basada en diferentes antecedentes teóricos. Para llevar a cabo la revisión de la literatura hemos consultado las siguientes bases de datos y fuentes de indexación internacionales: WOS, SCOPUS, ERIC, SCIELO, DIALNET, REDALYC, SPORTDISCUS y GOOGLE ACADÉMICO, así como libros especializados. La búsqueda en los sitios antes mencionados se desarrolló empleando los tres conceptos principales del manuscrito, tanto en idioma español (deporte, inmigración, educación), como inglés (immigration, sport, education), cruzándolos con el operador booleano «and» y excluyendo todos aquellos antecedentes que estuvieran repetidos. En primera instancia se encontraron 212 reportes, sin embargo posteriormente se procedió a excluir aquellos que no hicieran referencia alguna a la dimensión educativa/formativa o socializadora del deporte (en términos negativos o positivos), quedando 51 en total. Con estos últimos antecedentes, se procedió a desarrollar la discusión central en la que se enfoca el artículo.

El texto está organizado en tres grandes apartados. En primer lugar se realiza una contextualización general respecto al fenómeno de la inmigración y las sociedades culturalmente diversas, exponiendo los enfoques teóricos existentes respecto a inmigración e interacción social. Enlazado con esto último, se revisan algunos antecedentes asociados a inmigración e integración social en el espacio escolar a modo de aproximación al tópico central de discusión. En segundo lugar se aborda la temática específica del artículo, para ello se exponen diferentes antecedentes asociados a deporte, Educación Física e inmigración, describiendo las ventajas y desventajas de las prácticas deportivas como herramientas para la integración e inclusión social, así como para el desarrollo educativo. A modo de conclusión, en tercer lugar, se abordan algunas consideraciones finales asociadas a los principales tópicos revisados a lo largo del artículo.

Inmigración, sociedades culturalmente diversas y sistema educativo

A pesar de existir espacios comunes densamente poblados por individuos de distinta procedencia y hábitos culturales, la forma de afrontar el fenómeno de la diversidad cultural es diferente en cada contexto, dando lugar a veces a prácticas negativas, tales como: discriminación, xenofobia, racismo, exclusión social, sectorización laboral y segregación espacial (Chacón, 1997; Díaz, 2009; Martínez, 1999; Martínez & Fernández, 2006; Molero, Navas & Morales, 2001; Ovejero, 2004; Santamaría, 2002; Terrén, 2007). Sin embargo la evidencia ha demostrado que también existen prácticas y espacios sociales que favorecen la interacción entre inmigrantes y autóctonos en términos igualitarios (Camino, Maza & Puig, 2008; Kenneth, 2006; Llopis & Moncusí, 2005; Puig et al, 2006), dando cuenta de que la realidad inmigrante no es homogénea en todos los escenarios sociales, sino más bien sujeta a las características particulares de cada contexto y los sujetos que lo configuran.

Las diversas formas de afrontar la diversidad cultural dependen en gran parte de la óptica desde la que se aprecie. Flecha y Puigvert (2002; 2011) expresan que principalmente podemos encontrar tres enfoques: (a) **etnocéntrico**, (b) **relativista** y (c) **comunicativo**. (a) El enfoque **etnocéntrico** (asimilación y aculturación) se sustenta en principios culturales asimilatorios y subordinantes de una cultura hacia otra, expresando además que éstas no pueden poseer un estatus igualitario (Hidalgo, 2005; Flecha & Puigvert, 2002; 2011); (b) el enfoque **relativista** (multiculturalismo) aduce que la convivencia e interacción entre diferentes grupos culturales no es posible, debido a una supuesta inviabilidad de entendimiento entre ellos (Flecha & Puigvert, 2002; 2011), debiendo por tanto vivir en espacios separados. Esta óptica está latente en la actualidad (Flores, Prat & Soler, 2015) y da espacio al racismo postmoderno, el cual se basa en una supuesta diferencia antagónica entre las diferentes culturas, lo que provocaría impedimentos para una adecuada convivencia e interacción entre ellas; (c) la perspectiva **comunicativa** (interculturalismo) considera que no existen culturas ni etnias superiores, pero sí reconoce la diferencia entre éstas, fomentando «la igualdad de diferencias»; por tanto, promueve la igualdad pero no la homogeneidad. Este enfoque se basa en que, a partir del principio de igualdad, las diferencias suscitan el mantenimiento y desarrollo de las identidades. Caracterizándose además por ser de naturaleza antirracista, crítica y transformadora, fomentando el diálogo como una oportunidad de consenso y no de imposición (Flecha & Puigvert 2002; 2011).

Los enfoques mencionados están directamente asociados a los conceptos de asimilación, aculturación, multiculturalidad e interculturalidad. Para Kenneth (2006) la asimilación implica que los grupos inmigrantes tienen que adaptarse a los valores culturales y costumbres del país de acogida, asumiéndolos también como propios, lo que puede traducirse en procesos de aculturación, es decir que los inmigrantes adopten elementos de la cultura dominante, perdiendo en el transcurso elementos culturales propios. Por ello Domínguez, Jiménez y Durán (2011) expresan que la aculturación es un fenómeno complejo y relativo, puesto que significa un proceso en el que cada individuo realiza su propia síntesis cultural, tomando y rechazando aspectos de ambas culturas. Respecto al concepto de «Multiculturalismo» Díaz (2009) manifiesta que se trata de cuando diferentes culturas habitan un espacio común, sin embargo ello no implica necesariamente que se produzca interacción entre sus miembros, siendo éste un hecho configurador de la vida social y que puede ser determinante en la generación de conflictos. Para Dietz (2012), ello ocurre porque la multiculturalidad implica proceso profundo de redefinición de las relaciones, en el que simplemente se reconoce a la existencia de la diversidad presente, pero no se avanza hacia la construcción de relaciones entre las culturas.

Según Díaz (2009), hemos de superar la multiculturalidad y avanzar hacia la interculturalidad; es decir, la interacción entre las propias culturas que habitan un espacio común, en un proceso dinámico de interacción social y cultural bajo un plano igualitario (Aguado 2011; Besalú, 2002). Sin embargo, Tubino (2004) cree necesario superar el

interculturalismo funcional y avanzar hacia un interculturalismo crítico, transformador, emancipador e igualitario, relacionándose con lo planteado por Flecha y Puigvert (2002; 2011), quienes ven en el interculturalismo un vínculo directo con la perspectiva comunicativa y su corriente crítica. En términos resumidos, las tensiones propias de los procesos de integración cultural se mueven entre situaciones de asimilación y aculturación (etnocentrismo), multiculturalismo (relativismo cultural), e interculturalidad (acción comunicativa) (Molina, 2010).

El tejido social que reciben las instituciones educativas ha cambiado, siendo hoy aún más diverso en el ámbito cultural (Palauàrias, 2007). La presencia de un número significativo de inmigrantes en el espacio escolar es un importante factor de diversidad cultural, siendo una manifestación de pluralidad que atraviesa toda la realidad social (García & Sánchez, 2012; Grau, 2010). Por ejemplo, en España el volumen de estudiantes inmigrantes alcanzó cifras históricas durante la última década del siglo XX y principios del XXI, situación que es especialmente marcada en los centros públicos (García, Rubio & Bouachra, 2008; Entzinger & Biezeveld, 2003; Rodríguez, 2008). Alonso, Pajares & Reolons (2015) explican que específicamente en dicho país se alcanza el mayor crecimiento de población inmigrante entre 2000 y 2007, estabilizándose en la actualidad un proceso de constante flujo migrante. Dicho aumento está directamente asociado a los procesos migratorios que viven los países.

Para Touraine (2000) el espacio escolar posee un alto potencial integrador e inclusivo, pero usualmente se focaliza desde una perspectiva asimilacionista y da espacio a prácticas de exclusión. Sumado a lo anterior Franzé (2005; 2008) expresa se han construido discursos «culturalistas» con una connotación negativa respecto a la inmigración, que muestra a los estudiantes extranjeros como portadores de una diferencia étnica y cultural que produce dificultades educativas y sociales para ellos mismos y su entorno (García, Rubio & Bouachra, 2008). Situaciones como las recién descritas ha propiciado en ocasiones que los estudiantes inmigrantes enfrenten procesos de «negación de la diferencia» respecto a sus rasgos culturales de origen, apostando por invisibilizar su identidad cultural (Domenech, 2010). Frente a dichos escenarios existen dos opciones a seguir: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales (*sic*) y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente (Touraine, 2000).

A pesar de que en ocasiones el alumnado inmigrante experimenta situaciones negativas en sus procesos de integración social (Martín-Pastor & González-Gil, 2013), es también cierto que la presencia de dichos estudiantes en el espacio escolar ofrece importantes posibilidades formativas mediante la interacción cultural comunicativa y el desarrollo de valores asociados a la diversidad (Flecha, & Puigvert, 2002; Torralba, 2002); en definitiva posibilidades de aprendizaje en torno al respeto por la «igualdad de diferencias» (Lleixà, 2002).

Los procesos de escolarización deben prestar especial atención a lo mencionado recientemente, a fin de conseguir incluir la diversidad y socialización cultural en los centros educativos, con el objetivo de que esto se transfiera también a la vida cotidiana (Essomba, 2014); siendo el deporte y la Educación Física espacios privilegiados para dichos fines (Córdoba, 2015; Crum, 2017; Fernández et al, 2017; Fernández-Río & Méndez, 2016; González, 2016; López-Pastor et al., 2016; Soler, Flores & Prat, 2012; Flores, Prat & Soler, 2017), más aún cuando se considera la utilización de recursos lúdicos para promover la interacción y acercamiento entre los culturalmente distintos (Bantulà & Mora, 2007).

Deporte, Educación Física e inmigración

Las actividades físicas y deportivas están enmarcadas dentro de una lógica global y supracultural, ofreciendo una importante oportunidad de socialización intercultural (Molina, 2010; Paredes & Reina, 2006), así como para la generación de nuevas prácticas culturales (Rodríguez, Pazos & Trigo, 2016). Contreras (2002) afirma que el deporte es un lugar de encuentro para extremos divergentes y un universo de referen-

cias comunes para portadores de distintas culturas. En este mismo sentido, Vianna y Livoslo (2009) consideran que la práctica deportiva asoma como una instancia que favorece los procesos de interacción sociocultural.

Lleixà (2004) considera que las diversas formas deportivas modernas poseen un carácter universal, convirtiéndolas en un punto de encuentro entre las culturas, mientras que Sánchez (2010) afirma que debido al importante papel social que posee el deporte, resulta ser un campo que favorece la integración social y participación de la población inmigrante. En una línea similar, Essomba (2004) menciona que la actividad física y el deporte poseen un valor intrínseco para el desarrollo de prácticas interculturales, siendo capaces de generar un escenario igualitario por encima de las características étnicas y culturales. Según Díaz (2009), esto es debido a que detrás de esa aparente estructura simple de la actividad física, se encuentra una gran complejidad sociocultural que se sustenta en el lenguaje y el simbolismo de la motricidad humana.

Heinemann (2002) coincide respecto al carácter transcultural del deporte, en el cual los individuos encuentran puntos comunes para relacionarse. En este sentido, Maza (2004) expresa que los espacios deportivos poseen capital social de fácil adquisición, además de tener un alto capital simbólico y cultural, asomando como un instrumento intercultural. Por ejemplo, cuando un atleta extranjero entra en una pista de atletismo en cualquier ciudad del mundo, es capaz de identificar y entender todo lo que ocurre y establecer relaciones igualitarias con las personas que allí entrenan, porque comparten una misma cultura atlética. Por ello, Pfister (2004) considera que el capital social desarrollado mediante el deporte coopera positivamente en los procesos de integración social de inmigrantes y la constitución de redes igualitarias, coincidiendo con Müller y García (2013) quienes consideran al deporte como un motor efectivo de integración social para los inmigrantes. En este sentido Makarova y Herzog (2014), exponen que la interacción en el marco de las actividades deportivas posibilita también el desarrollo efectivo de relaciones interculturales, aumentando con ello las posibilidades de una integración efectiva para los estudiantes inmigrantes.

Sin embargo, hay autores que además de visualizar las ventajas interculturales del deporte, ven en él un posible campo de conflictos culturales cuando no se consideran todos los aspectos involucrados. Concretamente Contreras (2002) afirma que la cultura física y su corporalidad se configuran en un espacio social determinado y que fuera de éste resultará complejo desarrollar sus potencialidades. Ello se relaciona con lo expresado por Pfister (2004), quien manifiesta que la adopción de los ideales occidentales del cuerpo y la cultura del movimiento podrían producir una ruptura con algunos elementos y valores culturales profundamente arraigados.

Contreras, Pastor y González (2008) también reconocen la trascendencia social del deporte, sin embargo expresan que se debe prestar especial atención a las actitudes y estereotipos racistas construidos desde el deporte de elite, entendiendo que las prácticas de dicho campo se ven habitualmente reproducidas en el contexto escolar, tanto en términos positivos como negativos. Por otra parte, Molina (2010), manifiesta que si bien el deporte puede ser un ámbito privilegiado para la comunicación intercultural, también puede ser un espacio de enfrentamiento y conflictos. En este sentido, Barker et al (2013) expresan que muchas veces se asume precipitadamente al deporte como un elemento de socialización intercultural y que dichos discursos se construyen en ocasiones bajo una mirada culturalista-hegemónica que condiciona negativamente las relaciones, desfavoreciendo y aculturizando a los grupos inmigrantes minoritarios; aunque a veces los estereotipos raciales asociados al rendimiento deportivo son determinantes en las construcción de estas situaciones (Stone, Perry & Darley, 1997). Por ello, Van Dijk (2003) considera que el deporte debe cooperar a crear un discurso social implícito y un lenguaje que contribuyan a la eliminación de estereotipos y prejuicios. Orti (2004) expresa que para evitar o intervenir problemáticas de este tipo es recomendable introducir el juego multicultural o intercultural. Es decir, utilizar juegos de diverso origen cultural como acción educativa, a fin de promover el acercamiento y la interacción entre los estudiantes (Bantulà, 2002).

Queda en evidencia entonces que existen dos puntos de vista respecto al uso del deporte en entornos asociados a inmigración: el primero ve la actividad deportiva como una instancia que favorece la interacción cultural entre la población inmigrante y autóctona; mientras que el segundo visualiza también al deporte como un campo fértil para el desarrollo de situaciones asociadas posibles conflictos culturales.

La primera visión se ha visto reforzada por los resultados de diversas investigaciones desarrolladas en diferentes contextos y poblaciones, que evidencian la efectividad del deporte como herramienta de integración comunitaria y educativa para colectivos inmigrantes (Allen, Drane, Byon & Mohn, 2010; Ito, Nogawa, Kitamura & Walker, 2011; Frisby, 2011; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli & Sánchez, 2013; Fuente & Herrero, 2012; Makarova & Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston, O'Connell & 2012; Serra, 2017; Sapaaij, 2012). Sin embargo la mayoría de estos estudios también afirman que el potencial inclusivo del deporte se ve drásticamente reducido cuando no se resguardan las garantías necesarias para que el ambiente se establezca bajo un clima de respeto mutuo de diferencias entre los partícipes. Concretamente, Hatzigeorgiadis et al (2013) expresan que la participación en instancias deportivas es un importante agente socializador, más aún si ello ocurre en un entorno que promueva el desarrollo de valores sociales, idea reforzada en un estudio hecho por Li, Sotiriadou y Auld (2015), el que se señala que las actividades deportivas fortalecen la cohesión social entre culturas distintas, siempre y cuando estos espacios promuevan el respeto por el «diferente». Sapaaij (2012) ha tenido resultados semejantes en estudios sobre capital social, diversidad y deporte; sin embargo, expresa que muchas veces este capital se distribuye de forma desigual y permite distintas formas de discriminación.

En relación a todo ello, Tirone, Livingston, Miler y Smith (2010) plantean que el deporte en todos sus niveles puede facilitar la inclusión social de colectivos inmigrantes, entregando evidencias al respecto. En este sentido, Theebom, Schailée y Nols (2012) demuestran como los clubes deportivos han sido espacios que posibilitan la adquisición de capital social e interacción entre población autóctona e inmigrante, destacándose también experiencias de programas deportivos comunitarios que han demostrado ser herramientas importantes en los procesos de inclusión social de la población inmigrante (Forde, Lee, Mills & Frisby, 2015). Para Allen, Drane, Byon y Mohn (2010) el deporte es una herramienta multidimensional que promueve no tan sólo los procesos de socialización intercultural para inmigrantes, sino que también posibilita mejores procesos de adaptación en entornos culturalmente diversos, así como el mantenimiento de la identidad cultural; aunque, aparte de una herramienta con un alto potencial integrador, puede ser también un espacio que promueve la adopción de una nueva cultura y mecanismos de exclusión a través del elitismo. Makarova y Herzog (2014) expresan que se debe resguardar que los colectivos inmigrantes no se automarginen de la interacción con la población autóctona, ya que es precisamente esta última relación la que facilita los procesos de integración e inclusión social a través de la práctica deportiva. Respecto a este último punto Theebom, Schailée y Nols (2012) coinciden con los antes expresado, sin embargo también manifiestan que en los programas de deporte acaba generándose una profundización aún mayor de las relaciones entre los propios inmigrantes, logrando que el capital social adquirido a través del deporte se extrapole a otras dimensiones y ambientes.

Deporte educativo e inmigración

La mayoría de los estudios realizados en torno al tema: *actividad física, deporte e inmigración*, tienden a ignorar la dimensión educativa, o bien no se considera como un ámbito relevante. Así lo demuestra una revisión hecha por Fernández, Ries, Huete y García (2013) respecto al mismo tema, en la que se aprecia como la producción científica en este ámbito está mayoritariamente centrada en estudios relacionados con el *deporte de alto rendimiento y la migración de talento*, así como investigaciones de carácter *sociológico*, sin que la dimensión pedagógica aparezca entre las más trascendentes. No obstante, un estudio realizado por

Cherng, Turney y Kao (2014), en el que se analizan los niveles de participación de minorías étnicas e inmigrantes en actividades extracurriculares, muestra que los escenarios deportivos de ésta índole son importantes espacios de socialización e integración para el desarrollo de nuevas redes sociales. Además, la investigación realizada por Okamoto, Herda y Hartzog (2013) muestra como la participación de estudiantes extranjeros en programas deportivos extracurriculares (fuera del horario de clase) facilita los procesos de integración mediante la interacción con el alumnado autóctono; aunque Peguero (2011) expresa que los niveles de participación en éste tipo de actividades es variable en función de cada colectivo inmigrante y el tiempo de permanencia que lleva su grupo familiar en el nuevo país.

En este sentido, la Educación Física (EF) posee una dimensión pedagógica que el deporte no siempre alberga, por lo que podría ser un elemento enriquecedor en grupos con diversidad cultural, ya que suele promover una constante interacción social mediante una acción educativa y el desarrollo de valores (Molina & Pastor, 2004). Por tanto, la EF puede ser una herramienta significativa para desarrollar y alcanzar los objetivos de un proyecto educativo intercultural (Monzonís y Campblonch, 2015; Ortí, 2004).

Para varios autores la EF y el deporte son un medio de apoyo a la integración e inclusión social en poblaciones inmigrantes (Contreras, 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà & Soler, 2004; Medina, 2002; Molina & Pastor, 2004; Lleixà, 2004; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004). Sin embargo Lleixà (2002b) afirma que cuando un estudiante inmigrante llega a una sociedad diferente, se encuentra con una realidad corporal ajena, produciéndose un choque cultural que afecta los procesos de socialización. Las propuestas educativas en torno a este tipo de instancias deben entonces tener una visión global de las otras culturas, considerando su sistema de valores y resaltando los elementos culturales comunes como puntos centrales (Cuevas, Fernández & Pastor, 2009).

En lo relativo al Deporte Escolar, Torralba (2002) considera que esta actividad puede cumplir también un rol determinante, a través del desarrollo de valores educativos hacia la diversidad, mediante la ejecución de prácticas con diverso origen cultural, más aún si consideramos las posibilidades que ofrece este tipo de actividades para el desarrollo de conductas y valores positivos (Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Rivera & Gil, 2016). Sin embargo, para que el deporte escolar cumpla efectivamente una labor educativa hay que entender este concepto como todo tipo de actividad física desarrollada en el período escolar, de forma complementaria a la clase de EF y, en consecuencia, con un enfoque educativo (Blázquez, 2010). Esto puede ayudar a favorecer los procesos de integración e inclusión socio-escolar de los estudiantes inmigrantes (Jiménez, López & Manrique, 2015), siempre y cuando se tengan en cuenta algunos principios básicos; por ejemplo: (a) la participación, (b) la transversalidad, y (c) la continuidad (Soler, Flores & Prat, 2012). Por ello no deben confundirse los conceptos de Deporte escolar y Deporte en edad escolar, ya que en la mayoría de los casos este último posee una lógica competitiva que no favorece la convivencia, dificultando los procesos de integración (Blázquez, 2010; Díaz, 2009). En este sentido, las propuestas de iniciación deportiva basadas en el modelo comprensivo y en programas integrales parecen tener un mayor potencial educativo que los modelos más tradicionales, posibilitando transferencias entre EF y deporte escolar y entre deporte escolar y federado (Castejón, 2015; Monjas, Ponce & Gea, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón, 2016; Ruiz-Omeñaca, Ponce, Sanz & Valdemoros, 2015; Úbeda-Colomer, Monforte & Devís, 2017).

Soler, Flores y Prat (2012) expresan que la Educación Física y el Deporte poseen un potencial inclusivo para las poblaciones inmigrantes, pero para ello es necesario contar con profesionales que dominen la temática, debido a que estas actividades no educan en valores, ni integran por sí solas, sino que son herramientas al servicio de quien las sabe utilizar; es decir resulta fundamental que existan profesionales competentes en términos interculturales dentro del campo deportivo y la Educación Física, puesto que en escenarios de diversidad cultural ello puede condicionar los procesos de inclusión social. Respecto a este

tema, Besalú (2002) defiende la necesidad de disminuir las incompetencias a nivel intercultural en el alumnado, lo que resulta complejo si los propios monitores encargados de dirigir el proceso no se perciben competentes al respecto (Pastor, González, Cuevas & Gil, 2010), o en su formación profesional dicho aspecto se no figura dentro de los más preponderantes (Gutiérrez-García, Vega-Álvarez, Gómez-Alonso & Pérez-Pueyo, 2016). En este sentido, el deporte escolar asoma como una alternativa viable para desarrollar instancias de integración e inclusión intercultural, a causa de ofrecer las mismas características lúdicas y proximidad interpersonal que posee el deporte convencional, pero desarrollándose en un contexto educativo que promueve la interdependencia positiva y donde existe además una alta presencia de alumnos extranjeros (Lleixà, 2004; Lleixà & Soler, 2004; Medina, 2002; Molina & Pastor, 2004; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004).

En resumen, el deporte ha demostrado ser una herramienta con un potencial importante de integración para la población inmigrante cuando es utilizado con fundamentos educativos, puesto que según como se oriente la práctica deportiva puede actuar también como un elemento exclusor y/o diferenciador (Contreras 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006).

Consideraciones finales

En función de las fuentes consultadas, se puede apreciar la existencia de una línea específica de investigación centrada en «inmigración, deporte y educación». Ello se ve reflejado en la producción científica y académica de éste campo durante las últimas décadas. Los principales resultados de la revisión expresan que la evidencia teórica y empírica da cuenta de una relación recíproca entre los tres conceptos en cuestión. Parece entonces trascendente enfocar intencionadamente el deporte desde una perspectiva pedagógica y de educación en valores, de modo que éste pueda ser una herramienta o un espacio idóneo para el desarrollo de prácticas inclusivas que se sustenten en la interculturalidad y un enfoque verdaderamente comunicativo.

En la literatura especializada pueden encontrarse algunas recomendaciones prácticas y propuestas de intervención en este sentido. La principal es que los contextos donde se desarrollen prácticas deportivas ofrezcan y promuevan todas las garantías necesarias para asegurar el respeto mutuo de los que participan en dicho escenario. En relación a lo anterior, parecen ser trascendentes las competencias interculturales y la experiencia en contextos de diversidad cultural que posea el profesor o monitor a cargo. También resultará relevante el tratamiento pedagógico que éste último actor otorgue a su actividad profesional, para darle un sentido realmente formativo a su labor y no limitar el potencial intercultural del deporte; entendiendo que las actividades planteadas, juegos o espacios utilizados para la práctica deportiva son integradoras por sí mismas cuando se focalizan desde una perspectiva educativa.

Por ello, varios autores (Barker et al, 2010; Hatzigeorgiadis et al, 2013; Li, Sotiriadou, & Auld, 2015; Molina, 2010) indican que no se debe considerar precipitadamente el deporte como un espacio intrínsecamente educativo y socializador entre inmigrantes y/o autóctonos, sino como una herramienta con un elevado potencial inclusivo, que permite la generación de nuevas redes y la adquisición de capital social y cultural pero que, al fin y al cabo, es simplemente una herramienta al servicio de quién sepa y pueda utilizarla. En dicho sentido, la literatura existente insta a considerar en el desarrollo de las clases de EF y/o deporte escolar, la utilización de prácticas deportivas asociadas tanto a la cultura de acogida, como a las del alumnado inmigrante; para con ello promover el intercambio cultural y el conocimiento mutuo.

Los antecedentes y conclusiones de este trabajo, podrían ser de interés para profesionales de la educación que participan de contextos con diversidad cultural asociados a inmigración, así como para todos aquellos actores cercanos al campo de la Educación Física y el deporte escolar.

A pesar del importante aumento durante los últimos años en la producción científica sobre investigaciones relacionadas con «inmigración, deporte y escuela», parece ser un campo que necesita ser explora-

do con mayor profundidad. En este sentido, los antecedentes presentados en este artículo pueden ser la base para generar nuevas investigaciones centradas en analizar la relación entre éstos tres conceptos y sus posibles aristas, tales como: (a) estrategias de intervención en contextos de inmigración que centren su atención en la utilización del deporte con fines educativos, como herramienta para la inclusión; (b) competencias específicas asociadas al desempeño profesional en contextos educativos y deportivos que poseen presencia inmigrante.

Referencias

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434.
- Alonso, X., Pajares, M., & Recolons, L. (2015). *Inmigración y crisis en España*. Barcelona, España: Migra Studium.
- Apple, M. (2014). Immigration, social realities and the complex politics of education. *Race ethnicity and education*, 17 (2), 291-298.
- Bantula, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona, España: Paidotribo.
- Bantula, J., & Mora, J. (2007). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 20-46). Barcelona, España: INDE.
- Bürkner, H. (2011). Intersectionality: How Gender Studies Might Inspire the Analysis of Social Inequality among Migrants. *Population, space and place*, 18 (2), 181-195.
- Camino, X., Maza, G., & Puig, N. (2008). Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona. *Apunts. Educación Física y deportes*, 91, 12-28.
- Campoy, T. (2006). Técnicas cualitativas para la educación intercultural. En A. Pantoja & T. Campoy (Eds.), *Programas de intervención en educación intercultural* (pp.51-65). Granada, España: Editorial Universitario.
- Castejón, J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 263-269.
- Chacón, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos de relaciones laborales*, 10, 49-73.
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116 (3).
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Contreras, O., Pastor, J., & González, S. (2008). La influencia de los deportistas de élite en las actitudes y estereotipos racistas. *Tandem*, 28, 27-38.
- Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 285-290.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 238 -244.
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/pdf/24_2.pdf
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2998Diaz.pdf>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Ciudad de México: EFE.
- Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154>
- Domínguez, S., Jiménez, P., & Durán, L. (2011). La práctica deportiva como elemento aculturación de la población inmigrante en las sociedades de acogida. *Cronos*, 10(2), 63-71.
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam, Holanda: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Farris, P. (2015). *Elementary and middle school social studies: an interdisciplinary, multicultural approach*. Illinois, Estados Unidos: Waveland.
- Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimiento*, 19(1), 183-202.
- Fernández, M.; González, M.; Toja, B.; Carreiro, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 312-315.
- Fernández-Rio, F. J. y Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201-206.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Reis*, 94, 79-103.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135-164.
- Flores, G, Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 248-255.
- Flores, G; Prat, M.; Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 64-68.
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport management review*, 18(1), 126-138.
- Franzé, A. (2005). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen. En G Carrera & G Diets (Eds.), *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad* (297-315). Granada, España: IAPH.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese immigrant women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147.
- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209.
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230.
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- González, F.J. (2016). El nuevo currículum de educación física en Brasil: un desafío de futuro. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 188-194.
- Grau, M. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El cotidiano*, 161, 67-74.
- Gutiérrez-García, C., Vega-Álvarez, M., Gómez-Alonso, M., & Pérez-Pueyo. (2016). Análisis de las bibliografías de las asignaturas de pedagogía y didáctica de los grados en ciencias de la actividad física y el deporte en España. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 138-143.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas Terraconensis*. 3(1), 73-84.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 76-81.
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14.
- Jensen, L., Amett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighon, Inglaterra: Springer Science.
- Jiménez, J., López, V. & Manrique, J. (2015). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: el consejo asesor. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 178-183.
- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la*

- integración de los ciudadanos. Barcelona, España: CEO-UAB.
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220.
- López-Pastor, V. M.; Pérez-Brunicardi, D.; Manrique Arribas, J. C.; Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- Lleixà, T. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem*, 7, 21-29.
- Lleixà, T. (2002b). Atención a la diversidad cultural en el currículum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona, España: Paidotribo.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona, España: Horsori.
- Lleixà, T. (2004). Actividad física, deporte y ciudadanía cultural. En T. Lleixà & S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?*. Barcelona, España: Horsori.
- Llopis, R., & Moncusí, A. (2005). El deporte une bastantísimo aquí: las ligas de fútbol de la Asociación de Latinoamericanos y Ecuatorianos Rumiñahui en Valencia. En G. Herrera, M. Carrillo & A. Torres (Eds.), *La Migración Ecuatoriana: Transnacionalismo, Redes e Identidad* (pp. 203-233). Quito, Ecuador: Flasco.
- Madrid, P., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 36-42.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Martin-Pastor, E., & González-Gil, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe: Revista Hispanoamericana de cultura*, 253(1292), 453-470.
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona, España: Icaria.
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona, España: Horsori.
- Maza, G., & Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. *Anduli*, 11, 51-54.
- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublín, Irlanda: ESRI.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 18-23.
- Mewes, E., & Mau, S. (2013). Globalization, socio-economic status and welfare chauvinism: European perspectives on attitudes toward the exclusion of immigrants. *International Journal of comparative sociology*, 54, (3), 228-245.
- Molero, F., Navas, M., & Morales, J. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, 165-173.
- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
- Monjas, R. Ponce, A. y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del Deporte. Deporte Escolar y Deporte Federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28,275-284.
- Monzonís, N. y Campllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 256-262.
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121-143
- Okamoto, D., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*, 42(1), 155-168.
- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.95-110). Barcelona, España: Horsori.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: como hacer frente a los problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Valladolid, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Palauàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona: Graó.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Pastor, J., González, S., Cuevas, R., & Gil, P. (2010). El profesorado de Educación Física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(número especial), 79-84.
- Peguero, A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19-27.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Poveda, D., Jociles, M., & Franzé A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-205.
- Puig, N., Vilanova, A., Camino, X., Maza, G., Pasarello, M., Juan, D., & Tarragó, R. (2006). Los espacios públicos urbanos y el deporte como generadores de redes sociales. El caso de la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educación Física y deportes*, 84, 76-87.
- Rodríguez, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros educativos valisoletanos y su proceso de integración escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Rodríguez, J., Pazos, J. & Trigo, E. (2016). La gestión del deporte en clave educativa de motricidad humana. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 30, 92-97.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Ponce, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28,270-275.
- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337-358.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Pappers: Revista de Sociología*, 66, 59-75.
- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35 (9), 1519-1538.
- Serra, J. (2017). Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en La Araucanía (Chile). *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 227-231
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15 (1), 253-271.
- Stone, J., Perry, W., & Darley, J. (1997). White Men Can't Jump: Evidence for the Perceptual Confirmation of Racial Stereotypes Following a Basketball Game. *Basic and applied social psychology*, 19(3), 291-306.
- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M. Alegre & Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos ante una perspectiva comparada* (pp. 261-274). Madrid, EspanPa: Centro de investigaciones sociológicas.
- Theebom, M., Schaille., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21.
- Tirone, S., Livingston, L., Miller, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420.
- Torralla, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp.113-150). Barcelona, España: Paidotribo.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismo_Tubino.pdf
- Úbeda-Colomer, J.; Monforte, J.; Devís-Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 31, 275-281.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162.

