



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MASTER:

**LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE COMO
ELEMENTOS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS.**

PRESENTADO POR JONATAN FRUTOS DE MIGUEL

DIRIGIDO POR:

DR. JESÚS ALBERTO VALERO MATAS

“Nadie nace odiando al otro por el color de su piel, procedencia o religión. La gente aprende a odiar y, si pueden aprender a odiar, también pueden aprender a amar” (Nelson Mandela).

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas las personas que han hecho posible esta investigación, han colaborado y han intervenido, para todos vosotros es este trabajo.

RESUMEN

En este trabajo se analiza la inclusión del alumnado, de diferentes procedencias que convive en un mismo centro escolar, a través de las clases de Educación Física (EF), además de la influencia del Autoconcepto Físico Multidimensional (Fox y Corbin, 1989 y Goñi et al., 2006) en este aspecto. La muestra estuvo formada por 289 estudiantes de Educación Secundaria con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14,2$; $DT=1,498$), los cuales contestaron a 2 cuestionarios, información que se complementó con observaciones directas de las clases de EF. Se desarrolló un estudio descriptivo y otro de relación, en el que se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico ($p<,05$), entre el curso, el sexo, la procedencia, la edad y las valoraciones de los ítems de los instrumentos.

Palabras Clave: Educación Física, inclusión, multiculturalidad, autoconcepto físico.

ABSTRACT

In this paper the inclusion of students from different origins who live in the same high school is analyzed to see the level of integration across the physical education classes (PE), and the importance of physical self-awareness (Fox & Corbin, 1989 & Goñi et al., 2006). The sample used was composed of 289 students from secondary school, of ages between 12 and 18 years ($M=14,2$; $DT=1,498$). The students answered two questionnaires, this information was complemented with direct observations of physical education classes. A descriptive study and a relationship were performed in which statistically significant differences were found ($p<.05$) between education level, sex, the origin of the students and the assessments of the items in the questionnaires.

KeyWords: physical education, inclusion, multiculturalism, physical self-awareness.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	8
1. Introducción	8
2. Problema y objeto de estudio	10
3. Revisión de la literatura	12
4. Propósito de la investigación	18
5. Hipótesis y objetivos	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	23
1. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: UNA VISIÓN SOCIAL	23
1.1. La Educación Física, un hecho social para la inclusión social	23
1.2. Sociedad, educación física y discriminación	24
1.3. Juego, actividad física y deporte: delimitación conceptual	24
1.4. Cambios sociales actuales y educación	26
2. LA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA DEL DEPORTE	27
2.1. El deporte: saber sociológico y cultural icónica	27
2.2. Socialización a través del deporte	28
2.3. El capital social del deporte	30
2.4. El pluralismo del pensamiento sociológico y el deporte	31
3. PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	32
3.1. Antecedentes de la Educación Física intercultural	32
3.2. Tratamiento deportivo dentro de la Educación Física y ciudadanía intercultural	33
3.3. Culturas, escuelas y educación física	34
4. AUTOCONCEPTO: PENSAMIENTO, INFLUENCIA Y RELACIONES SOCIALES	35
4.1. Autoconcepto: ¿Quién soy yo? y Autoconcepto Físico	35
4.2. ¿Quién gusta a quién?	37
4.3. Sesgo de autoservicio	38
4.4. El poder de la persona: la naturaleza humana	38
CAPÍTULO III: MÉTODO	40
1. Introducción y justificación del método	40
2. Diseño	41
3. Muestra	42
4. Instrumentos	45
4.1. Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en E.F.	46

4.2. Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP)	47
4.3. Ficha de Observación Directa Estructurada	48
5. Procedimiento	49
5.1. Análisis de los resultados	51
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	52
1. Resultados de los cuestionarios de actitudes culturales exteriorizadas en EF	52
2. Resultados de los cuestionarios de Autoconcepto Físico (CAP)	68
3. Resultados de las observaciones	79
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	88
1. Discusión y conclusiones	88
2. Limitaciones de la investigación	92
3. Líneas futuras de investigación	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	102
Anexo 1: Cronograma	
Anexo 2: Autorización	
Anexo 3: Cuestionario de Actitudes Culturales Exteriorizadas en Educación Física	
Anexo 4: Cuestionario de Autoconcepto Físico	
Anexo 5: Ficha de Observación del Clima Social en Clase de Educación Física	
Anexo 6: Guión de la Ficha de Observación	
Anexo 7: Instrucciones de Aplicación de los Cuestionarios	
Anexo 8: Análisis de Fiabilidad de los Cuestionarios (Alfa de Cronbach)	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva	13
Tabla 2. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación	41
Tabla 3. Elaboración de la muestra y número de participantes	43
Tabla 4. Distribución de la muestra según el género	44

Tabla 5. Distribución de la muestra según el género y el curso	44
Tabla 6. Distribución de la muestra según la edad	44
Tabla 7. Distribución de la muestra según la nacionalidad	45
Tabla 8. Distribución de la muestra según procedencia: española o no española	45
Tabla 9. Estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y modas)	54
Tabla 10. Frecuencias de preferencia de la asignatura de Educación Física	55
Tabla 11. ANOVA de la variable curso	58
Tabla 12. Prueba de homogeneidad de la varianza curso	59
Tabla 13. Estadísticos post hoc Games-Hawell de la variable curso	61
Tabla 14. Estadísticos post hoc HDS Tukey de la variable curso	63
Tabla 15. Estadístico T-student de la variable sexo	65
Tabla 16. Estadístico de grupo variable sexo (T-student)	65
Tabla 17. Estadístico T-student de la variable procedencia	66
Tabla 18. Estadístico de grupo variable procedencia (T-student)	67
Tabla 19. Estadísticos descriptivos cuestionario de Autoconcepto Físico	68
Tabla 20. T-student del variable sexo Autoconcepto Físico	70
Tabla 21. Estadísticos del grupo sexo (T-student)	71
Tabla 22. T-student de la variable procedencia Autoconcepto Físico	72
Tabla 23. ANOVA de la variable edad cuestionario de Autoconcepto Físico	73
Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianza de la variable edad	73
Tabla 25. Estadísticos post hoc HDS Tukey dimensión Habilidad Física	75
Tabla 26. Estadísticos post hoc HDS Tukey dimensión Fuerza	76
Tabla 27. Estadístico post hoc Games-Howell dimensión Autoconcepto General	77
Tabla 28. Subconjunto de grupos homogéneos Habilidad Física	78
Tabla 29. Subconjunto de grupos homogéneos Fuerza	78
Tabla 30. Subconjunto de grupos homogéneos Autoconcepto General	78
Tabla 31. Frecuencias de las variables de observación	84

ÍNDICE DE IMAGENES

Imagen 1. Evolución del alumnado extranjero en Castilla y León	11
Imagen 2. Ejemplo de carpeta que se entrego a los tutores/as	50

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Introducción

Los estudios que giran en torno al mundo del deporte y de la actividad física, bien provengan de campos como la sociología, la antropología, la historia, la educación física o cualquier otra disciplina humanística, responden a los intereses, las inquietudes y la forma de pensar de quien realiza la investigación. En ese sentido, se podría decir que hay tantos modos de entender, o mejor dicho interpretar, el mundo de la actividad física y el deporte como teóricos y estudiosos del mismo existen.

Este trabajo no va a entrar a discutir la calidad social del deporte o la actividad física, no es ése su objetivo, sino el de valorar sus aspectos positivos y como influyen éstos en las clases de Educación Física desde el punto de vista de la inclusión social. Se debe seleccionar la parte positiva de estos aspectos (actividad física y deporte), y convertirlos en contenidos educativos para múltiples usos (salud, desarrollo motor, estimulación del aparato locomotor...), sin olvidar, por supuesto, su carácter social, y es ahí, en el poder socializante del deporte y de la actividad física donde nos vamos a detener. Podría tacharse de oportunista este documento, al decir que sólo se va a hablar de los aspectos positivos, pero es que en un contexto educativo no caben, sobran, aunque estén ahí, los aspectos negativos.

Nelson Mandela dijo, «la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo», aunque una frase suya a la que este trabajo quiere dar sentido es que «nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, o su origen, o su religión». El ser humano desde sus inicios ha sido catalogado como un ser social, si nos remontamos a la Grecia Clásica, Aristóteles, decía que «el ser humano es un ser social por naturaleza, y el insocial

por naturaleza y no por azar o es mal humano o más que humano... La sociedad es por naturaleza y anterior al individuo... el que no puede vivir en sociedad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la sociedad, sino una bestia o un dios». Actualmente, la sociedad es concebida como conjunto de personas que comparten un mismo territorio, se encuentran subyugados a una misma autoridad política y comparten una misma cultura (Valero, 2009). ¿Quiere decir esto que estamos determinados por la sociedad en la que habitamos? o mejor dicho, ¿Es la cultura de la sociedad en la que vivimos la que nos acaba determinando o caracterizando?

En mi opinión, los rasgos culturales arraigados en una sociedad están empezando a perder esa exclusividad para dar paso a un nuevo término, la interculturalidad, que a su vez está evolucionando a otro nuevo término, la multiculturalidad, y es que si entendemos la interculturalidad como el proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos, donde no se permite que un grupo cultural esté por encima de otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas (Höffe, 2010), habrá que empezar a entender la sociedad como un espacio multicultural y no únicamente como la coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio.

Los centros educativos, cómo agentes socializantes y socializadores más importantes, junto con la familia, de niños/as y jóvenes, no pueden obviar esta evolución social que se está viviendo con el multiculturalismo. Una de las asignaturas que puede tener un papel protagonista, sin por ello hacer de menos al resto, es la Educación Física por su desarrollo fuera del aula ordinaria que facilita una mayor interacción entre todos los miembros de una clase respecto al resto de asignaturas.

Los movimientos migratorios y la libertad de elegir el sitio donde vivir es mayor cada vez, y la concentración de personas de diversas culturas en un mismo territorio está siendo cada vez más frecuente, aunque la convivencia y la inclusión social no siempre se está consiguiendo que se logren. Las formas de estratificación antiguas aún lastran a una sociedad cada vez más pluralista que intenta abrirse paso, la joven Declaración de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948 es uno de los primeros signos de ese cambio social que se lleva produciendo desde hace muchos años pero que no acaba de asentarse en algunas sociedades.

El artículo 1 de la Declaración de los Derechos Humanos versa que el ser humano nace libre en igualdad, en dignidad y en derechos, lo que quiere decir que todo ser humano, independiente de su cultura y origen, es igual a otro. Motivo que debería convertirse en un paso importante en el proceso multicultural, todo ser humano nace libre lo que le permite elegir la sociedad o territorio donde vivir. El artículo 13, dice que toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado, además de que toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país. Si entendemos país como un territorio, la propia Declaración de los Derechos Humanos está apoyando esa multiculturalidad creciente.

2. Problema a investigar y objeto de estudio

Actualmente, en España hay 6,5 millones de personas procedentes de otros lugares del mundo. Según un estudio de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2013, 232 millones de personas vivían fuera de su nación de origen, el 3,2 por ciento de la población mundial. De esa cifra, 6 millones llegaron entre 1990 y 2013, lo que convierte a España en el tercer país con la mayor acogida de personas procedentes de otros territorios en términos

absolutos en los últimos 23 años. La escuela no ha sido ajena a ese movimiento migratorio y nos encontramos en el momento histórico de mayor diversidad cultural en las aulas, no sólo de nuestro país sino de Europa.

Evolución del alumnado extranjero

	Cursos			
	2002-03	2007-08	2011-12	2012-13
TOTAL	307.151	703.497	781.236	755.156
Enseñanzas de Régimen General	300.495	682.460	748.812	726.781
E. Infantil	60.042	119.980	144.369	149.314
E. Primaria	132.453	295.477	272.305	255.023
Educación Especial	965	2.838	3.955	4.041
E.S.O.	80.286	199.548	215.386	203.955
Bachilleratos	12.099	29.399	46.448	47.258
FP - Ciclos Formativos Grado Medio	3.771	15.650	30.215	31.695
FP - Ciclos Formativos Grado Superior ⁽¹⁾	4.209	12.033	18.545	18.405
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽²⁾	2.487	7.535	17.589	17.025
No consta enseñanza (EE. Reg.General)	4.183	-	-	65
Enseñanzas de Régimen Especial	6.656	21.037	32.424	28.375

(1) En el curso 2002-2003 se incluyen 4 alumnos de F.P. II.

(2) Para los cursos 2002-03 y 2007-2008 se refiere al alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

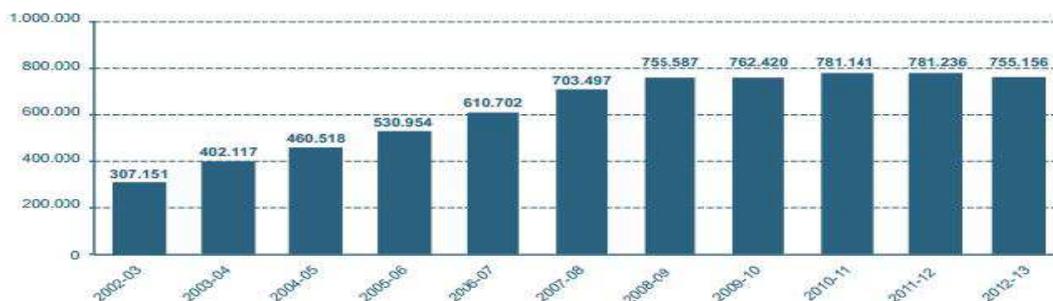


Imagen 1. Evolución del alumnado extranjero en Castilla y León. Datos y Cifras, curso escolar 2012/2013. Ministerio de Educación Cultural y Deporte.

Ante tanta variedad étnica en los centros escolares cabe pensar que no siempre se van a dar los factores para que se produzca una inclusión social adecuada. Por esta razón, el objeto de estudio es analizar si a través de la asignatura de Educación Física se potencia o se mejora la inclusión social del alumnado inmigrante en contextos educativos a través de la influencia que la práctica de actividades físicas y deportivas tienen en el desarrollo social¹, y de cómo el autoconcepto físico puede influir en la forma de percibirnos y percibir a las personas, hecho a tener en cuenta en el proceso de inclusión social.

¹ El proceso socializador ha ido estructurando la personalidad de la persona, su manera de pensar, sus conductas, su identidad, en definitiva, su desarrollo psicológico y social. Si este proceso se da de manera correcta, al final de él se logra un adulto perfectamente adaptado a la sociedad.

3. Revisión de la literatura

Al inicio de la revisión de la literatura, el primer aspecto que se quiso tener claro, a nivel terminológico fue, si debía hablarse de integración o de inclusión educativa. Semánticamente, las dos palabras tienen significados parecidos lo que hace que en muchas situaciones se hayan utilizado estos dos términos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales inclusión e integración han representado puntos de vista diferentes, aun cuando han tenido objetivos aparentemente iguales buscando la inserción de personas en la sociedad.

Si nos acercamos al termino desde un punto de vista sociológico, la integración social aparece como un termino sinónimo de cohesión, unidad, equilibrio, adaptación y armonía entre los miembros de una sociedad (Fichter, 2008). Para que haya integración necesariamente debe haber diferentes elementos que combinar, ordenar e integrar. Para los autores más representativos de estos movimientos (Arnaiz, 2003; Moriña, 2002; Ainscow, 2001 y Stainback y Stainback, 2001) no existe un consenso sobre ellos, encontrando diferencias entre inclusión e integración como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002) a través del concepto de escuela inclusiva y escuela integradora.

La escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración. Por otro lado, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y su alcance son el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) mientras que la perspectiva inclusiva abre su objeto a toda la educación general teniendo como alcance todos los estudiantes. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras esta nueva perspectiva se fundamenta en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la

valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

<i>Escuela Integradora</i>	<i>Escuela Inclusiva</i>
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la Educación especial	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Tabla 1. Diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva (Arnaiz, 2003 y Moriña, 2002)

Remontándonos a los orígenes de los dos términos, encontramos que el término integración surge en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El derecho de todos los niños/as a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos, este concepto de integración escolar nace dirigido al alumnado con discapacidad para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un contexto normalizado de educación. Mientras que el término inclusión aparece en 1975 en los Estados Unidos a través de la Ley Education for All Handicapped Children ACt. Ésta consideraba que el alumnado con algún tipo de problema podía recibir una educación apropiada en ambientes ordinarios.

Este nuevo vocablo es utilizado rápidamente en la literatura, sin cambiar las concepciones y significaciones previas. En consecuencia, el término inclusión se ha estado

utilizando como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas como ya hemos visto anteriormente, aunque semánticamente tengan significados parecidos. En resumen, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la Educación Especial e implica la transformación de ésta.

En consecuencia, la integración ha transmitido un punto de vista educativo individualizado y rehabilitador, orientado hacia la educación especial, dentro del contexto de la escuela regular. El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todo el alumnado de una determinada comunidad aprenda juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Por lo tanto, el trabajo hace referencia a la inclusión y no a la integración, pues va dirigido a la educación en general teniendo como alcance todo el alumnado y entiende la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. No está centrado en el diagnóstico, sino en la resolución de problemas sociales y de convivencia en el centro escolar.

Una vez aclarado este aspecto terminológico, se continuó indagando sobre investigaciones relacionadas con la inserción social² a través de la actividad física y el deporte. Si miramos unos 20 años atrás, observamos que la ciencia social del deporte ha vivido un crecimiento importante, es decir se ha producido un cambio considerable en la forma de entender los fenómenos sociales desde una perspectiva deportiva. Por otra parte, valorando la literatura habida desde un punto de vista sociológico, orientada al estudio del deporte³, encontramos en primer lugar, las investigaciones realizadas para contrastar proposiciones generales relacionadas con la conducta social, en segundo lugar los estudios sobre deporte donde los conceptos, las teorías y los métodos sociológicos afines se utilizan para explicar el deporte como fenómeno social, y en tercer lugar una línea de trabajo social sobre el deporte desde una perspectiva fenomenológica, cuyos defensores entienden el deporte como una subcultura.

Entre algunos de los estudios e investigaciones realizadas en relación al tema está, la realizada por Durán, Gómez, Rodríguez y Jiménez (2000), donde desarrollaron un programa de integración social para el alumnado socialmente desfavorecido a través de la actividad física y el deporte como medios de transmisión de valores. Lo realizaron a lo largo de tres años de intervención en 12 Centros (Aulas Taller y garantía Social) y con un número aproximado de 300 estudiantes. De lo que extrajeron que el aprendizaje deportivo no es el fin esencial de la intervención sino un medio, una herramienta para transmitir a los jóvenes una serie de valores y actitudes que eviten la exclusión social.

² Evito utilizar en este momento la palabra inclusión porque algunas de las investigaciones que aparecerán a continuación utilizan el término integración con el sentido de inclusión.

³ En muchos casos se utiliza el término deporte indistintamente para referirse a la práctica de actividad física, hay que aclarar que deporte y actividad física son 2 términos diferentes. La práctica de un deporte implica también la práctica de actividad física, pero al revés no se cumple, la práctica de actividad física no implica la práctica de deporte, utilizándose el término deporte como término genérico.

Rodríguez (2004) estableció una relación entre deporte y exclusión social para estudiar el análisis del papel que juega el deporte como herramienta de intervención en el ámbito de la exclusión, en base al potencial pedagógico. Desde un punto de vista de conjunto, el tema del deporte como herramienta de intervención pedagógica y social no cuenta con una amplia teoría y consolidación, esto es importante, si tomamos como referencia trabajos significativos que relacionan la potencialidad pedagógica y social del deporte con diferentes categorías de exclusión como la población inmigrante, jóvenes de barrios periféricos marginales, personas con discapacidad, etc.

Los estudios deportivos en torno a la intervención pedagógica aún no han tenido una gran base referencial, si hay otros estudios (Carbonell, 2005; Marchesi, 2003; Plan Marco, 2002; Staimback y Staimback, 2001 y Delors, 1996) que analizaron las líneas de actuación política para atender a la minorías étnicas. Desde un punto de vista metodológico, autores como Díaz, 2006; Pujolás, 2004 y López, 2004 analizaron los métodos más apropiados para trabajar en las aulas, donde existía alumnado culturalmente diverso. En consecuencia, se observa que la corriente de inclusión educativa ha sido sondada desde diferentes puntos de vista, siendo una preocupación tangible de la sociedad actual.

Por otro lado, Rodríguez (2008) analizó las relaciones entre iguales, producidas en el contexto escolar de la ciudad de Valladolid para valorar el nivel de integración del alumnado inmigrante desde un punto de vista relacional, ofreciendo una visión de la problemática del alumnado y una panorámica sobre el fenómeno de la inclusión escolar del alumnado inmigrante.

Recientemente, un trabajo de la Universidad de Jaén estudió la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física (Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón, 2012). El estudio consistió en un análisis descriptivo y otro de relación, donde se tomó una muestra de 322 alumnos/as de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de dos centros de enseñanza diferentes, con edades comprendidas entre los 9 y 14 años. En el estudio se obtuvieron datos sobre la existencia de problemas discriminatorios, de desigualdad e integración, tanto en las clases de Educación Física como en las clases de las otras áreas.

Asimismo, López, Pérez y Monjas (2007) en el estudio que realizaron, similar al anterior citado sobre la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física, además, incluyeron la participación de los profesores de los centros escolares, obteniéndose evidencias que indicaron el hecho de que la Educación Física potencia la integración de los inmigrantes. Las principales conclusiones que se recogieron en su trabajo fueron: 1) Una inmensa mayoría de los encuestados creían que el área de EF es sensible a un planteamiento integrador, 2) El profesorado consideró que cada bloque de contenidos ofrecía unas posibilidades diferentes de abordar la temática intercultural y la correcta integración del alumnado inmigrante en el grupo-aula, y 3) La mayoría del profesorado encuestado, así como todos los autores que han trabajado sobre la temática, consideraron que el área de Educación Física poseía un gran potencial a la hora de facilitar y mejorar los esfuerzos genéricos de integración de todo este alumnado.

Como hemos podido observar, muchos han sido los estudios orientados a buscar factores que favorezcan la inclusión o bien, identificar los factores de exclusión social para poder evitarlos. El campo de la Educación Física y el Deporte no son ajenos a esta

preocupación social, Medina (2002) reivindica el deporte como un instrumento de integración y elemento de interculturalidad. Al realizar actividad física y deporte se adquieren valores y se aumenta el potencial de relación y de sociabilidad lo que hace que convierte a estos aspectos en unos instrumentos excepcionales de inclusión e interculturalidad.

4. Propósito de la investigación

La sociedad actual está compuesta por una diversidad de ciudadanos como nunca antes en la historia de la humanidad; la convivencia en un mismo espacio de personas de diferentes orígenes sociales, culturales, étnicos, de distinta opción religiosa, etc., es más frecuente de lo que pensamos. Por ello, es importante entender que un territorio, ya no es propio de una única cultura, sino de muchas y muy distintas. Si dejamos a un lado los factores de exclusión ajenos al ámbito educativo, como puede ser la economía o el acceso a una vivienda digna entre otros, la escuela, puede y tiene mucho que decir en torno a los factores culturales y sociales. En cuanto a los factores culturales porque la escuela debe ser un lugar de encuentro y unión, un lugar de respeto y comprensión y un lugar de desarrollo y libertad de la diversidad. Y en lo referente a los factores sociales, ya que junto a la familia, es uno de los agentes socializantes más importantes que existe.

Uno de los principales factores de inclusión es la interculturalidad (García Llamas, 2005), para conseguirla tanto los inmigrantes como los nativos del país de acogida deben conocer ambas culturas. Esto se alcanza cuando se establecen relaciones sociales y se comparten costumbres y actividades, este hecho ayuda a evitar la existencia de prejuicios que suelen formarse. La asignatura de Educación Física puede ayudar a la inclusión, en

cuanto que contribuye a las relaciones sociales y al conocimiento e interacción mutua entre las personas, ayudando a compartir experiencias que favorezcan el intercambio cultural.

Behnke y Roth (2002) explicaron que para la producción de un aprendizaje intercultural, es decir aprender a respetar los elementos culturales de unos y otros, necesitábamos aplicar la Educación Social. En este sentido, la Educación Física puede jugar un papel importante, ya que a través del deporte y la práctica de actividades físicas se pueden conseguir estos aspectos.

Atendiendo a la vía humanística del deporte podemos ver las repercusiones que la Educación Física puede tener en la inclusión social con la herramienta. En palabras de Olivera (2010, p. 4), «el deporte puede constituir en un magnífico laboratorio social y cultural que ayuda a integrar a una adolescencia y juventud multirracial, multicultural y politeísta. En esas condiciones el deporte contribuye a la seguridad motriz y personal, proporciona buenas dosis de autoestima y se convierte en una buena “escuela de vida”.

El deporte es un agnóstico que permite disfrutar y socializar de manera libre, espontánea e informal. El deporte recreativo se convierte en un espontáneo en la amistad, el respeto, la participación, la tolerancia, el dominio de sí y la autorrelación. El deporte se ha transformado en un lenguaje universal que nos permite viajar, conocer, conectar, respetar al ser distinto y disfrutar de su cultural deportiva. De esta manera estamos contribuyendo al proceso de globalización del mundo y a su humanización».

Es lógico por lo tanto, pensar que uno de los denominadores comunes de las culturas sea una herramienta de inclusión. En consecuencia, el propósito de la

investigación es conocer y valorar de manera más profunda si es posible mejorar la inclusión del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física mediante las prácticas físicas y deportivas.

5. Hipótesis y objetivos

La investigación consta de 3 hipótesis donde se mezclan tres campos del saber: la Sociología del Deporte, la Educación Física y la Psicología Social. Cada disciplina confluye sobre la otra de tal manera que en sus puntos de tangencia es donde reside la fuerza de esta investigación. Partiendo de la asignatura de Educación Física se estructuran las hipótesis en torno a la inclusión social, aspecto que se pretende valorar entre el alumnado del Instituto de Educación Secundaria donde se va a realizar el estudio.

* **H. 1.** Compartir metas comunes u objetivos favorece la eliminación de los factores de exclusión social.

Las clases de Educación Física a través de la práctica de actividades físicas y deportivas donde se establezcan metas u objetivos comunes, pueden favorecer la inclusión social del alumnado, en cuanto que las personas al tener metas u objetivos comunes, tienden a disminuir los rasgos diferenciadores. Esta hipótesis pretende demostrar que a través del carácter dinámico de las clases de Educación Física se puede favorecer la inclusión.

- **O1:** Analizar si el establecimiento de metas comunes favorece la inclusión social.

- **O2:** Descubrir si la inclusión del alumnado ha sido potenciada través de las clases de Educación Física y/o práctica deportiva.

* **H. 2.** Los seres humanos tienden a excluir a aquellas personas que consideran externas a las aspiraciones de su vida.

El ser humano, generalmente, tiende a guiarse por sus intereses y a relacionarse con aquellas personas que los comparten, excluyendo a aquellas otras que no forman parte de ellos. Establecer intereses o aspiraciones comunes en el entorno educativo, a través de tareas grupales, en vez del establecimiento de elementos competitivos e individualistas entre el alumnado, podría evitar, no sólo conflictos sociales, sino también problemas de marginación social.