ANEXO II



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV. Número: 3. Artículo no.7 Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza.

AUTORES:

1. Dr. Bastian Carter-Thuillier.
2. Dr. Darío Pérez Brunicardi.
3. Dr. Víctor López Pastor.
4. Dr. Roberto Monjas Aguado.
5. Dr. Juan Carlos Manrique.
6. Dr. Francisco Gallardo-Fuentes.

RESUMEN: En Segovia (España) se desarrolla el Programa Integral de Deporte Escolar Municipal (PIDEMSG); iniciativa con fines de transformación social que se enmarca en un I+D+i que se ejecuta colaborativamente entre la Universidad de Valladolid y el Ayuntamiento de la ciudad. En términos didácticos el programa está sustentado a partir del modelo de enseñanza comprensiva de los deportes, apostando también por la formación en valores a través de la práctica deportiva educativa. El presente artículo tiene por objetivo analizar el impacto social y educativo del PIDEMSG. Para ello se consideran diferentes antecedentes teóricos y empíricos, los cuales están agrupados en cuatro categorías: (a) participación y satisfacción de los actores; (b) innovación metodológica; (c) desarrollo de valores; (d) diversidad e inclusión.

PALABRAS CLAVES: deporte escolar, modelo de enseñanza comprensiva, iniciación deportiva, evaluación de programas, transformación social.

TITLE: Social and educational impact of an integral program of school sport based on a comprehensive model of teaching.

AUTHORS:

1. Dr. Bastian Carter-Thuillier.
2. Dr. Darío Pérez Brunicardi.
3. Dr. Víctor López Pastor.
4. Dr. Roberto Monjas Aguado.
5. Dr. Juan Carlos Manrique.
6. Dr. Francisco Gallardo-Fuentes.

ABSTRACT: In Segovia (Spain), the Integral Program of Municipal School Sport (PIDEMSG) is developed, an initiative with social transformation purposes, which is part of an R+D+i executed collaboratively between the University of Valladolid and the City Council of the city. In didactic terms, the program is based on a comprehensive teaching model of sports, emphasizing on values formation through the educational sport practice. The article is aimed to analyze the social and educational impact of PIDEMSG. For this, different theoretical and empirical antecedents are considered which are grouped in four categories: (a) participation and satisfaction of participants, (b) methodological innovation, (c) development of values, (d) diversity and inclusion.

KEY WORDS: school sport, comprehensive teaching model, sports initiation, evaluation programs, social transformation.

INTRODUCCIÓN.

El deporte no es intrínsecamente educativo, sino más bien un elemento con alta potencialidad pedagógica (Gómez & Valero, 2013), pero que finalmente puede ser utilizado con diferentes fines

e intereses; sin embargo, el “deporte escolar”, al estar vinculado con el campo educativo, tiene la posibilidad y la obligación de ser un espacio con fines pedagógicos, centrado en la formación integral de quienes lo practican (González & Campos, 2010).

Blázquez (2010) expresa que el deporte escolar puede cumplir una labor educativa, siempre y cuando este concepto sea entendido como todo tipo de actividad física desarrollada en el período escolar, de forma complementaria a la clase de Educación Física, en consecuencia con un enfoque educativo. Así mismo, dicho autor (Íbidem) plantea que no deben confundirse los conceptos “deporte escolar” y “deporte en edad escolar”, puesto que éste último está habitualmente vinculado con el mundo competitivo y federado, sin ser intrínsecamente formativo en términos educativos; por tanto, la actividad deportiva por sí misma no representa necesariamente un espacio de educación en valores sino que, por el contrario, muchas veces se exagera la reproducción de prácticas elitistas y contrarias a una lógica de formación integral (Fraile, 2004).

Desde el año 2008, se desarrolla en Segovia (España) el Programa Integral de Deporte Escolar Municipal (PIDEMSG), esta iniciativa se enmarca en un proyecto I+D+i que se ejecuta colaborativamente entre la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y el Excmo. Ayuntamiento de la ciudad (Gonzalo, López & Monjas, 2014). Su proceso de creación ha estado basado en metodologías participativas que incluyeron a todos los actores implicados (alumnado, monitores, profesores, familias, apoderados, etc.) (Manrique, López, Monjas, Barba & Gea, 2011). El objetivo de éste proyecto es el desarrollo de un programa de deporte escolar con fines de transformación social para estudiantes entre los 6 y 16 años de edad (Manrique, López et al, 2011), utilizando para ello un enfoque centrado en la enseñanza de valores socioeducativos (Ponce & Monjas, 2013; Monjas, Ponce & Gea, 2015), mientras que en términos didácticos, el programa se sustenta en el modelo de enseñanza comprensiva de los deportes (Bunker & Thorpe, 1982; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier & Llobet-Martí, 2015; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013; Slotz & Pil, 2014).

En términos concretos, el PIDEMSG se ejecuta durante el año escolar en un total de 24 centros educativos de Segovia y “barrios incorporados” (antiguos pueblos, próximos a la ciudad, que actualmente son parte del municipio). El programa divide al alumnado en cinco categorías: (a) Actividad Física Jugada (4-6 años), (b) Pre-Benjamines (7-8 años), (c) Benjamines (9-10 años), (d) Alevines (11-12 años), (e) infantiles (13-14 años), (f) cadetes (15-16 años), y (g) juveniles (17-18 años).

En virtud de lo antes expresado, es coherente que el PIDEMSG entienda el deporte escolar como un espacio formativo que de manera intencionada y explícita se centra en la educación integral, así como en la promoción del desarrollo armónico del individuo en sus diferentes dimensiones (Pérez-Brunicardi, 2010). Esta visión, se plasma en la creación de un contexto que permite la interacción de actividades lúdico-deportivas de forma conjunta con un enfoque que pone énfasis en la enseñanza comprensiva y la educación para la consolidación de valores (Martínez, Pérez, López, 2012; Monjas, Ponce & Gea, 2015; Omeñaca, Ponce, Sanz & Valdemoros, 2015).

Todo lo antes mencionado, busca por una parte superar el paradigma tradicional de enseñanza de los deportes que suele predominar en los contextos escolares, ello entendiendo que en dicho escenario prevalecen las técnicas de instrucción directa (González & Campos, 2010), muchas veces de carácter anacrónico. Mientras, que por otra parte, se pretende que el deporte escolar sea capaz de favorecer el desarrollo de valores sociales, además de ofrecer actividades motrizmente enriquecedoras, entendiendo al deporte como un escenario favorable para el abordaje de dilemas sociomorales (Fraile, 2010), siempre y cuando este espacio se configure desde una perspectiva participativa, coeducativa, adaptada e integradora (Espada & Calero, 2011).

Particularmente, el PIDEMSG posee fundamentos educativos que rigen su funcionamiento e intencionalidad. En términos concretos, el programa plantea que el deporte escolar debe tener características participativas y co-educativas, que favorezcan: (a) la autonomía del alumno, (b) la estimulación y desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, y (c) evite la especialización

temprana (Manrique, López et al, 2011). Asimismo, en virtud de lo expresado por Blázquez (2010), las bases teórico-prácticas de este programa de deporte escolar expresan que uno de sus fines es complementarse con los programas de la clase de Educación Física, a fin de ser elementos recíprocos; es decir, que ambos sean complementarios mutuamente en la labor educativa (González, Manrique & López, 2012).

En consecuencia de lo antes expresado, el programa otorga particularmente énfasis a una formación que permite a sus participantes evitar una temprana especialización deportiva y un desmedido sentido competitivo, además de la contextualización y adaptación de las prácticas deportivas a las capacidades y edades de los usuarios, expresando con ello coherencia en la práctica con la evidencia científica y la Ley del deporte de Castilla y León (Ley del Deporte de Castilla y León, 2003; Pérez-Brunicardi, 2010).

El PIDEMSG ha centrado sus acciones en dar respuesta a múltiples necesidades socio-educativas relacionadas con los ámbitos pedagógicos, valóricos y físico/motrices, otorgando especial atención a la participación. Ello puede verse reflejado en los objetivos del programa (Manrique, López et al, 2011):

- Permitir la mejora de la calidad del Deporte Escolar en Segovia.
- Incrementar el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población de 7-14 años en la ciudad de Segovia.
- Mejorar la satisfacción de los participantes en el programa.
- Generar hábitos de práctica física deportiva en la población y disminuir los niveles de obesidad de los participantes en el programa.
- Elevar los niveles de participación en actividad físico-deportiva de escolares de los dos géneros a través de un programa de Deporte Escolar formativo y global.
- Incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva de esta población.

- Evitar situaciones de especialización precoz, por sus efectos negativos a nivel personal y deportivo.
- Mejorar la condición física, habilidad motriz y competencia deportiva de la población escolar segoviana.
- Consolidar una estructura de deporte y actividad física a nivel escolar.
- Introducir nuevas formas de coeducar y enseñar desde la perspectiva de género y mejorar los instrumentos de educación no formal para la concienciación social en materia deportiva.
- Crear un marco estable de trabajo, intercambio y colaboración de todos los agentes sociales y educativos.
- Establecer un programa de formación inicial y permanente de los técnicos deportivos encargados de llevar a cabo el Deporte Escolar.

Como se puede apreciar, los objetivos y fundamentos del PIDEMSG están planteados bajo la lógica de posicionar el deporte escolar como un elemento que puede ayudar a desarrollar fines educativos junto a una correcta iniciación deportiva, creando para ello un sistema que permite asegurar un correcto soporte de funcionamiento y continuidad en el tiempo.

A continuación se analizará desde una perspectiva socioeducativa como los objetivos del programa han sido alcanzados, exponiendo sus principales repercusiones en este plano desde cuatro categorías relevantes:

- Participación y Satisfacción de los Actores.
- Innovación Metodológica.
- Desarrollo de Valores.
- Diversidad e Inclusión.

Participación y Satisfacción de los actores.

La participación es uno de los ejes que atraviesa de forma transversal varios de los objetivos del PIDEMSG (Manrique, López et al, 2011), de hecho el programa en sus inicios recoge la necesidad

de aumentar los niveles de participación del alumnado en deporte escolar (Pérez-Brunicardi, 2010); ello entendiendo que para desarrollar un proyecto con las características y fines específicos que persigue el PIDEMSG, es decir, alcanzar un proceso de transformación social a través del deporte escolar, es preciso contar con un elevado número de partícipes, quienes por lo demás, deben estar satisfechos con esta instancia, a fin de asegurar su presencia y compromiso con el proceso educativo desarrollado.

El PIDEMSG contaba con una participación media de 380-400 alumnos en sus primeros años, cuando solo se desarrollaba en educación infantil y primaria, mientras que desde que se amplió también a secundaria, la participación media es de unos 800-850 alumnos por curso (Gonzalo, López, Monjas, 2014; Jiménez, López & Manrique 2014; Jiménez, Manrique, López & García-Bengoechea, 2016; Jiménez, Manrique, López, Ponce & Medina, 2014), lo que da cuenta del alto número usuarios con los que el programa ha funcionado desde entonces hasta la actualidad; por tanto, hay una elevada cantidad de personas que han sido beneficiarias directas de las potencialidades socioeducativas del programa de deporte escolar desarrollado en Segovia. Dicha cifra es coherente con los altos índices de satisfacción expresados por parte de todos los actores implicados en el programa desde el inicio de su funcionamiento a la fecha (González, Manrique & López, 2012; Hortal, 2012; Jiménez, López & Manrique 2014; Manrique, González et al, 2011).

Probablemente, lo más resaltable en este ámbito, tiene relación con el alto grado de satisfacción que expresan el alumnado y los profesionales asociados al PIDEMSG en los procesos de evaluación del propio programa (González, Manrique & López, 2012; Jiménez, López & Manrique, 2014; Jiménez, López & Manrique 2015; Jiménez, Manrique, López & García-Bengoechea, 2016; Manrique, González et al, 2011). Ello implica que existe un elevado sentido de aceptación hacia el proyecto y sus fines educativos por parte de sus propios protagonistas; lo que representa un avance importante respecto a la transformación de la práctica deportiva en la población escolar, orientada ahora como una instancia participativa y educativa a través de un

programa integral, que pretende asegurar una correcta iniciación polideportiva. Dicho proceso de transformación, implica resignificar las prácticas, interacciones, representaciones y discursos en torno a la práctica del deporte escolar, por lo que el PIDEMSG ha optado por avanzar hacia la superación de la lógica competitiva, habitualmente imperante en este campo, para centrarse en la participación y el cuidado de la salud (Jiménez, López & Manrique, 2014b).

Posiblemente, uno de los aspectos que ha favorecido los altos niveles de satisfacción del PIDEMSG, es que está continuamente siendo sometido a evaluación por parte de todos los actores asociados al mismo; por lo demás, desde su creación ha considerado la opinión y expectativas de todos los agentes implicados en su desarrollo para producir procesos de mejora continua (Gonzalo, López & Monjas, 2014; Jiménez, López, & Manrique, 2015b; Jiménez, López & Manrique, 2014; Jiménez, Manrique, López, Ponce & Medina, 2014; Manrique, Gea & Álvaro, 2011).

Concretamente, el programa cuenta con un “consejo asesor” (CA), órgano que está conformado por representantes de todos los colectivos que poseen algún tipo de vinculación con el programa: (a) alumnos, (b) padres, (c) profesores de Educación Física, (d) monitores, (e) investigadores, (f) representantes del ayuntamiento, y (g) administrativos (Jiménez, Manrique, López & García-Bengoechea, 2016). El CA busca favorecer la participación de todos los agentes involucrados con el PIDEMSG y tiene por objeto realizar una evaluación periódica del programa, así como promover mejoras constantes en su funcionamiento (Jiménez, López, & Manrique, 2015b).

Innovación Metodológica.

Desde su creación, el PIDEMSG ha centrado sus esfuerzos en ofrecer un modelo de deporte escolar que supere la lógica competitiva tradicional, la especialización temprana y las estrategias metodológicas clásicas, entendiendo que éstas últimas están usualmente alejadas de la lógica educativa (Fraile, 2004). Concretamente, el programa de deporte escolar se sustenta desde el modelo de enseñanza comprensiva de los deportes, enfoque que lógicamente posiciona a la “comprensión” como elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje (Griffin & Patton,

2005). El modelo de enseñanza comprensiva se configura a partir de principios constructivistas, es decir, pretende que el alumnado alcance aprendizajes cognitivo-motrices significativos (López-Ros, 2010), a través de situaciones modificadas de juego que promueven la toma de decisiones del alumnado (O’Leary, 2015). Este modelo es considerado innovador en la enseñanza de los deportes, puesto que fomenta la comprensión de aquello que se está aprendiendo y su utilidad en el juego o deporte (Abad, Benito, Giménez & Robles, 2013).

En términos prácticos, el PIDEMSG plasma el modelo antes mencionado a través de juegos modificados y cooperativos que permiten el desarrollo de valores sociales, favoreciendo así las relaciones interpersonales de todos los actores educativos y atendiendo el carácter sociocultural de los alumnos y alumnas (Blázquez, 2010; Bunker & Thorpe, 1982; Castejón, 2002, 2004; Castejón, Giménez, Jiménez & López, 2003; Contreras, De la Torre & Velázquez, 2001; Devís, 1995; Devís & Peiró, 1992; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier & Llobet-Martí, 2015; O’Leary, 2015; Pérez-Brunicardi, 2010). Esta labor la desarrollan monitores que reciben una formación específica para el PIDEMSG, quienes deben cursar estudios que el propio programa les ofrece en vinculación con la Universidad de Valladolid.

Las innovaciones metodológicas implementadas por el PIDEMSG han demostrado tener una elevada valoración positiva por parte de los actores implicados; esto último hace referencia a una evaluación positiva tanto del modelo, como de los estilos de enseñanza empleados por los monitores del programa. Lo anterior refleja la aceptación que ha tenido la propuesta de innovación pedagógica en torno al deporte escolar del PIDEMSG; ello posiblemente debido a que la construcción, diseño y reestructuración continua del PIDEMSG se realiza tomando en cuenta la opinión de sus propios participantes, información que es recogida mediante instancias investigativas (González, Manrique & López, 2012; Hortal, 2012; Jiménez, López & Manrique, 2014).

En definitiva, la innovación del PIDEMSG se ve reflejada en la trascendencia que se otorga al ámbito pedagógico en la formación polideportiva, lo que se refleja en el diseño

didáctico/metodológico de las actividades del programa. Dichas actividades están estructuradas mediante la acción cognitiva/motriz continua, que implica *descubrir y comprender* de forma consciente cada situación de juego, reflexionando sobre la acción que acaba de ocurrir, la que se está desarrollando y la proyección de las que ocurrirán. Además, a ello se agrega la demostrada generación de situaciones en las que las interacciones e interdependencias sociales se ven favorecidas durante las sesiones del programa, desarrollando con ello valores educativos (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017). Todo lo anteriormente expuesto, se ve potenciado por una visión de la iniciación deportiva, que siendo educativa, no competitiva e integral, demuestra no ser contraproducente en la transferencia de sus usuarios al deporte federado (Monjas, Ponce & Gea, 2015).

Desarrollo de Valores.

El PIDEMSG se declara a sí mismo como un proyecto de transformación social, puesto que pretende reconfigurar las representaciones y relaciones que se desarrollan en torno a la práctica deportiva. Para dichos fines, el programa ha centrado sus esfuerzos esencialmente en la creación de un espacio que a través del deporte escolar promueva la enseñanza y práctica de valores socio-educativos. Para Ponce y Monjas (2013), esto se ve reflejado dentro del PIDEMSG en los siguientes aspectos: (a) la aplicación y respeto de las reglas, (b) el juego limpio, (c) la integración, (d) la participación conjunta de géneros, (e) la coeducación, (f) el carácter no competitivo, y (g) la interrelación positiva de convivencia. El hecho de que todos los monitores estén específicamente formados para el programa, y por tanto dotados de las competencias necesarias para asegurar que el cometido del mismo se cumpla, ha sido uno de los factores preponderantes del éxito en este sentido.

Este programa de deporte escolar ha sido señalado como una instancia que promueve prácticas asociadas a valores democráticos. Concretamente, desde su creación, el PIDEMSG ha dado espacio a prácticas participativas, las que se plasman tanto en el plano de la gestión del programa

(entendiendo que se han empleado estrategias participativas tanto para su creación como para su evaluación continua), así como en la generación un ambiente educativo, que entiende la participación como un aspecto fundamental desde el plano didáctico. Además, ha instaurado el desarrollo de instancias de reflexión-acción al interior de sus clases, otorgando espacio privilegiado al diálogo, tanto para la toma de decisiones como en la resolución de conflictos que se producen entre el alumnado (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017; Monjas, Ponce & Gea, 2015).

A todo lo anterior se suma, la cooperación como un valor transversal que cruza parte importante de las actividades que se desarrollan al interior del programa y la necesaria interdependencia social positiva que ello conlleva, lo que ha dado pie también al desarrollo de la tolerancia, potencialidad que consigue desarrollarse cuando se otorga un enfoque educativo a las actividades deportivas (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017; Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017b; Molina & Pastor 2004; Medina y Manrique 2013).

El desarrollo de valores socio-educativos es reconocido por parte de los propios actores del programa como una característica inherente del PIDEMSG (Jiménez, López & Manrique, 2014). Ello implica que el programa no tan sólo es declarado o sindicado por terceros observadores como un espacio que favorece este aspecto, sino que sus propios usuarios también lo perciben de dicha forma; es decir, como una instancia de características pedagógicas y formativas, colaborando con ello a superar la apreciación social del Deporte Escolar como una actividad netamente competitiva y basada en el rendimiento.

Diversidad e Inclusión.

Cada centro, que participa en el PIDEMSG, así como el alumnado que compone cada uno de ellos, son expresiones de diversidad únicas e irrepetibles; lo que implica la necesidad de reconocer sus características particulares, tanto en términos colectivos como individuales (Martínez, 2005).

El programa considera las características heterogéneas de los partícipes, ello se refleja en el

desarrollado de actividades que son coherentes a las edades y singularidades del alumnado, además de valorar y atender la diversidad presente en su contexto (género, físico, desarrollo motriz, nacionalidad, cultura, etnia, etc.).

El PIDEMSG desarrolla “sesiones de entrenamiento” durante la semana (lunes a jueves) en los propios centros, y “encuentros deportivos” los viernes por la tarde en los que participan todos los centros a la vez. Este último espacio facilita la interacción entre actores de diversos centros, ampliando el capital social del alumnado, así como las posibilidades de desarrollar nuevas redes de interrelación con otros pares, configurando de esta forma un espacio educativo que representa una significativa oportunidad de socialización, integración e inclusión en torno a la práctica deportiva y el desarrollo de valores (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017b; Heinemann, 2002).

El PIDEMSG evidencia en la práctica un enfoque inclusivo de forma concreta a través de la planificación contextualizada de cada sesión, considerando las características particulares, necesidades y expectativas de todo el alumnado en su elaboración y puesta en acción. A esto se agrega la presencia de un enfoque comunicativo en el ámbito intercultural (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017; Flecha y Puigvert, 2002), que promueve la igualdad de diferencias, la utilización del diálogo democrático para la resolución de conflictos en este ámbito y la utilización de prácticas deportivas universales, que favorecen la participación y sentido de identificación de los diversos colectivos étnicos presentes en el programa.

Para Escudero (2012), hasta ahora las mayores dificultades en este ámbito (inclusión) se han suscitado desde la perspectiva de la participación de género, ya que si bien el PIDEMSG busca la mayor participación posible por parte de alumnas y alumnos, la existencia de preconcepciones sociales latentes y estereotipos tradicionales por parte de las niñas del programa limitan aún la participación femenina, debido a que visualizan ciertas prácticas deportivas como propias del género masculino, por tanto, impropias para ellas, restándose de dichos espacios; sin embargo, la

participación femenina en el programa ha aumentado progresivamente cada año, alcanzando un máximo histórico durante el último curso escolar.

CONCLUSIONES.

Consideraciones finales.

El PIDEMSG se define a sí mismo como un programa con fines de transformación social, afirmación que muestra ser coherente con el impacto que dicho proyecto alcanza tanto en términos sociales como educativos. Concretamente, el PIDEMSG ha logrado reconfigurar prácticas, relaciones y representaciones en torno a la práctica deportiva durante la edad escolar.

Sin lugar a dudas, el alto número de estudiantes que participan en el programa (que crece todos los años) y sus altos niveles de satisfacción en torno al mismo, es una de las principales fortalezas de esta instancia; puesto que permite que un elevado volumen de personas se beneficie de un espacio que entiende al deporte escolar como una actividad intrínsecamente educativa.

La utilización del modelo comprensivo de enseñanza, así como la incorporación de actividades cooperativas de aprendizaje muestran ser compatibles con el desarrollo de valores socioeducativos en el alumnado; lo que a su vez posibilita el desarrollo de prácticas que favorecen la aceptación y valoración de la diversidad.

Agradecimientos.

Esta publicación está asociada al proyecto de I+D titulado: “Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)”. Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración desde el 9/2014 hasta el 07/2018.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abad, M., Benito, P., Giménez, F., & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146.
2. Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.20-46). Barcelona, España: INDE.
3. Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 5-9.
4. Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017). La integración del alumnado inmigrante en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative research in education*, 6(1), 22-55.
5. Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017b). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 19-24.
6. Castejón, F. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
7. Castejón, F. (2004). La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista complutense de Educación*, 1 (15), 203-230.
8. Castejón, F., Giménez, F., Jiménez, F., & López, V. (2003). Iniciación deportiva: evolución y tendencias. En F. Castejón (Ed.), *La iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla, España: Wanceulen.
9. Contreras, O., De la Torre, E., & Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid, España: Síntesis.

10. Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
11. Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: INDE.
12. Escudero, J. (2012). *La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia (Trabajo Fin de Máster)*. Segovia: Universidad de Valladolid.
13. Espada, M., & Calero, J. (2011). La educación en valores en el área de Educación Física y en el deporte escolar. *La peonza*, 6, 51-55.
14. Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
15. Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile (Ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona, España: GRAÓ.
16. Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 83-97.
17. Gómez, A., & Valero, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *E-Bm: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.
18. González, M., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
19. González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 21, 14-18.
20. Gonzalo, A., López, V., & Monjas, R. (2014). Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en una y posibles alternativas. *Habilidad motriz*, 42, 3-15.

21. Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. En L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp.1-17). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
22. Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración?. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
23. Hortal, R. (2012). Evaluación del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia durante el curso 2010 – 2011 (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
24. Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 26, 15-20.
25. Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2014b). The transformation of a state school extracurricular sports programme: from discourse about competition to discourse about participation and health. En R. Todaro (Ed.), *Handbook of Physical Education Research: Role of School Programs. Children's Attitudes and Health Implications* (pp. 253-267). New York, Estados Unidos: Nova.
26. Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2015). El consejo asesor del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia y su potencial transformador: la búsqueda de un deporte escolar sin sectorización. *CIEG*, 20, 15-23.
27. Jiménez, B., López, V., & Manrique, J. (2015b). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: el consejo asesor. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 222-225.

28. Jiménez, B., Manrique, J., López, V., & García-Bengoechea, E. (2016). Transforming a municipal school sports programme through a critical communicative methodology: The role of the advisory committee. *Evaluation and Program Planning*, 58, 106-115.
29. Jiménez, B., Manrique, J., López, V., Ponce, A., & Medina, J. (2014). Evaluación de un programa municipal de deporte escolar en su cuarto año de funcionamiento. *Revista Internacional De Deportes Colectivos*, 18, 139-151.
30. Ley del Deporte de Castilla y León. (2003, 28 de Marzo). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 65, Abril 4, 2003.
31. López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza del deporte. En: F. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp.35-61). Sevilla, España.
32. López-Ros, V., Castejón-Oliva, F., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. *Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro)*. *Agora*, 17(1), 45-60.
33. Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2011). Perfil y expectativas de técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(50), 367-387.
34. Manrique, J., González, M., López, V., Pérez-Brunicardi, D., Monjas, R., Gea, J., Barba, J., Martínez, S., Vázquez, M., Torrego, L., Arranz, A., & Palacios, A. (2011). Evaluación del proyecto de deporte escolar de Segovia, curso 2009-2010: Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los escolares, monitores, padres y profesores de EF. Segovia, España: Universidad de Valladolid.
35. Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.

36. Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-31.
37. Martínez, S., Pérez, D., & López, V. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *ADAL*, 15(24), 7-13.
38. Medina, J., & Manrique, J. (2013). El deporte escolar como actividad generadora de actitudes y valores. Análisis y observación realizada en los encuentros categoría alevín. En: X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (2013, Pontevedra, España) comunicaciones.
39. Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
40. Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. . En T. Lleixà y S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
41. Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 276-284.
42. O'Leary, N. (2015). Learning Informally to Use the "Full Version" of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 21(1), 3-22.
43. Omeñaca, J., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275.

44. Pérez-Brunicardi, D. (2010). Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.
45. Ponce, A., & Monjas, R. (2013). Análisis de valores desarrollados por los escolares en un proyecto municipal de deporte escolar. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 15, 459-473.
46. Slotz, S., & Pill, S. (2014). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Bastian Carter-Thuillier. Doctor en Investigación Interdisciplinar en Educación, Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación y Licenciado en Educación. Profesor de Educación Física. Actualmente, Académico-Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (Chile). Correo electrónico: bcarter@uct.cl

2. Darío Pérez Brunicardi. Doctor en Educación y Licenciado en Educación Física. Actualmente profesor a tiempo completo en la Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Investigador Principal en proyectos I+D. Correo electrónico: dariopb@mpc.uva.es y dario.perez.brunicardi@gmail.com

3. Víctor López Pastor. Doctor en Educación y Profesor titular en la Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Investigador Principal en varios proyectos I+D. Correo electrónico: vlopez@mpc.uva.es

4. Roberto Monjas Aguado. Doctor en Educación y Licenciado en Educación Física. Profesor titular en la Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Investigador Principal en proyectos I+D. Correo electrónico: rmonjas@mpc.uva.es

5. Juan Carlos Manrique. Doctor en Educación y Licenciado en Educación Física. Profesor titular en la Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Investigador Principal en proyectos I+D. Correo electrónico: manrique@mpc.uva.es

6. Francisco Gallardo-Fuentes. Doctor en Investigación Interdisciplinar en Educación, Magíster en Orientación Educacional y Licenciado en Educación. Profesor de Educación Física. Actualmente, Académico-Investigador de la Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: fgallardo@ulagos.cl

RECIBIDO: 11 de febrero del 2017.

APROBADO: 1 de marzo del 2017.

ANEXO III



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social

Bastian Carter-Thuillier¹, Víctor López-Pastor² & Francisco Gallardo Fuentes³

- 1) Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- 2) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.
- 3) Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, Chile.

Date of publication: February 28th, 2017

Edition period: October 2016 - February 2017

To cite this article: Carter-Thuillier, B., López Pastor, V., & Gallardo Fuentes, F. (2017). La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55. doi:10.17583/qre.2017.2192

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2192>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

The Integration of Immigrant Students in a School Sports Program with Social Transformations Purposes

Bastian Carter-Thuillier
Temuco Catholic University

Víctor López-Pastor
University of Valladolid

Francisco Gallardo Fuentes
University of Los Lagos

(Received: 02 July 2016; Accepted: 07 December 2016; Published: 28 February 2017)

Abstract

The aim of this study is to analyze the integration of immigrant students who participate in the School Sports Program from Segovia, Spain (PIDEMSG). A multiple case study, focused from an ethnographical perspective has been developed, with 11 groups of school sport (118 children in total) in three different categories (7-8, 9-10 and 11-12 years) with a specific focus on 68 immigrant students. Individual and group interviews were conducted, as well as 6 months of observation through the "observer as participant" method. In order to analyze the results, a content analysis has been developed, applying an analytical categories system. The results show that PIDEMSG favors the integration and social inclusion of immigrant students, as well as intercultural communication and the development of educational values, due to their pedagogical approach. The relationship between immigrant students sometimes appears to have a framework of common codes and the recognition of a shared identity, even though they do not all have the same nationality. The experience of the monitors in groups with cultural diversity seems to be a fundamental factor in the achievement of better levels of integration and inclusion of immigrant students.