- **O3:** Contrastar la opinión de los adolescentes sobre si tienden a desplazar a aquellas personas que no consideran influyentes en sus aspiraciones para la vida.

- **O4:** Mostrar si desde el área de Educación Física se evitan situaciones de exclusión, a través de propuestas de trabajo común y/o colaborativo.

* **H. 3.** La práctica de actividades físicas y deportivas favorece la mejora del autoconcepto físico.

* **H. 3.1.** Un buen autoconcepto físico repercute en la inclusión social, de modo en que cuando uno se ve bien a si mismo, las diferencias raciales desaparecen al no buscar diferencias físicas con los demás, debido al bienestar físico propio.

El ser humano no es humano sólo por el simple hecho de haber nacido, sino que debe alcanzar continuamente esta humanidad. Para ello ha de conseguir un estado de autoconciencia plena, un autoconcepto adecuado y un estado de autosuperación permanente y de autorrealización constante. Así estará capacitado para elegir su propio destino y definir sus metas de manera sensata en armonía con el tejido multicultural que conforma la sociedad actual.

O.5. Explorar las relaciones existentes entre la percepción del autoconcepto físico y el establecimiento de relaciones sociales entre adolescentes, evidenciando si la primera tiene capacidad de influir en las relaciones sociales con carácter de inclusión social.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: UNA VISIÓN SOCIAL.

1.1. La Educación Física, un hecho social para la inclusión.

El ser humano se distingue del resto de seres vivos por su capacidad de pensar en términos abstractos, de poder elegir y tomar decisiones, puede reflexionar sobre sus propias acciones y reacciones, además de adaptarse (Fichter, 2008). Estas características propias del ser humano conforman su calidad de vida que combina aspiraciones personales y sociales, siendo un marco apropiado para entender el papel que puede desempeñar la promoción de la actividad físico – deportiva en la inclusión social (Pérez Samaniego, 2012). Es cierto que la actividad física puede contribuir mediante su práctica a la mejora de la calidad de vida.

Tradicionalmente, esta contribución se centró en la salud y las dimensiones del bienestar físico. García Ferrando (2006) publicó datos donde las personas con bajos niveles educativos y estatus social coincidían con los grupos con una menor práctica deportiva, por lo que la falta de práctica se convertía en una consecuencia de desigualdad social. Tal y como explica Balibrea (2009), la actividad físico-deportiva no puede devolver la igualdad, sin embargo su práctica puede producir cambios en contextos de exclusión y mejorar las condiciones de vida. Por ende, cabe considerar la promoción de las actividades físicas y deportivas una cuestión pública, todas las personas tienen derecho a beneficiarse de lo mucho o poco que se pueda hacer a través de la Educación Física como fuente de promoción de la práctica física y deportiva.

1.2. Sociedad, educación física y discriminación.

Las personas en la sociedad tienden a agruparse de manera semejante a sus actuaciones y de manera semejante a sus formas de pensar. Las pautas externas de comportamiento son modos de obrar observables, computables y manifiestos de las personas sociales (Fichter, 2008). La discriminación se produce cuando un grupo de personas es sometido a ciertos ámbitos sociales que toleran la participación de éstas pero en condiciones de menos posibilidades (Hernández, 2000). En consecuencia, se entiende la discriminación en las clases de Educación Física y en la sociedad en general, como las situaciones en la que hay participación de distintas personas pero todas no disponen de igualdad de oportunidades con respecto a sus compañeros. El derecho a la diferencia no debe colisionar con el derecho a la igualdad, implicando que diferencia no implica desigualdad, así como igualdad no implica uniformidad, ni unanimidad (Hernández, 2012).

Como parte de todo lo anterior, para conseguir una inclusión óptima en el alumnado extranjero es necesario un reconocimiento y valoración de la diversidad humana como una realidad y como un derecho social. Entendiendo la heterogeneidad de la escuela y de la sociedad como algo normal, en cuanto a que se entiende que todos los miembros están capacitados, un sistema único para todos (Hernández, 2012). Según Susinos y Parrilla (2008), para lograr una educación y una sociedad igual y plural, siendo de calidad para todos, la colaboración debe de ser uno de los puntos fuertes de convergencia para afrontar este hecho.

1.3. Juego, actividad física y deporte: delimitación conceptual.

Una correcta delimitación del alcance y contenido de estos conceptos es condición necesaria para desarrollar un buen estudio, y conviene, por tanto, acotar con la mayor

precisión los matices existentes entre juego, actividad física y deporte. La actividad física, concepto más amplio que el de deporte, incluye todas las contracciones musculares que suponen un gasto energético para la persona.

En el lenguaje coloquial, se suele utilizar de manera indiferente los términos actividad física, ejercicio físico y deporte. Desde un punto de vista funcional y biológico, por actividad física se entiende «el movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce a un incremento del gasto energético de la persona» (Caspersen, Powell y Christenson, 1985, p. 129). A partir de esta definición se puede diferenciar 3 tipos de actividad física según el contexto y la forma: la actividad física cotidiana, el ejercicio físico y el deporte.

En cuanto al ejercicio físico, es «una forma de actividad física de tiempo libre (no ocupacional), con objetivos externos y específicos como: mejorar la salud, la ejecución física o mejorar la condición física» (Caspersen, Powell y Christenson, 1985, p. 130). Normalmente, este tipo de actividades son orientadas por un/una especialista en Educación Física, sobre la forma de ejecución, intensidad o frecuencia, entre otros aspectos, y en algunos casos con la intención de que tras un aprendizaje, la práctica se desarrolle de manera autónoma.

En lo referente al término deporte, en el lenguaje ordinario se le otorga numerosos significados. A veces, al término deporte se le ha incluido en su definición el término actividad física, como en la definición de Hernández (1994), «situación motriz lúdica de competición reglada e institucionalizada» (p. 15). La cultura deportiva se ha integrado de tal manera en la sociedad y sus valores están tan en alza actualmente, que todo lo que

significa ejercitación corporal, desde ir de paseo o ir a correr, a las actividades de riesgo en la naturaleza, pasando por los juegos deportivos correspondan todos ellos o no al sistema deportivo de carácter federado, se está denominando en la actualidad deporte. (García Ferrando, 2006).

1.4. Cambios sociales actuales y educación

En la actual sociedad, el acceso a la información y su procesamiento, así como la gestión de éste, es un factor a tener en cuenta dentro de la posición social de la gente. De tal forma que las personas que tienen acceso a la educación tienen también mayores posibilidades de evitar o superar situaciones de desigualdad. Los cambios producidos ante esta nueva sociedad informacional conllevan al establecimiento de un modelo de sociedad multicultural. La mayor posibilidad de contacto entre las diferentes culturas, las influencias entre formas de vida distintas y las posibilidades de intercambio cultural son cada vez mayores (Flecha y Puigvert, 2002).

En este sentido, la cuestión que se está problematizando desde distintos ámbitos sociales y educativos no está centrada en el contacto intercultural, realidad que siempre ha estado presente en las distintas sociedades con mayor o menor fuerza, sino en la manera de plantear la posibilidad de convivencia entre formas culturales distintas (Flecha, 1997). Castells (2005) nos habla del contacto creciente entre personas de diferentes culturas, fruto de los procesos de globalización que se dan en la sociedad actual de la información, los cuales no siempre se transforman en formas de convivencia social ni se plantean o entienden como fuente de enriquecimiento mutuo entre personas y formas culturales distintas.

Tomando las palabras de Paulo Freire, *«la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades»*. La creación de las condiciones y espacios de convivencia multicultural en las sociedades actuales, a partir de la expresión de las diferencias y la lucha por el reconocimiento del plano de la igualdad de la diversidad que caracteriza a la Europa del siglo XXI, representa un proceso de transformación basado en la comunicación y el dialogo intersubjetivo (Fecha y Puigvert, 2002). La importancia del diálogo igualitario en los procesos de transformación, muestra que, en la Europa multicultural, se puede caminar hacia una utopía posible.

2. LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DEL DEPORTE

2.1. El deporte: saber sociológico y cultura icónica

Un hecho más que evidente es que la presencia del deporte en la vida de las personas de las sociedades contemporáneas ha producido el interés de las Ciencias Sociales sobre el estudio de este fenómeno social en las últimas décadas, bien sea, de carácter político, económico, pedagógico o psicológico; estudiando así, las dimensiones sociales del deporte. Esta disciplina se ha ido consolidada, gracias, a la creación en los años 60 del Comité Internacional de Sociología del Deporte.

Hay una premisa, cada vez más aceptada, que coloca al deporte como una parte integral de cualquier sociedad y de cualquier cultura, que afecta de formas muy variadas y en ocasiones, importantes en las vidas de las personas (García Ferrando, 2002).

El deporte contemporáneo ha nacido, crecido y desarrollado en el vientre de la sociedad urbana e industrial, por lo cual, se ha visto sometido a los distintos cambios de la sociedad, de ahí, que tenga tanto sentido aplicar el enfoque sociológico para entender la

dinámica social que envuelve al sistema del deporte, los hechos tienen que ver con la forma, estructura y dinámica que adoptan las relaciones deportivas.

La actividad deportiva resulta ciertamente plástica y pública, ya que tanto desde el punto de vista del deportista, como del espectador, revierte en un universo constante de imágenes cinéticas. Las imágenes deportivas remiten a un mundo fantástico, de ensoñación, en donde podemos observar una mezcla entre las proezas, los mitos e incluso la estética junto a las emociones y sentimientos más primitivos y espontáneos, a través de lo cual se crea un mundo cargado de esperanzas y fantasías en donde la voluntad tiene un papel importante para poder entrar o salir. La cultura deportiva remite constantemente a imágenes de un modo automático, las cuales pueden programarse y reprogramarse a entera libertad para ser recreadas.

La elaboración progresiva de un código propio de imágenes provoca que la comunicación sea fluida, accesible, directa, inmediata y pueda superar barreras idiomáticas, radicales y políticas, revirtiendo las imágenes deportivas a un universo homogéneo independientemente de cual sea el origen y condición favoreciendo los procesos de inclusión social.

2.2. Socialización a través del deporte.

El deporte, desde una perspectiva de la socialización, se ha materializado en diversas situaciones sociales y agentes socializadores. Hay una diferenciación entre el potencial socializador del deporte como ámbito de adquisición de cualidades y la posibilidad de que éstas sean transferidas a otros ámbitos de la vida cotidiana, como la

escuela, aun tratándose de cualidades necesarias para vivir en la sociedad (Heinemann, 2002).

Es notable, el acuerdo existente en reconocer el elevado potencial socializador del deporte «El deporte puede favorecer el aprendizaje de los papeles del individuo y de las reglas de la sociedad, reforzar el autoestima, el sentimiento de identidad y la solidaridad. Además, parece que los valores culturales, las actitudes y los comportamientos individuales y colectivos aprendidos en el marco de las actividades deportivas vuelven a encontrarse en otros campos de la vida» (VV. AA., 1996, p. 101).

A través del uso de un reglamento y los modos de comportamiento que éste exige, el alumnado tiene que llevar a cabo diferentes procesos para integrarse en el grupo y hacer lo que más le gusta, jugar. Se establecen relaciones entre significantes y significados concretos, con lo que al aprender una determinada modalidad deportiva se está interiorizando normas y valores sociales que conducirán a sus participantes, al mismo tiempo, a saber reconocerse a sí mismos en relación a los demás, a afirmarse en situaciones de adversidad y a saber comprometerse con el destino del colectivo al que pertenecen, y no tan sólo a través del habla, sino con su propio cuerpo, es decir, con la implicación efectiva y total de las realidades sociales como personas (García Ferrando, Puig y Lagardera, 2002).

El potencial socializador no siempre tiene consecuencias positivas, también las puede tener negativas, según el modo en cómo se produzca la interacción entre las distintas personas. Por ejemplo, no se dará la misma situación socializante, en una escuela que cuente con todos los medios posibles para impulsar un programa de iniciación deportiva, de aquella que no tenga la posibilidad de ello. Svoboda (1996) manifestó en una serie de

investigaciones que los jóvenes que pertenecen a categorías sociales elevadas muestran mejor predisposición a situarse en una lógica de individualización de los comportamientos y de establecimiento de proyectos a largo plazo, ya sea en la actividad escolar, en la profesional o en la deportiva. En contraste, en las categorías sociales de baja categoría social existe una mayor tendencia a adoptar comportamientos grupales y actuar en base a la lógica de lo inmediato.

2.3. El capital social del deporte.

El capital social es considerado como la existencia en mayor o menor medida dentro de cualquier tipo de sociedad de diferentes redes de relaciones sociales (Lleixa, 2004). Una manera de constatar la existencia de capital social puede ser a través de la valoración de la participación, ésta puede ser cívica, política, en el lugar de estudios o trabajo, en una comunidad de vecinos o en un equipo deportivo; por poner algunos ejemplos.

El deporte en la actualidad constituye una de las “culturas populares” más activas y de mayor presencia en la vida de las personas de cualquier sociedad. Desde esta visión del deporte, podemos entenderlo como una actividad que fácilmente puede producir capital social y pasar a ser generador de relaciones sociales. Muchas actividades deportivas encuentran su amparo en una red social⁴ de amigos y de conocidos, además estas actividades ofrecen un capital cultural fácil de adquirir para sus participantes.

Las actividades físicas y deportivas tienen la característica de ser fácilmente reproducibles, y también pueden ser socialmente “terapéuticas”, este hecho se ve muy bien

⁴ Se puede hablar de red social cuando tenemos un conjunto de personas unidas por vínculos de diferentes tipos: afectivos, de trabajo, deportivos, de compromiso, entre otros.

reflejado en la película *Días de fútbol* del director de cine David Serrano (2003). En ella se observa como un grupo de amigos toman la decisión de formar un grupo de deporte con el fin de darse moral, sintiéndose mejor a la vez que practican deporte. Lo peculiar de esta película es que son los propios protagonistas quienes deciden ayudarse a sí mismos mediante la creación de un equipo de fútbol.