Keywords: immigrant students, school sports, intercultural education, social integration

La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social

Bastian Carter-Thuillier
Universidad Católica de Temuco

Víctor López-Pastor
Universidad de Valladolid

Francisco Gallardo Fuentes
Universidad de Los Lagos

*(Recibido: 02 de julio de 2016; Aceptado: 07 de diciembre de 2016;
Publicado: 28 de febrero de 2017)*

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la integración del alumnado inmigrante que participa del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia, España (PIDEMSG). Para ello se ha llevado a cabo un estudio multicasos, enfocado desde una perspectiva etnográfica, con 11 grupos de deporte escolar (118 niños en total) en tres diferentes categorías (7-8, 9-10 y 11-12 años) con un foco específico en 68 estudiantes inmigrantes. Se realizaron entrevistas en profundidad individuales y grupales, además de observación bajo la figura “observador como participante” durante seis meses. El análisis de contenido se ha desarrollado utilizando un sistema de categorías analíticas. Los resultados muestran que el PIDEMSG favorece la integración e inclusión social del alumnado inmigrante, así como la comunicación intercultural y el desarrollo de valores educativos, por su enfoque pedagógico. La relación entre el alumnado inmigrante parece tener en algunas ocasiones un marco de códigos comunes y el reconocimiento de una identidad compartida, a pesar de no poseer todos la misma nacionalidad. La experiencia de los monitores en grupos con diversidad cultural parece ser un factor fundamental en el logro de mejores niveles de integración e inclusión del alumnado inmigrante.

Palabras clave: alumnado inmigrante, deporte escolar, educación intercultural, integración social

La inmigración es una de las principales manifestaciones de pluralidad cultural presente en el sistema educativo, siendo una muestra de diversidad que atraviesa toda la realidad social (García & Sánchez, 2012; Grau, 2010), y un fenómeno que ha dado pie al desarrollo de representaciones negativas sobre el alumnado extranjero y la propia interculturalidad. Ello ha generado un discurso “culturalista” (Franzé, 2008) que etiqueta al alumnado inmigrante como perjudicial para su entorno en términos sociales y educativos (García, Rubio, & Bouachra, 2008; Poveda, Jociles, & Franzé, 2014). Así mismo Touraine (2000) expresa que a pesar de las potencialidades socializadoras e inclusivas de los procesos escolares, estos se construyen habitualmente desde una lógica asimilacionista que promueve la “negación de diferencias” por parte del alumnado extranjero (Domenech, 2004), lo que supone un desafío permanente respecto a inclusión de la diversidad cultural en los procesos escolares y su transferencia a la cotidianidad (Essomba, 2014; Palaudàrias, 2007).

Las relaciones entre sujetos de distinta procedencia y hábitos culturales se construyen de forma diferenciada en cada sitio, incluyendo diversas formas de discriminación y segregación (Chacón, 1997; Díaz, 2009; Jensen, Arnett, & McKenzie, 2011; Martínez, 1999; Martínez & Fernández, 2006; Molero, Navas, & Morales, 2001; Santamaría, 2002). Para Flecha y Puigvert (2002) existen tres enfoques para clasificar las formas de interacción y discriminación cultural: (a) etnocentrista, equivalente al racismo moderno, asume la superioridad y dominación intrínseca de una cultura sobre otra; (b) relativista, ligado al “racismo postmoderno”, no admite superioridad de una cultura sobre otra, pero asume que hay diferencias culturales antagónicas que no permitirían una convivencia adecuada; (c) perspectiva comunicativa, plantea el interculturalismo como dinámica de relaciones, fomenta la “igualdad de diferencias” y no considera superior a ninguna etnia o cultura; así mismo se sustenta en principios democráticos y antirracistas. Es decir, propone transitar hacia una interculturalidad real, desarrollando un plano igualitario de interacciones (Aguado, 2011; Besalú, 2002), y un interculturalismo crítico de carácter emancipador y transformador (Tubino, 2004).

Inmigración, Deporte e Integración

Las prácticas deportivas son supra y transculturales, un espacio de convergencia con códigos universales (Contreras, 2002; Lleixà, 2002) que pueden favorecer los procesos de interacción social (Vianna & Livoslo, 2009), así como la integración de la población inmigrante (Müller & García, 2013), y las relaciones interculturales (Makarova & Herzog, 2014). Ello debido a su alto potencial de socialización cultural (Heinemann, 2002; Paredes & Reina, 2006) y el importante papel social que ocupa el deporte (Sánchez, 2010).

Por sus características intrínsecas, el deporte puede ser útil en el desarrollo de prácticas interculturales e interétnicas (Essomba, 2004). Favorece además la adquisición de nuevo capital social (Maza, 2004), facilitando los procesos de integración y el desarrollo de redes igualitarias (Pfister, 2004). Todo ello es posible porque tras esa aparente simple estructura de la actividad física, existe una enorme complejidad sociocultural que se sustenta en el lenguaje y simbolismo de la motricidad humana (Díaz, 2009).

Para Barker et al. (2013) es precipitado asumir al deporte como favorable para la interculturalidad, ya que puede ser utilizado con fines hegemónicos, condicionando negativamente las interrelaciones y la distribución de capital social (Sapaaij, 2012). Contreras (2002) afirma que la corporalidad de cada cultura obedece a espacios sociales específicos y será difícil desarrollar sus potencialidades fuera de ellos, mientras que Pfister (2004) considera trascendente tomar en cuenta los ideales corporales y valores culturales que cada grupo inmigrante entrega a este tipo de actividades, a fin de no producir rupturas con costumbres profundamente arraigadas. Frente a esto, Van Dijk (2003) manifiesta que el deporte debe colaborar en la construcción de discursos sociales implícitos que permitan superar estereotipos y prejuicios; para ello Ortí (2004) recomienda la utilización de juegos multi o interculturales, lo que implica introducir actividades con diverso origen cultural para promover un acercamiento recíproco (Bantulà, 2002).

A pesar de las aprensiones existentes, estudios muestran la efectividad del deporte como instrumento de integración social y escolar en espacios culturalmente diversos (Allen, Drane, Byon, & Richard, 2010; Ito, Nogawa, Kitamura, & Walker, 2011; Frisby, 2011; Hatzigeorgiadis et al., 2013;

Fuente & Herrero, 2012; Makarova & Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston, & O'Connell, 2012; Sapaaij, 2012). Existe coincidencia respecto a que los métodos empleados o contextos de trabajo son determinantes; el deporte aumenta su potencial intercultural en entornos que promueven valores sociales y respeto mutuo (Hatzigeorgiadis et al., 2013; Li, Sotiriadou, & Auld, 2015), permitiendo la adquisición de capital social extrapolable fuera del deporte (Theebom, Schailleé, & Nols, 2012) y la adaptación a contextos con diversidad cultural (Allen et al., 2010); facilitando así la inclusión de colectivos inmigrantes (Tirone, Livingston, Miler, & Smith, 2010). Los programas deportivos comunitarios han demostrado ser efectivos para estos fines (Forde, Lee, Mills, & Frisby, 2015) siempre que se eviten segregaciones o las “automarginaciones” que puedan producirse (Makarova & Herzog, 2014).

Inmigración, Educación y Deporte

La participación inmigrante en programas deportivos extracurriculares posibilita un acercamiento con la población autóctona (Okamoto, Herda, & Hartzog, 2013), dando pie a mayores posibilidades de socialización con “diferentes” (Cherng, Turney, & Kao, 2014). Sin embargo una revisión realizada por Fernández, Ries, Huete y García (2013) muestra que hasta ahora la investigación sobre “inmigración, deporte y/o actividad física” se ha centrado preferentemente en aspectos relacionados con “rendimiento”, “migración del talento” y “sociología”, sin que la dimensión pedagógica/educativa del deporte sea un ámbito ampliamente estudiado.

La Educación Física (EF) contiene principios pedagógicos/formativos intrínsecos que no siempre posee el deporte, siendo un instrumento importante para desarrollar espacios educativos interculturales (Molina & Pastor, 2004; Ortí, 2004); por ello, muchos autores consideran a la EF y el deporte como herramientas para potenciar la integración e inclusión inmigrante (Contreras 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà & Soler, 2004; Medina 2002; Molina & Pastor, 2004; Lleixà, 2002; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004). Aunque se debe prestar atención a los posibles “choques culturales” cuando se enfrentan realidades culturales y corporales ajenas (Lleixà, 2002), por lo que Cuevas, Fernández y Pastor (2009) proponen que las iniciativas de éste tipo incorporen recíprocamente elementos de la otra cultura y su sistema de valores.

El *Deporte Escolar* tiene la posibilidad de cumplir un rol determinante en realidades escolares interculturales, mediante el desarrollo de valores socioeducativos relacionados con la diversidad, así como la ejecución de actividades con diverso origen cultural (Torralba, 2002). Para Blázquez (2010) ello es posible si el *Deporte Escolar* se focaliza efectivamente desde una óptica “educativa”, es decir todo tipo de actividad física desarrollada durante el período escolar y en un contexto educativo que le permita ser complemento a la clase de EF. Soler, Flores y Prat (2012) creen que esto puede favorecer la participación de los estudiantes inmigrantes, aunque para ello se debe respetar: (a) la participación, (b) la transversalidad, y (c) la continuidad; además de contar con profesionales competentes en términos interculturales y educativos (Besalú, 2002; Soler, Flores, & Prat, 2012).

El Programa Integral de Deporte Escolar Municipal de Segovia (PIDEMSG)

El PIDEMSG se enmarca en un proyecto I+D+i que se desarrolla en colaboración del Excmo. Ayuntamiento de la ciudad y la Universidad de Valladolid. Ha sido creado mediante procesos participativos y su objetivo es desarrollar un proyecto de transformación social mediante un programa de deporte escolar, basándose en la enseñanza de valores y un modelo comprensivo. En dicha instancia participan niños con edades entre los 6 y 16 años (Manrique et al., 2011; Martínez, Pérez, & López, 2012).

Concretamente el PIDEMSG se desarrolla a lo largo de todo el año escolar en 24 centros educativos de la ciudad de Segovia y “barrios incorporados” (pueblos cercanos a la ciudad que actualmente forman parte del mismo municipio). El programa está organizado en 4 categorías para educación infantil y primaria (“Actividad Física Jugada”, para 4-6 años; Pre-Benjamins, para 7-8 años; Benjamins para 9-10 años y Alevines para 11-12 años). Cuando se realizó este estudio, en cada centro se ejecutaban dos sesiones de entrenamiento (de una hora) por categoría a la semana, específicamente entre lunes y jueves, en horario extraescolar, justo después del periodo de comedor (de 16.00 a 17.00 horas en los centros que tienen jornada única, que son la mayoría).

Además, cada 2-3 semanas se celebraban “encuentros deportivos” para cada categoría. En los “encuentros” de los viernes se reúnen los estudiantes que participan del programa en los diferentes centros educativos, lo que

permite desarrollar actividades con un número elevado de alumnos y realizar procesos de socialización más amplios. En dichos encuentros se realizan varios partidos, de corta duración, del deporte que se esté trabajando en ese momento dentro del programa, pero sin resultados oficiales, ni clasificaciones. Los equipos siempre tienen que ser mixtos y en muchas ocasiones, se mezclan jugadores de diferentes colegios. El PIDEMSG es polideportivo, por lo que a lo largo del curso se practican y aprenden diferentes deportes. Cada año se diseña un calendario específico por categorías, de modo que todos los grupos estén practicando paralelamente los mismos deportes mientras se desarrolla el programa.

Es evidente que este programa posee características diferenciadoras que hacen interesante su seguimiento y evaluación, como sus fines formativos e inclusivos, que escapan a la lógica competitiva y la especialización temprana, adaptando las actividades a las capacidades y edades de los participantes (Manrique et al, 2011). Estas singularidades han dado pie a diversos estudios sobre el propio programa (González, Manrique, & López, 2011; Gonzalo, López, & Monjas, 2014; Manrique, Gea, & Álvaro, 2011; Manrique et al., 2011; Martínez et al., 2012), Sin embargo, todavía no se ha realizado ningún estudio específico sobre el alumnado inmigrante que participa en el programa.

Parece necesario realizar estudios sobre programas de deporte escolar y alumnado inmigrante, entre ellos el PIDEMSG puede ser un escenario propicio para el desarrollo intercultural y procesos de inclusión social, debido a sus características pedagógicas. (González et al., 2011; Manrique et al., 2011).

Objeto de Estudio

El presente estudio analiza la integración del alumnado inmigrante en el PIDEMSG. Para ello se han establecido las siguientes preguntas de investigación a modo de objetivos (Stake, 2010):

- ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y de qué forma estas afectan su proceso de integración?
- ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y autóctono y de qué forma estas afectan al proceso de integración?

- ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y los monitores del programa y de qué formas estas afectan al proceso de integración?
- ¿Existen conflictos culturales por parte del alumnado inmigrante dentro del contexto del PIDEMSG?
- ¿Cómo se desarrolla la participación interna de los alumnos inmigrantes dentro del programa?

Metodología

Diseño

Se realiza un estudio de casos de naturaleza etnográfica y paradigma interpretativo, que busca comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los implicados, a través de sus percepciones, ideas y motivaciones (Báez & De Tudela, 2012; Taylor & Bogdan, 2000). Se busca analizar y comprender el caso en su contexto y complejidad específica (Bisquerra, 2004; Stake, 2010; Yin, 2009).

Existen dos modalidades de estudio de casos que se ajustan a esta investigación: (a) el estudio intrínseco de casos, que busca alcanzar el mayor grado de comprensión del caso en sí mismo; y (b) el estudio colectivo de casos, que busca el estudio simultáneo de diversos casos, a fin de encontrar problemáticas globales que permitan posteriormente analizarlas de forma profunda (Stake, 2010).

Técnicas e Instrumentos

Se realizó un período de observación sistemática durante seis meses a once grupos de deporte escolar (118 niños en total), de las categorías Pre-benjamín, Benjamín y Alevín, con un foco específico en 68 niños inmigrantes (2 de ellos se sumaron una vez iniciado el curso). La observación fue de carácter directo y bajo el rol de “observador como participante” (Valles, 2014); es decir, un acceso al escenario investigativo sin la búsqueda de interacciones específicas, respondiendo sólo ante las iniciativas de interacción que pudiesen tener los actores hacia el investigador. Cabe resaltar que todo proceso de observación siempre irá

acompañado implícitamente de valores, ideas y representaciones personales que el investigador posee (Montañés, 2009).

En el PIDEMSG había un total de 64 grupos durante ese curso académico, distribuidos por categorías según se puede observar en la tabla 1. Pero se decidió trabajar con estos 11 grupos porque eran los que presentaban un mayor porcentaje de alumnado inmigrante en todo el programa. La procedencia de estos estudiantes era variada; aunque los grupos con mayor presencia provenían de: (a) África del Norte, (b) América Central, (c) América del Sur, (d) Asia, y (e) Europa Oriental.

Tabla 1

Número de grupos en función de las categorías y edades¹

Categorías	Pre- benjamín (7-8 años)	Benjamín (9-10 años)	Alevín (11-12 años)	Agrupados (unitarias)	Totales
Nº de grupos totales	21	21	20	3	64
Nº de grupos observados	1	5	5	0	11

Se realizaron también nueve entrevistas en profundidad a informantes clave (ocho monitores y un coordinador de los grupos observados), así como ocho entrevistas de carácter colectivo a niños inmigrantes de cada grupo de deporte escolar (una entrevista por grupo), con el propósito de obtener información complementaria desde la propia óptica de los agentes estudiados. Los grupos fueron intencionadamente conformados por la misma cantidad de niñas y niños, sin embargo los integrantes fueron escogidos al azar. Las preguntas en éste último caso estuvieron centradas en temas relacionados con las cinco preguntas temáticas de la investigación. Las entrevistas se realizaron en un clima de confianza, lo que permitió diálogos extensos, distendidos y particulares basados en los objetivos investigativos.

Las observaciones fueron recogidas en una ficha de observación cualitativa (Figura 1) centrada en alumnado y monitores, instrumento que permitió realizar también análisis preliminares. Tanto las entrevistas, como las fichas fueron transcritas textualmente, siendo analizadas de forma paralela al trabajo de campo en primera instancia, a fin de que los datos

obtenidos en cada análisis sirvieran de guía y orientación al resto del proceso investigativo.

Grupo: GDE01		Fecha: día 12 – cuarto mes	Monitor: MDE02
Nº de niños: 6	Nº niñas: 1	Nº de alumnos/as: Inmigrantes: 6 niños	Nº total: 7
<p>Observaciones Alumnos:</p> <p>-A04GDE01 es excluido a un costado del campo por la monitora casi comenzando la clase a causa de que este insultó a un compañero español en árabe. La monitora entendió lo que ha dicho.</p> <p>-Dos niños marroquí A01GDE01 y A02GDE01 hablan también en árabe durante el juego para que los demás no entiendan y así sacar ventajas tácticas (C.I. Así mismo lo han reconocido ellos una vez acabado el encuentro).</p> <p>-La única niña presente en el juego y única española en la clase pide constantemente el balón de rugby sin que sus compañeros se lo entreguen en todo lo que va transcurrido de juego.</p> <p>-Ya han transcurrido 30 minutos de clase y A04GDE01 sigue excluido fuera del campo, sin que la monitora le permita entrar al campo.</p> <p>-A04GDE01 entra al campo a dar de patadas (a modo de juego) a sus compañeros mientras ellos estiran y vuelve sentarse fuera del campo.</p> <p>- A04GDE01 se me acerca e intenta persuadirme de que convenza a la monitora de que le deje ingresar al campo a jugar, evidentemente yo no considero esta opción.</p> <p>-A07GDE01 tira un papel de caramelo en medio del campo, la monitora le llama la atención y le obliga a depositarlo en el basurero</p> <p>-A07GDE01 grita repentinamente desde el fondo de la cancha “sois todos unos tramposos”, recoge sus pertenencias y amaga con que se irá del colegio. Finalmente todo queda en nada y regresa al campo.</p> <p>-Finalmente A04GDE01 se acerca a sus compañeros cuando estos están reunidos terminando la clase y pide disculpas por todo lo sucedido.</p>			
<p>Observaciones sobre aspectos relacionados al monitor:</p> <p>-MDE02 se ha mostrado inflexible con A04GDE01, lo mantuvo excluido un tercio de la clase a causa de su comportamiento.</p>			
<p>Comentarios y/o reflexiones:</p> <p>-No es primera vez que algún estudiante inmigrante se comunica con otro del mismo colectivo utilizando códigos o un idioma inentendible para el resto de sus compañeros. Este hecho es un factor que otorga un sentido de identidad colectiva y diferenciador para los alumnos inmigrantes en un medio cultural ajeno.</p>			

Figura 1. Ejemplo pauta de observación

Análisis de Datos

Se lleva a cabo un “análisis de contenido” de los datos recogidos. Para Krippendorff (2002) este tipo de análisis corresponde a una técnica destinada a formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. El análisis permitió formular categorías, para esto se utilizó el método de Taylor y Bogdan (2000), que implica tres fases: descubrimiento, codificación y relativización de los datos.

Algunas categorías emergen de preguntas investigativas previas al trabajo de campo (Etic). Otras surgen de la información recogida (Emic).

Tabla 2

Categorías definitivas de análisis

Categorías Etic	Categorías Emic
-Interacción entre inmigrantes	-Conflictos culturales
-Interacción entre autóctonos e inmigrantes	-Interacción entre monitores e inmigrantes
-Participación del alumnado inmigrante	

Criterios de Rigor Científico

Deben utilizarse criterios de rigor para que una investigación cualitativa sea considerada científica (Cornejo & Salas, 2011). Para ésta se han utilizado los siguientes (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011): (a) credibilidad, a través de la observación sistemática durante 6 meses y la triangulación de los hallazgos investigativos; (b) transferibilidad, mediante la descripción densa del contexto y la población investigada; para proyectar el grado en que los resultados pueden ser extrapolables a otros escenarios; (c) dependencia, triangulación de técnicas e instrumentos de investigación y utilización recíproca de los mismos, asegurando la consistencia de los resultados; y (d) confirmabilidad, los intereses y limitaciones del investigador fueron expuestas desde un principio, sin embargo se procuró neutralidad, triangulando informantes, técnicas e instrumentos.

Implicaciones Ético Metodológicas

Son seis: (a) consentimiento informado de monitores y coordinador del PDE; (b) confidencialidad sobre sujetos observados y entrevistados; (c) informar a los participantes de los fines investigativos; (d) negociación constante entre el investigador, monitores y coordinador de las prácticas investigativas permitidas; (e) resguardo meticuloso de los datos; y (f) entrega del informe a los monitores, coordinadores y responsables del PIDEMSG.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio realizado, ordenados por categorías analíticas de tipo cualitativo. Se utilizan algunas citas literales extraídas del trabajo de campo, en las que se usan códigos de protección de identidad (tabla 3).

Tabla 3

Siglas y Códigos de protección de identidad²

Código	Significado
CDEXX	Coordinador programa deporte escolar
MDEXX	Monitor PDE
AXXGDEXX	Alumno de algún grupo del PDE
OBGDEXX	Nota observación diferentes grupos de deporte escolar
OBEDE	Nota observación encuentro de deporte escolar
C.I.	Comentario de investigador

Interacción entre Inmigrantes

Esta categoría analiza las distintas formas de relación existentes entre los niños inmigrantes (independientemente de su procedencia), las cuales escapan de forma distintiva a las interacciones que estos puedan tener con otros individuos, evidenciando identidad y códigos comunes.

En ocasiones los niños inmigrantes tienden a “automarginarse” del resto de los estudiantes y se unen como un colectivo de identidad compartida,

ello a pesar de poseer distintas nacionalidades. Los aspectos que caracterizan y diferencian las interacciones entre inmigrantes son: (a) formas para solucionar conflictos, (b) formas de comunicación, (c) lenguaje utilizado, y (d) aspectos conductuales.

Se observa la utilización de códigos diferenciados de comunicación en los diferentes sub-conjuntos de inmigrantes (África del Norte, América Central, América del Sur, Asia, Europa Oriental). Asimismo, el colectivo inmigrante y sus diferentes grupos internos no muestran una forma homogénea para resolver los conflictos que emergen entre ellos, sin embargo parte de este alumnado en ocasiones parece considerar como lícito y socialmente correcto optar por acciones de violencia física y/o verbal a la hora de resolver los conflictos que surgen:

“Los niños de origen magrebí hablan constantemente en español [...], pero cada vez que han querido durante la clase decir algo en secreto para realizar algún tipo de acción y sacar ventajas en los juegos se han comunicado en su lengua nativa” (OBGDE01).

“Un niño marroquí discute fuertemente con otro de origen dominicano, sus compañeros les instan a solucionar el problema mediante una pelea; ambos se amenazan hasta que interviene el monitor” (OBGDE03).

El ingreso de nuevos inmigrantes a los grupos de deporte escolar, deja entrever prácticas solidarias de acogida y empatía por parte de sus pares inmigrantes que ya se encontraban participando del programa. No se observa lo mismo cuando niños autóctonos inician su participación; ello da cuenta de que las interacciones y cohesión de los niños inmigrantes obedecen a particularidades que los distinguen como un grupo social cohesionado, conformado por individuos de identidad compartida y con redes de colaboración específicas.

“La nueva niña marroquí (A13GDE02), es constantemente asistida por compañeros inmigrantes, [...], son pacientes con ella, le ofrecen reiteradamente ayuda y es defendida por los propios inmigrantes cuando otros compañeros españoles le gritan al equivocarse a causa de su inexperiencia” (OBGDE03).

La forma de resolver los conflictos y/o situaciones problemáticas es un ámbito en que parte del alumnado inmigrante muestra conductas que dificultan su integración, asumiendo dichas prácticas (violencia física y/o verbal) como lícitas y socialmente normales, lo que condiciona negativamente sus interrelaciones personales. Las interacciones entre los alumnos inmigrantes expresan algunos problemas de integración y condicionan la imagen de estos hacia el resto de los actores con los que interactúan. A pesar de ello, tanto en las sesiones de entrenamiento, como en los encuentros con otros centros, se interviene sistemáticamente ante este tipo de situaciones, enseñándoles a resolver los problemas de forma dialogada y sin conductas agresivas, posibilitando que el alumnado aprenda a resolver las situaciones que pudiesen limitar su integración.

Interacción entre Autóctonos e Inmigrantes

En este tipo de interacciones se manifiesta una relación entre sujetos de diferentes cosmovisiones y hábitos culturales, sin embargo hay grupos en los que existe una integración basada en la relación entre iguales, sin atender al origen cultural o la nacionalidad.

“El grupo está compuesto mayoritariamente por inmigrantes, no se aprecian diferencias relevantes, ni preferencias respecto al origen de los alumnos al momento de las interacciones entre ellos. Los alumnos españoles e inmigrantes juegan en conjunto y participan en forma colectiva, sin apreciarse problemática o discriminación alguna” (OBGDE06).

Existen grupos minoritarios en los cuales la interacción de ambos colectivos da espacio a prácticas de carácter racista y etnocentrista que generan conflictos. Estas últimas situaciones son bidireccionales, es decir, ocurren tanto de autóctonos hacia inmigrantes, como también de forma inversa; sin embargo existen algunas diferencias respecto a los recursos y/o medios empleados en función de si emergen de un colectivo u otro. En el caso de los alumnos autóctonos, se observa que algunos de sus miembros emplean discursos y/o juicios peyorativos respecto a compañeros inmigrantes. Ello también ocurre por parte del alumnado extranjero, sin embargo en algunas situaciones conflictivas, la violencia o insinuación de

la misma asoman también como una opción válida para la solución de algunas disputas. Cabe señalar que este tipo de situaciones negativas no fueron observadas en los grupos con monitores de mayor experiencia, lo cual muestra que no se trata de una constante, ni de una conducta generalizada.

“Un niño grita: ‘maldito moro dame el balón’, con tono despectivo” (OBGDE03).

“Discuten el niño español y el extranjero (A04GDE01) este último amenaza con darle de golpes. El niño español se retira mientras balbucea: ‘éste está loco’” (OBGDE0).

“Un niño centroamericano (A07GDE01) y otro español tuvieron una fuerte discusión a causa de una jugada que perjudicó al equipo de ambos. El monitor (MDE02) intervino estableciendo el diálogo como forma única de solución. Los dejó solos un momento, conversaron, se pidieron disculpas mutuamente [...] jugando finalmente hasta acabar la clase sin inconveniente alguno” (OBGDE01).

Los encuentros de deporte escolar se llevan a cabo los viernes por la tarde y reúnen a niños de diferentes centros escolares para realizar una serie de partidos, con normas modificadas y sin un registro de resultados, ni clasificaciones. Esto genera un escenario donde las interacciones sociales entre inmigrantes y extranjeros aumentan significativamente en términos cualitativos, favoreciendo la creación de nuevas redes sociales y la adquisición de capital social. Se trata de una aproximación entre iguales que no se daría sin la existencia del programa.

“En deporte escolar he conocido nuevos amigos [...], incluso amigos de otros coles que antes no conocía [...], algunos son españoles, otros colombianos y de marruecos” (A08GDE02).

Durante los encuentros de los niños más pequeños (pre-benjamines, 6-8 años) no se observaron prácticas discriminatorias negativas entre ambos colectivos, sino que en todo momento hay una participación homogénea y una constante interacción entre niños inmigrantes y autóctonos. Esta

situación es posiblemente provocada debido a su temprana edad, en la cual la adquisición de técnicas culturales para relacionarse son más fáciles de alcanzar y la cultura de origen de los alumnos extranjeros se encuentra menos arraigada.

“Dos niñas asiáticas y otras de origen marroquí (categoría pre-benjamín) juegan e interactúan de forma constante con sus compañeros y compañeras españolas, participan activamente de todos los juegos en forma igualitaria” (OBEDE).

Existe relación entre el tiempo que lleva el alumnado (meses, cursos) en el PIDEMSG, y el tipo de relaciones que construyen con sus pares inmigrantes y autóctonos; ello puede verse reflejado en las conductas que demuestran estudiantes de ambos colectivos hacia compañeros de otras culturas. Es decir, mientras menor es el tiempo que el alumno (extranjero o español) lleva asistiendo al programa, mayores situaciones problemáticas suele tener con miembros del otro colectivo, ocurriendo lo contrario entre aquellos que tienen una mayor “experiencia”.

Existen dos posibles explicaciones: (a) el desconocimiento de la dinámica participativa y no competitiva del PIDEMSG, y (b) el proceso de comprensión de las normas de convivencia que regulan el funcionamiento del programa.

“Todos los niños juegan juntos; el niño inmigrante nuevo de nacionalidad marroquí, se desespera cuando sus compañeros pierden el balón, les grita insultos y cuando les marcan un gol en contra grita con expresión de rabia” (OBEDE).

El contexto bajo el cual se desarrolla el PIDEMSG posee particularidades educativas intrínsecas, que fomentan la interacción entre sujetos de diferente procedencia cultural, así como el respeto por la diferencia y la colaboración entre ellos, de modo que posee un fuerte potencial integrador e inclusivo. Además el PIDEMSG fomenta la adquisición de capital social y la creación de nuevas redes sociales entre los alumnos inmigrantes y autóctonos, estableciendo un espacio de “igualdad de diferencias”.

Conflictos Culturales

Los niños inmigrantes participes del PIDEMSG se ven sometidos ocasionalmente a situaciones culturalmente antagónicas, en relación a sus hábitos culturales y cosmovisiones de procedencia; desde complicaciones idiomáticas, hasta aspectos relacionados con costumbres sociales y religiosas, lo que condiciona el contexto a posibles conflictos. Las actividades realizadas en el programa obedecen en su totalidad a expresiones deportivas occidentalizadas, aunque practicadas en gran parte del mundo; sin embargo no se otorga espacio a juegos y/o actividades identitarias de las culturas de origen del alumnado inmigrante.

En grupos específicos, ocurren situaciones aisladas en las que se observa la existencia de una distancia cultural entre prácticas deportivas empleadas por el PIDEMSG, respecto a los saberes, tradiciones y creencias que poseen algunos estudiantes inmigrantes sobre el deporte. Ello se traduce en el distanciamiento y/o rechazo de éstos alumnos hacia algunas actividades por razones culturales (habitualmente de género). Por ejemplo, algunas niñas provenientes del norte de África, Europa Oriental y Centro América, a veces no participaban de actividades que ellas consideran exclusivamente masculinas.

“[...] el monitor me comenta que cuando comienza el fútbol algunas niñas extranjeras dejan de asistir a deporte escolar”. (OBGDE04)

“[...] La niña marroquí (A01GDE02), que es la única inmigrante del grupo, se niega a participar del fútbol en la clase de hoy”. (OBGDE02)

“[...] pero te inventa cosas que no nos gustan, como jockey, rugby [...] son deportes raros para mí”. (A03GDE03)

Las barreras idiomáticas no suelen ser un aspecto que obstaculice la participación, ni la interacción social, a pesar de ello puede ser un factor que desencadena situaciones confusas y desentendimiento. Las vías para intentar superar situaciones problemáticas evidencian conflictos relacionados con hábitos culturales arraigados, los cuales producen un

enfrentamiento de posiciones antagónicas al momento de pretender solucionar o culminar esas diferencias contractuales.

“Él tenía otra forma de solucionar las cosas en su país, cuando no es de la forma que él cree conveniente surgirá el problema” (MDE001).

Interacción entre Monitores e Inmigrantes

Las interacciones entre monitores e inmigrantes, expresan comportamientos dispares en los diferentes centros y grupos. El tiempo de experiencia profesional que posee cada monitor parece ser determinante en las interacciones con los alumnos inmigrantes, más allá del número de extranjeros que compongan el grupo.