Otro punto interesante del deporte en relación con el capital social es la facilidad de realizar las actividades físicas y deportivas en espacios públicos, de modo que el espacio público se convierte en un espacio de intercambio de experiencias sociales donde la participación es libre y voluntaria (Lleixa, 2004). Este conjunto de hechos nos indica que el deporte es un banco importante de capital social, lo que sugiera plantearse la siguiente pregunta: ¿Es posible utilizar el capital social que el deporte ofrece en el campo de la exclusión social?

2.4. El pensamiento sociológico del deporte: la visión marxista.

El deporte, puede ayudar a la formación de identidades personales, y puede ofrecer a las personas y grupos sociales, la oportunidad para proyectar tensiones y canalizar la agresividad. Desde la perspectiva marxista, la vida social se entiende como el resultado constante de intereses, convirtiendo al interés en el elemento básico de la conducta social del hombre. El conflicto de intereses domina la vida social y tiende a la división de la sociedad en grupo o clases. Aplicadas al deporte, las interpretaciones marxistas hacen hincapié en que el deporte es un producto genuino de la revolución industrial y del orden social establecido por la burguesía que sirve para que las relaciones de dominio y poder sigan inalterables. En la década de los ochenta se consolidó otra corriente marxista en la sociología del deporte influenciada por Gramsci, donde el deporte forma parte de la

cultura, al igual que otras manifestaciones como el teatro o la danza y esto lo convierte en una estructura de fácil penetración en el tejido social (García Ferrando, Puig y Lagardera, 2002). Por lo que la cultura deportiva ofrece, mediante sus estructuras simbólicas, una posibilidad real de integrar a grandes masas de población.

Otra perspectiva del pensamiento sociológico y el deporte es la denominada corriente sociológica figurativa. Elías Norbert y Eric Dunning (1992), entendían los procesos sociales y el deporte utilizando el concepto de figuración simbólica. Constataron que el deporte contemporáneo es una trama más del extenso compendio de interrelaciones que confluyen en el proceso de civilización de donde emerge la sociedad actual. Esto indica que lejos de ser un pasatiempo inocuo e intrascendente, el deporte es una más de las claves sociales que nos permiten comprender el origen y evolución de la sociedad moderna.

3. PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Antecedentes de la Educación Física Intercultural

Se podría decir, con cierta benevolencia, que la Educación Física ha estado al servicio de la política colonial de los grandes Imperios. Es cierto, que su nacimiento en Gran Bretaña estuvo ligado a la regulación lúdica que promovía la autodisciplina (self government), asunto que se vinculó a las necesidades coloniales del Imperio, ya que el sistema de gobierno se basaba precisamente en la autonomía y el autogobierno, así que la Educación Física servía de medio eficaz de entrenamiento para ese fin (Contreras, 2002).

En el Imperio francés sucedió algo parecido respecto a la finalidad, aunque el perfil de intervención fue algo diferente, ya que se buscó aquellos métodos de la Educación

Física que mejor se adaptaban a las ideas centralistas. En este sentido la gimnástica había demostrado su valor en la empresa de la unificación comenzada por la Revolución en 1789, cuyo carácter supuso al liberal y oportunista del deporte (Contreras, 2002).

En la actualidad, la intención de la Educación Física es profundizar lo más posible en la reflexión como instrumento de trabajo intercultural con independencia del carácter transversal que tiene la cuestión intercultural. Con un sentido que suponga la creación de una igualdad de oportunidades para todos los alumnos/as; pudiendo aprender los valores de las distintas culturas y realidades a través de los caminos de la cultura física.

3.2. Tratamiento deportivo dentro de la Educación Física y ciudadanía intercultural

La diversidad cultural es una de las características de los Estados modernos, esta diversidad en la cultura es el resultado de su condición como estados multinacionales o como estados poliétnicos (Kymlicka, 1996). La coexistencia de culturas en los diferentes países, conjuntamente con el incremento de flujos mediáticos a escala mundial, están llevando a un contacto entre culturas que en ocasiones, genera comportamientos de etnocentrismo, xenofobia y racismo (Lleixá, 2004).

Cuando intentamos describir el deporte y sus características, en la actualidad, nos hayamos ante una situación de gran complejidad. En palabras de Contreras (2002) «el deporte aparece como lugar de encuentro de los polos divergentes, pues la ideología deportiva estructura un universo de referencias comunes para los jóvenes» (p. 133). Las normas institucionalizadas y regladas del deporte moderno, trascienden países y naciones y se practican de forma similar en todas las partes del mundo, tienen pues un carácter

universal y suponen un punto de encuentro, un lugar común entre culturas diferentes (Lleixá, 2004).

Resulta frecuente en el plano institucional y, a menudo, en la administración educativa apelar al potencial integrador del deporte, sin someterlo a un análisis con el suficiente rigor como para establecer estrategias de actuación. El deporte constituye un fenómeno social de gran complejidad y se debe estudiar las posibilidades y limitaciones para que la acción inclusiva no quede distorsionada. Lleixá et al. (2002) hablan de las actividades físico-deportivas como elementos integradores, ya que hacen que las personas que las practican generen sentimientos comunes, se sientan participes por igual, compartan una misma realidad y convivan en situaciones similares.

3.3. Culturas, escuelas y educación física

Las personas son el reflejo y capricho del sistema, sin un papel trascendente en el curso de los hechos. Muchas veces el sistema social está basado en el estructuralismo y, por tanto, contribuye a la perpetuación de las desigualdades. El estructuralismo contempla la sociedad como un producto de las estructuras sociales y no contempla el papel activo de la persona y la transformación social. Para dar una explicación fiable de lo que pasa en la sociedad y en la escuela, hay que comprender la realidad ligada a teorías duales que, por una parte, recojan los análisis de la interacción entre personas y de la comunicación en esas interacciones, además de nuestra herencia cultural y las prácticas sociales compartidas (Flecha y Puigvert, 2002).

La Educación Física debe ser entendida bajo una óptica participativa y situada en un marco donde se hayan superado las desigualdades con la finalidad de poder traspasar esa tendencia a reproducir roles sociales y culturales de la cultura dominante, a través de

una Educación Física comprometida y crítica en un plano de igualdad interactivo, se puede fomentar una serie de valores y superar estereotipos (Flecha y Puigvert, 2002).

4. AUTOCONCEPTO: PENSAMIENTO, INFLUENCIA Y RELACIONES SOCIALES.

4.1. Autoconcepto: ¿Quién soy yo? y Autoconcepto Físico.

En la actualidad, uno de los temas más investigados en psicología es el “yo”. En el año 2000, la palabra yo («*self*») apareció en 8916 sumarios de libros y artículos en *Psychological Abstracts*. Nuestro sentido del yo, organiza nuestros pensamientos, sentimientos y acciones; ¿Quién soy yo?, como criatura única y compleja, cada persona tiene muchas formas de completar esa frase, «*yo soy...*», todas las respuestas posibles a esa pregunta que diese una persona, definiría su autoconcepto (Myers, 2004).

Nuestros mundos están organizados por esquemas, que son patrones mentales. El autoesquema de una persona muestra la percepción de uno mismo y afecta de manera significativa a cómo procesamos la información social, estas creencias influyen en cómo se percibe, recuerda y evalúa a otras personas y a nosotros mismos. Por ejemplo, si ser un atleta es uno de tus autoesquemas, entonces tenderas a fijarte en los cuerpos y habilidades de los demás (Myers, 2004). El sentido del “yo” está en el centro de los mundos de cada persona, tendemos a vernos a nosotros mismos en el centro del escenario, sobrestimando la conducta de otras personas sobre nosotros mismos. Dunning y Hayes (1996) establecen que cuando se juzga la actuación o conducta de otra persona, con frecuencia, la comparamos espontáneamente con la nuestra.

Dentro del autoconcepto general, encontramos 4 dimensiones: el autoconcepto personal o emocional, social, académico y físico, modelo de Shavelson, Hubner y Stanton, 1976. En este caso centremos en el autoconcepto físico, el cual está compuesto por cuatro componentes: la condición física, la habilidad física, la fuerza y el atractivo físico (Fox y Corbin, 1989 y Goñi et al., 2006), si bien, otros modelos han llegado a incluir hasta nueve dimensiones. El autoconcepto físico se ha estado estudiando dentro de una relación psicoeducativa y socioeducativa, tratándose de identificar sus relaciones con características cognitivas, afectivas y conductuales.

La práctica de actividad física ha sido y es, sin duda, uno de los factores de mejora del autoconcepto físico más relevantes (Fox, 2000). En el contexto de la Educación Física es probablemente el espacio educativo, donde mayor implicación hay para la mejora del autoconcepto físico. La Educación Física y Deportiva debe trabajar la socialización y formación de las personas desde una dimensión doble: el desarrollo integral de ésta y la utilidad social. Garma y Elexpuru (1999) resaltan la importancia del cuerpo en la vida y desarrollo de las personas, y destacan como especialmente importante su consideración en la construcción de la personalidad, concretamente en la etapa de la Educación Secundaria; al ser un momento especialmente determinante, por ser el tránsito de la infancia a la adolescencia donde se consolida el concepto de sí mismo/a, que en general, perdurara el resto de la vida (Pope et al., 1996).

La mejora del autoconcepto físico a través de las actividades físicas y deportivas en las clases de Educación Física y fuera de ellas a través de la necesidad del esfuerzo conjunto para el logro de objetivos comunes potencia el desarrollo de valores y actitudes prosociales, y por tanto de convivencia (Goñi et al., 2006). Los grupos estables evitan el

rechazo que sufren las personas menos competentes físicamente al formarse equipos; aunque ocurriese un rechazo inicial, pasado el primer momento los integrantes del grupo se verán obligados a colaborar (Axpe, Goñi y Zulaika, 2008).

4.2. ¿Quién gusta a quién?

En la interacción entre las personas, no es la distancia geográfica la crucial sino la distancia funcional, es decir, con qué frecuencia se cruzan los caminos de las personas. Asignados al azar, los compañeros de una clase, difícilmente pueden evitar la interacción constante. Es más probable que sean buenos amigos que enemigos. Esta interacción habilita a las personas para explorar sus semejanzas, para sentir los gustos de uno y de otro, y para percibirse como unidad social. La proximidad capacita a las personas a descubrir cosas en común y a compartir esfuerzos (Myers, 2004).

¿Nos interesan las personas que en algunos casos son diferentes de nosotros? Los investigadores han explorado esta pregunta, ¿Nos atraen las personas cuyas necesidades y personalidades son distintas de la nuestra? La gente tiende a juntarse con aquellos cuyas necesidades y personalidades son similares (Myers, 2004). Si otras personas tienen opiniones similares, nos sentimos reforzados porque asumimos que les gustamos a esas personas, ya que el compartir puntos de vista ayuda a validarlo.

4.3. Sesgo de autoservicio.

El sesgo de autoservicio es la capacidad de percibirse a uno mismo favorablemente, una de las veces que el sesgo de autoservicio aparece es cuando la gente se compara con los demás (Myers, 2004). La mayor parte de las personas se ven a sí mismas mejores que

el promedio. Las dimensiones subjetivas de la conducta producen mayores sesgos de autoprotección que las dimensiones objetivas de conducta, es decir, es más fácil que los estudiantes se puntúen altos en bondad moral que en inteligencia. Incluso en la educación no se eliminan los sesgos de autocomplacencia; los psicólogos sociales lo muestran al creerse más éticos que los demás psicólogos (Van Lange, 1999).

Las personas tienen una curiosa tendencia a elevar su autoimagen, sobrestimando o subestimando la medida en que otros piensan y actúan, como lo hacen otras personas, este fenómeno es llamado *efecto del falso consenso*. Hallamos apoyo a nuestras opiniones sobrestimando el grado en que otros están de acuerdo con nosotros (Krueger y Clement, 1994); por ejemplo, cuando una persona miente a otra, el que miente empieza a ver al otro como mentiroso. El falso consenso puede ocurrir porque las personas generalizan partiendo de una muestra limitada, la cual incluye a esas personas (Myers, 2004). También es habitual que las personas se asocien con personas que comparten sus actitudes y conductas, y después se juzgue el mundo, partiendo de la gente que se conoce.

4.4. El poder de la persona: la naturaleza humana.

Las situaciones sociales influyen sobre la persona, pero a su vez, la persona también influye en las situaciones, ambos interactúan. Lo que tiene lugar en un grupo es algo creado por sus miembros. La causación recíproca entre las situaciones y las personas nos permite ver como es la gente, bien reaccionando a algo o actuando sobre su ambiente; cada perspectiva es correcta porque somos el producto y el arquitecto de nuestros mundos sociales (Myers, 2004). Si viésemos a los demás como están influidos por sus ambientes, es más probable que los entendiésemos y sintiésemos empatía por ellos, en vez de juzgar la conducta como libremente elegida por las personas.

De muchas formas somos más iguales que diferentes, no sólo compartimos una biología común, sino también tendencias de comportamiento. Todos percibimos el mundo, sentimos sed y desarrollamos el lenguaje con los mismos mecanismos, siendo criaturas intensamente sociales. En todas las partes del mundo los seres humanos prefieren vivir con otros en vez de vivir solos. Todos estos elementos comunes definen nuestra naturaleza humana, realmente somos todos de la misma familia aunque nuestro color de piel sea diferente (Myers, 2004).

CAPÍTULO III: MÉTODO

1. Introducción y justificación de la metodología

La investigación educativa es una disciplina relativamente reciente, y su desarrollo y avance ha estado marcado por distintas tendencias como: un mayor interés por la responsabilidad y su impacto social, la lucha metodológica cualitativa versus cuantitativa, la necesidad de superar el reduccionismo a la hora de acercarse a los fenómenos objeto de estudio o los distintos avances metodológicos que han ido surgiendo.

El conocimiento científico educativo que viene determinado por los distintos paradigmas, Kuhn (2011) acuñó el término paradigma para referirse a las distintas maneras de hacer ciencia por parte del mundo científico. A partir de aquí, distintos autores como De Miguel (1988) fueron presentando sus aportaciones sobre los paradigmas en investigación educativa, contribuyendo al desarrollo de la investigación social basada en el concepto kuhniano. Entre las definiciones que mejor recogen el sentido del paradigma dentro del ámbito educativo, cabe destacar: «Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencia y formas de percibir y comprender los procesos educacionales» (De Miguel, 1988, p. 66).

Después del planteamiento del problema, la revisión de la literatura y la elaboración del marco teórico, llega el momento clave en el proceso de investigación; la selección del enfoque desde donde se va a realizar la investigación y del método más adecuado a las pretensiones de ésta.

PARADIGMAS	<i>POSITIVISTA</i>	<i>INTERPRETATIVO</i>	<i>CRÍTICO</i>
<i>Fundamentos teóricos</i>	Positivismo.	Interpretativismo.	Teoría Crítica.
<i>Naturaleza de la realidad</i>	Objetiva, singular y tangible.	Subjetiva, dinámica, construida y divergente.	Compartida, histórica, construida y dialéctica.
<i>Finalidad</i>	Explicar, predecir, controlar y verificar.	Comprender e interpretar.	Analizar, emancipar, identificar y concienciar.
<i>Relación sujeto – objeto</i>	Independiente y neutral.	Implicación por parte del investigador/a.	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
<i>Conocimiento</i>	Nomotético.	Ideográfico.	Ideográfico.
<i>Metodología</i>	Experimental y ex post-facto.	Hermenéutica y dialéctica.	Participativa, sociocrítica y orientada a la acción.
<i>Técnica para la recogida de datos</i>	Tests, cuestionarios, observación sistemática, experimentación.	Entrevista, análisis de contenido, observación participativa.	Técnicas dialécticas.
<i>Análisis de datos</i>	Cuantitativo.	Cualitativo.	Intersubjetivo y dialéctico.
<i>Limitaciones</i>	Reduccionismo.	Subjetividad.	Subjetividad.

Tabla 2. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (adaptado de Latorre et al., 2003).

2. Diseño

Uno de los problemas de la investigación en ciencias sociales y de la investigación en educación, en general, reside en la dificultad de controlar y medir los fenómenos que se están estudiando. La complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos, no puede ser reducida siempre a una explicación basada en leyes predictibles y controlables (Bisquerra, 2012). En este trabajo se busca comprender la realidad para poder establecer relaciones que expliquen los hechos, ofreciendo verdades útiles que se adecuen a la naturaleza dinámica del ambiente escolar, mediante la explicación de algunos de los condicionantes que han contribuido a la inclusión social.

La investigación se sitúa en el paradigma positivista dentro de la metodología cuantitativa, con una pequeña parte cualitativa, correspondiente a un estudio no experimental de carácter descriptivo transversal y analítico - relacional, siguiendo el modelo hipotético – deductivo a la hora de formular las hipótesis planteadas.

3. Muestra

En la investigación social casi nunca se pueden recoger datos de todos los sujetos que pertenecen al campo investigado, sino que se selecciona una muestra de todos los sujetos. El proceso, mediante el cual se selecciona la muestra, es denominado muestreo. En la elaboración de la muestra se ha distinguido 5 etapas o elementos: 1) el universo; 2) la población; 3) la muestra invitada; 4) la muestra aceptante y 5) la muestra productora de datos.

1) El universo: está compuesto por todos los niños/as y jóvenes que están cursando cualquier tipo de estudio en un centro de enseñanza educativo.

2) La población: está compuesta por todos los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria donde se ha realizado la investigación.

3) La muestra invitada: está compuesta por todos los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) matriculados en el centro.

4) La muestra aceptante: está compuesta por todos aquellos estudiantes que rellenaron la autorización de consentimiento para participar en el estudio y cumplieron los cuestionarios.

5) La muestra productora de datos: está compuesta por los estudiantes de la muestra aceptante que cumplieron correctamente y por completo los cuestionarios.

<i>Universo</i>	Todos los estudiantes de centros educativos españoles.
<i>Población</i>	712 Alumnos/as.
<i>Muestra invitada</i>	354 alumnos/as.
<i>Muestra aceptante</i>	310 alumnos/as.
<i>Muestra productora de datos</i>	289 alumnos/as.

Tabla 3. Elaboración de la muestra y número de participantes.

La técnica o método de muestreo seguido en la investigación responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o causal. Los sujetos de la muestra proceden de un Instituto de Educación Secundaria situado en un barrio antiguo de la ciudad de Valladolid. El Instituto tiene una población de 712 alumnos repartidos entre Educación Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Programas de Cualificación Inicial Profesional. Para la realización del estudio, se seleccionó a los estudiantes de Educación Secundaria, siendo de 354 personas la muestra invitada a participar.

Se les entregó documentación informando del objeto del estudio y el procedimiento. Al ser menores de edad, además, se les entregó una autorización solicitando el consentimiento de los padres, madres o tutores legales (*Anexo 2*) para participar en la investigación. Del total de la muestra seleccionada aceptaron 310 estudiantes a participar, la muestra quedó configurada finalmente por 289 discentes (muestra productora de datos), ya que 21 cuestionarios tuvieron que ser invalidados al no haberse cumplimentado correctamente.

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 años y los 18 años, siendo la edad media de la muestra 14,2 años (Desviación típica = 1,498). El género de la muestra estaba equilibrado, un 49 % de mujeres y 51 % de varones. La muestra estaba representada por alumnos de 14 nacionalidades diferentes, siendo el 85,7% españoles y el 12,5 % de origen distinto al español.

GÉNERO	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Varones</i>	147	,51	51 %
<i>Mujeres</i>	142	,49	49 %
<i>Total</i>	289	1,00	100 %

Tabla 4. Distribución de la muestra según el género.

Varones	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Porcentaje (%)</i>	Mujeres	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>1º ESO</i>	59	,40	40 %	<i>1º ESO</i>	45	,31	31 %
<i>2º ESO</i>	31	,21	21 %	<i>2º ESO</i>	25	,18	18 %
<i>3º ESO</i>	29	,20	20 %	<i>3º ESO</i>	37	,26	26 %
<i>4º ESO</i>	28	,19	19 %	<i>4º ESO</i>	35	,25	25 %
<i>Total</i>	147	1,00	100 %	<i>Total</i>	142	1,00	100 %

Tabla 5. Distribución de la muestra según el género y el curso.

EDAD	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>12 años</i>	33	,11	11 %
<i>13 años</i>	77	,27	27 %
<i>14 años</i>	63	,22	22 %
<i>15 años</i>	63	,22	22 %
<i>16 años</i>	28	,10	10 %
<i>17 años</i>	18	,06	6 %
<i>18 años</i>	7	,02	2 %
<i>Total</i>	289	1,00	100 %

Tabla 6. Distribución de la muestra según la edad.

NACIONALIDAD	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Español/a</i>	252	,872	87,2 %
<i>Colombiano/a</i>	7	,024	2,4 %
<i>Búlgaro/a</i>	6	,021	2,1 %
<i>Rumano/a</i>	4	,014	1,4 %
<i>Dominicano/a</i>	4	,014	1,4 %
<i>Estadounidense</i>	4	,014	1,4 %
<i>Ecuatoriano/a</i>	3	,010	1,0 %
<i>Argentino/a</i>	2	,007	0,7 %
<i>Frances/a</i>	1	,003	0,3 %
<i>Peruano/a</i>	1	,003	0,3 %
<i>Marroquí</i>	1	,003	0,3 %
<i>Polaco/a</i>	1	,003	0,3 %
<i>Venezolano/a</i>	1	,003	0,3 %
<i>Moldavo/a</i>	1	,003	0,3 %
<i>Chino/a</i>	1	,003	0,3 %
<i>Total</i>	289	1,000	100,0 %

Tabla 7. Distribución de la muestra según la nacionalidad.

PROCEDENCIA	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Origen español</i>	252	,87	87,2
<i>Origen no español</i>	37	,13	12,8
<i>Total</i>	289	1,00	100,0

Tabla 8. Distribución de la muestra según la procedencia: española o no española.

4. Instrumentos

La calidad de la investigación no puede ser mejor que la calidad de sus instrumentos de recogida de información. Por eso, es muy importante que la elección de éstos se adecue a la metodología y al método elegido, es decir, debe de haber una concordancia entre el qué y el cómo. A continuación, se describen los 3 instrumentos de recogida de información seleccionados para la realización del estudio.

4.1. Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en Educación Física

Un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas, mediante el cual, el sujeto proporciona información sobre sí mismo y sobre su entorno (Bisquerra, 2012). Para describir y analizar sus actitudes, sus sensaciones y sus percepciones de cómo se sienten integrados a través de las clases de Educación Física, se utilizó el Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en Educación Física elaborado por Gil y Pastor (2003).

El cuestionario piloto de Gil y Pastor (2003) inicialmente contaba de 19 ítems de respuesta abierta, sin embargo la versión final, aplicada en su investigación, contó con 10 ítems de respuesta cerrada. Este cuestionario no fue validado, ya que se trataba de un caso único, diseñado exclusivamente para su investigación. Posteriormente, Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón (2012) realizaron una adaptación del cuestionario piloto que constó de 17 ítems con una escala Likert de 5 posibles respuestas [siempre (4), casi siempre (3), algunas veces (2), casi nunca (1) y nunca (0)], además, al cuestionario le añadieron varias preguntas para obtener datos sociodemográficos

Finalmente, la versión utilizada en este trabajo y que ha sido adaptada por Jonatan Frutos (2014) tuvo en cuenta la versión inicial de Gil y Pastor (2003) y la posterior de Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón (2012), además de las recomendaciones del profesor Juan Carlos Pastor y la profesora María Luisa Zagalaz con los que se contacto vía email, y por su puesto, el problema, las hipótesis y los objetivos planteados en este trabajo. El cuestionario resultante de este proceso contiene 18 ítems, con preguntas formuladas de forma directa e indirecta, una escala Likert de 5 respuestas, siendo de respuestas cerradas excepto en una de las preguntas que es de respuesta semicerrada.

4.2. Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP).

El Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP) elaborado por Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004a) surgió tras la necesidad de valorar una de las dimensiones del autoconcepto. Las nuevas teorías del Autoconcepto General hablaban de la naturaleza multidimensional de éste (académico, social, emocional y físico), en detrimento de las teorías unidimensionales, lo que conllevó la necesidad de elaborar nuevos instrumentos que permitiesen medir estas dimensiones con mayor precisión.

Antes de esta versión existían otros instrumentos como el Physical Self Profile Prediction (PSPP) elaborado por Fox y Corbin (1989) que fue uno de los instrumentos de medida del autoconcepto físico de mayor relevancia en los últimos años. El problema residía en que dicho cuestionario estaba en lengua inglesa y su traducción a la lengua castellana ofrecía índices bajos de fiabilidad y una solución factorial inadecuada, ya que varios ítems saturaban en factores distintos de los teóricamente previstos (Goñi et al., 2006).

Estas problemáticas hicieron que Alfredo Goñi y su equipo de investigación elaboraran su propio Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP) (2004b). Estableciendo las siguientes dimensiones: habilidad física (H), condición física (C), atractivo físico (A), fuerza (F), y además el autoconcepto físico general (AFG) y el autoconcepto general (AG). El CAP consta de 36 ítems, 6 ítems por cada dimensión, 20 de ellos redactados de manera directa y 16 de carácter inverso, y cuyas respuestas se establecen mediante una escala likert del 1 al 5.

4.3. Ficha de Observación Directa Estructurada.

Para el estudio se elaboró una ficha de observación directa con el propósito de descubrir y precisar el clima social que se vivía en las clases de educación física, de forma que se pudiera dar cierto valor predictivo y heurístico a los datos recogidos en los cuestionarios. Para la elaboración de la ficha de observación directa sobre el clima escolar en las clases de Educación Física se siguió las teorías de la psicología ambiental que parten de la base de que la conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para la persona. En este sentido, el contexto es de excepcional trascendencia en el estudio de la conducta humana (Cassullo, 1998).

El entorno escolar, más concretamente en el aula, presenta características particulares. La observación del clima escolar implica la percepción de las características del ambiente, el clima del aula refleja la influencia de la cultura de la escuela, con sus propios valores y sistemas de creencias (Adelman y Taylor, 2005). La ficha consta de 25 variables, con tres categorías de respuesta, elaboradas partiendo de la Escala de Clima Social Escolar (CES) desarrollada por Moos y Trickett (1987) con el propósito de estudiar los climas escolares. El objetivo fundamental de la CES es la medida de las relaciones docente-discente y discente-discente, así como el tipo de estructura organizativa de un aula.

La ficha de observación evalúa la dimensión relacional, el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Las subescalas que contiene son:

- Implicación: Grado en que los estudiantes muestran interés por las actividades de la clase, participan en los coloquios y disfrutan del ambiente.

- Afiliación: Nivel de amistad entre los discentes, grado de ayuda en las tareas y nivel de conocimiento y disfrute trabajando juntos.

- Ayuda: Grado de ayuda, preocupación por los compañeros/as (comunicación abierta con los iguales, confianza entre ellos e interés por sus ideas).