Un punto importante a considerar para explicar la naturaleza de las interacciones sociales y algunas desavenencias de alumnos inmigrantes con sus monitores es que, tanto estos últimos, como el coordinador de sus grupos de deporte escolar, afirman que no se les capacitan específicamente para atender la diversidad cultural. Esta escasa o nula preparación resulta preocupante y contraproducente, pues condiciona las competencias interculturales del monitor a la experiencia que vaya adquiriendo durante su permanencia en el programa; también genera disparidad respecto a cómo se construyen las interacciones sociales y culturales en cada grupo del PIDEMSG.

“Cuando la monitora habla, los alumnos la escuchan respetuosamente, al igual que ella a estos, sin que se aprecien conflictos entre ambos” (OBGDE01).

“El monitor todas las clases que han transcurrido tiene problemas con algún niño inmigrante, estos muchas veces no lo toman en cuenta” (OBGDE02).

“Muchas veces utilizo en las estructuras de mis sesiones juegos a los que se juegan en otros países y los pueden enseñar los propios alumnos que tenemos en clases” (MDE01).

La baja presencia de prácticas deportivas asociadas a la cultura de origen de los inmigrantes no ayuda al mantenimiento y desarrollo de la misma. A pesar de ello, los monitores con mayor experiencia realizan por iniciativa propia algunas actividades que fomentan la práctica de juegos con diversa procedencias étnica y cultural, lo que permite mantener los rasgos culturales de origen y conocer expresiones culturales del “otro”.

Entre los aspectos comunes que poseen las interacciones desarrolladas entre estos actores, podemos mencionar la baja indiferencia de los monitores frente a hechos relacionados con actitudes discriminatorias y/o racistas, independiente de si estas eran entre inmigrantes o entre inmigrantes y autóctonos. La mayor parte del tiempo existe un ambiente de convivencia positivo, basado en el respeto, en gran parte debido a la concepción pedagógica del programa:

“El monitor escuchó el insulto del niño marroquí (A09GDE04), le instó a pedir disculpas” (OBGDE04).

“Le dijo ‘oye moro que tonto que eres, vete a tu país’, el monitor se percató y lo separó por un momento del juego para conversar al respecto” (OBGDE02).

Existen altercados aislados entre monitores y algunos alumnos inmigrantes, la mayoría asociados a problemas de indisciplina, comunicación entre ambos actores o incompetencias interculturales de los monitores. Ejemplos de este tipo de conductas observadas son: (a) algunos estudiantes inmigrantes se niegan a acatar las reglas del juego, (b) desobedecen a los monitores, y (c) monitores con menor experiencia desconocen la cultura de origen de algunos alumnos. Tal como hemos visto anteriormente, este tipo de situaciones conflictivas suelen darse en mayor medida con los monitores que poseen menor experiencia en el programa.

“[...] En éste grupo los niños cambian las reglas de la actividad, intentan jugar fútbol convencional [...] el monitor (novato) detiene todo lo que están haciendo” (OBGDE03).

“[...] Un alumno (A02GDE03) desobedece en reiteradas oportunidades al monitor [...], hace caso omiso a las advertencias” (OBGDE03)

”Hoy el monitor (novato) no se ha comunicado con ninguno de los alumnos inmigrantes en toda la clase” (OBGDE03).

“El monitor (novato) me comenta [...] no es fácil trabajar con grupos como éste, no puedo hacer todo lo que les guste, además no se como hacían las cosas en su país [...] a lo mejor allá creían que estaba bien resolver los problema así” (OBGDE03).

Participación del Alumnado Inmigrante

El alumnado inmigrante demuestra una alta participación en las sesiones de entrenamiento, aunque en grupos puntuales se produce una merma de la participación femenina cuando se desarrollan juegos que ellas consideran masculinos. La participación es inferior en los encuentros con otros centros, perdiendo dichos estudiantes una importante oportunidad de socialización e integración. Esto parece ser causado por razones motivacionales, familiares y/o por decisión de algún monitor. Esto último es un hecho aislado que sólo ha sido observado en un grupo de todos los investigados. Por el contrario, en varios encuentros los grupos de algunos centros estaban compuestos sólo por alumnos inmigrantes.

“Los niños que no vienen a los encuentros es porque prefieren salir con amigos en el barrio o los padres les obligan a trabajar con ellos” (OBGDE04).

“El monitor dice que lleva a los encuentros aquellos que tengan buen comportamiento” (OBGDE03).

“Un grupo exclusivamente está compuesto por extranjeros, predomina la presencia de estudiantes de origen centroamericano y magrebí” (OBEDE).

Puede apreciarse que se supera la lógica de “integración diferenciada”. Es decir, los alumnos inmigrantes no son marginados por poseer un manejo poco avanzado de técnicas culturales de la sociedad de acogida (como el idioma), ni son puestos en grupos aparte para que las aprendan; sino más bien son integrados en el PIDEMSG, favoreciendo un proceso continuo de

inclusión, así como la comunicación directa con agentes y elementos culturales diversos. Sin embargo, muchas veces sus familias y/o grupos sociales cercanos prefieren que participen en otro tipo de actividades o instancias no deportivas.

Los niños inmigrantes que sí participan de los encuentros tienden a interactuar y participar de los juegos activamente, sin que se produzcan diferencias que pudieran limitar considerablemente su participación; al contrario, la mayoría demuestra una constante disposición a participar en las actividades realizadas, relacionándose abiertamente con alumnos de diferentes centros.

“Las niñas y niños inmigrantes juegan y se relacionan activamente con todos sus compañeros, muchos de otros centros, no se observan problemáticas negativas, consiguen organizarse y participar de las decisiones en conjunto” (OBEDE).

Discusión

Los principales resultados del estudio evidencian que el PIDEMSG favorece los procesos de integración e inclusión social del alumnado inmigrante, además de promover espacios de comunicación intercultural y valores educativos asociados al respeto y valoración de la diversidad. Asimismo, se observa que los estudiantes inmigrantes tienden a desarrollar una identidad compartida como colectivo, empleando códigos comunes de interacción. Por otra parte, la participación de éste alumnado en el PIDEMSG, demuestra tener implicaciones positivas en el aumento de su capital social.

Aunque los resultados muestran que el programa parece ser un espacio que favorece la socialización entre el alumnado autóctono e inmigrante, también es cierto que surgen algunos conflictos y dificultades. Concretamente, existe tendencia a autosegregarse por parte del alumnado inmigrante en situaciones y casos concretos, así como algunas tensiones culturales asociadas a cuestiones de género frente a ciertas prácticas deportivas; siendo éste tipo de problemas más habituales en los grupos con monitores novatos.

El tiempo de experiencia en el programa parecer ser determinante, tanto en la construcción de relaciones positivas de monitores y alumnado

inmigrante, así como en las interacciones entre estos últimos y los estudiantes autóctonos. A mayor tiempo en el PIDEMSG, menor participación en interacciones de carácter negativo.

Los resultados asociados a la interacción entre autóctonos e inmigrantes son semejantes a estudios anteriores, en ellos también se asocia a las instancias deportivas con el desarrollo efectivo de socialización (Hatzi Georgiadis et al., 2013), cohesión social (Li et al., 2015), procesos de integración y desarrollo de relaciones interculturales (Makarova & Herzog, 2014) cuando se promueven valores sociales (Hatzi Georgiadis et al., 2013); siendo este último punto una característica del PIDEMSG (Manrique et al., 2011). Los resultados de ésta categoría coinciden también con lo expresado por Allen et al., (2010), quienes manifiestan que los colectivos inmigrantes pueden utilizar el deporte como vehículo para el mantenimiento de la identidad cultural. Además, el uso de códigos comunes y el desarrollo de nuevo vínculos sociales mostrado por el alumnado inmigrante del PIDEMSG, coincide con lo expresado por Heinemann (2002) y Theebom et al. (2012), quienes afirman que la adquisición de capital social de los inmigrantes aumenta participando en espacios deportivos.

Respecto a la categoría “Interacción entre autóctonos e inmigrantes”, Vianna y Livoslo (2009) expresan que fenómenos como la “auto-segregación” esporádica mostrada por algunos inmigrantes del PIDEMSG puede limitar la interacción sociocultural que permiten las prácticas deportivas, lo que para Müller y García (2013) puede afectar negativamente la efectividad que tienen este tipo de instancias para promover procesos de integración. Para Lleixà (2002) lo antes mencionado ocurre porque los inmigrantes poseen una realidad corporal singular, con formas de expresión e interacción particulares. Los resultados muestran también que algunos grupos desarrollan esporádicamente prácticas etnocentristas (Flecha & Puigvert, 2002), acercándose a lo expresado por Barker et al. (2013), quien cuestiona la capacidad intrínseca del deporte para la socialización intercultural, dado que en ocasiones predominan relaciones hegemónicas y culturalistas en perjuicio de las minorías; Ello podría verse acentuado en contextos competitivos, ya que como expresa, Allen et al. (2010), pueden generarse conflictos a causa de los mecanismos excluyentes y elitistas del deporte, lo que a la postre pueden traducirse en prácticas discriminatorias y distribución desigual del capital social entre inmigrantes y autóctonos (Sapaaij, 2012). Sin embargo, el PIDEMSG puede

verse alejado de éste último punto, ya que no posee una lógica competitiva (Manrique et al., 2011).

En función de los resultados asociados a la interacción entre estos dos colectivos, es que el PIDEMSG parece tener un enfoque comunicativo (Flecha & Puigvert, 2002), apostando por respetar la igualdad de diferencias y el diálogo como formas de acercamiento entre diferentes procedencias culturales; coincidiendo con lo señalado con diversos autores (Contreras, 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà, 2002; Lleixà & Soler, 2004; Medina 2002; Molina & Pastor, 2004; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004), que visualizan este tipo de actividades como espacios con alto potencial socializador, integrador e igualitario.

Respecto a los resultados asociados a “conflictos culturales”, se observa que el PIDEMSG no contempla actividades deportivas identitarias de los países asociados al alumnado inmigrante, existiendo en ello discrepancia con lo planteado por Cuevas et al. (2009), así como por Torralba (2002), quienes consideran fundamental emplear dichos recursos desde una perspectiva intercultural, con el fin de evitar procesos de asimilación de la otra cultural en desmedro de la propia (Allen et al., 2010). En función de lo expresado por estos autores, sería recomendable prevenir prácticas “asimilatorias”, para ello recomiendan promover el desarrollo de la cosmovisión cultural de origen en este tipo de instancias, mediante la incorporación de prácticas deportivas identitarias asociadas a la misma; fomentando el intercambio y enriquecimiento cultural mutuo, aspecto que aumentaría en este caso el sentido inclusivo e intercultural del programa. Sin embargo, es preciso señalar que el PIDEMSG opta por emplear mayoritariamente actividades deportivas supraculturales (Paredes & Reina, 2006), es decir conocidas en gran parte del mundo (no exclusivamente asociadas a una cultura), apostando por generar espacios de encuentro común. La trascendencia positiva que tiene el PIDEMSG sobre la adquisición de capital social y construcción de nuevas redes sociales, tanto para inmigrantes como para autóctonos, es evidente, coincidiendo con Cherng et al. (2014), quienes han comprobado que las actividades deportivas extracurriculares son importantes espacios de socialización e integración para el desarrollo de nuevas redes.

Asimismo, los conflictos culturales asociados a cuestiones de género, en los que algunas niñas inmigrantes se niegan a participar de ciertas actividades que consideran exclusivas para varones, para Pfister (2004) se

pueden asociar a la evitación de una posible desacreditación social en su entorno próximo, así como a tensiones frente a la imposición de ideales que rompen con aspectos profundamente arraigados sobre el cuerpo y el movimiento femenino en su cultura de origen; conectándose directamente con lo expresado por Contreras (2002), quien manifiesta que la corporalidad de cada cultura tiene características particulares, las cuales son difíciles de desarrollar fuera de los espacios que no adscriben a la misma. Además, situaciones como la anteriormente descrita podría producir diferencias en la adquisición de capital social entre hombres y mujeres (Pfister, 2004; Theebom et al., 2012). Sin embargo, éste tipo de situaciones ocurrió sólo en algunos grupos específicos (con monitores de menos experiencia) y de forma aislada con algunas niñas, sin que se configure como una conducta o actitud constante.

En función de lo anterior, se puede expresar los resultados asociados a “Interacción entre monitores e inmigrantes” coinciden con lo manifestado por Soler et al. (2012), quienes consideran determinante la experiencia y las competencias interculturales de los profesionales encargados de éste tipo de actividades, puesto que precisamente los grupos con monitores de menor experiencia en el programa, son aquellos dónde se suscitan mayor cantidad de situaciones problemáticas y/o negativas entre éste actor y los estudiantes inmigrantes. Existe discrepancia respecto a la nula formación específica que reciben los monitores del programa en términos interculturales y lo expresado por Besalú (2002), quién manifiesta las dificultades existentes para que un espacio tenga realmente un enfoque intercultural si los profesionales encargados del mismo no están preparados para ello.

Los resultados asociados a la categoría “Participación del alumnado inmigrante” coinciden con lo planteado por Peguero (2011) y Okamoto et al. (2013), sobre como la participación del alumnado inmigrante en este tipo de instancias posee una relación directa respecto a mayores posibilidades interacción e integración con la sociedad de acogida. Asimismo, la superación de la “integración diferenciada” que muestra el PIDEMSG, coincide con una revisión sistemática de Hatzigeorgiadis et al. (2013), que muestra como las instancias deportivas son un terreno idóneo para procesos de integración social por encima de otros escenarios sociales.

Conclusiones

La primera pregunta de investigación hacía referencia a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y de qué forma estas afectan su proceso de integración. Los resultados muestran que la interacción entre alumnos inmigrantes se desarrolla dentro de un marco de códigos comunes, tradiciones diversas (en función del lugar de origen) y el reconocimiento de una identidad compartida, a pesar de no tener todos la misma nacionalidad. Sin embargo, se puede observar una cohesión importante respecto a los “sub-colectivos” inmigrantes, los cuales están habitualmente conformados por estudiantes de procedencias similares y que suelen compartir una misma lengua (Sudamérica, Centro-América, África del Norte, etc.).

Respecto a la segunda pregunta, sobre cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y autóctono y de qué forma estas afectan al proceso de integración; se ha podido comprobar que la diversidad cultural presente en el PIDEMSG conlleva como consecuencia múltiples cosmovisiones y costumbres socioculturales que se manifiestan por parte de los alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos. Ello es una virtud, ya que posibilita una comunicación intercultural debido a las características del programa. Sin embargo en ocasiones también es una característica que genera conflictos, influidos en cierta medida por el tiempo de antigüedad que el alumnado posea en el programa, o falta de ella. En general, en la inmensa mayoría de los casos estudiados, se puede observar que el PIDEMSG posee un alto potencial integrador, permitiendo una mayor aproximación entre pares en un ambiente distendido, en el cual la comunicación, los acuerdos y la participación del alumnado inmigrante forman parte continua del desarrollo de las sesiones. Es un espacio de transformación que brinda la oportunidad a todos de participar en igualdad de condiciones, sin importar procedencia, origen cultural o etnia y sin generar nuevos tipos de desigualdades entre ganadores y perdedores, sino que fomenta la participación, el acercamiento y la interacción constante entre iguales. Por otra parte, los deportes a la base del programa son de carácter supracultural, es decir practicados en gran parte del mundo, lo que permite generar espacios de interacción común e igualitaria. Ello es posible porque se sustentan en los códigos universales del deporte, donde el idioma, la nacionalidad pasan a un segundo plano.

Esto guarda relación con la tercera pregunta, referida a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y los monitores del programa y de qué formas estas afectan al proceso de integración. Los resultados parecen indicar que un factor determinante en el proceso de integración e interacción del alumnado inmigrante parece ser la experiencia profesional que posea el monitor encargado, ello demuestra tener mayor incidencia que el volumen de inmigrantes o autóctonos presentes en cada grupo, así como en los mejores procesos de integración entre el alumnado en dichos grupos. Sin embargo, los monitores no reciben capacitación para atender a la diversidad cultural; a pesar de ello, los que acumulan mayor experiencia en el programa sí realizan actividades que fomentan la práctica de juegos con diversa procedencia étnica y cultural.

La cuarta y quinta pregunta se centran en si existen conflictos culturales por parte del alumnado inmigrante dentro del contexto del PIDEMSG y en cómo se desarrolla la participación interna de los alumnos inmigrantes dentro del programa. Los resultados encontrados muestran que en los grupos de deporte escolar que presentan un alto porcentaje de alumnado inmigrante y monitores con menor experiencia, suelen producirse más situaciones conflictivas de carácter cultural con parte del alumnado, o bien tienen lugar situaciones en las que se observa una distancia cultural entre prácticas del PIDEMSG y aspectos asociados a la cultura de origen de los estudiantes inmigrantes. En algunos casos, parte del alumnado inmigrante muestra un cierto desinterés en actividades basadas en deportes poco próximos a la cultura de origen del alumnado, o bien, puntualmente, algunas alumnas muestran cierta resistencia a participar en actividades que ellas consideran claramente “masculinas” en su cultura de origen. Una posible línea de trabajo podría ser incluir actividades deportivas identitarias de países asociados al alumnado inmigrante. La realización de éste tipo de acciones depende de la decisión personal del monitor, sin conformar una práctica reglada dentro del programa. Sería recomendable incorporar aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural en la formación de los monitores, además de la adquisición de competencias y herramientas para el fomento de la interculturalidad.

Este trabajo puede ser interesante para el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante, especialmente para los profesionales implicados en proyectos de iniciación deportiva, deporte escolar y actividades extraescolares. Como prospectiva futura, parece necesario realizar estudios

que investiguen la utilización de modelos semejantes al PIDEMSG, en otros contextos escolares con diversidad cultural.

Agradecimientos

Ayudado por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica de Temuco, Proyecto DGIUCTemuco N° EC2015-BC-10

Basado en el proyecto I+D+I titulado: “*Desarrollo y evaluación de un programa integral de deporte escolar en el Municipio de Segovia (2011- 2014)*”. Financiación: Convenio de I+D del Excmo. Ayuntamiento de Segovia-Universidad de Valladolid.

Notas

¹En todas las categorías se desarrollan observaciones durante los encuentros que reúnen a los centros educativos participantes del programa

²El símbolo X es ser remplazado por los dígitos asignados a cada grupo o sujeto de forma individual, a fin de diferenciarlos entre sí mismos

References

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.html>
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434. doi:10.1016/j.smr.2010.01.004
- Báez, J., & De Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Esic
- Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona, España: Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160. Retrieved from <http://edoc.unibas.ch/dok/A6164927>

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.20-46). Barcelona, España: INDE.
- Chacón, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 10, 49-73. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA9797120049A>
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116(3). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1020219>
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social y cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018843002>
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/24_2.asp
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3). Recuperado de <http://rieoei.org/2998.htm>
- Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154>
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales*:

¿Integración o Segregación? (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.

- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148. doi:10.1174/113564012804932074
- Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimento*, 19(1), 183-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115325713010>
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport Management Review*, 18(1), 126-138. doi:10.1016/j.smr.2014.02.002
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese immigrant women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147. doi:10.1080/00336297.2011.10483671
- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39407
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230. doi:10.5944/educxx1.15.2.139
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_02.html
- González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos*, 21, 14-18. Recuperado de http://retos.org/numero_21/21-3.html

- Gonzalo, A., López, V., & Monjas, R. (2014). Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en una y posibles alternativas. *Habilidad motriz*, 42, 3-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4854308&info=resumen>
- Grau, M. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El cotidiano*, 161, 67-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513865010>
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202. doi:10.1027/1016-9040/a000155
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 24-35. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=462>
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14. doi:10.5432/ijshs.20100019
- Jensen, L., Arnett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighthon, Inglaterra: Springer Science.
- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona, España: CEO-UAB.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220. doi:10.1080/16078055.2015.1066603
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluenced, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 97-128). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

- Lleixà, T. (2002). Atención a la diversidad cultural en el curriculum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona, España: Paidotribo.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona, España: Horsori.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9. doi:10.1007/s12662-013-0321-9
- Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2011). Perfil y expectativas de técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(50), 367-387. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54227414010>
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J.J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 105, 18-23. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1498>
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe*, 253, 453-470. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014132>
- Martínez, S., Pérez, D., & López, V. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *ADAL*, 15(24), 7-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337891>
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona, España: Icaria
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona, España: Horsori.

- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublin, Irlanda: ESRI.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 18-23. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=463>
- Molero, F., Navas, M., & Morales, J. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen1/num1/2.html>
- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC.
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121-143. Recuperado de <https://etnografica.revues.org/2594>
- Okamoto, D., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*, 42(1), 155-168. doi:10.1016/j.ssresearch.2012.08.005
- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.95-110). Barcelona, España: Horsori.
- Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona, España: GRAÓ.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y*

Jurídicas de Elche, 1(1), 216-235. Recuperado de
<https://revistasocialesyjuridicas.com/numero1/>

- Peguero, A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19-27. doi:10.1080/00220670903468340
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixá & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Poveda, D., Jociles, M., & Franzé A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-205. doi:10.1111/aeq.12058
- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 65(2), 337-358. doi:10.3989/rntp.2010.11
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Pappers*, 66, 59-75. doi:10.5565/rev/papers/v66n0.1621
- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9) 1519-1538. doi:10.1080/01419870.2011.592205
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15(1), 253 – 271. doi:10.5216/rpp.v15i1.16653
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Theebom, M., Schailleé., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21. doi:10.1080/19406940.2011.627359
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of

athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420. doi:10.1080/14927713.2010.542887

- Torralba, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp.113-150). Barcelona, España: Paidotribo.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Eds.), *Rostrros y fronteras de la identidad*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Valles, M. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5190>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

Bastian Carter-Thuillier is Associate Researcher at Temuco Catholic University, Chile.

Víctor López Pastor is Senior Lecturer in the Faculty of Teacher Education of Segovia, Valladolid University, Spain.

Francisco Gallardo Fuentes is Associate Researcher in the Department of Physical and Sports Sciences at University of Los Lagos, Chile

Contact Address: Bastian Carter-Thuillier, Faculty of Education, Temuco Catholic University. Rudecindo Ortega 02950, Campus Juan Pablo II, Temuco (Chile). Email: bcarter@uct.cl

ANEXO IV



Teaching for understanding and school sport: a study in an intercultural context and situation of social risk / Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social

Bastian Carter-Thuillier, Víctor López-Pastor & Francisco Gallardo-Fuentes

To cite this article: Bastian Carter-Thuillier, Víctor López-Pastor & Francisco Gallardo-Fuentes (2018) Teaching for understanding and school sport: a study in an intercultural context and situation of social risk / Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social, *Infancia y Aprendizaje*, 41:3, 491-535, DOI: [10.1080/02103702.2018.1480306](https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480306)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480306>



Published online: 16 Jul 2018.



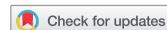
Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 12



View Crossmark data [↗](#)



Teaching for understanding and school sport: a study in an intercultural context and situation of social risk / *Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social*

Bastian Carter-Thuillier^a, Víctor López-Pastor^b, and Francisco Gallardo-Fuentes^c

^aUniversidad Católica de Temuco; ^bUniversidad de Valladolid; ^cUniversidad de Los Lagos

(Received 17 June 2017; accepted 29 January 2018)

Abstract: This study analyses the integration of Mapuche-Huilliche students who participate in a school sport programme based on the teaching for understanding model in a situation of social risk. In this context, 41 students (aged nine to 12) participate, 24 of whom are from the aforementioned ethnic group. To collect data, participant observation was conducted for eight months and group and individual interviews were held. The results show that the Mapuche-Huilliche students recognize themselves as members of the same collective when participating in games associated with their ethnic group. Their main motives for participating in school sport are the teaching approach and the acquisition of social capital. Cooperative learning activities are shown to foster positive interactions with non-Mapuche students.

Keywords: intercultural education; social risk; Mapuche culture; teaching for understanding; school sport

Resumen: El estudio analiza la integración de estudiantes Mapuche-Huilliche en situación de riesgo social, que participan de un programa de deporte escolar basado en el modelo de enseñanza comprensiva. En el contexto participan 41 estudiantes (nueve a 12 años), de los cuales 24 pertenecen a la etnia mencionada. Para la recolección de datos, se desarrolló observación participante durante ocho meses, así como entrevistas grupales e individuales. Los resultados expresan que los estudiantes Mapuche-Huilliche se reconocen como parte de un mismo colectivo al participar de juegos asociados a su etnia. Sus principales motivos para asistir a deporte escolar son el enfoque de enseñanza y la adquisición de capital social. Las actividades cooperativas de aprendizaje muestran favorecer las interacciones positivas con estudiantes no Mapuche.

Palabras clave: educación intercultural; riesgo social; cultura mapuche; enseñanza comprensiva; deporte escolar

English version: pp. 491–510 / *Versión en español:* pp. 511–531

References / *Referencias:* pp. 531–535

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Mary Black

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Bastian Carter-Thuillier, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Ortega 02950, Edificio CT+, Oficina 318, Temuco, Chile. E-mail: bastiancarter@gmail.com

The educational system harbours and reproduces different manifestations of collective and individual diversity (Martínez, 2005). This is reflected in the socioeconomic, cultural and ethnic diversity found in school contexts, a situation which has fostered the development of discourses and representations on educational diversity as something that is complex to address (García, Rubio, & Bouachra, 2008; Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009), even by teachers themselves (Chiner, Cardona, & Gómez, 2015; Matencio-López, Molina-Saorín, & Miralles-Martínez, 2015). This situation also includes specialists in physical education (PE) and sport (Columna, Foley, & Lytle, 2010; Fernández & Aguilar, 2016; Flores, Prat, & Soler, 2014, 2015; Soler, Flores, & Prat, 2012).

Most of the original peoples of Latin America, such as the Mapuche, have had to deal with the cultural pauperization and social exclusion that school has historically meant for them (Turra & Ferrada, 2016). The evidence shows that in Chile, a high percentage of Mapuche people show low levels of formal education, in addition to a precarious socioeconomic situation, especially in rural areas (Irrazábal & Morandé, 2007). This is occurring in the midst of educational policies and conditions that have not been shown to help them maintain their ancestral language and other features of the Mapuche cultural identity (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla, & Raín, 2012). That is, these policies contribute to their acculturation process by imposing a foreign culture, leading them to gradually abandon their own (Leca, 2007), a situation in which there may be reactive modifications, such as the rejection of the new culture (Berry, 2005).

Likewise, the evidence on the use of PE, sport or another kind of corporal practice as tools to serve interculturality and to safeguard Mapuche cultural features is still incipient. The positive experiences in this regard do not tend to be associated with a specific policy or regular practice (Garoz & Lizana, 2006, 2008; Pino & Merino, 2010), despite the fact that the Mapuche people have historically used free-time practices and rites associated with corporal expression to convey values and social integration (Castaño, 2009).

Sport precisely has an important social dimension, as well as symbols, mechanisms and a language of its own (Rodríguez, 2008). It is also a universal activity (Lleixà, 2004) which is framed from a supracultural (Paredes & Reina, 2006) and cross-cultural perspective (Heinemann, 2002). This enables it to be a point of encounter for different cultures, which in turn favours its potentiality in settings with cultural diversity by facilitating: (a) the acquisition of social and cultural capital (Maza, 2004; Spaaij, 2012; Theebom, Schaillée, & Nols, 2012; Verhagen & Boonstra, 2014); (b) the maintenance of cultural identity and cohesion around this identity (Allen, Drane, Byon, & Mohn, 2010); (c) interaction among 'culturally different' groups (Berry & Sam, 2013; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli, & Sanchez, 2013; Mashreghi, Dankers, & Bunke, 2014; Paredes & Reina, 2006); and (d) the creation of intercultural networks (Pfister, 2004).

All of these characteristics make access to sport a factor with a high potential to develop integration and educational and/or social inclusion processes in culturally diverse contexts (Adair, Taylor, & Darcy, 2010; Carter-Thuillier, López, &

Gallardo, 2017; Cherng, Turney, & Kao, 2014; Cockburn, 2017; Collins, 2014; Cortis, 2009; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Mashreghi et al., 2014; Tirone, Livingston, Miler, & Smith, 2010). Yet conversely, sport can also generate social exclusion, cultural tensions and problems of peaceful coexistence based on these ‘differences’ (Adair et al., 2010; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Verhagen & Boonstra, 2014). This risk increases if the competitive dimension of sport is exacerbated in these contexts (Mashreghi et al., 2014) or if the development of social values (Hatzigeorgiadis et al., 2013) and respect for those who are ‘different’ (Spaaij, 2012) are not protected.

PE and school sport precisely have formative and pedagogical objectives that ‘conventional sport’ does not always have, making them favourable for developing educational actions and values in culturally diverse groups (Molina & Pastor, 2004), in addition to cooperating in the development of intercultural educational projects (Ortí, 2004). However, this requires teachers with interethnic and intercultural competencies (Hansen, 2014), as well as educational models and/or strategies that overcome primitive [sic] approaches based on ethnocentric and relativistic perspectives (Flecha & Puigvert, 2002; Flores et al., 2015).

In contrast to traditional teaching models, different alternatives have arisen in the field of PE and sport, including the ‘Teaching Games For Understanding’ (TGfU) model (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchell, Oslin, & Griffin, 2013; Stolz & Pill, 2014). This approach places ‘understanding’ at the core of the teaching-learning process (Griffin & Patton, 2005) and establishes the principles of what is known as ‘teaching sport for understanding’ (TSU) (Gutiérrez-Díaz & García-López, 2015). This model is upheld on constructivist learning principles (Griffin & Patton, 2005; Kirk, 2005; López-Ros, 2010; Richard & Wallian, 2005; Wang & Ha, 2012) and seeks to achieve meaningful cognitive-motor learning (López-Ros, 2010) through students’ active involvement in decision-making under modified situations involving play (O’Leary, 2015). The components of the model have varied over time; however, the basic principles are: (1) categorizations or groupings of games and/or sports that share the same internal logic, as well as shared physical and physiological requirements; (b) an emphasis on awareness and tactical complexity (what to do?); (c) execution of skill through tactical representation (how to do it?); and (d) exaggeration — that is, modification of the games by manipulating aspects that make it possible for learning to be maximized (Mitchell et al., 2013; Tan, Chow, & Davids, 2012).

Likewise, this model and its derivatives offer the possibility of reciprocally complementing each other with situations of cooperative learning (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Fernandez-Rio, 2014), since both share several pedagogical and structural principles (Fernández-Rio, 2009): (a) student-centred process; (b) learning in participative contexts; (c) positive interdependence; (d) greater responsibility among students; (e) authentic learning activities; (f) social, physical and cognitive development; (g) active learning through decision-making, social interaction and cognitive comprehension.

Because of its unique features, TGfU has garnered special attention in both research and in its practical and pedagogical implications (Stolz & Pill, 2014), and

it is a model that has influenced the current perspectives on teaching for team sports (López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier, & Llobet-Martí, 2015). For this reason, it is believed that even though it is no longer a new model, TGfU is still an innovative one that expands the vision of what games and PE itself truly involved (Kirk, 2010).

Despite the studies and apparent advantages of TGfU, there are still questions on its possibilities of implementation and its effectiveness in culturally diverse contexts (Memmert et al., 2015), and this is one aspect that requires special attention by possible studies associated with the approach (Light & Tan, 2006).

Purpose of the study

The objectives of this study revolve around analysing the integration of boys and girls of Mapuche/Huilliche descent (Chile) in situations of social risk within the context of a school sport programme based on TSU and the development of social-educational values. To accomplish this: the following research questions were determined (Stake, 2010):

- (1) How do social interactions take place among students from ethnic backgrounds in situations of social risk and how do they affect their integration process?
- (2) How do social interactions take place between students from ethnic backgrounds in situations of social risk and the other classmates and how do they affect the integration process?
- (3) What are the elements that motivate and condition participation in school sport activities by students from ethnic backgrounds in situations of social risk?
- (4) Are there cultural conflicts that affect students from ethnic backgrounds in situations of social risk with the context of the school sport programme?
- (5) How do the social interactions between students from ethnic backgrounds in situations of social risk and the school sport monitor take place and how do they affect the integration process?

Methodology

Background

This research was conducted within the context of a school sport programme executed in an educational district in the Tenth Region of Los Lagos (Chile). This region primarily teaches students in a situation of social risk and has been classified as a top-priority vulnerable context (urban indigence-rural poverty) according to the IVE-SINAE indicator of the Ministry of Education of the Republic of Chile (2016), in addition to being the home to a large number of students from a Huilliche-Mapuche background.

Methodologically, the programme in question was based on the teaching for understanding model. Therefore, the learning activities were designed based on modified play situations, while also incorporating some cooperative activities and principles (intragroup cooperation and problem-solving games) (Omeñaca & Ruiz, 2005) both in the warm-up and in some of the sports games, given our understanding of the complementarity between this kind of activity and the aforementioned teaching approach (Dyson et al., 2004; Fernandez-Rio, 2014).

The programme in question was held as an extracurricular activity three days a week (in the afternoon, after school was over) running parallel to the school year, and under the supervision of a teacher specializing in physical education with ties to the school. The students participated voluntarily, and it was open to the entire educational community. Likewise, sports encounters were held with students from other schools every four weeks, in which modified games from different kinds of sports were used. The programme had a non-competitive logic; that is, there were no reports on results or official rankings, as it instead focused on promoting positive social values; because this was a school sports programme, it primarily pursued educational purposes instead of goals associated merely with sports performance (Blázquez, 2010).

The modified sports practices at the core of the programme were the following: (a) basketball; (b) handball; (c) indoor football; (d) track and field; (e) volleyball; (f) rugby; and (g) corporal practices related to the Mapuche people (*palín* and *linao*). All year long, the following aspects were also worked on transversally: (a) learning to run at the same pace; (b) rules, values and habits of peaceful coexistence; and (c) learning the basic elements in appropriate sports practice (warmup, clothing, shoes, etc.).

Design

This research is an ethnographic case study (Bisquerra, 2004), since it describes the characteristics of a given group of individuals with shared features and context (Bernal, 2006). The case is analysed intrinsically (Stake, 2010) based on its particular context and specific complexity (Yin, 2009).

The study is framed within the interpretative paradigm, striving to gain an in-depth understanding of the actions of the subjects (Báez & De Tudela, 2012; Taylor & Bogdan, 2000), as well as their meaning in their social life by analysing the reality based on individuals' beliefs, intentions and motivations, elements which are somewhat infeasible to study using a positivist paradigm.

Data collection techniques and instruments

The techniques and instruments used in this study are: (a) participant observation; (b) group interviews of students; (c) in-depth individual interviews with key informants; and (d) informal interviews with different actors present in the research site. Likewise, complementary annotations of the interviews and

observations were made in the researcher's notebook in order to provide information that can provide a clearer understanding of the data collected.

The participant observation was systematically carried out over the course of eight months in a school sport group comprised of 41 students in the under-10 and under-12 age categories. The observation was semi-structured and reflected the research goals at all times. The focus of the observation was students affiliated with or descending from the Mapuche-Huilliche ethnic group (24 students total; 11 under-10s and 13 under-12s).

Participant observation allows the phenomenon studied to be 'looked at from the inside' with a flexible design (Taylor & Bogdan, 2000), making a closer relationship with the subjects studied possible. This fosters an atmosphere which is more similar to a natural one and is less reactive than experimental studies, thus increasing the opportunities to delve into an understanding of the meanings that the subjects confer upon their own context (Bisquerra, 2004). Consequently, this technique is coherent with the objectives and paradigm of this study.

The in-depth interviews were conducted after the sixth month of observation with key informants: two PE teachers from the school, four teachers from other specialities, two members of the non-teaching staff at the school and two parents and/or guardians of the students. Four group interviews were also held (one every two months: second, fourth, sixth and eighth months, respectively) with the children participating in the activity, in addition to numerous informal interviews (Yin, 2015) which were held in parallel to the observation process and used to constantly reorient it. Different kinds of interviews were used so they could mutually complement each other in the examination and analysis of the object of study; they were held using the thematic questions established as objectives for this case study as the guide (Stake, 2010).

Rigour and ethical criteria

The rigour criteria for qualitative research expressed by Lincoln, Lynham, and Guba (2011) were used: (a) credibility: achieved through fieldwork that extended over eight months in which different research techniques and instruments are used; (b) transferability: a dense description of the context associated with the research and the actions held within it is made in order to analyse the transfer of the discoveries from the study to other similar contexts; (c) dependence: through the reciprocal, complementary use of research techniques and instruments in order to make the results of the study consistent; and (d) confirmability: the subjectivity or limitations of the researchers are not concealed; however, neutrality is maintained through the use of different techniques and instruments to collect and analyse data.

It should be noted that all the data collection procedures were carried out considering ethical criteria associated with protecting the identity of the subjects participating in the study, as well as the institutions and contexts referred to in the process. Likewise, the confidentiality and anonymity of the data collected were guaranteed.

Data analysis

The data collected during the fieldwork were analysed using the ‘content analysis’ technique with the goal of formulating valid, applicable inferences according to the context of the study (Krippendorff, 2002). The analysis enabled categories to be formed using the method developed by Taylor and Bogdan (2000), which consists of three phases: (1) discovery; (2) coding; and (3) relativization of the data.

Both the observations and the interviews were transcribed verbatim, and first they were analysed parallel to the fieldwork in order for those preliminary analyses to be useful in guiding the research process.

Because of the ethnographic approach of the research, emic research categories (from inside the field) and etic categories (from outside the field) were constructed (Fetterman, 2008). We should note that the goal of the etic categories was to guide the initial observation period. They changed names or were merged, reoriented or simply discarded as the research process progressed in order to develop the analysis of the case in greater depth and in a systematic fashion. Likewise, the emic categories refer to those that emerge within the fieldwork itself which were not considered by the researchers at first.

The definitive categories of analysis suggested the aforementioned process and are also consistent with the core research questions, as can be seen in [Tables 1](#) and [2](#).

Results

The results will be presented according to the different categories of analysis established for the study. Verbatim quotes extracted from the data-collection techniques shall be provided. [Table 3](#) shows the identity-protection codes given to the actors who participated in the study and the technique that is the source of the data.

Interaction among Mapuche-Huilliche students

The interactions among the students from the same background and/or affiliation with the Mapuche/Huilliche ethnic group have particular, unique characteristics. It is important to bear in mind that they are conditioned by factors such as: (a) a context of high socioeconomic vulnerability; (b) a given teaching approach; and (c) a particular world view which encompasses such broad aspects as the assessment of other people and the supposed intrinsic characteristics associated with sports performance and their ethnic background.

We are different, that’s what my father says. We’re better. That’s why no one can beat us. (MS-04-GI)

With the goal of further inquiring into the results associated with the interactions among the Mapuche-Huilliche students, they were organized into three subcategories: (a) communication and identification codes among Mapuche-Huilliche students; (b) tensions associated with play situations and teaching

Table 1. Categories of etic analysis and their respective subcategories.

Questions	Etic Categories	Subcategories
How do social interactions take place among students from ethnic backgrounds in situations of social risk and how do they affect their integration process?	Interaction among Mapuche-Huilliche students	Communication and identification codes among Mapuche-Huilliche students Tensions associated with play situations and teaching methodology among Mapuche-Huilliche students Incidence of gender stereotypes in the interactions of the Mapuche-Huilliche students
How do social interactions take place between students from ethnic backgrounds in situations of social risk and the other classmates and how do they affect the integration process?	Interaction between students with and without an ethnic background	Factors that facilitate positive interaction between the two groups Factors that hinder positive interaction between the two groups Tensions shared by both groups given play situations and the teaching methodology
What are the elements that motivate and condition participation in school sport activities by students from ethnic backgrounds in situations of social risk?	Participation in activities by Mapuche-Huilliche students	Participation of Mapuche-Huilliche students in the class sessions of the project Participation of Mapuche-Huilliche students in gatherings with other centres Adaptation of the teaching model and its incidence on the participation of Mapuche-Huilliche students

methodology among Mapuche-Huilliche students; and (c) incidence of gender stereotypes in the interactions of the Mapuche-Huilliche students.

Subcategory: communication and identification codes among Mapuche-Huilliche students

These students share common yet unique codes; however, we did not observe them using the traditional language of their ethnic group, perhaps because they did not know it, proof of an acculturation process:

I don't speak (the ancestral language), it's out of fashion now; my grandmother and my momma do (RC: mother), but I don't speak it well. (MS-06-GI)

Table 2. Categories of emic analysis and their respective subcategories.

Questions	Emic Categories	Subcategories
Are there cultural conflicts that affect students from ethnic backgrounds in situations of social risk with the context of the school sport programme?	Cultural conflicts	Clash of customs and beliefs around sport practice Denial of Mapuche culture and homogenizing practices
How do the social interactions between students from ethnic backgrounds in situations of social risk and the school sport monitor take place and how do they affect the integration process?	Interaction between Mapuche-Huilliche students and monitor	Tensions between the monitor and the Mapuche-Huilliche students because of the teaching model Elements and practices that facilitate positive interaction between the monitor and Mapuche-Huilliche students

Table 3. Abbreviations and identity protection codes.

Code	Meaning
MS-X-GI	Male student — student code — group interview
FS-X-GI	Female student — student code — group interview
OB-XX	School sport observation session — session number
NTS-IDI	Non-teaching school staff — in-depth interview
PET-IDI	School physical education teacher — in-depth interview
SG-X-EP	Student guardian — code — in-depth interview
RC	Researcher's comments in research notebook (fieldwork)

The majority of children don't speak (their ancestral language), if they come to the city when they're young and they don't keep speaking it here, because their friends don't know it either. (PEF-IDI)

However, both discursive and non-discursive practices are identified which reveal self-recognition and sense of belonging. It is observed that the cohesion among them increases during the classes that incorporate collective invasion games which are associated with the Mapuche-Huilliche ethnic group (*palin* and *linao* with their respective modifications based on the teaching model), as they recognized each other as part of the same 'group'. 'Invasion games' are sports games in which there are two teams that share the same playing field, as in football, rugby and handball. They are different than games with a divided pitch, in which each team has their own terrain (like volleyball). Invasion games imply a great deal of physical contact, so they can generate conflictive situations. It should be noted that the monitor mentions the ethnic-cultural origin of these games during the session.

Modifications associated with *palin* (Mapuche “sports” practice) [...] were made. Some students with a Huilliche-Mapuche background, when learning the origin of the game (RC: thanks to the explanation of a monitor), show special interest in the activity and ask many questions about that class. (OB-32)

Today once again we worked on corporal practices associated with the Mapuche culture [...]. The children from that ethnic group try to get into groups beforehand to play all together on the same team. They say that it is their game, the game of their people [...], during class they support each other when participating in these games. (OB-33)

Subcategory: tensions associated with play situations and teaching methodology among Mapuche-Huilliche students

Some conflicts emerge in games in which a special emphasis is placed on ‘tactical awareness’ and its reflection by the monitor. At first, some students who are physically gifted and legitimized as leaders among their peers aggressively reprimand their peers who were less effective in this activity.

These aggressive behaviours and conflicts gradually toned down until becoming isolated episodes. This was perhaps caused by the addition of activities based on TSU which have cooperative teaching principles.

At first my son said that he didn’t like to play with this classmate because he was always wrong, they couldn’t do what the teacher wanted and they were fighting. (SG-01-IDI)

[...] In this class, the classmates who fought in the first sessions worked together [...], in fact the one who showed a great deal of skill in the first few games is now helping another child. (OB-22)

Before I didn’t like him, but now I realize that actually I didn’t know him. Now that we had to play together we’re friends. (MS-09-GI)

Now I feel like we all win when we play, plus I have more friends than before. (MS-01-GI)

Subcategory: incidence of gender stereotypes in the interactions of the Mapuche-Huilliche students

Even though we did not observe any acute conflicts among the students associated with the Mapuche-Huilliche ethnic group, we could see the divisions within the student group itself because of situations associated with gender stereotypes: males and females do not play together unless the monitor orders them to.

[...] the female students try to stay away from the male students as much as they can, and they avoid participating in the activity that the monitor suggested, choosing instead to play in a corner of the playground [...]. Later they tell me that they don’t

like participating in this kind of game because they consider it exclusively for males, a statement which is supported by their male and female classmates. (OB-08)

By virtue of the above, the male and female stereotypes associated with sports practice are shared by both girls and boys, and they avoid participating in practices that they consider inappropriate for their gender, thus conditioning the possibilities of interactions around sports practice.

Interactions between students with and without an ethnic background

Social interactions are fundamental in the integration process. Thus, this category analyses the different forms of interaction between students with and without an ethnic background. To do so, three subcategories of analysis were delimited: (a) factors that facilitate positive interaction between the two groups; (b) factors that hinder positive interaction between the two groups; and (c) tensions shared by both groups given play situations and the teaching methodology.

Subcategory: factors that facilitate positive interaction between the two groups

In the majority of cases, the social relations between these actors have taken place in an atmosphere free of ethnic and/or cultural prejudices. The positive interactions were primarily facilitated by three causes: (a) the implementation of 'sports' practices with Huilliche-Mapuche origins, fostering the admiration and surprise towards students of this ethnic group and thus increasing intercultural relationship; (b) the development of teamwork under cooperative teaching principles; and (c) the exaltation of social-educational values (respect, cooperation, honesty, fairness, etc.) during the sessions.

Modified games associated with *palin* [...] were played. There are two students from a Huilliche background who were familiar with the game. This surprised many other students [...] When playing, they all asked them questions and constantly sought their help [...]; these two students told me at the end of class that they never thought that their classmates would like the game so much. (OB-32)

We didn't know this Mapuche game. It's fun. He (a classmate) is amazing (RC: this means that he is very good at the game) and he told us he could teach us. (OB-33)

I like it because sometimes in the group I teach my classmates things or they teach me. (FS-02-GI)

Before winning mattered to me, nothing else, and we fought all the time; now I know my classmates and we learned to respect each other in (school) sport. We get along better. (FS-02-GI)

Subcategory: factors that hinder positive interaction between the two groups

There were isolated episodes which showed ethnocentric and racist practices associated with cultural, ethnic and socioeconomic factors; however, these episodes tend to become less frequent as the school year wears on. It is also essential to note that situations of rejection or social exclusion from one subgroup to another did not appear as a common, general pattern, since there were rarely conflicts and/or subordinations among them.

One Huilliche student asks if he can participate in class with shoes that are not appropriate for sports [...] Another student not associated with the ethnic group publicly exclaimed by answering to the teacher: he doesn't have (athletic shoes) because he's Indian and the Indians are poor. (OB-10)

Now that I know their (traditional Mapuche) games better, I like them, whereas when I didn't, I didn't like playing with them because they're so strange. (MS-11-GI)

Subcategory: tensions shared by both groups given play situations and the teaching methodology

As mentioned above, the programme has characteristics which seek to foster positive relationships among the subjects (teaching for understanding approach, cooperative activities, non-competitive logic, inclusion of corporal practices related to the Mapuche ethnic group, etc.). These became factors that made interaction among culturally different individuals possible, even though at first these aspects were openly rejected by the students from both groups (especially in the first few months) since they were accustomed to sports practice under traditional competitive principles.

[...] teacher, come on, tell us who won! It's impossible for everyone to win! (OB-03)

One student says: I don't want to play with him, he's bad [...] even if I teach him he's going to be just as bad. (OB-06)

However, this initial rejection of Mapuche corporal practices expressed by students not from this cultural group was only temporary, and it was revealed to be more closely associated with unfamiliarity with those games.

They were very strange (traditional Mapuche) games, I didn't know how to play them, I got angry because others did know how. (MS-10-GI)

Participation in activities by Mapuche-Huilliche students

The degree of participation of Mapuche-Huilliche students in the activities of the programme directly affects their integration process. Therefore, the results

associated with this topic have been subdivided into three subcategories of analysis: (a) participation of Mapuche-Huilliche students in the class sessions of the project; (b) participation of Mapuche-Huilliche students in gatherings with other centres; and (c) adaptation of the teaching model and its incidence on the participation of Mapuche-Huilliche students.

Subcategory: participation of Mapuche-Huilliche students in the class sessions of the project

More than half of the students participating in the programme live at the school itself during the week, which facilitates their participation. There is high participation by Huilliche-Mapuche students in the school sports sessions for five reasons: (a) the possibility of participating in fun activities; (b) the acquisition of new social capital; (c) the deepening of interpersonal relationships in a more relaxed setting; (d) learning new sports; and (e) an innovative teaching approach compared to previous experiences.

[...] my son tells me that he likes the sport at school, although at first he said that the rules were strange. (SG-01-IDI)

I like to come play, I have fun [...] I made friends from other grades and now we play at recess (RC: this may be associated with an increase in social capital thanks to their participation in the programme) [...]. (MS-11-GI)

It's different to what we did last year. The games are new and it doesn't matter if you win, so we don't get angry at each other [...] I like this better. (MS-11-GI)

(the students) tell me that they like to come because it's different to what they used to do. They like to learn other sports and it seems to have helped them get to know each other better (RC: this may be associated with deeper social relations among the participants in the programme). (NTS-IDI)

Subcategory: participation of Mapuche-Huilliche students in gatherings with other centres

However, the levels of participation are not uniform in the sports gatherings with other schools. These gatherings are usually held on Fridays after school is over, and many of the students from a Huilliche background do not attend. The causes seem to be associated with social-family, economic and cultural factors (some of them live in rural areas, so they usually travel to be with their families, where they often help out with farmwork and sell the farm products, which is an important part of their family economy).

I couldn't stay for the matches with the other school because I had to head to the farm. (MS-06-GI)

I can't go on Fridays, I do other things [...] I work with my brother, I don't have permission [...], plus my mother likes us to all be home together on Friday afternoons. (FS-15-GI)

Subcategory: adaptation of the teaching model and its incidence on the participation of Mapuche-Huilliche students

Major desertion by these students was noticed during the first month of the programme's implementation because of the adaptation process and resistance to the new teaching model. This situation does not seem to be related to cultural factors but instead with the students' previous experience with school sport and PE, given that they usually participated in spaces associated with traditional teaching models where the competitive dimension of sport is usually exacerbated.

However, 72% of these students had rejoined these activities before the second month of the programme was over. Yet some of them and other students sporadically marginalized themselves from participating in some activities, as they expressed disagreement with the changes in some play situations or with the implementation of a non-competitive approach.

(a student expresses) What do you mean no one is going to win?! Then it's no fun to play [...] When are we going to play real sports? [...] I'm not playing anymore! (OB-03)

Between last week and this week, six children have returned who had given up school sport since they didn't like the new teaching approach; plus, two students have joined who had never come before. (OB-07)

Cultural conflicts

The setting where the programme took place is shaped by the convergence of individuals with different world views and cultural habits, which are expressed implicitly and/or explicitly in the context. This is why it is essential to analyse the cultural tensions that arose within the context of this programme. To analyse the results on this topic, we have delimited two subcategories: (a) clash of customs and beliefs around sport practice; and (b) denial of Mapuche culture and homogenizing practices.

Subcategory: clash of customs and beliefs around sport practice

Situations arose in the programme which revealed different cultural clashes and distances, which are expressed in: (a) lack of interest in participating in some activities for gender reasons; (b) a clash of customs in different activities; and (c) delegitimization of the school context as a priority space in the construction of learning around sport and other fields due to the existence of ancestral educational practices associated with the Mapuche-Huilliche ethnic group which take place in the homes or communities where the students live.

A group of female students [...] say that they don't want to participate in the activities, they think they are men's sports [...], one of them literally said to me: we girls don't do hardly anything, if my momma saw me she'd get angry. (OB-12)

(RC: a student comments) these games are strange, I don't want to play [...] Why don't we play normal games? Games from here? (OB-14)

My grandmother says that we started to go to school because we were forced to [...] we don't learn anything useful here [...] I have fun with sports, but I learn more in the countryside. (FS-16-GI)

Some of the cultural conflicts are not recognizable at first given that they are diluted within the school's own internal culture. However, the social and cultural stereotypes constructed via conventional sport become clear and at times act as the direct detonators of culture clashes.

These aren't sports, they're strange inventions [...], I don't know why we're playing this. We're not Mapuches. (OB-15)

I had never played rugby before, it's strange, I didn't like it [...] it's like a copy of another game we play where I live (RC: the student is probably referring to *linao*, a traditional Mapuche game which is somewhat similar to rugby). (FS-15-GI)

Subcategory: denial of Mapuche culture and homogenizing practices

With the intention of preventing situations associated with discrimination, the school promotes certain practices and discourses that end up leading to acculturation and homogenization, which is also extrapolated to the school sports programme. This programme promotes processes of denial of the ethnic-cultural identity and background of some students. It has also fostered the construction of resistances to learning leisure-sport elements associated with the Huilliche-Mapuche culture.

(RC: a student who lives with his family in a Huilliche community told me) that guys (teachers) say that here we're all Chilean, there are no Mapuches, Huilliches, or anything like that, we're all the same [...] I am Chilean, I don't want them to know that I'm Huilliche or for them to call me Mapuche or Indian [...], and I'm not interested in learning more games or showing the ones I know. (OB-29)

I'd rather not say that my grandparents are Huilliche, or my parents, here we're all Chilean like the lady (RC: teacher) says in class [...] she always says that we're all the same and that here there are no Mapuches or any of these things, that we're all Chilean. (MS-06-GI)

Interaction between the monitor and Mapuche-Huilliche students

In the programme sessions, the interactions of each student and the teacher are unique and unrepeatable, and they usually happen with a framework of mutual respect. However, there are some general patterns which permeate the relationship of these actors in the reality studied. In order to further explore these aspects, two subcategories were established: (a) tensions between the monitor and the Mapuche-Huilliche students because of the teaching model; and (b) elements and practices that facilitate positive interaction between the monitor and Mapuche-Huilliche students.

Subcategory: tensions between the monitor and the Mapuche-Huilliche students because of the teaching model

There were initial tensions that defined the first few months in the relationship between the students and the monitor. The relationship between these actors became tense on different occasions because of the Mapuche-Huilliche students' initial rejection of the new working methodology of the programme, and there were several critical episodes in which those students openly expressed their disgruntlement. This became more acute when the programme suggested activities in which technical or tactical aspects of sports they were familiar with were modified, and sometimes they even challenged the monitor's authority because of their disgruntlement.

Today was the second time (in these first two months of the programme) that several Huilliche-Mapuche students (this time six students) became disgruntled in classes and stated that they do not like an activity; however, when the monitor tries to impose the activity and use authority to force them to participate in it, they get even angrier, to such an extent that three of them decided to drop out of the class entirely and responded rudely (RC: this matches some of the complaints that the students had on the implementation of the games that they already mastered but that now require a different complexity of execution to what they were used to). (OB-14)

One student says [...] Teacher, why don't we have normal sports? When will we play real football? I think you don't know how to play. (OB-06)

I didn't like the classes at first, I got angry with everyone, even with the teacher, all the sports were like weird, the rules were different, it was hard (RC: in reference to the new teaching model and the incorporation of modified games). (MS-09-G1)

Subcategory: elements and practices that facilitate positive interaction between the monitor and Mapuche-Huilliche students

The interaction among these actors gives room to the two-way construction of learning, partly facilitated by the monitor's interest in learning more respect for the culture with which his students are affiliated. Even though the monitor seemed not to know some elements associated with Mapuche culture, he expressed a

willingness to learn the cultural customs and practices associated with that ethnic group, while expressing respect for them at all times. This is unusual for these students, who like the fact that their teacher is interested in teaching these practices within the programme, as well as his willingness to receive criticism and suggestions from the Mapuche-Huilliche students during the sessions when these games were being played.

One student says [...] I have seen matches (of *palín*), it has to start differently [...] we have to get the entire team together and yell before we play so that we gain strength; that's how it's done; the monitor listens to the boy and asks him other things he knows about *palín*. (OB-31)

At first it was strange to play it (RC: referring to corporal practices with Mapuche origins). Then I liked it, we had fun, plus the teacher didn't get angry if we told him something about the games. (MS-09-GI)

Discussion and conclusions

This section was structured according to the questions defined for this study. The first question refers to how the social interactions take place among students from ethnic backgrounds in situations of social risk and how they affect their integration process. In this sense, the data collected indicate that the interactions among Mapuche-Huilliche students have unique features that are distinct from other interactions that occur in the setting studied. It is possible that these interactions are conditioned by several factors associated with the context: (a) a setting that has students with high indexes of socioeconomic vulnerability; (b) a teaching approach that is innovative for the students and breaks with the usual structure of their classes, as well as perhaps with their ways of understanding school sport itself; and (c) a specific cultural world view which inevitably permeates all the relationships forged by individuals from that ethnic group.

The results of the study show that the students in question do not know their ancestral language, which could be associated with an acculturation process (Berry, 2005). This matches the existing evidence, which shows that a high percentage of people from this ethnic group do not speak their original language, which is rapidly receding given the advance of Spanish (Gundermann, Canihuan, Claveria, & Faúndez, 2011). The school and its role of cultural domination is the main institution responsible for this situation (Pino & Merino, 2010).

This scenario may prevent these students from also truly understanding some of the corporal practices associated with this people (Garoz & Lizana, 2008). Even though the Mapuche-Huilliche students do not use their own language in class, they do seem to share common cultural codes and references (shared identity and self-recognition as members of the ethnic group, greater mastery of free-time practices associated with this group, etc.). In this sense, the social cohesion among the students in this group increases when games from Mapuche culture are incorporated, a phenomenon which may be associated with

the fact that different practices are recognized as symbols of shared identity among the ethnic group (Garoz & Lizana, 2008; Román, 2010).

The second research question refers to how social interactions take place between students from ethnic backgrounds in situations of social risk and the other classmates and how they affect the integration process. The data show that the relationship between ethnic students at a social risk and the other students is facilitated by their participation in school sport. The positive interactions between both groups is increased by incorporating sports practices associated with Mapuche culture. This matches the existing evidence, which shows that the use of sport and games as intercultural educational resources promotes interaction and closer relations among different cultures (Berry & Sam, 2013; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Mashreghi et al., 2014). However, it is also true that episodes can sometimes be observed that are associated with discriminatory practices, which translate into situations of rejection and social exclusion, especially in the early months of the programme. These negative interactions tend to decrease as the school year wears on and are not either a common or a permanent pattern within the programme. This could be associated with the implementation of TSU and cooperative teaching principles in the classes, with the understanding that their complementary use has been shown to facilitate positive interdependence and social interaction (Dyson et al., 2004, 2014; Fernández-Rio, 2009).

The third question focuses on analysing the elements that motivate and condition participation in school sport activities by students from ethnic backgrounds in situations of social risk. The results show that the participation by Mapuche-Huilliche students in the school sport programme has provided them with the opportunity to acquire and increase both their social and cultural capital. This is coherent with the literature, given that different authors (Maza, 2004; Spaaij, 2012; Theeboom et al., 2012; Verhagen & Boonstra, 2014) show that sports practice can be framed as a highly effective socializing element in contexts associated with cultural diversity.

Regarding some students' initial self-marginalization given their disagreement with TSU and the non-competitive approach, the literature has precisely noted that adapting to using TGfU and preventing early abandonment are two of the main challenges to be overcome during its implementation (Aguar & Light, 2015; Wang & Ha, 2009), even more so in settings where traditional teaching models have usually prevailed (McMahon & MacPhail, 2007; Wang & Ha, 2009). Likewise, the results show that once the stage of adapting to the teaching model has been overcome, the students' participation in and willingness to engage in the programme activities become positive, dovetailing with the results of previous studies (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, & Del Villar, 2017; Hortigüela & Hernando, 2017; McNeill & Marian, 2011), in which the students also showed high levels of motivation and satisfaction with participating in prolonged contexts where free-time-sport practices were held using the teaching for understanding model.

In short, Mapuche-Huilliche students' participation in and adherence to the programme seems to be associated with four motives: (a) the possibility of

participating in fun activities; (b) the acquisition of new social capital; (c) learning new sports and an innovative teaching approach compared to previous experiences; (d) the interest and recognition that the monitor shows towards their original culture and the inclusion of collective games from that culture.

The fourth question analyses where there are cultural conflicts that affect students from ethnic backgrounds in situations of social risk in the context of the school sports programme. In this sense, the presence of different cultural world views within the same setting occasionally translates into conflicts that stem from a culture 'clash' or distance. In specific terms, the results show that the conflicts over cultural factors are manifested as a clash of customs and beliefs around corporal, sport and educational practices, generating instances of cultural contrast.

The literature states that this can happen when elements of the 'other culture' and its value system are not considered sufficient (Cuevas, Fernández, & Pastor, 2009), which can lead to clashes in relation to corporal cultures (Lleixà, 2002). This also entails questioning profoundly rooted aspects such as gender belonging in certain sports (Pfister, 2004), which is precisely one of the main conflicts described in the results of this study. These conflicts were also expressed in the relative importance that Mapuche-Huilliche students attach to the school, which is partly explained by the fact that this ethnic group has its own educational institutions which are often framed as forms of resistance to traditional schooling (Turra & Ferrada, 2016).

Finally, the purpose of the fifth question is to analyse how the social interactions between students from ethnic backgrounds in situations of social risk and the school sports monitor take place and how they affect the integration process. The results show that the monitor is open to acquiring knowledge that enables him to better understand the customs and practices associated with Mapuche culture. This allows him to interact positively with the students associated with this ethnic group, thus improving his relationship with them. This is related to what other authors have found (Fernández & Aguilar, 2016; Flores et al., 2014, 2015), namely that the physical education teacher's acquisition of intercultural competences is important in working in culturally diverse contexts. However, this evidence shows that PE teachers often have a major deficit in this area, a situation which is also repeated in the results of this study, since at first the monitor showed a lack of knowledge and understanding of Mapuche culture.

The interactions between the monitor and the Mapuche-Huilliche students primarily took place within a framework of mutual respect, although in the first few weeks of the programme several tense situations between them arose, sometimes associated with undisciplined conducts. This situation is different to the results of a study conducted by Becerra (2011), which suggests that the Mapuche student-teacher relationship is characterized by students' submission and passive obedience of the rules. However, Becerra's study was not framed within a process of pedagogical innovation, as this study was, so the resistance to the new teaching model may be a factor conditioning the students' behaviour.

Limitations, prospects and practical usefulness of the study

We believe that this study can be of interest and practical utility for different groups. First, for PE teachers and/or school sports monitors who work in contexts of cultural diversity with students from different ethnic groups and/or nationalities. Even though the study was conducted in Chile, the scholarly discussion seems to show that these results are largely transferrable to other Latin American countries that work in this kind of context, as well as other countries with similar situations. It may also be of interest to people who are researching physical education and school sports in contexts of cultural diversity.