Además, la ficha evalúa una segunda dimensión de desarrollo personal a través del grado de importancia que se da al esfuerzo para lograr las tareas, grado en que el profesor favorece y estimula las relaciones sociales y el trabajo cooperativo. Finalmente, la ficha incluye un cuadro de observaciones relevantes no contempladas en las variables pero que puedan ser de interés para la investigación. Para la valoración de las variables se elaboró un guión de observación a modo de establecer un criterio lo más objetivo posible.

5. Procedimiento

La investigación surgió por diversos motivos y razones. La causa principal estuvo en una conversación mantenida con el profesor de Educación Física del centro donde se realizó la investigación. Para ello se estableció una primera comunicación con el Director del Instituto de Educación Secundaria donde se pretendía realizar la investigación, tras el buen recibimiento por parte del centro escolar, se inició el proceso de revisión bibliográfica y diseño de la investigación. Estos hechos acontecieron durante los meses de marzo y abril. En el anexo 1, se muestra un cronograma sobre la temporalización de cada momento.

Una vez diseñados y redactados los dos primeros capítulos de este trabajo (Introducción y Marco Teórico), se volvió a establecer comunicación con el Director del centro escolar para pactar el procedimiento del trabajo de campo. Éste consistió en rellenar

2 cuestionarios y en la observación directa durante una semana de las clases de Educación Física. Para el procedimiento de aplicación de los cuestionarios se decidió pasarlos en las horas de tutoría, y que fuesen los tutores de cada clase los que lo hicieran, ya que son autoaplicables. Para favorecer este proceso, se prepararon unas carpetas por clase donde fueron introducidos los cuestionarios de los participantes de la muestra y una hoja de instrucciones de aplicación para los docentes. Las 14 carpetas de cuestionarios fueron entregadas a Jefatura de Estudios, encargada de entregar las carpetas a los tutores/as, y éstos una vez fueron cumplimentados por los discentes, los docentes los entregaron en conserjería para su recogida. Esto fue realizado la misma semana de las observaciones por si surgían dudas sobre la aplicación de los cuestionarios poder resolverlo en el momento.

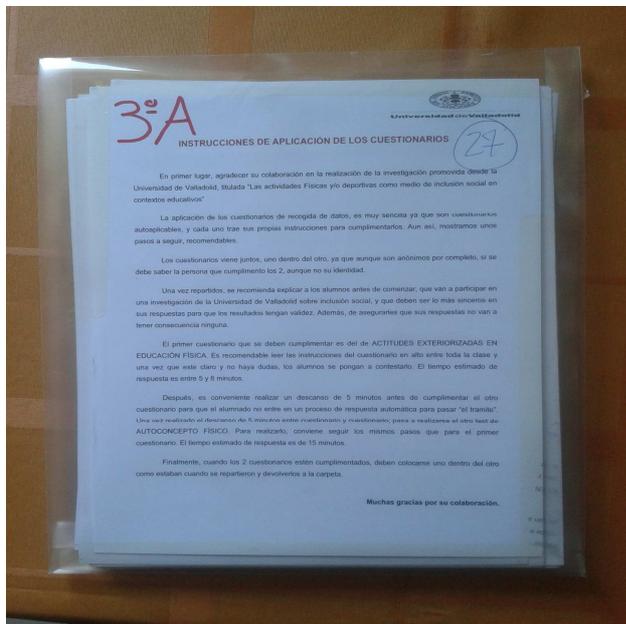


Imagen 2. Ejemplo de carpeta que se entrego a los tutores/as.

En lo referente a las observaciones directas en las clases de Educación Física, éstas se realizaron del 26 al 30 de mayo de 2014. Se observaron 7 de los 14 grupos de Educación Secundaria que tiene el Centro Escolar, es decir un 50 % de las clases. Para la elección de la muestra de observación se utilizó un muestreo probabilístico por conglomerados, dichos conglomerados fueron elegidos a través de un muestreo aleatorio simple entre las 14 clases (población total de observación) de Educación Secundaria.

Se utilizó la técnica de observación directa externa. Se realizaron 2 observaciones por grupo, aproximadamente de 50 minutos cada observación, con lo que se obtuvieron 14 observaciones externas individuales de cada clase, y además se realizó una tercera observación por parte del profesor/a de Educación Física de las 2 horas conjuntas de las clases como observador/a participativo/a de cada grupo, obteniéndose 7 observaciones más, dando un total de 21 observaciones directas.

5.1. Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science) versión 15.0. Los resultados del estudio se presentan en 2 apartados, en primer lugar un **análisis descriptivo** de las valoraciones obtenidas, y en segundo lugar, un **estudio de relación** a través del cálculo del análisis de varianza (o ANOVA), y la T-student para determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las variables sociodemográficas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. Resultados de los cuestionarios de actitudes culturales exteriorizadas en EF

La población constituyente de la muestra fue mayoritariamente española (87,2%), siendo el resto de la población de origen no español (12,8%), con procedencias muy variadas, jóvenes de todos los continentes. Para analizar las respuestas del cuestionario haciendo uso de una perspectiva descriptiva, se calcularon los siguientes estadísticos: medias, desviaciones típicas y modas, los cuales aparecen reflejados en la *tabla 9*.

Las variables que recibieron mayor puntuación fueron: 1) **la pregunta P.16.** “Al realizar actividades de equipo con mis compañeros/as me siento bien compartiendo las dificultades y ayudándonos unos a otros”, con una valoración media de 3,25; una desviación típica de 0,992 y moda “Siempre (4)”, lo que denota que el alumnado se siente bien compartiendo esfuerzos y ayudándose, sin existir una excesiva dispersión en las puntuaciones, dando información sobre el sentimiento de colaboración y esfuerzo homogéneo que siente el grupo en esta cuestión.

2) **La pregunta P.5.** “La sensación de BIENESTAR con mis compañeros en el instituto ha mejorado con respecto al inicio del curso” fue la segunda más valorada (Media = 3,20; DT = 0,872 y Moda = “Siempre (4)”. 3) **La pregunta P.2.** “Me gusta la asignatura de Educación Física” (Media = 3,18; DT = 0,855 y Moda = “Siempre (4)”), por lo que se puede afirmar que los alumnos de la muestra han vivido un clima positivo de convivencia en el centro escolar que ha mejorado, además, desde el inicio del curso, y que el alumnado muestra una actitud positiva hacia la asignatura de Educación Física. Y 4) **La pregunta P.1.** “Me siento a gusto en el instituto”, (Media = 3,09; DT = 0,754 y Moda = “Casi

siempre (3)”), con lo cual se puede afirmar que el clima de convivencia en el centro entre el alumnado es bueno y éste se siente a gusto en el centro educativo.

Por el contrario, las respuestas menos valoradas fueron: 1) **La pregunta P.7.** “He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en las clases de Educación Física”, (Media = 0,40; DT = 0,799 y Moda = “Nunca (0)”), quedando demostrado que la clases de Educación Física son un foco de NO DISCRIMINACIÓN, una valoración reducida en esta cuestión es positiva, por lo cual, al recibir la menor valoración media se puede apreciar la asignatura de Educación Física como favorable a promover valores de no exclusión en el centro educativo.

2) **La pregunta P. 13.** “Me he sentido o me siento más discriminado por mis compañeros/as en las otras áreas que en Educación Física”, (Media = 0,43; DT = 0,775 y Moda = “Nunca (0)”), con lo que se puede afirmar que no hay diferencias significativas entre los factores discriminatorios que se pueden dar en la clase de Educación Física y el resto de asignaturas, en consecuencia en todas las asignaturas se vive climas de convivencia positivos.

3) **La pregunta P.8.** “He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física”, (Media = 0,47; DT = 0,808 y Moda = “Nunca (0)”), por lo que en el resto de asignaturas, al igual que en Educación Física, el clima de convivencia escolar entre el alumnado es bueno, dándose pocos problemas discriminatorios. Y 4) **la pregunta P.4.** “He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/a”, (Media = 0,64; DT = 0,843 y Moda = “Nunca (0)”), esto es algo positivo, ya que nos permite afirmar que en el centro se vive un

clima positivo de convivencia multicultural al mostrar la mayor parte del alumnado, no haber tenido problemas de integración.

<i>Preguntas del Instrumento de Actitudes Culturales Exteriorizadas en E.F.</i>	<i>Media (M)</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Moda</i>
P.1. Me siento a gusto en el instituto	3,09	,754	3
P.2. Me gusta la asignatura de Educación Física	3,18	,855	4
P.4. He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/as	,64	,843	0
P.5. La sensación de BIENESTAR con mis compañeros en el instituto ha mejorado con respecto al inicio del curso	3,20	,872	4
P.6. El área de Educación Física me ha ayudado a integrarme con el resto de mis compañeros/as	,38	1,228	2
P.7. He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en las clases de Educación Física	,40	,799	0
P.8. He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física	,47	,808	0
P.9. Me siento más integrado con mis compañeros/as en las clases de Educación Física que en las otras clases	1,99	1,266	2
P.10. En las clases de Educación Física me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras clases	2,06	1,409	2
P.11. En las clases de Educación Física me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros/as	2,84	1,149	4
P.12. En las clases de las otras materias, distintas a Educación Física, me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros.	2,96	1,078	4
P.13. Me he sentido o me siento más discriminado por mis compañeros/as en las otras áreas que en Educación Física	,43	,775	0
P.14. En el área de Educación Física me resulta más fácil realizar las actividades con mis compañeros/as	2,55	1,227	3
P.15. Me integro más en clase con aquellos compañeros/as que considero que piensan igual que yo	2,94	1,704	4
P.16. Al realizar actividades de equipo con mis compañeros/as me siento bien compartiendo las dificultades y ayudándonos unos a otros.	3,25	,992	4
P.17. En clase prefiero no estar con los compañeros que creo que no tengo nada en común con ellos	1,44	1,317	0
P.18. En clase me gusta estar más con aquellos compañeros/as que tienen las mismas intenciones o propósitos que yo	2,79	1,077	4

Tabla 9. Estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y modas).

Analizando las ocho variables anteriores, se puede afirmar que han existido pocos problemas de discriminación y de convivencia en el centro escolar, siendo en menor medida, en las clases de Educación Física según las sensaciones del alumnado. No encontrándose diferencias con el resto de asignaturas respecto a que se produzcan más conflictos en éstas que en las clases de Educación Física, por lo que en todas las asignaturas el clima de discriminación es similar, siendo éste bajo. El resto de variables, como muestra la *tabla 8*, las puntuaciones de las medias se encuentran en valores intermedios, las desviaciones típicas tienen una mayor dispersión, y las modas se colocan en opciones de respuesta de los extremos de la escala Likert, en concreto en “Siempre (4)”, lo que significa que existe una mayor disparidad de sensaciones en esas variables y mucha más heterogeneidad en la forma de vivir esas situaciones.

El análisis descriptivo de la **pregunta P.3.** “Enumera las 3 asignaturas, por orden de preferencia, donde mejor te sientes junto a tus compañeros/as”, al ser una pregunta semicerrada, diferente al resto de preguntas cerradas del cuestionario, se halló las frecuencias de las asignaturas que el alumnado había contestado en los cuestionarios.

<i>Orden de preferencia de la asignatura de Educación Física</i>		
<i>P.3. Mejor me siento con mis compañeros en...</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>En 1ª Opción</i>	Opción más elegida	120
<i>En 2ª Opción</i>	Segunda opción más elegida	43
<i>En 3ª Opción</i>	Segunda opción más elegida	34

Tabla 10. Frecuencias de preferencia de la asignatura de Educación Física.

La asignatura de Educación Física aparece como la más elegida en primera opción (F=120), y es la segunda asignatura más elegida como segunda y tercera opción con frecuencias de 43 y 34 respectivamente. Esto pone de relieve que la Educación Física es la asignatura donde mejor se siente el alumnado con su grupo de pares, y esto permite señalar que las clases Educación Física pueden ser un gran foco de socialización y promoción de actitudes de respeto y colaboración entre el alumnado, además de un lugar propicio para la intervención en problemas de convivencia.

A continuación se muestran los resultados del segundo apartado correspondiente al estudio de relación, a través del análisis de la varianza (o ANOVA) y la T-student, realizado entre las variables sociodemográficas y las valoraciones de las preguntas. Se utilizó la prueba T-student para dos muestras independientes en las variables sociodemográficas *sexo* y *procedencia*. Para analizar la variable independiente *curso*, al tener más de dos alternativas de análisis, se utilizó un análisis de varianza simple o ANOVA. Se trabajó con un error asumido $\alpha = 0,05$; es decir una fiabilidad del 95%.

El análisis de varianza (o ANOVA, del inglés *analysis of variance*) es una prueba utilizada para contrastar la hipótesis de que varias medidas son iguales. Fue ideada por R. A. Fisher en 1925, y es una de las pruebas más importantes de estadística, siendo una extensión de la T-student para dos muestras independientes. Estudia la incidencia de una variable nominal u ordinal (categórica) con más de 2 alternativas, en una variable de intervalo o de razón (cuantitativa).

En el ANOVA realizado entre la variable curso (1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.) y las puntuaciones del cuestionario (preguntas P.1. a P.17., excepto P.3.), se obtuvieron

diferencias significativas a nivel estadístico entre algunas de las variables, por lo que se utilizó una prueba *post hoc* para matizar entre qué cursos de los analizados se daba la significación en las diferencias. En la tabla 11, podemos observar el ANOVA de la variable “curso” y que en las preguntas P.1. “Me siento a gusto en el instituto” (Sig. = 0,010), P.2. “Me gusta la asignatura de Educación Física” (Sig. = 0,000), P.6. “El área de Educación Física me ha ayudado a integrarme con el resto de mis compañeros/as” (Sig. = 0,000), P.10. “En las clases de Educación Física me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras clases” (Sig. = 0,008), P.12. “En las clases de las otras materias, distintas a Educación Física, me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros” (Sig. = 0,025), P.13. “Me he sentido o me siento más discriminado por mis compañeros/as en las otras áreas que en Educación Física” (Sig. = 0,035), P.14. “En el área de Educación Física me resulta más fácil realizar las actividades con mis compañeros/as” (Sig. = 0,045) y P.16. “Al realizar actividades de equipo con mis compañeros/as me siento bien compartiendo las dificultades y ayudándonos unos a otros” (Sig. = 0,000), tienen todas una significación o valor crítico menor que el error asumido ($\alpha=0,05$). Por lo tanto, se acepta que existen diferencias significativas entre la variable curso en esas preguntas. En el resto de preguntas se cumple la hipótesis nula, no existiendo diferencias significativas entre los cursos, y por consiguiente, aceptando la igualdad de medias.