However, it is important to bear in mind that this study was developed in a unique context which has particular social, cultural and ethnic characteristics. Likewise, since the study used a qualitative methodology, it is focused on understanding the reality studied based on the intersubjectivity of the actors themselves, which also limits the conclusions of this research to relative, particular and partial views of the events.

Regarding its prospects, bearing in mind the results found and the literature review, it would be worthwhile to perform new studies on the use of similar models in other contexts of cultural diversity, as well as studies on the use of intervention strategies based on the teaching for understanding model in situations similar to the one described in this study.

Enseñanza para la comprensión y deporte escolar: un estudio en contexto intercultural y situación de riesgo social

El sistema educativo alberga y reproduce diferentes manifestaciones de diversidad colectiva e individual (Martínez, 2005). Ello se refleja en la diversidad socioeconómica, cultural y étnica presente en los contextos escolares, situación que ha propiciado el desarrollo de discursos y representaciones sobre la diversidad educativa como algo complejo de abordar (García, Rubio, & Bouachra, 2008; Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009) incluso para el propio profesorado (Chiner, Cardona, & Gómez, 2015; Matencio-López, Molina-Saorín, & Miralles-Martínez, 2015), situación que también incluye a los especialistas en Educación Física (EF) y deporte (Columna, Foley, & Lytle, 2010; Fernández & Aguilar, 2016; Flores, Prat, & Soler, 2014, 2015; Soler, Flores, & Prat, 2012).

Los pueblos originarios latinoamericanos, como el Mapuche, han debido enfrentarse en su mayoría a la pauperización cultural y exclusión social que históricamente la escuela ha significado para ellos (Turra & Ferrada, 2016). La evidencia señala que, en Chile, un alto porcentaje de dicho pueblo presenta bajos niveles de educación formal, además de una situación socioeconómica precaria, especialmente en zonas rurales (Irrarrazaval & Morandé, 2007); ello en medio de políticas y condiciones educativas que no han demostrado contribuir al mantenimiento de su lengua ancestral y otros elementos de la identidad cultural Mapuche (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla, & Raín, 2012). Es decir, contribuyendo a su proceso de aculturación, mediante la imposición de una cultura ajena y el abandono paulatino de la propia (Leca, 2007), instancia en la que pueden presentarse modificaciones reactivas, por ejemplo: el rechazo a la nueva cultura (Berry, 2005).

Asimismo, la evidencia sobre el uso de la EF, el deporte u otro tipo de prácticas corporales como herramientas al servicio de la interculturalidad y el resguardo de los rasgos culturales Mapuche es aún incipiente. Las experiencias positivas al respecto no suelen asociarse a una política concreta o práctica regular (Garoz & Lizana, 2006, 2008; Pino & Merino, 2010), ello a pesar de que el pueblo Mapuche ha utilizado históricamente prácticas lúdicas y ritos asociados a la expresión corporal para la transmisión de valores e integración social (Castaño, 2009).

Precisamente el deporte posee una dimensión social importante, así como símbolos, mecanismos y un lenguaje distintivo (Rodríguez, 2008), siendo además una actividad universal (Lleixà, 2004) que se enmarca desde una perspectiva supracultural (Paredes & Reina, 2006) y transcultural (Heinemann, 2002); lo que le permite ser un punto de encuentro para las diferentes culturas. Esto favorece sus potencialidades en entornos con diversidad cultural, facilitando: (a) la adquisición de capital social y cultural (Maza, 2004; Spaaij, 2012; Theeboom, Schaillee, & Nols, 2012;

Verhagen & Boonstra, 2014); (b) el mantenimiento de la identidad cultural y la cohesión en torno a la misma (Allen, Drane, Byon, & Mohn, 2010); (c) la interacción entre ‘diferentes culturalmente’ (Berry & Sam, 2013; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli, & Sánchez, 2013; Mashreghi, Dankers, & Bunke, 2014; Paredes & Reina, 2006); (d) la creación de redes interculturales (Pfister, 2004).

Todas estas características posicionan el acceso al deporte como un factor con un alto potencial para el desarrollo de procesos de integración e inclusión educativa y/o social en contextos culturalmente diversos (Adair et al., 2010; Carter-Thuillier, López, & Gallardo, 2017; Cherng, Turney, & Kao, 2014; Cockburn, 2017; Collins, 2014; Cortis, 2009; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Mashreghi et al., 2014; Tirone, Livingston, Miler, & Smith, 2010). Pero, por otra parte, el deporte también puede generar exclusión social, tensiones culturales y problemas de convivencia a partir de las ‘diferencias’ (Adair et al., 2010; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Verhagen & Boonstra, 2014). Riesgo que aumenta si en dichos contextos se exagera la dimensión competitiva del deporte (Mashreghi et al., 2014) o no se resguarda el desarrollo de valores sociales (Hatzigeorgiadis et al., 2013), así como el respeto por el ‘diferente’ (Spaaij, 2012).

Precisamente la EF y el deporte escolar tienen objetivos formativos y pedagógicos que el ‘deporte convencional’ no siempre posee, siendo favorables para desarrollar acciones y valores educativos en grupos culturalmente diversos (Molina & Pastor, 2004), además de cooperar en el desarrollo de proyectos educativos interculturales (Ortí, 2004). Sin embargo, ello requiere de un profesorado competente en términos interétnicos e interculturales (Hansen, 2014), así como de modelos y/o estrategias educativas que superen los enfoques primitivos (sic) basados en perspectivas etnocéntricas y relativistas (Flecha & Puigvert, 2002; Flores et al., 2015).

Frente a los modelos tradicionales de enseñanza, han surgido diferentes alternativas en el campo de la EF y el deporte, entre ellos el modelo ‘Teaching Games For Understanding’ (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchell, Oslin, & Griffin, 2013; Stolz & Pill, 2014) cuyo enfoque sitúa a la ‘comprensión’ como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Griffin & Patton, 2005) y establece los principios de lo que se conoce como ‘enseñanza comprensiva del deporte’ (ECD) (Gutiérrez-Díaz & García-López, 2015). Este modelo se sustenta en principios constructivistas de aprendizaje (Griffin & Patton, 2005; Kirk, 2005; López-Ros, 2010; Richard & Wallian, 2005; Wang & Ha, 2012) y busca alcanzar aprendizajes cognitivo-motores significativos (López-Ros, 2010) mediante la implicación activa del alumnado en la toma de decisiones bajo situaciones modificadas de juego (O’Leary, 2015). Los componentes del modelo han variado en el tiempo, sin embargo los principios básicos son: (a) categorización o agrupación de juegos y/o deportes que compartan una lógica interna, así como requerimientos físicos y fisiológicos comunes; (b) énfasis en la conciencia y complejidad táctica (¿qué hacer?); (c) ejecución de habilidad mediante representación táctica (¿cómo hacerlo?); (d) exageración, es decir modificación de los juegos mediante la manipulación de aspectos que posibiliten maximizar los aprendizajes (Mitchell et al., 2013; Tan, Chow, & Davids, 2012).

Asimismo este modelo y sus derivados ofrecen la posibilidad de complementarse recíprocamente con situaciones de aprendizaje cooperativo (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Fernández-Rio, 2014), ya que ambos comparten algunos principios pedagógicos y estructurales (Fernández-Rio, 2009): (a) proceso centrado en el alumno; (b) aprendizaje en contextos participativos; (c) interdependencia positiva; (d) mayor responsabilidad para los alumnos; (e) actividades de aprendizaje auténticas; (f) desarrollo social, físico y cognitivo; (g) aprendizaje activo mediante toma de decisiones, interacción social y comprensión cognitiva.

Por sus características distintivas el TGfU ha tenido una especial atención, tanto a nivel investigativo como en sus implicaciones a nivel práctico y pedagógico (Stolz & Pill, 2014), siendo un modelo que ha influenciado las perspectivas actuales de enseñanza para deportes en equipo (López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier, & Llobet-Martí, 2015). Por ello se considera que, a pesar del tiempo, el TGfU continua siendo un modelo innovador, ampliando la mirada de lo que implican realmente los juegos y la propia EF (Kirk, 2010).

A pesar de los estudios y las aparentes ventajas del TGfU, existen interrogantes respecto a sus posibilidades de implementación y efectividad en contextos culturalmente diversos (Memmert et al., 2015), siendo un aspecto que requiere de especial atención por parte de los posibles estudios asociados al enfoque (Light & Tan, 2006).

Objeto de estudio

Los objetivos del presente estudio se centran en analizar la integración de niñas y niños con ascendencia étnica Mapuche/Huilliche (Chile) que se encuentran en situación de riesgo social. Ello en el contexto de un programa de deporte escolar basado en la ECD y el desarrollo de valores socio-educativos. Para ello se han establecido las siguientes preguntas de investigación (Stake, 2010):

- (1) ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y de qué forma estas afectan su proceso de integración?
- (2) ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase y de qué forma estas afectan al proceso de integración?
- (3) ¿Cuáles son los elementos que motivan y condicionan la participación en las actividades de deporte escolar de los alumnos con ascendencia étnica en situación de riesgo social?
- (4) ¿Existen conflictos culturales que involucren al alumnado con ascendencia étnica y situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar?
- (5) ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma estas afectan al proceso de integración?

Metodología

Contexto

La investigación se desarrolló en el contexto de un programa de deporte escolar, ejecutado en un centro educativo de la Décima Región de Los Lagos (Chile). Éste recibe mayoritariamente estudiantes en situación de riesgo social y ha sido catalogado como contexto vulnerable de primera prioridad (indigencia urbana-pobreza rural) según el indicador IVE-SINAE del Ministerio de Educación de la República de Chile (2016), además de albergar un importante número de estudiantes con ascendencia Huilliche-Mapuche.

En terminos metodológicos, el programa en cuestión se basaba en el modelo comprensivo de enseñanza. En virtud de ello, las actividades de aprendizaje estaban diseñadas a partir de situaciones modificadas de juego, incorporando además algunas actividades y principios cooperativos (juegos de cooperación intragrupal y juegos de resolución) (Omeñaca & Ruiz, 2005), tanto en el calentamiento como en algunos juegos deportivos, entendiendo la complementariedad que existe entre este tipo de actividades y el enfoque de enseñanza antes mencionado (Dyson et al., 2004; Fernandez-Rio, 2014).

El programa en cuestión se desarrollaba como actividad extraescolar (por la tarde, tras finalizar el horario lectivo), en paralelo al curso escolar, durante tres días a la semana y bajo la dirección de un profesor especialista en Educación Física vinculado al centro. La participación del alumnado era de carácter voluntaria, y estaba abierta a toda la comunidad educativa. Asimismo, se celebraron encuentros deportivos con estudiantes de otros centros cada cuatro semanas, en los cuales se utilizaban juegos modificados de distintas modalidades deportivas. El programa tenía una lógica no competitiva, es decir sin actas de resultados, ni clasificaciones oficiales, apostando en su lugar por la promoción de valores sociales positivos, pues al tratarse de un programa de deporte escolar se persiguen fundamentalmente fines educativos y no objetivos vinculados meramente al rendimiento deportivo (Blázquez, 2010).

Las prácticas deportivas modificadas que se encontraban a la base del programa fueron las siguientes: (a) baloncesto; (b) balonmano; (c) fútbol sala; (d) atletismo; (e) voleibol; (f) rugby; (g) prácticas corporales vinculadas al pueblo Mapuche (Palín y Linao). Asimismo, se trabajaban transversalmente todo el año los siguientes aspectos: (a) aprender a correr a ritmo; (b) normativa, valores y hábitos de convivencia; (c) aprendizaje de elementos básicos para una práctica deportiva adecuada (calentamiento, vestimenta, calzado, etc).

Diseño

La presente investigación corresponde a un estudio de casos (Bisquerra, 2004) con naturaleza etnográfica, ya que describe características de un grupo determinado de individuos con rasgos y contexto común (Bernal, 2006). El caso se analiza intrínsecamente (Stake, 2010) a partir de su contexto particular y complejidad específica (Yin, 2009).

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, intentando comprender en profundidad las acciones de los investigados (Báez & De Tudela, 2012; Taylor & Bogdan, 2000), así como el significado de las mismas en la vida social, analizando la realidad desde las creencias, intenciones y motivaciones de los individuos, elementos que son poco viables de estudiar desde un paradigma positivista.

Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Las técnicas e instrumentos empleados en el presente estudio son: (a) observación participante; (b) entrevistas grupales a estudiantes; (c) entrevistas individuales en profundidad a informantes clave; (d) entrevistas de carácter informal a diferentes actores presentes en el escenario de investigación. Asimismo, se han desarrollado anotaciones complementarias a las entrevistas y observaciones en el cuaderno del investigador, con el fin de aportar información que permitiera comprender mejor los datos recolectados.

La observación participante se desarrolló sistemáticamente durante ocho meses en un grupo de deporte escolar compuesto por 41 estudiantes de las categorías Benjamín y Alevín (9–10 y 11–12 años). La observación fue de carácter semi-estructurada, respondiendo a los objetivos de la investigación en todo momento. El foco de la observación estuvo centrado en los estudiantes con adscripción o ascendencia de la etnia Mapuche-Huilliche (24 estudiantes en total; 11 Benjamín y 13 Alevín).

La observación participante permite ‘mirar desde adentro’ el fenómeno estudiado con un diseño flexible (Taylor & Bogdan, 2000), posibilitando una relación de mayor proximidad con los sujetos investigados. Ello favorece un ambiente más cercano al natural y menos reactivo que los estudios experimentales, aumentando así las opciones de adentrarse en la comprensión de los significados que los sujetos otorgan al propio contexto (Bisquerra, 2004); siendo, por consiguiente, una técnica coherente con los objetivos y paradigma del presente estudio.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas a partir del sexto mes de observación con informantes clave: dos profesores de EF del centro, cuatro profesores de otras especialidades, dos miembros del personal no docente del centro, dos padres y/o apoderados de estudiantes. También se desarrollaron cuatro entrevistas grupales (una cada dos meses: segundo, cuarto, sexto y octavo mes respectivamente) a los niños partícipes en la actividad, así como numerosas entrevistas informales (Yin, 2015), que se desarrollan en paralelo al proceso de observación y que sirven para reorientar continuamente el mismo. Se aplicaron distintas modalidades de entrevistas con el fin de que se complementaran recíprocamente en la profundización y análisis del objeto de estudio; éstas se desarrollaron utilizando como orientación las preguntas temáticas establecidas como objetivos para este estudio de casos (Stake, 2010).

Crterios de rigor y tica

Se emplean los criterios de rigor expresados por Lincoln, Lynham, y Guba (2011) para investigaciones cualitativas: (a) credibilidad: alcanzada mediante un trabajo de campo que se prolonga por ocho meses, en el que se emplean distintas tcnicas e instrumentos de investigacin; (b) transferibilidad: se desarrolla una descripcin densa del contexto asociado a la investigacin y las acciones que se desarrollan dentro del mismo con el fin de analizar la transferencia de los descubrimientos del estudio a contextos similares; (c) dependencia: mediante la utilizacin recproca y complementaria de las tcnicas e instrumentos de investigacin, con el fin de otorgar consistencia a los resultados del estudio; (d) confirmabilidad: no se oculta la subjetividad, ni las limitaciones de los investigadores, sin embargo se resguarda neutralidad mediante la utilizacin de diferentes tcnicas e instrumentos de recoleccin de datos y anlisis de los mismos.

Cabe sealar que todos los procedimientos de recoleccin de datos se desarrollaron considerando criterios ticos asociados a la proteccin de la identidad de los sujetos partcipes del estudio, as como de las instituciones y contextos aludidos en el proceso. Asimismo, se ha establecido un compromiso de confidencialidad y anonimato de los datos recolectados.

Anlisis de datos

Los datos recolectados durante el trabajo de campo han sido analizados mediante la tcnica de 'anlisis de contenido', con el objetivo de formular inferencias vlidas y aplicables en funcin del contexto de estudio (Krippendorff, 2002). El anlisis permiti formular categoras, para esto se utiliz el mtodo de Taylor y Bogdan (2000), que implica tres fases: (1) descubrimiento; (2) codificacin; (3) relativizacin de los datos.

Tanto las observaciones como las entrevistas realizadas fueron transcritas textualmente, siendo en primera instancia analizadas de forma paralela al trabajo de campo, con la finalidad de que dichos anlisis preliminares fueran tiles en la orientacin del proceso investigativo.

En virtud del enfoque etnogrfico de la investigacin, se construyeron categoras de anlisis emic (desde dentro del campo) y etic (desde fuera del campo) (Fetterman, 2008). Cabe mencionar que las categoras etic tenan por objetivo orientar el perodo inicial de observacin. Estas fueron cambiando de nombre, fusionndose, reorientndose o simplemente desechadas conforme transcurra el proceso investigativo, con el fin de desarrollar en mayor profundidad y de forma sistematizada el anlisis del caso estudiado. En tanto, las categoras emic hacen referencia a las que emergen del propio trabajo de campo y que no estaban contempladas por el investigador en un principio.

Las categoras de anlisis definitivas surgieron del proceso antes descrito, siendo asimismo consistentes con las preguntas centrales de la investigacin, tal como se puede observar en las [Tablas 1 y 2](#).

Tabla 1. Categorías de análisis etic y sus respectivas subcategorías.

Preguntas	Categorías Etic	Subcategorías
¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y de qué forma estas afectan su proceso de integración?	Interacción entre alumnado Mapuche-Huilliche	Códigos de comunicación e identificación entre los estudiantes Mapuche-Huilliche Tensiones vinculadas a situaciones de juego y metodología de enseñanza entre los estudiantes Mapuche-Huilliche Incidencia de los estereotipos de género en la interacción de los estudiantes Mapuche-Huilliche
¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase y de qué forma estas afectan al proceso de integración?	Interacción entre alumnado con y sin ascendencia étnica	Elementos que facilitan la interacción positiva entre ambos colectivos Elementos que dificultan la interacción positiva entre ambos colectivos Tensiones compartidas por ambos colectivos frente a situaciones de juego y metodología de enseñanza
¿Cuáles son los elementos que motivan y condicionan la participación en las actividades de deporte escolar de los alumnos con ascendencia étnica en situación de riesgo social?	Participación en actividades por parte del alumnado Mapuche-Huilliche	Participación del alumnado Mapuche-Huilliche en las sesiones de clases del proyecto Participación del alumnado Mapuche-Huilliche en los encuentros con otros centros Adaptación al modelo de enseñanza y su incidencia en la participación del alumnado Mapuche-Huilliche

Resultados

Los resultados serán presentados en función de las diferentes categorías de análisis establecidas para el estudio. Se aportan citas textuales extraídas de las técnicas de obtención de datos. En la [Tabla 3](#) se explican los códigos de protección de identidad que se han otorgado a los actores que participan del estudio, indicándose también la técnica desde la que proceden los datos.

Tabla 2. Categorías de análisis emic y sus respectivas subcategorías.

Preguntas	Categorías Emic	Subcategorías
¿Existen conflictos culturales que involucren al alumnado con ascendencia étnica y situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar?	Conflictos culturales	Confrontación de costumbres y creencias en torno a la práctica deportiva Negación de la cultura Mapuche y prácticas homogeneizadoras
¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma estas afectan al proceso de integración?	Interacción entre alumnado Mapuche-Huilliche y monitor	Tensiones entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche a causa del modelo de enseñanza Elementos y prácticas que facilitan la interacción positiva entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche

Tabla 3. Siglas y códigos de protección de identidad.

Código	Significado
AH-X-EG	Alumno — código alumno — entrevista grupal
AM-X-EG	Alumna — código alumna — entrevista grupal
OB-XX	Observación sesión de deporte escolar — número de sesión
PND-EP	Personal no docente del centro — entrevista en profundidad
PEF-EP	Profesor de Educación Física del centro — entrevista en profundidad
AE-X-EP	Apoderado de estudiante — código — entrevista en profundidad
C.I.	Comentarios del investigador en el cuaderno de investigación (trabajo de campo)

Interacción entre el alumnado Mapuche-Huilliche

Las interacciones entre el alumnado que comparte ascendencia y/o adscripción a la etnia Mapuche/Huilliche poseen características particulares y diferenciadoras. Es importante considerar que ellas están condicionadas, entre otras cosas, por: (a) un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica; (b) un determinado enfoque de enseñanza; (c) una cosmovisión particular que abarca aspectos tan amplios que van desde la valoración de las otras personas, hasta supuestas características intrínsecas asociadas al rendimiento deportivo y su ascendencia étnica.

Nosotros somos diferentes, eso dice mi papi (C.I. padre), somos mejores. Pero eso nadie nos pudo ganar. (AH-04-EG)

Con el objetivo de indagar con un mayor grado de profundidad los resultados asociados a la interacción entre estudiantes Mapuche-Huilliche, estos han sido

organizados en torno a tres subcategorías: (a) códigos de comunicación e identificación entre los estudiantes Mapuche-Huilliche; (b) tensiones vinculadas a situaciones de juego y metodología de enseñanza entre los estudiantes Mapuche-Huichille; (c) incidencia de los estereotipos de género en la interacción de los estudiantes Mapuche-Huilliche.

Subcategoría: códigos de comunicación e identificación entre los estudiantes Mapuche-Huilliche

Estos estudiantes comparten códigos comunes y diferenciadores; sin embargo, no se observa que utilicen la lengua tradicional de su etnia, posiblemente por el desconocimiento de la misma, dando cuenta de un proceso de aculturación:

Yo no hablo (la lengua ancestral), ya pasó de moda; mi abuela habla y mi mami (C. I. madre) entiende, pero no sabe hablar bien. (AH-06-EG)

La mayoría de los niños no hablan (su lengua ancestral), se vienen de chiquititos (pequeños) a la ciudad y acá ya no siguen hablando, porque sus amigos tampoco conocen ese idioma. (PEF-EP)

Sin embargo se identifican prácticas discursivas y no discursivas que dan cuenta de un auto-reconocimiento y sentido de pertenencia. Se observa que la cohesión entre ellos aumenta durante las clases que incorporan juegos colectivos de invasión que tienen un vínculo con la etnia Mapuche-Huilliche (Palín y Linao con las modificaciones respectivas que implica el modelo de enseñanza), reconociéndose todos como parte de un mismo ‘conjunto’. Se llama ‘juego de invasión’ a los juegos deportivos en que hay dos equipos y se comparte el mismo terreno de juego, como ocurre en el fútbol, el rugby o el balonmano. Se diferencian de los juegos de cancha dividida, donde cada equipo tiene su terreno (como el vóleibol). Los juegos de invasión implican mucho contacto físico, por lo que pueden generar algunas situaciones conflictivas. Cabe señalar que el monitor menciona el origen étnico-cultural de dichos juegos durante las sesiones.

Se han realizado juegos modificados asociados al “palín” (práctica “deportiva” mapuche) [...], algunos estudiantes con ascendencia Huilliche-Mapuche, al conocer el origen del juego (C.I. gracias a la explicación realizada por el monitor), muestran especial interés en la actividad y realizan muchas preguntas acerca de dicha clase. (OB-32)

Hoy nuevamente se trabajan prácticas corporales asociadas a la cultura Mapuche [...], los niños de dicha etnia intentan agruparse de antemano para jugar todos juntos en el mismo equipo, dicen que el juego es de ellos, de su gente [...], durante la clase se apoyan mutuamente al participar de dichos juegos. (OB-33)

Subcategoría: tensiones vinculadas a situaciones de juego y metodología de enseñanza entre los estudiantes Mapuche-Huichille

Surgen algunos conflictos en juegos que se otorga un especial énfasis a ‘la conciencia táctica’ y reflexión de la misma por parte del monitor. En un principio algunos estudiantes que demuestran ser motrizmente aventajados y que además están legitimados como líderes entre sus pares, increpaban agresivamente a sus compañeros que resultaban ser menos eficaces en dichas labores.

Las conductas agresivas y conflictos antes mencionados fueron paulatinamente disminuyendo, hasta convertirse en episodios aislados. Ello posiblemente causado por la incorporación de actividades que se basan en la ECD y poseen principios cooperativos de enseñanza.

Al principio mi hijo decía que no le gustaba jugar con ese compañero porque siempre se equivocaba, no podían hacer lo que el profe pedía y peleaban. (AE-01-EP)

[...] En esta clase trabajan juntos los compañeros que en las primeras sesiones discutían [...], de hecho él que demostraba mucha habilidad en los primeros juegos ahora ayuda al otro niño. (OB-22)

Antes me caía mal (no me simpatizaba), pero ahora me doy cuenta que en realidad no lo conocía. Ahora que tuvimos que jugar juntos somos amigos. (AH-09-EG)

Ahora siento que todos ganamos cuando jugamos, además tengo más amigos que antes. (AH-01-EG)

Subcategoría: incidencia de los estereotipos de género en la interacción de los estudiantes Mapuche-Huilliche

A pesar de que no se observa la existencia de conflictos agudos entre los alumnos vinculados con la etnia Mapuche-Huilliche, se aprecia la existencia de divisiones dentro del propio grupo de estudiantes, ello a causa de situaciones vinculadas a estereotipos de género; hombres y mujeres no juegan juntos excepto si lo ordena el propio monitor.

[...] las estudiantes intentan en lo posible mantenerse alejadas de los niños, y evitan participar de la actividad que ha encomendado el monitor, optando por jugar en un rincón del patio [...] posteriormente ellas me comentan que no les gusta participar de ese tipo de juegos porque consideran que son exclusivamente para hombres, afirmación que es apoyada por sus compañeras y compañeros. (OB-08)

En virtud de lo antes descrito, los estereotipos masculinos y femeninos asociados a la práctica deportiva son compartidos tanto por las chicas como por los chicos, evitando participar en las prácticas que no consideran apropiadas para su género, condicionando con ello las posibles interacciones en torno a la práctica deportiva.

Interacción entre alumnado con y sin ascendencia étnica

Las interrelaciones sociales son fundamentales en los procesos de integración. En virtud de lo anterior, en la presente categoría se analizan las diferentes formas de interacción que desarrollan el alumnado con y sin ascendencia étnica. Para ello se han delimitado tres subcategorías de análisis: (a) elementos que facilitan la interacción positiva entre ambos colectivos; (b) elementos que dificultan la interacción positiva entre ambos colectivos; (c) tensiones compartidas por ambos colectivos frente a situaciones de juego y metodología de enseñanza.

Subcategoría: elementos que facilitan la interacción positiva entre ambos colectivos

En la mayoría de los casos, las relaciones sociales entre estos actores se han desarrollado en un ambiente libre de prejuicios étnicos y/o culturales. Las interacciones positivas se ven facilitadas principalmente por tres causas: (a) la implementación de prácticas ‘deportivas’ con origen Huilliche-Mapuche, favoreciendo en este último caso la admiración y asombro hacia estudiantes de dicha etnia, aumentando con ello también las relaciones interculturales; (b) el desarrollo de labores de equipo bajo principios cooperativos de enseñanza; (c) la exaltación de valores socio-educativos (respeto, cooperación, honestidad, equidad, etc.) durante las sesiones.

Se han realizado juegos modificados asociados al “palín” [...], hay dos estudiantes de origen Huilliche que conocen bien el juego, esto sorprende a muchos otros estudiantes [...] al momento de jugar todos les hacen preguntas a ellos y les piden continuamente ayuda [...]; estos dos estudiantes me mencionan al finalizar la clase que nunca pensaron que sus compañeros les fuera a gustar tanto el juego. (OB-32)

No conocíamos ese juego mapuche, es entretenido; él (un compañero) es seco (C.I. se refiere a que es bueno en ese juego) y dijo que nos podía enseñar. (OB-33)

Me gusta porque a veces en el grupo yo les enseño cosas a mis compañeras o ellas a mí. (AM-02-EG)

Antes me importaba ganar, nada más y peleábamos hartos; ahora que conozco a mis compañeros y aprendimos a respetarnos en deporte (escolar), nos llevamos mejor. (AM-02-EG)

Subcategoría: elementos que dificultan la interacción positiva entre ambos colectivos

Existen episodios aislados en los que se aprecian prácticas etnocéntricas y racistas asociadas a factores culturales, étnicos y socioeconómicos; sin embargo, estos episodios, tienden a reducirse a medida que avanza el curso escolar. Es preciso también señalar que las situaciones de rechazo o exclusión social no se presentan

como un patrón común y general de un subconjunto hacia el otro, ya que habitualmente no se suscitan conflictos y/o subordinaciones entre ellos.

Un estudiante Huilliche pregunta si puede participar de la clase con zapatos no aptos para la práctica deportiva [...] otro alumno no vinculado a la etnia exclama públicamente respondiendo antes que el profesor: él no tiene (calzado deportivo), porque es indio y los indios son pobres. (OB-10)

Ahora que conozco más sus juegos (tradicionales mapuche) me caen bien (C.I. se refiere a que le agradan), antes me caían mal (C.I. se refiere a que le desagradaban), no me gustaba jugar con ellos por ser tan raros. (AH-11-EG)

Subcategoría: tensiones compartidas por ambos colectivos frente a situaciones de juego y metodología de enseñanza

Como se ha mencionado antes, el programa posee características que pretenden potenciar las interrelaciones positivas entre los sujetos (enfoque comprensivo, actividades cooperativas, lógica no competitiva, incorporación de algunas prácticas corporales vinculadas con la etnia Mapuche, etc.), y que se convirtieron a la postre en elementos que posibilitaron la interacción entre los culturalmente diferentes; aunque en un principio fueron aspectos abiertamente rechazados por parte de los alumnos de ambos colectivos (sobre todo durante los dos primeros meses), ya que estaban acostumbrados a la práctica deportiva bajo principios competitivos tradicionales.

[...] ¡Profe pero díganos quien ganó, es imposible que todos ganen! (OB-03)

Un alumno expresa: no quiero jugar con él, es malo [...] aunque le enseñe va a seguir igual de mal. (OB-06)

Sin embargo, el rechazo inicial hacia las prácticas corporales Mapuche que manifestaron los alumnos no pertenecientes a dicho grupal cultural fue sólo transitorio, y demostró estar más bien asociado al desconocimiento de dichos juegos.

Eran juegos (tradicionales mapuche) muy raros, no sabía jugar, me picaba (enfadaba) porque otros si sabían jugar (AH-10-EG)

Participación en actividades por parte del alumnado mapuche-huilliche

El grado de participación que el alumnado Mapuche-Huilliche posee en las actividades del programa incide directamente en su proceso de integración. En virtud de lo anterior los resultados vinculados a dicho tópico se han subdividido en dos subcategorías de análisis: (a) participación del alumnado Mapuche-Huilliche en las sesiones de clases del proyecto; (b) participación del alumnado Mapuche-Huilliche en

los encuentros con otros centros; (c) adaptación al modelo de enseñanza y su incidencia en la participación del alumnado Mapuche-Huilliche.

Subcategoría: participación del alumnado Mapuche-Huilliche en las sesiones de clases del proyecto

Más de la mitad del alumnado que participa en el programa reside durante la semana dentro del propio centro educativo, lo que facilita su asistencia. Se da una elevada participación del alumnado Huilliche-Mapuche en las sesiones de deporte escolar, por cinco motivos: (a) la posibilidad de participar en actividades lúdicas; (b) la adquisición de nuevo capital social; (c) la profundización de relaciones interpersonales en un contexto de mayor distensión; (d) el aprendizaje de nuevas formas deportivas; (e) un enfoque de enseñanza innovador respecto sus experiencias previas.

[...] Mi hijo me dice que le gusta el deporte en el colegio, aunque al principio alegaba que las reglas eran raras. (AE-01-EP)

Me gusta venir a jugar, lo paso bien [...] me hice amigos de otros cursos y jugamos ahora en los recreos (C.I. esto podría asociarse a un aumento de capital social gracias a la participación en el programa) [...]. (AH-11-EG)

Es diferente a lo que hacíamos el año pasado, son otros juegos y no importa tanto ganar, así que ya no nos picamos entre nosotros (enfadarse con el rival) [...] me gusta más esto. (AH-11-EG)

(Los alumnos) me dicen que les gusta venir porque es diferente a lo que hacían antes, les gusta aprender otros deportes y parece que les ha servido para conocerse mejor entre ellos (C.I. esto podría asociarse la profundización de las relaciones sociales entre los participantes del programa). (PND-EP)

Subcategoría: participación del alumnado Mapuche-Huilliche en los encuentros con otros centros

Sin embargo, los niveles de participación no son uniformes cuando se trata de asistir a encuentros deportivos con otros centros educativos. Estos se desarrollan habitualmente los viernes, una vez finalizada la jornada escolar, presentando una alta tasa de inasistencia por parte del alumnado con origen Huilliche. Las causas parecen estar más ligadas a factores socio-familiares, económicos y culturales (algunos viven en zonas rurales por lo que tienen la costumbre de viajar para reencontrarse con sus familias, donde colaboran en ocasiones en el trabajo agrícola y comercialización del mismo, que es un aspecto importante de su economía familiar).

No me pude quedar a los partidos con el otro colegio, porque tenía que irme al campo. (AH-06-EG)

Los viernes no puedo, hago otras cosas [...] trabajo con mi hermano, no tengo permiso [...], además ese día en la tarde a mi mami le gusta que estemos todos en la casa. (AM-15-EG)

Subcategoría: adaptación al modelo de enseñanza y su incidencia en la participación del alumnado Mapuche-Huilliche

Se observó una deserción importante de estos estudiantes durante el primer mes de implementación del programa, a causa del proceso de adaptación y resistencia al nuevo modelo de enseñanza. Esta situación no parece relacionada con aspectos culturales, sino con la experiencia previa del alumnado en torno al deporte escolar y la EF, puesto que habitualmente han participado de espacios vinculados a los modelos tradicionales de enseñanza, escenarios en los que suele exacerbarse la dimensión competitiva del deporte.

Asimismo un 72% de este alumnado ya se había reintegrado a las actividades antes de finalizar el segundo mes del programa; sin embargo, algunos de ellos y otros estudiantes se auto-marginan esporádicamente de participar en algunas actividades, manifestando disconformidad respecto a la modificación de algunas situaciones de juego o la implementación de un enfoque no competitivo.

(Un alumno expresa) ¡Como nadie va a ganar!, así no tiene gracia jugar [...], ¿cuándo vamos jugar deportes de verdad? [...] ¡yo no juego más! (OB-03)

Entre la semana pasada y ésta han regresado 6 niños que habían renunciado a deporte escolar por no simpatizar con el nuevo enfoque de enseñanza; además se han sumado dos estudiantes que nunca antes había venido. (OB-07)

Conflictos culturales

El escenario donde se desarrolla el programa se configura bajo la convergencia de individuos con distintas cosmovisiones y hábitos culturales, que se expresan de forma implícita y/o explícita en el contexto. Es por ello que resulta relevante analizar las tensiones culturales que se desarrollan en el contexto de este programa. Para el análisis de los resultados sobre esta temática se han delimitado dos subcategorías: (a) confrontación de costumbres y creencias en torno a la práctica deportiva; (b) negación de la cultura Mapuche y prácticas homogeneizadoras.

Subcategoría: confrontación de costumbres y creencias en torno a la práctica deportiva

En el programa surgen situaciones en las que se evidencian diferentes choques y distanciamientos culturales, los cuales se manifiestan en: (a) desinterés en participar de algunas actividades por motivos de género; (b) confrontación de costumbres frente a determinadas actividades; (c) deslegitimación del contexto escolar como el espacio prioritario en la construcción de aprendizajes en torno al deporte y otros ámbitos, debido a la existencia de prácticas educativas ancestrales

vinculadas a la etnia Mapuche-Huilliche que se desarrollan en los hogares o comunidades en que residen dicho estudiantes.

Un grupo de estudiantes mujeres [...] dicen que no quieren participar de las actividades, consideran que son deportes de hombre [...], una de ellas me reclama textualmente: casi no hacemos cosas de niñas, si mi mami me viera se enojaría. (OB-12)

(C.I. un alumno comenta) estos juegos son raros, no quiero jugar [...] ¿Por qué no jugamos juegos normales? ¿Juegos de acá? (OB-14)

Mi abuela dice que nosotros comenzamos a venir a la escuela obligados [...] acá no se aprende nada útil [...] yo en deportes lo paso bien, pero aprendo más en el campo. (AM-16-EG)

Parte de los conflictos culturales no son reconocibles en una primera instancia, puesto que se diluyen en la propia cultura interna del centro. Sin embargo se hacen evidentes los estereotipos sociales y culturales construidos a partir del deporte convencional, actuando en ocasiones como detonantes directos de choques culturales.

Esos no son deportes, son inventos raros [...], no se para qué jugamos a esto, si no somos mapuches. (OB-15)

Nunca antes había jugado rugby, es raro, no me gustó [...] es como una copia de otro juego que se juega donde vivo (C.I. es probable que el estudiante se refiera al “Linao” un juego tradicional mapuche, que tiene algunas semejanzas con el rugby). (AM-15-EG)

Subcategoría: negación de la cultura Mapuche y prácticas homogeneizadoras

Con la intención de prevenir situaciones asociadas a discriminación, el centro escolar promueve algunas prácticas y discursos que acaban produciendo aculturación y homogenización, viéndose extrapolado al programa de deporte escolar. Esto promueve procesos de negación de la identidad y origen étnico-cultural en algunos estudiantes. También ha propiciado la construcción de resistencias respecto al aprendizaje de elementos lúdico-deportivos asociados a la cultura Huilliche-Mapuche.

(C.I. Un alumno que reside junto a su familia en una comunidad Huilliche me afirma) los tíos (profesores) dicen que acá somos todos chilenos, no hay Mapuches, Huilliches, ni nada de eso, todos somos iguales [...] yo soy chileno, no quiero que sepan que soy Huilliche o que me digan Mapuche o Indio [...], tampoco me interesa aprender más juegos o mostrar los que conozco. (OB-29)

Yo prefiero no decir que mis abuelos son Huilliches, o mis papás, acá somos todos chilenos como dice la tía (C.I. profesora) en clase [...] siempre dice que somos

todos iguales y que acá no hay mapuches ni ninguna de esas cosas, que todos somos chilenos. (AH-06-EG)

Interacción entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche

En las sesiones del programa las interacciones de cada estudiante y el profesor son singulares e irrepetibles, desarrollándose habitualmente en un marco de respeto recíproco. Sin embargo, existen algunos patrones generales que cruzan transversalmente la relación de dichos actores en la realidad estudiada. Con el fin de profundizar dichos aspectos se han establecidos dos subcategorías: (a) tensiones entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche a causa del modelo de enseñanza; (b) elementos y prácticas que facilitan la interacción positiva entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche.

Subcategoría: tensiones entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche a causa del modelo de enseñanza

Existieron tensiones iniciales que definieron los primeros meses de relación entre el alumnado y el monitor. La relación entre estos actores se ve tensionada en diferentes ocasiones por el rechazo inicial que expresa el alumnado Mapuche-Huilliche hacia la nueva metodología de trabajo del programa, existiendo algunos episodios críticos en los que dichos estudiantes manifiestan abiertamente su descontento. Esto se agudiza aún más cuando en el programa se plantean actividades en las que se modifican aspectos técnicos o tácticos de deportes que ya conocían, llegando incluso en ocasiones a desafiar la autoridad del monitor a causa de su descontento.

Hoy ha sido la segunda ocasión (en estos primeros dos meses de programa) que varios estudiantes (esta vez seis alumnos) Huilliche-Mapuche se disgustan en clases y expresan que no les gusta una actividad; sin embargo cuando el monitor intenta imponer la actividad y obligarlos autoritariamente a desarrollarla se enfadan mucho más, a tal punto que tres de ellos deciden marginarse de la clase por completo, respondiendo groseramente (C.I. El hecho coincide con algunas quejas que los alumnos han tenido sobre la implementación de juegos que dominaban bien con antelación, pero que ahora exigen también una complejidad de ejecución diferente a lo que estaban habituados). (OB-14)

Un alumno dice [...] ¿profe por qué no tenemos deportes normales?, ¿cuándo jugaremos fútbol de verdad?, para mi que usted no sabe jugar. (OB-06)

No me gustaban al principio las clases, me enojaba con todos, hasta con el profe, todos los deportes eran como raros, las reglas diferentes, era difícil (C.I. en referencia al nuevo modelo de enseñanza y la incorporación de juego modificados). (AH-09-EG)

Subcategoría: elementos y prácticas que facilitan la interacción positiva entre monitor y alumnado Mapuche-Huilliche

La interacción entre estos actores da espacio a la construcción bidireccional de aprendizajes, en parte facilitado por el interés del monitor por conocer más respecto a la cultura que adscriben sus estudiantes. A pesar de que el monitor demuestra desconocer algunos elementos asociados con la cultura Mapuche, manifiesta una disposición positiva hacia el aprendizaje de las costumbres y prácticas culturales vinculadas con dicha etnia, expresando respeto en todo momento por estas últimas. Lo anterior resulta inusual para este alumnado, quienes valoran positivamente el hecho de que su profesor esté interesado en enseñar dichas prácticas en el marco del programa, así como que se muestre dispuesto a recibir críticas y sugerencias por parte de los propios alumnos Mapuche-Huilliche durante las sesiones en las que se desarrollan dichos juegos.

Un alumno dice [. . .] yo he visto partidos (de palín), hay que empezar de otra forma [. . .] tenemos que juntarnos todos los del equipo y gritar antes de jugar para que nos lleguen fuerzas; así se hace; el monitor escucha al niño y le pregunta respecto a que otras cosas conoce sobre el palín. (OB-31)

Al principio era raro jugar a eso (C.I. haciendo referencia a prácticas corporales de origen Mapuche). Después me gustaba, lo pasábamos bien, además el profe no se enojaba si le decíamos algo sobre los juegos. (AH-09-EG)

Discusión y conclusiones

Este apartado ha sido estructurado en función de las preguntas definidas para la presente investigación. La primera pregunta hace referencia a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y de qué forma éstas afectan su proceso de integración. En este sentido, los datos recogidos indican que las interacciones entre el alumnado Mapuche-Huilliche, poseen características particulares y diferenciadoras respecto a otras interrelaciones que transcurren en el escenario estudiado. Es posible que estas interacciones estén condicionadas por algunos factores asociados al contexto: (a) un escenario que presenta estudiantes con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica; (b) un enfoque de enseñanza que resulta innovador para los estudiantes y que rompe la estructura habitual de sus clases, así como posiblemente sus formas de entender el propio deporte escolar; (c) una cosmovisión cultural específica que inevitablemente cruza en todas las relaciones que establecen los individuos pertenecientes a dicha etnia.

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes en cuestión desconocen su lengua ancestral, situación que puede asociarse a un proceso de aculturación (Berry, 2005), coincidiendo con la evidencia existente al respecto, la cual expresa que un alto porcentaje de dicho pueblo no habla su lengua originaria, estando en rápido retroceso ante el avance del castellano (Gundermann, Canihuan, Clavería, & Faúndez, 2011), siendo la escuela y su rol

de dominación cultural la principal institución responsable de esta situación (Pino & Merino, 2010).

Dicho escenario puede impedir que estos alumnos comprendan también verdaderamente algunas prácticas corporales asociadas a dicho pueblo (Garoz & Lizana, 2008). Aunque los estudiantes Mapuche-Huilliche no emplean su propia lengua durante las clases, sí parecen compartir códigos y referencias culturales comunes (identidad compartida y auto-reconocimiento como miembros de la etnia, mayor dominio de prácticas lúdicas asociadas a dicho pueblo, etc.). En este sentido, la cohesión social entre los estudiantes de dicho colectivo aumenta cuando se incorporan juegos propios de la cultura Mapuche, fenómeno que puede estar asociado con el hecho de que dichas prácticas son reconocidas como un símbolo de identidad compartida por parte de la etnia (Garoz & Lizana, 2008; Román, 2010).

La segunda pregunta de investigación hace referencia a cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y los otros integrantes de la clase, analizando como éstas afectan al proceso de integración. Los datos muestran que la relación del alumnado con ascendencia étnica y riesgo social con el resto del alumnado se ve facilitada por su participación en deporte escolar. Las interacciones positivas entre ambos colectivos se incrementan al incorporar prácticas deportivas asociadas a la cultura Mapuche. Ello coincide con la evidencia existente, la cual muestra que el uso del deporte y el juego como recursos educativos interculturales promueven la interacción y el acercamiento entre culturas diferentes (Berry & Sam, 2013; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Mashreghi et al., 2014). Aunque también es cierto que a veces se observan algunos episodios asociados a prácticas discriminatorias, las cuales se traducen en situaciones de rechazo y exclusión social, especialmente en los primeros meses del programa. Estas interacciones negativas tienden a reducirse a medida que transcurre el año escolar y no constituyen un patrón común ni permanente dentro del programa, Ello podría asociarse con la implementación de ECD y principios cooperativos de enseñanza durante las clases, entendiendo que su uso complementario ha demostrado facilitar la interdependencia positiva y la interacción social (Dyson et al., 2004; Fernández-Rio, 2009, 2014).

La tercera pregunta se centra en analizar cuáles son los elementos que motivan y condicionan la participación en las actividades de deporte escolar de los alumnos con ascendencia étnica en situación de riesgo social. Los resultados expresan que la participación de los estudiantes Mapuche-Huilliche en el programa de deporte escolar les ha propiciado la oportunidad de adquirir y aumentar tanto su capital social como cultural, siendo coherente con la literatura, puesto que diferentes autores (Maza, 2004; Spaaij, 2012; Theeboom et al., 2012; Verhagen & Boonstra, 2014) muestran que la práctica deportiva puede configurarse como un instrumento socializador de alta efectividad en contextos asociados a diversidad cultural.

Respecto a la auto-marginación inicial de algunos estudiantes debido a su desacuerdo con la ECD y el enfoque no competitivo, la literatura ha señalado precisamente que adaptarse al uso de TGfU y prevenir el abandono anticipado son unos de los principales desafíos a superar durante su implementación (Aguiar &

Light, 2015; Wang & Ha, 2009), más aún si ello ocurre en ambientes donde habitualmente han imperado los modelos tradicionales de enseñanza (McMahon & MacPhail, 2007; Wang & Ha, 2009). Así mismo, los resultados muestran que una vez superada la etapa de adaptación al modelo de enseñanza, la participación y disposición del alumnado hacia las actividades del programa se tornan positivas, coincidiendo con los resultados de estudios anteriores (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, & Del Villar, 2017; Hortigüela & Hernando, 2017; McNeill & Marian, 2011), en que también los estudiantes muestran elevados niveles de motivación y satisfacción al participar por tiempos prolongados en contextos donde se desarrollan prácticas lúdico-deportivas a través al modelo comprensivo de enseñanza.

En definitiva, la participación y adherencia del alumnado Mapuche-Huilliche dentro del programa parece asociarse a cuatro motivos: (a) la posibilidad de participar en actividades lúdicas; (b) la adquisición de nuevo capital social; (c) el aprendizaje de nuevas formas deportivas y un enfoque de enseñanza innovador respecto sus experiencias previas; (d) el interés y reconocimiento que el monitor muestra hacia su cultura de origen y la inclusión de algunos juegos colectivos propios de ella.

La cuarta pregunta analiza si existen conflictos culturales que involucren al alumnado con ascendencia étnica y situación de riesgo social dentro del contexto del programa de deporte escolar. En este sentido, la presencia de diferentes cosmovisiones culturales en el mismo escenario se traduce ocasionalmente en conflictos que derivan en un ‘choque’ o distanciamiento cultural. En términos concretos, los resultados muestran que los conflictos de aspectos culturales se manifiestan como una confrontación de costumbres y creencias en torno a prácticas corporales, deportivas y educativas, generando instancias de contraposición cultural.

La literatura expresa que ello puede ocurrir por no considerar suficientes elementos de la ‘otra cultura’ y su sistema de valores (Cuevas, Fernández, & Pastor, 2009), lo que puede producir confrontaciones en relación a culturas corporales (Lleixà, 2002), conllevando cuestionamientos sobre aspectos profundamente arraigados, tales como la pertinencia de género frente a ciertas formas deportivas (Pfister, 2004), que es precisamente uno de los principales conflictos descritos en los resultados del presente estudio. Estos conflictos también se ven manifestados en la importancia relativa que el alumnado Mapuche-Huilliche otorga al contexto escolar, en parte explicado porque dicha etnia posee instancias formativas propias, que muchas veces se configuran como formas de resistencia a la escolarización tradicional (Turra & Ferrada, 2016).

Finalmente la quinta pregunta tiene por objetivo analizar cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado con ascendencia étnica en situación de riesgo social y el monitor de deporte escolar y de qué forma éstas afectan al proceso de integración. Los resultados expresan que el monitor se muestra abierto a la adquisición de saberes que le permitan comprender de mejor forma las costumbres y prácticas vinculadas con la cultura Mapuche. Esto le permitió interactuar positivamente con los estudiantes vinculados a dicho pueblo, mejorando así su relación con ellos; lo cual encuentra relación con lo planteado por

diferentes autores (Fernández & Aguilar, 2016; Flores et al., 2014, 2015), quienes expresan que la adquisición de competencias interculturales por parte del profesorado de Educación Física es relevante para trabajar en contextos culturalmente diversos; aunque dicha evidencia muestra que habitualmente el profesorado de este campo suele tener un importante déficit en dicho ámbito, situación que también se repite en los resultados del presente estudio, ya que en un principio el monitor demostró tener carencias en el conocimiento y comprensión de la cultura Mapuche.

Las interacciones entre el monitor y estudiantes Mapuche-Huilliche se desarrollaron mayoritariamente en un marco de respeto mutuo, aunque durante las primeras semanas del programa surgieron algunas situaciones de tensión entre ambos, en ocasiones vinculadas a conductas de indisciplina. Dicha situación muestra diferencias respecto a los resultados de un estudio desarrollado por Becerra (2011), el cual plantea que la relación alumno mapuche-profesor se caracteriza por tener rasgos de sumisión y acatamiento pasivo de las normas por parte de los estudiantes. Sin embargo, dicha investigación no se enmarcó en un proceso de innovación pedagógica, como si lo ha hecho el presente estudio, por lo que la resistencia al nuevo modelo de enseñanza puede ser un factor condicionante en el comportamiento de los estudiantes.

Limitaciones, prospectiva y utilidad práctica del estudio

Entendemos que este estudio puede ser de interés y utilidad práctica para diferentes colectivos. En primer lugar para el profesorado de EF y/o monitores de deporte escolar que trabajen en contextos de diversidad cultural, con alumnado de diferentes etnias y/o nacionalidades. Aunque el estudio ha sido llevado a cabo en Chile, la discusión científica parece mostrar que estos resultados podrían ser transferibles en gran medida a otros países de Iberoamérica que trabajen en este tipo de contextos, así como para otros países con realidades similares. También puede ser de interés para las personas que están investigando la temática de la Educación Física y el deporte escolar en contextos de diversidad cultural.

Sin embargo, es importante considerar que el presente estudio fue desarrollado bajo un contexto singular, escenario que posee características sociales, culturales y étnicas particulares. Asimismo, al tratarse de un estudio desarrollado a través de una metodología cualitativa, está centrado en comprender la realidad estudiada desde la intersubjetividad de los propios actores, lo que también limita las afirmaciones de la presente investigación a visiones relativas, particulares y parcializadas de los acontecimientos.

Como prospectiva, teniendo en cuenta los resultados encontrados y la revisión del estado de la cuestión, sería relevante realizar nuevos estudios sobre la utilización de modelos semejantes en otros contextos con diversidad cultural, así como investigaciones respecto a la utilización de estrategias de intervención basadas en el modelo de enseñanza comprensiva en escenarios similares al descrito en este estudio.

Acknowledgements / *Agradecimientos*

This publication is associated with the R&D project entitled ‘Development and Evaluation of the Comprehensive Sport Programme in School Age in the city of Segovia for the 4–16 age bracket (2014–2018)’. RDI agreement between the IMD-University of Valladolid. Participating entities: Municipal Sport Institute of the Segovia Town Hall, University of Valladolid and Science Park Foundation of the University of Valladolid. Length: from 9/2014 to 7/2018. / *Esta publicación está asociada al proyecto de I+D titulado: ‘Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4–16 años en la ciudad de Segovia (2014–2018)’. Convenio de I +D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 7/2018.*

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / *Referencias*

- Adair, D., Taylor, T., & Darcy, S. (2010). Managing ethnocultural and ‘racial’ diversity in sport: Obstacles and opportunities. *Sport Management Review*, 13, 307–312.
- Aguiar, B., & Light, R. (2015). Self-directed learning of TGfU and The influence of mentor Teachers during practicum in Portugal. In S. Pill (Ed.), *29th Achper International Conference* (pp. 197–215). Adelaida: Achper.
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Mohn, R. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13, 421–434.
- Báez, J., & De Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: La situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación, special issue*, 163–181.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan: Pearson.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- Berry, J., & Sam, D. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18, 151–157.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. In D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 20–46). Barcelona: INDE.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5–9.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. *Qualitative Research in Education*, 6, 22–55.
- Castaño, E. (2009). *La Educación Física entre los Mapuche* (Doctoral dissertation). Universidad de Salamanca, España.

- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less socially engaged? Participation in friendship and extracurricular activities among racial/ethnic minority and immigrant adolescents. *Teachers College Record*, 116(3), 1–28.
- Chiner, E., Cardona, M., & Gómez, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: An analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4, 18–23.
- Cockburn, T. (2017). Children and the 'Social Cohesion' agenda in sport: Children's participation in 'Ethnically Mixed' sports teams in the North of England. *Children & Society*, 31, 50–60.
- Collins, M. (2014). *Sport and social exclusion*. Abingdon: Routledge.
- Columna, L., Foley, J., & Lytle, R. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 295–311.
- Cortis, N. (2009). Social inclusion and sport: Culturally diverse women's perspectives. *Australian Journal of Social Issues*, 44, 91–106.
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos*, 24, 15–23.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.
- Fernández, J., & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física en Andalucía (España). *Movimiento*, 22, 753–766.
- Fernandez-Rio, J. (2014). Another step in models-based practice: Hybridizing cooperative learning and teaching for personal and social responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(7), 3–5.
- Fernández-Rio, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. In A. Méndez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75–99). Sevilla: Wanceulen.
- Fetterman, D. (2008). Ethnography. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of Qualitative Research methods* (pp. 288–292). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. In T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9–45). Barcelona: Paidotribo.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 183–199.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: Prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248–255.
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23–60.
- Garoz, I., & Lizana, J. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 33–48.
- Garoz, I., & Lizana, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: El significado del Palín para el niño mapuche. *Revista de psicología del deporte*, 17, 103–121.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), 1–17.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. In L. Griffin, & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp. 1–17). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Claveria, A., & Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, 503, 111–131.

- Gutiérrez-Díaz, D., & García-López, L. (2015). Teoría y práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar (II). *Agora*, 17, 3–14.
- Hansen, K. (2014). The importance of ethnic cultural competency in physical education. *Strategies*, 27(3), 12–16.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sanchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18, 191–202.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24–35.
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59, 10–20.
- Irrázaval, I., & Morandé, M. (2007). Cultura Mapuche: Entre la pertenencia étnica y la integración nacional. *Estudios públicos*, 105, 37–59.
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11–49.
- Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. In L. Griffin, & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp. 213–227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York, NY: Routledge.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leca, M. (2007). Système éducatif et acculturation: L'exemple des Mapuches du Chili. *Caravelle*, 88, 281–300.
- Light, R., & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *American Journal of Medical Quality*, 12, 99–117.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative research* (pp. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lleixà, T. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem*, 7, 21–29.
- Lleixà, T. (2004). Actividad física, deporte y ciudadanía cultural. In E. T. Lleixà, & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 13–26) Barcelona: Horsori.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza del deporte. In F. Castejon (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35–61). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Agora*, 17, 45–60.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado*, 9(1), 1–31.
- Mashreghi, S., Dankers, S., & Bunke, S. (2014). The role of motivational climate in multicultural sport classes. *Swedish Journal of Sport Research*, 1, 78–110.
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia*, 67, 181–2010.
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. In T. Lleixà, & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43–56). Barcelona: Horsori.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13, 229–246.
- McNeill, C., & Marian, J. (2011). Motivational climate in games concept lessons. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(1), 34–39.

- Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L., ... Furley, P. (2015). Top 10 research questions related to teaching games for understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 347–359.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2016). Prioridades 2016 con IVE-SINAE básica media y comunal. Retrieved from <https://www.junaeb.cl/ive>
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: Promoción en entornos multiculturales. In T. Lleixà, & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 81–94). Barcelona: Horsori.
- O’Leary, N. (2015). Learning informally to use the “Full Version” of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 21, 3–22.
- Omeñaca, R., & Ruiz, J. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: Propuestas para la interculturalidad. In T. Lleixà, & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 95–110). Barcelona: Horsori.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1, 216–235.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: La apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. In T. Lleixà, & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp. 57–80). Barcelona: Horsori.
- Pino, A., & Merino, M. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso & Sociedad*, 4, 103–119.
- Richard, J., & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In E. L. Griffin, & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, Research, and Practice* (pp. 19–31). Champaign: Human Kinetics.
- Rodríguez, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Román, A. (2010). Identidades en Juego: Prácticas lúdicas en jóvenes Mapuche. *Agora*, 12, 163–178.
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15, 253–271.
- Spaaij, R. (2012). Beyond the playing field: Experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35, 1519–1538.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20, 36–71.
- Tan, C., Chow, J., & Davids, K. (2012). ‘How does TGfU work?’: Examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17, 331–348.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theeboom, M., Schaillée, H., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4, 1–21.

- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: The experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34, 403–420.
- Turra, O., & Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: Una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229–244.
- Verhagen, S., & Boonstra, N. (2014). Bridging social capital through sports: An explorative study on (improving) inter-ethnic contact at two soccer clubs in the Netherlands. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 23(4), 23–38.
- Wang, C., & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of Teaching Games for Understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15, 407–429.
- Wang, L., & Ha, A. (2012). Factors influencing pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: A constructivist perspective. *Sport, Education & Society*, 17, 261–280.
- Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G., & Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia Mapuche en relatos de la Araucanía. *Contextos Educativos*, 15, 135–152.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford.

ANEXO V

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.62313>

Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso

Correlation between health and school sports from an intercultural perspective: multiple case study

Recibido: 30/01/2017. Aceptado: 20/03/2017.

Bastian Carter-Thuillier¹ • Víctor López-Pastor² • Francisco Gallardo-Fuentes³

¹ Universidad Católica de Temuco - Facultad de Educación - Departamento de Educación Media - Temuco - Chile.

² Universidad de Valladolid - Facultad de Educación - Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal - Segovia - España.

³ Universidad de Los Lagos - Departamento de Ciencias de la Actividad Física - Osorno - Chile.

Correspondencia: Bastian Carter-Thuillier. Departamento de Educación Media, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Rudecindo Ortega No. 02950, edificio CT+, oficina 318. Teléfono: +56 45 2 553780. Temuco. Chile. Correo electrónico: bastiancarter@gmail.com.

| Resumen |

Introducción. La salud y el deporte configuran prácticas, creencias y relaciones culturales particulares en cada contexto.

Objetivo. Analizar las creencias de estudiantes inmigrantes y mapuche-huilliche sobre la relación entre deporte escolar y salud.

Materiales y métodos. Se desarrolló un estudio multicaso cualitativo con enfoque etnográfico. Participaron 71 sujetos subdivididos en dos grupos: uno constituido por estudiantes inmigrantes que participaban de un programa de deporte escolar con principios comprensivos de enseñanza en España (n=47) y otro compuesto por alumnos de la etnia Mapuche-Huilliche que participaban de un programa análogo en Chile (n=24). Para la recolección de datos se aplican tres entrevistas colectivas a cada grupo.

Resultados. Ambos colectivos perciben una asociación positiva entre la participación en deporte escolar y el desarrollo de la salud en diferentes dimensiones. Existen diferencias respecto a la interpretación cultural que ambos grupos otorgan al concepto salud y sus posibles relaciones con el deporte escolar. Sin embargo, en ambos contextos existen situaciones en que se considera de forma parcial la cultura de los estudiantes para trabajar sobre estos temas.

Conclusiones. Estudiantes inmigrantes y mapuche-huilliche establecen creencias positivas sobre la relación entre deporte escolar y desarrollo de salud en sus diferentes manifestaciones.

Palabras clave: Emigración e inmigración; Grupos étnicos; Salud escolar; Deportes (DeCS).

.....
Carter-Thuillier B, López-Pastor V, Gallardo-Fuentes F. Relación entre salud y deporte escolar desde una perspectiva intercultural, un estudio multicaso. Rev. Fac. Med. 2018;66(1):37-43. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.62313>.

| Abstract |

Introduction: Health and sports shape particular practices, beliefs and cultural relationships in different contexts.

Objective: To analyze the beliefs of immigrant and Huilliche-Mapuche students about the correlation between school sports and health.

Materials and methods: A qualitative multiple-case study was developed based on an ethnographic approach. Participants included 71 subjects subdivided into two groups: one made up of immigrant students who participated in a school sports program with comprehensive teaching principles in Spain (n=47) and another made up of Huilliche-Mapuche students who participated in a similar program in Chile (n=24). Three group interviews were applied to each group for data collection.

Results: Both groups perceived a positive association between participation in school sports and the development of health in different dimensions. There are differences regarding the cultural interpretation that both groups give to the concept of health and its possible correlation with school sports. However, both contexts present situations in which the culture of students is partially considered to work on these issues.

Conclusions: Migrant and Huilliche-Mapuche students reported positive beliefs about the correlation between school sports and health development in its different manifestations.

Keywords: Emigration and Immigration; Ethnic Groups; School Health; Sports (MeSH).

.....
Carter-Thuillier B, López-Pastor V, Gallardo-Fuentes F. Relationship between health and school sports from an intercultural perspective: a multicase study. Rev. Fac. Med. 2018;66(1):37-43. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.62313>.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende el concepto de salud como un constructo en el que se integran de forma complementaria el bienestar físico, mental y social, constituyéndose como un derecho fundamental y transversal para todos los individuos (1). Asimismo, dicho concepto se construye y configura de forma particular en los diferentes escenarios socioculturales mediante una relación dinámica con la cultura presente, otorgando lugar a prácticas y significados distintivos respecto a la salud y su cuidado (2).

La evidencia muestra que el ejercicio físico planificado y estructurado contribuye al desarrollo de diferentes dimensiones asociadas a la salud (3), tanto desde una perspectiva preventiva, como en términos terapéuticos (4). De igual manera, la población suele establecer como creencia la existencia de una relación directa entre el cuidado de la salud y la práctica de actividad física, ejercicio físico o deporte reglado, convirtiéndose en un vínculo afianzado a nivel social (5); sin embargo, esto no siempre se traduce en una mayor adherencia de la ciudadanía hacia este tipo de actividades, existiendo inequidades de acceso y participación a causa de las características sociales y culturales de los individuos (6).