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>P.1.</i>	Inter-grupos	6,372	3	2,124	3,848	,010
<i>P.2.</i>	Inter-grupos	16,241	3	5,414	7,937	,000
<i>P.4.</i>	Inter-grupos	4,228	3	1,409	2,002	,114
<i>P.5.</i>	Inter-grupos	4,166	3	1,389	1,843	,140
<i>P.6.</i>	Inter-grupos	31,838	3	10,613	7,518	,000
<i>P.7.</i>	Inter-grupos	2,417	3	,806	1,267	,286
<i>P.8.</i>	Inter-grupos	,311	3	,104	,157	,925

P.9.	Inter-grupos	11,864	3	3,955	2,504	,059
P.10.	Inter-grupos	23,239	3	7,746	4,023	,008
P.11.	Inter-grupos	7,991	3	2,664	2,041	,108
P.12.	Inter-grupos	10,760	3	3,587	3,157	,025
P.13.	Inter-grupos	5,141	3	1,714	2,913	,035
P.14.	Inter-grupos	12,016	3	4,005	2,708	,045
P.15.	Inter-grupos	3,915	3	1,305	1,134	,336
P.16.	Inter-grupos	20,356	3	6,785	7,347	,000
P.17.	Inter-grupos	2,188	3	,729	,418	,740
P.18.	Inter-grupos	2,816	3	,939	,807	,491

Tabla 11. ANOVA de la variable curso.

Después de realizar el ANOVA y comprobar las diferencias significativas, se procedió a realizar la prueba *post hoc* entre las preguntas que cumplían la hipótesis alterna. La tabla 12 contiene el estadístico de Levene que permitió contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Cuando el nivel crítico (Sig.) fue menor o igual que el error asumido ($\alpha=0,05$), se rechazó la hipótesis de igualdad de varianzas, cuando fue mayor, se aceptó la hipótesis de igualdad de varianzas. En consecuencia, se empleó el estadístico de *HDS Tukey* para las preguntas donde las varianzas eran iguales (P.2., P.10., P.12., P.14. y P.16.) y el estadístico Games-Howell para las preguntas donde no se asumían varianzas iguales (P.1., P.6. y P.13) en el análisis de variable curso.

En el método Games-Howell no es posible la clasificación por grupos homogéneos, por lo cual, a pesar de no poder asumirse en estos casos varianzas iguales (P.1., P.6. y P.13.), la clasificación para los subconjuntos homogéneos se realizó con el método de Tukey.

	<i>Estadístico de Levene</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Sig.</i>
<i>P.1.</i>	4,243	3	285	,006
<i>P.2.</i>	2,481	3	285	,061
<i>P.4.</i>	,926	3	285	,429
<i>P.5.</i>	1,976	3	285	,118
<i>P.6.</i>	3,496	3	285	,016
<i>P.7.</i>	2,958	3	285	,033
<i>P.8.</i>	,361	3	285	,781
<i>P.9.</i>	1,011	3	285	,388
<i>P.10.</i>	1,624	3	285	,184
<i>P.11.</i>	1,598	3	285	,190
<i>P.12.</i>	,392	3	285	,759
<i>P.13.</i>	7,496	3	285	,000
<i>P.14.</i>	,512	3	285	,674
<i>P.15.</i>	,507	3	285	,678
<i>P.16.</i>	1,632	3	285	,182
<i>P.17.</i>	2,319	3	285	,076
<i>P.18.</i>	1,446	3	285	,230

Tabla 12. Prueba de homogeneidad de varianzas curso

En cuanto a la pregunta P.1. “Me siento a gusto en el instituto”, como puede verse en la tabla 13, se encuentran diferencias entre los estudiantes de 1º y 4º de la E.S.O., siendo estas favorables al alumnado de 1º de E.S.O., y no hallando diferencias significativas en el resto de comparaciones en esta pregunta. En cuanto a la pregunta P.2. “Me gusta la asignatura de Educación Física”, existen diferencias significativas. La prueba a posteriori informa que existen diferencias entre los estudiantes de 1º y 4º, entre 2º y 4º y entre 3º y 4º, a favor de 1º, 2º, y 3º, por lo que 4º curso obtiene el resultado más bajo comparado con el resto de los grupos.

Respecto a la pregunta P.6. “El área de Educación Física me ha ayudado a integrarme con el resto de mis compañeros/as”, hay diferencias entre los grupos 1º y 3º, 1º y 4º, 2º y 3º, 2º y 4º de la E.S.O., a favor de 1º y 2º en todos los casos.

En la pregunta P.10. “En las clases de Educación Física me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras clases”, las diferencias se producen entre el alumnado de 1º y 4º de la E.S.O., a favor del alumnado de 1º. En la pregunta P.12. “En las clases de las otras materias, distintas a Educación Física, me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros”, las diferencias se dan entre el alumnado de de 1º y 4º de la E.S.O., como en el caso anterior, siendo favorable al alumnado de 1º de la E.S.O.

En la pregunta P.13. “Me he sentido o me siento más discriminado por mis compañeros/as en las otras áreas que en Educación Física”, cuya Sig. = 0,035. No se encontraron diferencias de medias significativas en el análisis post hoc posterior entre los distintos cursos. En lo concerniente a la pregunta P.14. “En el área de Educación Física me resulta más fácil realizar las actividades con mis compañeros/as”, las diferencias significativas aparecen entre el alumnado de 2º y 4º de la E.S.O., a favor del alumnado de 2º.

Finalmente, en la pregunta P.16. “Al realizar actividades de equipo con mis compañeros/as me siento bien compartiendo las dificultades y ayudándonos unos a otros”, vuelven a darse diferencias significativas entre el alumnado de 1º y 4º, siendo a favor del alumnado de 1º de la E.S.O., como en los casos anteriores.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
P.1.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	,247	,123	,190	-,07	,57
		3º E.S.O.	-,001	,132	1,000	-,34	,34
		4º E.S.O.	,339(*)	,100	,005	,08	,60
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	-,247	,123	,190	-,57	,07
		3º E.S.O.	-,248	,156	,388	-,65	,16
		4º E.S.O.	,091	,130	,896	-,25	,43
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	,001	,132	1,000	-,34	,34
		2º E.S.O.	,248	,156	,388	-,16	,65
		4º E.S.O.	,339	,138	,074	-,02	,70
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,339(*)	,100	,005	-,60	-,08
		2º E.S.O.	-,091	,130	,896	-,43	,25
		3º E.S.O.	-,339	,138	,074	-,70	,02
P.6.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	-,143	,192	,879	-,64	,36
		3º E.S.O.	,625(*)	,205	,015	,09	1,16
		4º E.S.O.	,593(*)	,172	,004	,15	1,04
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	,143	,192	,879	-,36	,64
		3º E.S.O.	,768(*)	,225	,005	,18	1,35
		4º E.S.O.	,736(*)	,195	,001	,23	1,25
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	-,625(*)	,205	,015	-1,16	-,09
		2º E.S.O.	-,768(*)	,225	,005	-1,35	-,18
		4º E.S.O.	-,032	,208	,999	-,57	,51
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,593(*)	,172	,004	-1,04	-,15
		2º E.S.O.	-,736(*)	,195	,001	-1,25	-,23
		3º E.S.O.	,032	,208	,999	-,51	,57
P.13.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	-,293	,137	,152	-,65	,07
		3º E.S.O.	-,115	,105	,690	-,39	,16
		4º E.S.O.	-,308	,129	,085	-,65	,03
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	,293	,137	,152	-,07	,65
		3º E.S.O.	,177	,148	,627	-,21	,56
		4º E.S.O.	-,016	,166	1,000	-,45	,42
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	,115	,105	,690	-,16	,39
		2º E.S.O.	-,177	,148	,627	-,56	,21
		4º E.S.O.	-,193	,140	,513	-,56	,17
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	,308	,129	,085	-,03	,65
		2º E.S.O.	,016	,166	1,000	-,42	,45
		3º E.S.O.	,193	,140	,513	-,17	,56

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 13. Estadístico post hoc Games – Howell de la variable curso con varianzas no iguales.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
P.2.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	,125	,137	,798	-,23	,48
		3º E.S.O.	,148	,130	,667	-,19	,48
		4º E.S.O.	,629(*)	,132	,000	,29	,97
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	-,125	,137	,798	-,48	,23
		3º E.S.O.	,023	,150	,999	-,37	,41
		4º E.S.O.	,504(*)	,152	,006	,11	,90
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	-,148	,130	,667	-,48	,19
		2º E.S.O.	-,023	,150	,999	-,41	,37
		4º E.S.O.	,481(*)	,145	,006	,11	,86
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,629(*)	,132	,000	-,97	-,29
		2º E.S.O.	-,504(*)	,152	,006	-,90	-,11
		3º E.S.O.	-,481(*)	,145	,006	-,86	-,11
P.10.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	,041	,230	,998	-,55	,64
		3º E.S.O.	,554	,218	,056	-,01	1,12
		4º E.S.O.	,613(*)	,222	,031	,04	1,19
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	-,041	,230	,998	-,64	,55
		3º E.S.O.	,513	,252	,178	-,14	1,16
		4º E.S.O.	,571	,255	,114	-,09	1,23
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	-,554	,218	,056	-1,12	,01
		2º E.S.O.	-,513	,252	,178	-1,16	,14
		4º E.S.O.	,058	,244	,995	-,57	,69
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,613(*)	,222	,031	-1,19	-,04
		2º E.S.O.	-,571	,255	,114	-1,23	,09
		3º E.S.O.	-,058	,244	,995	-,69	,57
P.12.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	-,030	,177	,998	-,49	,43
		3º E.S.O.	,077	,168	,968	-,36	,51
		4º E.S.O.	,474(*)	,170	,029	,03	,91
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	,030	,177	,998	-,43	,49
		3º E.S.O.	,107	,194	,946	-,39	,61
		4º E.S.O.	,504	,196	,051	,00	1,01
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	-,077	,168	,968	-,51	,36
		2º E.S.O.	-,107	,194	,946	-,61	,39
		4º E.S.O.	,397	,188	,151	-,09	,88
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,474(*)	,170	,029	-,91	-,03
		2º E.S.O.	-,504	,196	,051	-1,01	,00
		3º E.S.O.	-,397	,188	,151	-,88	,09
P.14.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	-,223	,202	,687	-,74	,30
		3º E.S.O.	,210	,191	,690	-,28	,70
		4º E.S.O.	,365	,194	,239	-,14	,87
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	,223	,202	,687	-,30	,74
		3º E.S.O.	,433	,221	,206	-,14	1,00
		4º E.S.O.	,587(*)	,223	,044	,01	1,16
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	-,210	,191	,690	-,70	,28
		2º E.S.O.	-,433	,221	,206	-1,00	,14
		4º E.S.O.	,154	,214	,889	-,40	,71
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,365	,194	,239	-,87	,14
		2º E.S.O.	-,587(*)	,223	,044	-1,16	-,01
		3º E.S.O.	-,154	,214	,889	-,71	,40

P.16.	1º E.S.O.	2º E.S.O.	,297	,159	,247	-,11	,71
		3º E.S.O.	,302	,151	,193	-,09	,69
		4º E.S.O.	,719(*)	,153	,000	,32	1,12
	2º E.S.O.	1º E.S.O.	-,297	,159	,247	-,71	,11
		3º E.S.O.	,005	,175	1,000	-,45	,46
		4º E.S.O.	,423	,176	,080	-,03	,88
	3º E.S.O.	1º E.S.O.	-,302	,151	,193	-,69	,09
		2º E.S.O.	-,005	,175	1,000	-,46	,45
		4º E.S.O.	,418	,169	,067	-,02	,86
	4º E.S.O.	1º E.S.O.	-,719(*)	,153	,000	-1,12	-,32
		2º E.S.O.	-,423	,176	,080	-,88	,03
		3º E.S.O.	-,418	,169	,067	-,86	,02

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 14. Estadístico post hoc HDS Tukey de la variable curso con varianzas iguales

A continuación se muestran los resultados del estadístico T-student que se aplicó a la variable sociodemográfica sexo (varón y mujer), al tener sólo dos alternativas de respuesta. La T-student para grupos independientes se emplea para observar si existe o no diferencias significativas en una variable de escala entre 2 grupos independientes. En esta ocasión, como se puede ver en la tabla 15, sólo existieron diferencias significativas (Sig. < 0,05), entre varones y mujeres en la pregunta P.2. “Me gusta la asignatura de Educación Física” (Sig. = 0,007).

Comprobando las medias de cada uno de los grupos (ver tabla 17) se aprecia que las diferencias son a favor de los varones, M=3,31; frente a los 3,04 de media de las mujeres. En la cuestión P.15. “Me integro más en clase con aquellos compañeros/as que considero que piensan igual que yo” (Sig. = 0,005), también hubo significación, al comprobarse las medidas se obtuvieron que las diferencias volvían a ser favorables al grupo de los varones (M=3,12) frente al grupo de las mujeres (M=2,76).