Los estudios realizados con escolares tienden a reportar una situación de baja adherencia a prácticas físico-deportivas; de hecho, los informes internacionales son claros en señalar la necesidad de prestar atención a este fenómeno durante la edad escolar, en especial en el contexto educativo (6-9). Esta preocupación surge en virtud de que existe consenso respecto a la trascendencia del ejercicio en el desarrollo de la aptitud física, el funcionamiento cognitivo, el bienestar psicológico y la inclusión social (7,10,11).

En concreto, dentro del contexto escolar la práctica deportiva estructurada suele desarrollarse en diferentes instancias, tales como la clase de educación física, los programas de desarrollo motor o el deporte escolar (7). Respecto a este último espacio, es pertinente entender el “deporte escolar” como todo tipo de actividad física desarrollada en el periodo de estudio y de forma complementaria a la clase de educación física, en consecuencia con un enfoque educativo; dicho concepto no debe confundirse con el de “deporte en edad escolar”, el cual posee una lógica competitiva, por lo general federada, y se desarrolla fuera del centro educativo y sin fines intrínsecamente pedagógicos (12). En consecuencia, se espera que los programas de deporte escolar sean espacios educativos para el desarrollo de hábitos de actividad física regular, estructurada y saludable, asegurando una adecuada iniciación polideportiva (5) y una educación esencial de la salud y el ocio (13).

Asimismo, el deporte escolar ha demostrado ser una instancia favorable para el desarrollo de prácticas interculturales, permitiendo el acercamiento de los culturalmente distintos bajo un escenario educativo y fomentando con ello las interacciones positivas de todos los individuos (14-16). Sin embargo, al implementarse los programas de deporte escolar no siempre se consideran las características culturales de todos los participantes, siendo muchas veces preponderantes los elementos de la cultura dominante sobre las minorías (17); esta situación implica que algunas prácticas, creencias y hábitos culturales pueden quedar excluidos. En función de lo anterior, tampoco suelen considerarse en estos programas las representaciones culturales que el propio alumnado posee sobre el deporte y el concepto de salud (y sus posibles relaciones) (18), hecho preocupante si entendemos que en cada contexto se desarrollan prácticas y discursos particulares a partir de ambos conceptos (2,18).

Resulta de alta trascendencia desarrollar estudios que centren su foco en conocer las relaciones que establecen los diferentes grupos culturales respecto a la salud y el deporte o, en términos más

específicos, su asociación con el propio deporte escolar a partir de las cosmovisiones que dichos colectivos poseen.

La presente investigación tiene por objeto analizar las creencias que poseen alumnos inmigrantes (residentes en España) y estudiantes mapuche-huilliche (Chile) respecto a la relación entre los conceptos de “salud” y “deporte escolar” a partir de un estudio colectivo de casos. Los representantes de cada caso participan en programas de deporte escolar en sus respectivos países; estos programas se desarrollan bajo un enfoque comprensivo de enseñanza. Los españoles hacen sus actividades en la comunidad autónoma de Castilla y León, mientras que los Mapuchi-Huilliche en la región de Los Lagos, Chile. En ambos casos se trata de colectivos que poseen un alto grado de representatividad dentro de sus contextos y se constituyen como poblaciones vinculadas a procesos de exclusión o segregación social.

Este estudio posee características internacionales e interculturales, pues ambos tipos de población, en sus realidades particulares, se configuran como representantes de rasgos y hábitos culturales diferentes a la cultura dominante. Sin embargo, son colectivos que poseen una alta representatividad en cada uno de sus contextos. Concretamente, en España la inmigración alcanzó cifras históricas durante las dos décadas pasadas, y aunque las cifras en dicho ámbito no han continuado en alza, las estadísticas muestran que continúa existiendo un flujo migratorio constante en la actualidad hacia dicho país (19). Por otro lado, 7% de la población chilena se declara miembro de algún pueblo originario, siendo el 87.3% mapuche; es decir, cerca del 4% de la población nacional se declara parte de dicha etnia (20). Estos aspectos hacen más interesante y apremiante el seguimiento de fenómenos asociados a dichos grupos, en especial si se considera que en el mundo son escasos los estudios que centran su atención en las creencias y prácticas asociadas a la salud que poseen los pueblos originarios (21) y que la relación entre inmigración y salud es un fenómeno aún poco estudiado en términos socioculturales (22).

Materiales y métodos

Diseño

La presente investigación se enmarca en un estudio colectivo de casos, pues se centra en el análisis intensivo y simultáneo de un fenómeno particular en dos contextos diferentes. Esto se hace con el objetivo de maximizar las diferencias y encontrar problemáticas globales que permitan su análisis y comprensión en profundidad (23), además de proyectar posibles acciones a partir de los resultados.

El paradigma de investigación empleado fue el interpretativo, puesto que se buscó analizar el objeto de estudio a partir de los significados y creencias que los propios participantes le otorgan. Asimismo, se optó por una metodología cualitativa de investigación debido a que se ajusta de manera coherente a los objetivos y permite describir y analizar una situación específica a partir de las subjetividades particulares de los individuos.

Sujetos

En el estudio participaron 71 niños (9-12 años) y la distribución fue la siguiente: por un lado, 47 estudiantes inmigrantes (en su mayoría provenientes de África del Norte, Centroamérica, Sudamérica, Asia y Europa Oriental) que participan de un programa de deporte escolar con principios comprensivos de enseñanza en España y, por el otro, 24 estudiantes con ascendencia y adscripción étnica al pueblo Mapuche-Huilliche que participan de una instancia análoga de deporte escolar con principios comprensivos de enseñanza en Chile.

El diseño y los procedimientos de la presente investigación se desarrollaron considerando los principios éticos expresados en la declaración de Helsinki (24). Todos los sujetos participaron de manera voluntaria en el estudio y el equipo investigador garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes y los datos aportados.

Criterios de inclusión

Caso 1: ser usuario del programa de deporte escolar que se desarrolla en una ciudad situada en la comunidad autónoma de Castilla y León, España; poseer alguna nacionalidad diferente a la española, y autoreconocerse como miembro de algún colectivo inmigrante.

Caso 2: ser usuario del programa de deporte escolar que se desarrolla en un centro educativo de una ciudad situada en la región de Los Lagos, Chile; poseer ascendencia asociada a la etnia Mapuche-Huilliche, y autoreconocerse como parte de la etnia antes mencionada.

Técnicas e instrumentos

En cada caso se aplicaron tres entrevistas colectivas en un período de 6 meses; cabe señalar que para esto, el número total de individuos fue dividido en grupos mediante un procedimiento aleatorio (tabla 1). Esto implicó que en cada jornada programada para la recolección de datos, el equipo investigador tuviera que desarrollar más de una entrevista colectiva por caso. Esto último con el fin de profundizar en una mayor cantidad de tópicos con los entrevistados, así como para promover la participación activa de todos los sujetos en el transcurso de la entrevista. Todas las entrevistas se efectuaron en paralelo al desarrollo de los programas de deporte escolar.

Tabla 1. Distribución de grupos para la realización de entrevistas colectivas.

Caso	Subgrupo	Número de individuos	Número de entrevistas efectuadas al subgrupo
Caso 1 (n=47)	Sub-grupo 1	8	3
	Sub-grupo 2	8	3
	Sub-grupo 3	8	3
	Sub-grupo 4	8	3
	Sub-grupo 5	8	3
	Sub-grupo 6	7	3
Caso 2 (n=24)	Sub-grupo 1	8	3
	Sub-grupo 2	8	3
	Sub-grupo 3	8	3

Fuente: Elaboración propia.

Criterios de rigor científico

El estudio empleó los criterios de rigor para investigaciones cualitativas de Lincoln, Lyham y Guba (25): *credibilidad*, se recolectan datos provenientes de diferentes fuentes; *transferibilidad*, se proporciona información del contexto que permite proyectar posibles transferencias a otros escenarios; *dependencia*, se establecen relaciones coherentes entre las evidencias y las afirmaciones investigativas, se identifican además las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y *confirmabilidad*, se explicita el posicionamiento del equipo investigador y el paradigma dentro del cual está delimitado el estudio,

asimismo se realiza triangulación de los datos a partir de las diferentes percepciones de los entrevistados y las categorías de análisis.

Análisis de datos

Con los datos recogidos se llevó a cabo un “análisis de contenido” (26) en el que se consideraron las tres etapas sugeridas por Taylor y Bogdan (27) para investigaciones cualitativas: descubrimiento, codificación y relativización de los datos. Este proceso ha generado cuatro categorías (tabla 2), las cuales agrupan por unidades de análisis los datos extraídos en el período de trabajo de campo.

Tabla 2. Categorías de análisis de datos empleadas en el estudio.

Categoría 1	Deporte escolar y salud preventiva
Categoría 2	Deporte escolar y salud integral
Categoría 3	Deporte escolar y salud socioemocional
Categoría 4	Deporte escolar y salud física

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados se presentan a través de las cuatro categorías establecidas. A menudo se muestran los datos mediante citas literales y tras cada una de ellas se menciona el código de la persona que facilita la información, esto con el objetivo de resguardar su identidad (tabla 3).

Tabla 3. Sistema de códigos y siglas para protección de identidad.

Código/sigla	Individuo
ALUM-MHUIXX *	Alumna mapuche-huilliche
ALUH-MHUIXX *	Alumno mapuche-huilliche
ALUM-INMXX *	Alumna inmigrante
ALUH-INMXX *	Alumno inmigrante
C.I.	Comentario de investigador

* El símbolo X debe ser remplazado por los dígitos asignados a cada sujeto de forma individual a fin de diferenciarlos entre sí mismos.

Fuente: Elaboración propia.

Deporte escolar y salud preventiva

Esta categoría analiza la relación del deporte escolar con la promoción, protección y preservación de la salud a partir de la percepción de los investigados. Los datos muestran que existen diferencias y similitudes entre ambos grupos en diferentes aspectos. En los dos casos predominan los discursos que asocian de manera positiva el deporte escolar con la salud preventiva.

“Venir a deporte en el colegio me ayuda a no enfermarme, a estar más sano” (ALUH-MHUI12).

“Mi madre me dice que tengo que venir a deporte escolar, porque así no estaré enferma cuando sea mayor” (ALUM-INM09).

En ambos casos existen estudiantes que manifiestan ignorar los beneficios de dicha actividad sobre la salud preventiva, aunque tales juicios suelen ser minoritarios y aislados.

“La verdad no tengo idea de si hace bien o no para la salud, pero a mí me gusta venir” (ALUM-MHUI04).

“No entiendo eso que tú dices (C.I. le habla a un compañero), yo acá vengo a entrenar y jugar, yo no sé si esto ayuda a estar sano” (ALUH-INM20).

Se evidencian asimetrías en las creencias de ambos grupos respecto a dos tópicos: a) asociaciones negativas entre deporte escolar y salud preventiva y b) promoción explícita por parte de los programas de deporte escolar respecto a los posibles beneficios de esta actividad sobre la salud preventiva. En términos específicos, se aprecia que solo en el grupo de estudiantes con ascendencia mapuche-huilliche emergen aspectos o creencias culturales que establecen alguna relación negativa entre deporte escolar y salud preventiva, las cuales muestran estar vinculadas a interpretaciones culturales del concepto salud. En cambio, son los estudiantes inmigrantes quienes se expresan respecto al segundo tópico; en concreto, 17.7% de ellos percibe que dentro del programa de deporte escolar no se expone de forma suficientemente clara la relación entre salud preventiva y participación en deporte escolar, privilegiándose otros aspectos como el desarrollo de valores socioeducativos.

“Yo creo que también puede ser malo para salud, a lo mejor no te enfermas del cuerpo cuando seas más grande, pero te puedes enfermar por hacer cosas malas jugando o porque hay personas malas jugando también. Uno se enferma más adelante por ese tipo de cosas y algunos compañeros no hacen cosas buenas acá” (ALUH-MHUI17).

“[...] aprendimos que hace bien, pero yo creo que el deporte también puede hacer mal, porque uno puede enfermarse del cuerpo, pero también de adentro” (ALUM-MHUI03).

“Acá él no nos dice (C.I. el monitor) que esto sirve para estar más sano de mayor, nos habla de otras cosas: no competir, no pelear, llevarnos bien, hacer amigos” (ALUH-INM01).

Deporte escolar y salud integral

Esta categoría se centra en el análisis de las asociaciones entre deporte escolar y las diferentes acepciones que posee el concepto de “salud integral”, entendiendo el mismo desde la perspectiva de la OMS (1), es decir como un estado de equilibrio entre todos los factores que inciden en el bienestar del individuo, lo que se asocia a su calidad de vida.

En ambos grupos se identifica una asociación positiva entre deporte escolar y salud integral. Ahora bien, en ninguna ocasión se menciona de forma explícita el concepto de “salud integral”, sino que los individuos de ambos grupos identifican de forma reiterada que asistir a deporte escolar conlleva beneficios en diferentes dimensiones de la salud.

“Venir a deporte escolar ayuda a la salud [...] para no enfermarse, sentirse bien, hacer amigos y ser más fuerte” (ALUH-INM03).

“Siento que mi cuerpo está mejor, me gusta venir por eso, aunque también porque me siento bien y puedo estar con mis amigas (C.I. las compañeras confirman lo dicho moviendo la cabeza)” (ALUM-INM09).

“Desde que hacemos deporte en el colegio me siento mejor, tengo más amigas, me siento feliz cuando juego con ellas” (ALUM-MHUI06).

“[...] estoy mejor, jugamos más, lo paso bien [...], además peleamos menos, así que tengo más amigos [...] estoy como más sano, cuerpo sano y mente sana como dice el tío (monitor)” (ALUH-MHUI12).

En ambos casos los sujetos construyen discursos que reflejan una asociación positiva entre la participación en deporte escolar y el desarrollo de una salud integral. Sin embargo, existen diferencias de percepción en los grupos respecto al papel que cumple el profesor/monitor en el desarrollo de prácticas que permitan a sus estudiantes conocer y comprender los beneficios del deporte escolar sobre la salud en sus diferentes dimensiones y perspectivas culturales. En términos concretos, el 14.8% de los estudiantes inmigrantes manifiestan que en sus grupos el monitor no otorga tiempo ni espacios para abordar dichos contenidos. Esto da cuenta de la importancia que puede llegar a tener dicho profesional en la construcción de las representaciones socioculturales asociadas al concepto de salud, y cómo este último se construye desde una perspectiva integral.

“[...] hemos aprendido esas cosas por usted profe, nos enseña lo que pasa con el cuerpo cuando hacemos deporte [...], nos sentimos bien y nos hace bien” (ALUH-MHUI18).

“[...] Mi madre dice que me hace bien venir a deporte escolar, dice que estoy más alegre cuando vengo y que estaré más sano [...] el monitor no nos habla esas cosas (ALUH-INM03).

Deporte escolar y salud socioemocional

La categoría centra su atención en analizar las asociaciones tanto positivas como negativas que los sujetos construyen sobre la relación entre deporte escolar y el desarrollo de la salud tanto social como emocional. En términos concretos, los resultados muestran que gran parte de los estudiantes de ambos grupos perciben una relación positiva entre dichos campos.

“[...] me gusta venir porque acá me siento alegre [...], lo paso mejor con mis compañeros que en clases” (ALUH-MHUI03).

“[...] ahora lo pasamos mejor que en clases de otras cosas [...] me siento bien cuando vengo con mis amigas, con ellas jugamos, nos reímos, casi siempre estamos contentas” (ALUM-INM08).

“Acá hice nuevos amigos, me dicen que soy bueno y divertido [...] me hace sentir bien” (ALUH-INM08).

Sin embargo, también existen estudiantes de los dos colectivos que manifiestan algunas asociaciones negativas, parte de ellas basadas en experiencias anteriores como contextos que exacerbaban la dimensión competitiva del deporte y escenarios deportivos que no consideraban la cosmovisión cultural del alumnado. En resumidas cuentas, la percepción de eficiencia deportiva, así como considerar la inclusión o exclusión de elementos de la cultura del alumnado parecen ser determinantes en este ámbito; esto último parece tener impacto importante en la participación cuando se asocia a cuestiones de género o desconocimiento de algunas prácticas deportivas. Respecto a ello, estudiantes de ambos grupos (21.2% en el caso 1 y 20.8% en el caso 2) perciben que enfrentaron algunas situaciones adversas en el contexto de deporte escolar, tanto en el plano de las interacciones con sus pares, como en la dimensión emocional.

“[...] a mí me gustaba jugar, pero soy mala y mis compañeros antes se reían de mí, no quise jugar más” (ALUM-MHUI04).

“me sentía mal, extraña [...] no me gusta cuando me obligan a jugar juegos que son para hombres, las niñas en mi país hacen otras cosas” (ALUM-INM05).

“[...] son deportes raros para mí, no había jugado nunca” (ALUH-MHUI17).

Deporte escolar y salud física

Esta categoría se centra en analizar la percepción de relación que los individuos poseen sobre los conceptos “deporte escolar” y “salud física”, entendiéndolo como el bienestar de diferentes aspectos asociados al cuerpo humano (morfológicos, bioenergéticos, fisiológicos, etc.). En concreto, los resultados muestran que esta es la categoría donde se evidencia la mayor cantidad de asociaciones positivas por parte del alumnado tanto inmigrante como mapuche-huilliche. Es decir, existe una amplia aceptación de que el deporte escolar y la salud física están estrechamente relacionados. Aunque dicha creencia parece estar también anclada al concepto de “deporte” en su sentido amplio, no tan solo a “deporte escolar”.

“Vengo a deporte escolar porque me gusta entrenar [...], hacer deporte te ayuda a tener un cuerpo más sano” (ALUH-INM03).

“Me gusta venir, porque acá podemos jugar en todos los entrenamientos y además en la tele dijeron que esto te hacia ser más sano de cuerpo, no ser obeso”. (ALUH-MHUI12).

“Vengo porque todos sabemos que hay que tener cuerpo sano” (ALUM-INM08).

“Acá nos enseñaron que el deporte le hace bien al cuerpo [...], todo funciona mejor” (ALUM-MHUI03).

Sin embargo, existe discrepancia entre miembros de ambos colectivos culturales respecto a la importancia que otorgan a la salud física y su cuidado. En específico, algunos (10.6%) estudiantes inmigrantes no consideran prioritario el resguardo y desarrollo de dicha dimensión de la salud, mientras que los alumnos con ascendencia mapuche-huilliche lo perciben como trascendente, aspecto que parece asociarse a cuestiones de carácter vinculadas con su historia, costumbres y cosmovisión como colectivo.

“No voy a dejar de comer eso porque digan que haga mal a la salud o al cuerpo, no me importa” (ALUH-INM20).

“Es verdad, siempre dicen lo mismo, que el deporte hace bien, pero a mí a veces me aburren todas esas cosas [...], además, no creo sea tan malo no hacerlo siempre o comer a veces otras cosas como la (comida) chatarra” (ALUH-INM13).

“Para mí es importante estar sano y sentirme bien de cuerpo, en mi casa siempre dicen que es importante, que siempre hemos sido los más fuertes” (ALUH-MHUI02).

“[...] tiene razón, siempre dicen que los que somos Mapuches o Huilliches tenemos más fuerza y mejor cuerpo que los demás [...] en mi casa me dicen tengo que cuidar mi cuerpo, lo que como, y todo eso” (ALUH-MHUI17).

Discusión

Los estudiantes de ambos grupos identifican una asociación positiva entre la participación en deporte escolar y salud preventiva (82.9% en el caso 1 y 87.5% en el caso 2), siendo estos resultados cercanos a los planteados por otros autores (8,9,10,28), quienes también han observado una relación positiva entre deporte escolar (o programas educativos de actividad física en la escuela) y el desarrollo de estilos de vida saludable que resulten perdurables en el tiempo a partir de una lógica preventiva. Dicho logro puede verse facilitado debido a que el deporte escolar suele configurarse para el alumnado como una actividad significativa en términos personales y sociales, lo que aumenta sus posibilidades de impacto (10).

Sin embargo, otros estudios internacionales (en su mayoría europeos) exhiben resultados diferentes; en concreto, muestran que la mayoría de los escolares desconocen la relación entre ambos conceptos, así como los beneficios del deporte sobre la salud en términos preventivos durante la etapa escolar (29,30). La evidencia muestra que los escolares concentran su mayor porcentaje de práctica deportiva diaria dentro del propio centro educativo, es decir durante la clase de educación física o deporte escolar (6,30), reflejando un bajo impacto formativo de estos espacios educativos sobre esta temática, situación que también se observó en un número aislado de estudiantes que participan del presente estudio.

Algunos alumnos mapuche-huilliche creen que el deporte escolar, así como todas las actividades que realizan, puede tener repercusiones negativas en su salud futura, lo que podría estar ligado a concepciones étnicas-culturales específicas que dicho colectivo posee sobre el concepto “salud” y sus representaciones. Se entiende que para dicho grupo, la salud consiste en alcanzar un estado de equilibrio con el entorno, y que todas las acciones de los individuos repercuten en dicha armonía (31), situación que de manera hipotética puede configurarse como un facilitador para el desarrollo de un enfoque intercultural respecto a la salud (20) y el deporte escolar.

En la categoría “deporte escolar y salud integral”, los resultados muestran que en ambos colectivos emergen discursos que asocian de forma implícita y explícita los dos conceptos. Dichos resultados son semejantes a los obtenidos en otro estudio (32), en el que usuarios de deporte escolar reconocen que su participación en dicho espacio tiene consecuencias positivas sobre las diferentes dimensiones asociadas a la salud (no solo física), relacionándose con otros autores (7,9) que dan cuenta de los beneficios específicos de la participación en deporte escolar o espacios de actividad física en el contexto educativo sobre las diferentes dimensiones de la salud en forma integrada.

Asimismo, un número menor de estudiantes inmigrantes (14.8%) expresa que algunos monitores del programa no favorecen en el alumnado la comprensión de los beneficios que el deporte escolar posee sobre la salud en sus diferentes manifestaciones, ni demuestran considerar o dominar otras visiones culturales respecto a dicha relación. Esto puede propiciar que el deporte promueva procesos de aculturación, es decir que los alumnos inmigrantes abandonen su propia cultura a causa de la imposición de la cultura dominante o hegemónica, lo que daría cuenta del no resguardo de sus rasgos culturales de origen por parte del programa (17). Esta es una situación en la que puede ser determinante la experiencia y formación intercultural que hayan recibido los monitores a cargo (33).

En lo referente a la categoría “deporte escolar y salud socioemocional”, se observa que los estudiantes de los dos grupos perciben, en su mayoría, una relación positiva entre ambos conceptos. Esto coincide con estudios anteriores (7,10,11) que posicionan al deporte escolar como una actividad que beneficia el desarrollo y resguardo de esta dimensión de la salud. Asimismo, existen estudiantes

de ambos colectivos (21.2% caso 1 y 33.3% caso 2) que relatan algunas experiencias negativas en términos socioemocionales: cuando han participado de programas que poseen un enfoque competitivo o cuando los programas no consideran la cosmovisión de su cultura de origen.

Respecto a la primera situación, la literatura ha planteado que la exacerbación de la dimensión competitiva podría propiciar el desarrollo de prácticas segregadoras (34) y condicionar de forma negativa las interacciones sociales entre los culturalmente distintos (15). Respecto a la segunda situación, la evidencia muestra que los programas de deporte escolar deberían considerar elementos y prácticas asociadas a las culturas de todo el alumnado (16), esto con el fin de evitar procesos de asimilación cultural frente a la cultura dominante y desmedro de la propia (15,35).

Los resultados muestran que ambos colectivos establecen una relación positiva entre salud física y participación en instancias deportivas. Estas apreciaciones encuentran semejanza con los resultados de otras investigaciones con poblaciones escolares (36,37), en las que dichos actores perciben que su implicación en actividades de esta índole colaboran a desarrollar mayores niveles de salud.

Conclusiones

Los sujetos de ambos grupos establecen, a través de sus discursos, asociaciones positivas entre estos programas de deporte escolar y el desarrollo de la salud en sus diferentes manifestaciones. Sin embargo, también existen diferencias en algunos aspectos, las cuales están marcadas por la interpretación cultural que los sujetos de cada colectivo construyen en torno al concepto de salud, así como su posible relación con la práctica deportiva.

En ambos casos los programas de deporte escolar muestran contribuir al desarrollo de prácticas concretas en el alumnado, las cuales se vinculan con la promoción y cuidado de la salud. Sin embargo, en dichos programas se considera una mirada parcial de la cultura de estos estudiantes a la hora de entender el concepto de salud y sus potenciales asociaciones con el deporte escolar, situación que puede ser limitante desde una perspectiva intercultural.

Este estudio puede ser de interés para profesionales asociados al campo de la salud, el deporte escolar, la educación física y los estudios culturales. También puede ser de utilidad para el desarrollo de políticas o iniciativas asociadas con la integración e inclusión social del alumnado inmigrante o de minorías étnicas.

Conflicto de intereses

Ninguno declarado por los autores.

Financiación

Este estudio está asociado al proyecto de I+D titulado: "Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)". Convenio de I+D+i entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 07/2018.

Agradecimientos

Ninguno declarado por los autores.

Referencias

1. World Health Organization. Basic documents: Forty-eighth edition. Geneva: WHO; 2014 [cited 2017 Dec 4]. Available from: <https://goo.gl/upvvJu>.
2. Melguizo-Herrera E, Alzate-Posada M. Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Av. Enferm.* 2008;26(1):112-23.
3. World Health Organization. Global recommendations on Physical Activity for health. Geneva: WHO; 2010 [cited 2017 Dec 5]. Available from: <https://goo.gl/gfgmuS>.
4. Thompson PD, Arena R, Riebe D, Pescatello LS. ACSM's New Preparticipation Health Screening Recommendations from ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription, Ninth Edition. *Curr Sports Med Rep.* 2013;12(4):215-7. <http://doi.org/63n>.
5. Manrique-Arribas JC, López-Pastor VM, Monjas-Aguado R, Barba-Martín JJ, Gea-Fernández JM. Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes.* 2011;(105):58-66. <http://doi.org/cg2v>.
6. Future Foundation. The class of 2035: Promoting a brighter and more active future for the youth of tomorrow. London: Future Foundatio; 2012 [cited 2017 Dec 5]. Available from: <https://goo.gl/V34B1K>.
7. Bangsbo J, Krstrup P, Duda J, Hillman C, Andersen LB, Weiss M, et al. The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *Br J Sport Med.* 2016;50(19):1177-8. <http://doi.org/f3rwmc>.
8. Naylor PJ, McKay HA. Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *Br J Sport Med.* 2009;43(1):10-3. <http://doi.org/fnw3b6>.
9. Kriemler S, Meyer U, Martin E, Van Sluijs EM, Andersem LB, Martin BW. Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *Br J Sport Med.* 2011;45(11):923-30. <http://doi.org/cgxtj6>.
10. Carreres-Ponsoda F, Escartí A, Cortell-Tormo JM, Fuster-Lloret V, Andreu-Cabrera E. The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *JHSE.* 2012;7(3):671-83. <http://doi.org/bswb>.
11. Eime RM, Young JA, Harvey JT, Charity MJ, Payne WR. A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 2013;10:98. <http://doi.org/f493xr>.
12. Blázquez D. A modo de introducción. In: La iniciación deportiva y el deporte escolar. 5th ed. Barcelona: INDE; 2010. p. 18-46.
13. Rué-Rsell L, Serrano-Alfonso MA. Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.* 2014;(25):186-91.
14. Cherg HS, Turner K, Kao G. Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *TCR.* 2014;116(3):1-28.
15. Carter-Thuillier B, López-Pastor VM, Gallardo-fuentes F. Inmigración, deporte y escuela: *Revisión del estado de la cuestión. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.* 2017;32:19-24.
16. Carter-Thuillier B, López-Pastor V, Gallardo-Fuentes F. La integración del alumnado inmigrante en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative Research in Education.* 2017;6(1): 22-55. <http://doi.org/cg2x>.
17. Domínguez-Marco S, Jiménez PJ, Durán J. La práctica deportiva como elemento de aculturación de la población inmigrante en las sociedades de acogida. *Cronos.* 2011;10(2):63-71.

18. Cuevas-Campos R, Fernández-Bustos JG, Pastor-Vicedo JC. Educación Física y Educación Intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos*. 2009;(24):15-23.
19. Alonso X, Pajares M, Reolons L. Inmigración y crisis en España. Barcelona: Fundació Migra Studium; 2015 [cited 2017 Dec 5]. Available from: <https://goo.gl/4fvErj>.
20. Pérez C, Nazar G, Cova F. Facilitadores y obstaculizadores de la implementación de la política de salud intercultural en Chile. *Rev Panam Salud Pública*. 2016;39(2):122-7.
21. Misrachi C, Manríquez J, Fajreldin V, Kuwahara K, Verdaguer C. Creencias, conocimientos y prácticas en la salud oral de la población Mapuche-Huilliche de la Isla Huapi, Chile. *Rev Fac Odontol Univ Antioq*. 2014;25(2):342-58.
22. Castañeda H, Holmes SM, Madrigal DS, Young ME, Beyeler N, Quesada J. Immigration as a social determinant of health. *Annu Rev Publ Health*. 2015;36:375-92. <http://doi.org/cg2z>.
23. Stake RE. Investigación con estudio de casos. 5th ed. Madrid: Morata; 2010.
24. Asociación Médica Mundial. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Tokio: Nota de Clarificación, agregada por la Asamblea General de la AMM; 2004.
25. Lincoln YS, Guba EG. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En: Denzin N, Lincoln YS, editors. *The Sage handbook of Qualitative Research*. 4th ed. Sage; 2011. p. 87-128.
26. Krippendorff K. Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Barcelona: Paidós; 2002.
27. Taylor SJ, Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 5th ed. Barcelona: Paidós; 2002.
28. Zarrett N, Fay K, Carrano J, Phelps E, Lerner RM. More than child's play: variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Dev Psychol*. 2009;45(2):368-82. <http://doi.org/c4z5jf>.
29. Health and social care information centre. The health survey for England 2012. NHS; 2012 [cited 2017 Dec 5]. Available from: <https://goo.gl/ZQrtKr>.
30. Cale L, Casey A, Harris JP. An advocacy paper for physical education and school sport. *Physical Education Matters*. 2016;11(1):18-9.
31. Díaz-Mujica A, Pérez-Villalobos MV, González-Parra C, Simon JW. Conceptos de enfermedad y sanación en la cosmovisión mapuche e impacto de la cultura occidental. *Cienc. Enferm*. 2004;10(1):9-16. <http://doi.org/d8qdtg>.
32. Jiménez-Herranz B, López-Pastor VM, Manrique-Arribas JC. Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 2014;(26):15-20.
33. Flores-Aguilar G, Prat-Grau M, Soler-Prat S. La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 2015;(28):248-55.
34. Manrique-Arribas JC, Gea-Fernández JM, Álvaro-Garzón M. Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Rev. int. med. cienc. act. fís. deporte*. 2013;13(50):367-87.
35. Allen JT, Drane DD, Byon KK, Mohn RS. Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Manag Rev*. 2010;13(4):421-34. <http://doi.org/b65h9g>.
36. Urrutia S, Azpillaga I, de Cos GL, Muñoz D. Relación entre la percepción de estado de salud con la práctica físicodeportiva y la imagen corporal en adolescentes. *Cuadernos de psicología del deporte*. 2010;10(Suppl 1):51-6.
37. González-Pascual M, Manrique-Arribas JC, López-Pastor VM. Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 2012;(21):14-8.