		<i>Prueba de Levene</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>							
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza</i>		
										<i>Superior</i>	<i>Inferior</i>
P.1.	Se han asumido varianzas iguales	3,321	,069	-,347	287	,729	-,031	,089	-,206	,144	
	No se han asumido varianzas iguales			-,348	276,075	,728	-,031	,088	-,205	,143	
P.2.	Se han asumido varianzas iguales	,269	,604	2,719	287	,007	,271	,100	,075	,467	
	No se han asumido varianzas iguales			2,715	282,874	,007	,271	,100	,074	,467	
P.4.	Se han asumido varianzas iguales	,235	,628	1,174	287	,241	,116	,099	-,079	,312	
	No se han asumido varianzas iguales			1,175	286,560	,241	,116	,099	-,079	,311	
P.5.	Se han asumido varianzas iguales	2,345	,127	-,811	287	,418	-,083	,103	-,285	,119	
	No se han asumido varianzas iguales			-,813	283,997	,417	-,083	,102	-,285	,118	
P.6.	Se han asumido varianzas iguales	1,252	,264	-,474	287	,636	-,069	,145	-,353	,216	
	No se han asumido varianzas iguales			-,475	286,491	,635	-,069	,144	-,353	,216	
P.7.	Se han asumido varianzas iguales	5,134	,024	1,252	287	,212	,118	,094	-,067	,302	
	No se han asumido varianzas iguales			1,256	281,671	,210	,118	,094	-,067	,302	
P.8.	Se han asumido varianzas iguales	6,001	,015	1,358	287	,175	,129	,095	-,058	,316	
	No se han asumido varianzas iguales			1,363	278,431	,174	,129	,095	-,057	,315	
P.9.	Se han asumido varianzas iguales	5,880	,016	1,399	287	,163	,208	,149	-,085	,501	
	No se han asumido varianzas iguales			1,404	280,559	,162	,208	,148	-,084	,500	
P.10.	Se han asumido varianzas iguales	1,117	,291	1,283	287	,200	,213	,166	-,113	,539	
	No se han asumido varianzas iguales			1,284	286,997	,200	,213	,166	-,113	,538	
P.11.	Se han asumido varianzas iguales	,335	,563	1,529	287	,127	,206	,135	-,059	,472	
	No se han asumido varianzas iguales			1,531	286,299	,127	,206	,135	-,059	,471	
P.12.	Se han asumido varianzas iguales	,072	,788	,283	287	,777	,036	,127	-,214	,286	
	No se han asumido varianzas iguales			,283	286,908	,777	,036	,127	-,214	,286	
P.13.	Se han asumido varianzas iguales	,224	,636	-,314	287	,753	-,029	,091	-,208	,151	
	No se han asumido varianzas iguales			-,314	283,800	,754	-,029	,091	-,209	,151	

P.14	Se han asumido varianzas iguales	1,195	,275	1,067	287	,287	,154	,144	-,130	,438
	No se han asumido varianzas iguales			1,068	286,934	,286	,154	,144	-,130	,438
P.15	Se han asumido varianzas iguales	,237	,627	2,845	287	,005	,355	,125	,109	,601
	No se han asumido varianzas iguales			2,843	285,201	,005	,355	,125	,109	,601
P.16	Se han asumido varianzas iguales	,426	,515	,342	287	,733	,040	,117	-,190	,270
	No se han asumido varianzas iguales			,342	286,181	,732	,040	,117	-,190	,270
P.17	Se han asumido varianzas iguales	,010	,919	,347	287	,729	,054	,155	-,252	,359
	No se han asumido varianzas iguales			,347	286,343	,729	,054	,155	-,252	,359
P.18	Se han asumido varianzas iguales	5,393	,021	,549	287	,584	,070	,127	-,180	,319
	No se han asumido varianzas iguales			,551	277,968	,582	,070	,126	-,179	,318

Tabla 15. Estadístico T-student de la variable sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
P.2.	VARÓN	147	3,31	,809	,067
	MUJER	142	3,04	,882	,074
P.15.	VARÓN	147	3,12	1,037	,086
	MUJER	142	2,76	1,085	,091

Tabla 16. Estadísticos de grupo variable sexo (T-student)

Para el último análisis de este apartado, tomando la variable sociodemográfica procedencia (española y no española) y las valoraciones de cada pregunta, se utilizó de nuevo la T-student. Se encontraron diferencias significativas (ver tabla 17) en la pregunta P.4. “He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/as” (Sig.= 0,009), P.8. “He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física” (Sig.= 0,001) y en la pregunta P.9. “Me siento más integrado con mis compañeros/as en las clases de Educación Física que en las otras clases” (Sig.= 0,006).

		<i>Prueba de Levene</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza</i>	
									<i>Superior</i>	<i>Inferior</i>
P.1.	Se han asumido varianzas iguales	1,373	,242	1,011	287	,313	,134	,133	-,127	,395
	No se han asumido varianzas iguales			,927	44,786	,359	,134	,145	-,157	,426
P.2.	Se han asumido varianzas iguales	,002	,966	-,070	287	,944	-,011	,151	-,307	,286
	No se han asumido varianzas iguales			-,067	45,732	,947	-,011	,159	-,330	,309
P.4.	Se han asumido varianzas iguales	,006	,941	-2,624	287	,009	-,386	,147	-,675	-,096
	No se han asumido varianzas iguales			-2,395	44,668	,021	-,386	,161	-,710	-,061
P.5.	Se han asumido varianzas iguales	,174	,677	-,090	287	,928	-,014	,154	-,316	,289
	No se han asumido varianzas iguales			-,089	46,817	,930	-,014	,156	-,327	,299
P.6.	Se han asumido varianzas iguales	,533	,466	-1,715	287	,088	-,369	,215	-,793	,055
	No se han asumido varianzas iguales			-1,665	46,311	,103	-,369	,222	-,816	,077
P.7.	Se han asumido varianzas iguales	5,224	,023	-1,775	287	,077	-,249	,140	-,524	,027
	No se han asumido varianzas iguales			-1,516	43,179	,137	-,249	,164	-,579	,082
P.8.	Se han asumido varianzas iguales	7,354	,007	-4,371	287	,000	-,603	,138	-,875	-,332
	No se han asumido varianzas iguales			-3,619	42,579	,001	-,603	,167	-,939	-,267
P.9.	Se han asumido varianzas iguales	,226	,635	-2,743	287	,006	-,605	,220	-1,039	-,171
	No se han asumido varianzas iguales			-3,010	50,590	,004	-,605	,201	-1,008	-,201
P.10.	Se han asumido varianzas iguales	,343	,558	-,352	287	,725	-,088	,248	-,577	,402
	No se han asumido varianzas iguales			-,360	47,873	,721	-,088	,243	-,577	,402
P.11.	Se han asumido varianzas iguales	1,461	,228	-1,036	287	,301	-,210	,202	-,608	,188
	No se han asumido varianzas iguales			-1,151	51,094	,255	-,210	,182	-,575	,156
P.12.	Se han asumido varianzas iguales	1,622	,204	,423	287	,673	,080	,190	-,294	,454
	No se han asumido varianzas iguales			,368	43,596	,714	,080	,218	-,359	,520
P.13.	Se han asumido varianzas iguales	1,586	,209	-,937	287	,349	-,128	,136	-,396	,141
	No se han asumido varianzas iguales			-,877	45,299	,385	-,128	,146	-,421	,166
P.14.	Se han asumido varianzas iguales	,544	,461	-,809	287	,419	-,175	,216	-,600	,250
	No se han asumido varianzas iguales			-,886	50,489	,380	-,175	,197	-,571	,222
P.15.	Se han asumido varianzas iguales	1,874	,172	-,029	287	,977	-,005	,189	-,378	,367
	No se han asumido varianzas iguales			-,027	45,455	,978	-,005	,201	-,410	,399
P.16.	Se han asumido varianzas iguales	1,513	,220	,903	287	,367	,158	,175	-,186	,502
	No se han asumido varianzas iguales			,795	43,819	,431	,158	,199	-,242	,558
P.17.	Se han asumido varianzas iguales	,003	,953	-1,421	287	,156	-,329	,231	-,784	,127
	No se han asumido varianzas iguales			-1,374	46,183	,176	-,329	,239	-,811	,153
P.18.	Se han asumido varianzas iguales	,108	,743	,357	287	,721	,068	,190	-,306	,442
	No se han asumido varianzas iguales			,360	47,396	,721	,068	,189	-,312	,448

Tabla 17. Estadístico T-student de la variable procedencia.

	<i>Procedencia</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típ.</i>	<i>Error típ. de la media</i>
<i>P.4.</i>	ORIGEN ESPAÑOL	252	,59	,821	,052
	ORIGEN NO ESPAÑOL	37	,97	,928	,152
<i>P.8.</i>	ORIGEN ESPAÑOL	252	,40	,753	,047
	ORIGEN NO ESPAÑOL	37	1,00	,972	,160
<i>P.9.</i>	ORIGEN ESPAÑOL	252	1,91	1,270	,080
	ORIGEN NO ESPAÑOL	37	2,51	1,121	,184

Tabla 18. Estadísticos de grupo variable procedencia (T-student).

Tras realizar la comparación de medias en aquellas variables donde aparecieron diferencias significativas (tabla 18) se observó que en la **pregunta P.4.** “He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/as” la media más alta pertenece al grupo de origen no español (M=0,97) frente al grupo de origen español (M= 0,59). Similar comportamiento apareció en la **pregunta P.8.** “He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física” y en la **pregunta P.9.** “Me siento más integrado con mis compañeros/as en las clases de Educación Física que en las otras clases”, siendo las medias favorables al grupo de origen no español, M=1,00 y M=2,51 frente al grupo de origen español M=0,40 y M=1,191; respectivamente.

Por lo que el alumnado de origen no español manifiesta haber tenido más problemas de integración en el centro escolar que el alumnado oriundo. También el grupo de origen no español manifiesta haber tenido más problemas de integración en otras áreas que en la de educación física, afirmando que se siente más integrado en las clases de Educación Física.

2. Resultados de los cuestionarios de Autoconcepto Físico (CAP)

Para los resultados del cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP) se siguió el mismo procedimiento anterior. El análisis se presenta en 2 apartados, en primer lugar un estudio descriptivo de las valoraciones obtenidas, y en segundo lugar, un estudio de relación a través del cálculo del análisis de varianza (o ANOVA), y la T-student para determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las distintas variables independientes. Para el análisis de las respuestas del cuestionario desde la perspectiva descriptiva se han calculado los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y modas), los cuales aparecen reflejados en la tabla 19.

<i>Dimensiones del Cuestionario de Autoconcepto</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Moda</i>
<i>Habilidad Física</i>	22,60	4,935	23
<i>Condición Física</i>	21,61	5,760	30
<i>Atractivo Físico</i>	22,40	5,987	30
<i>Fuerza</i>	20,57	5,487	19
<i>Autoconcepto Físico General</i>	23,56	5,624	30
<i>Autoconcepto General</i>	24,27	4,734	30

Tabla 19. Estadísticos descriptivos cuestionario de autoconcepto físico.

El cuestionario de autoconcepto físico (CAP) consta de 6 dimensiones, cuyas medias aparecen en la tabla 20. Cada dimensión es valorada con 6 preguntas con una escala de respuesta de 1 a 5, con lo que la puntuación máxima por dimensión es de 30. La dimensión de la Habilidad Física con una media de 22,60 se sitúa en el percentil 35 por encima de la media general según la tabla de conversión de puntuaciones directas en percentiles del cuestionario (Goñi, Ruiz de Azua y Rodríguez, 2006). Esto ocurre también

con el resto de dimensiones; la dimensión de Condición Física con una media de 21,61 se sitúa en el percentil 40, la dimensión de Atractivo Físico con una media de 22,40 se sitúa en el percentil 40, la dimensión de Fuerza con una media de 20,57 se sitúa en el percentil 40, la dimensión de Autoconcepto Físico General con una media de 23,56 se sitúa en el percentil 30 y la dimensión de Autoconcepto General con una media de 24,57 se sitúa en el percentil 40.

Todas las medias de las puntuaciones directas de las 6 dimensiones se sitúan por encima de la media general según los perfiles de resultado elaborados Goñi, Ruiz de Azua y Rodríguez (2006). Por lo que el alumnado del centro educativo manifiesta un alto autoconcepto físico, mostrando una medias en los resultados por encima de la media de la población general.

A continuación se muestran los resultados del segundo apartado correspondiente al estudio de relación, a través del análisis de la varianza (o ANOVA) y la T-student, realizado entre las variables independientes y las valoraciones de las preguntas. Se utilizó la prueba T-student para dos muestras independientes en las variables sexo (varón y mujer) y procedencia (origen español y origen no español), mientras que para analizar la variable independiente edad, al tener más de dos alternativas de análisis, se utilizó un análisis de varianza simple o ANOVA. Se trabajó con un error asumido $\alpha = 0,05$; es decir una fiabilidad del 95%.

La tabla 20 muestra el análisis realizado sobre la variable sexo y valoraciones de las preguntas.

		<i>Prueba de Levene</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>							
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza</i>		
										<i>Superior</i>	<i>Inferior</i>
<i>Habilidad Física</i>	Se han asumido varianzas iguales	3,093	,080	5,028	287	,000	2,804	,558	1,706	3,901	
	No se han asumido varianzas iguales			5,016	279,330	,000	2,804	,559	1,703	3,904	
<i>Condición Física</i>	Se han asumido varianzas iguales	,531	,467	5,581	287	,000	3,599	,645	2,330	4,869	
	No se han asumido varianzas iguales			5,577	285,031	,000	3,599	,645	2,329	4,870	
<i>Atractivo Físico</i>	Se han asumido varianzas iguales	7,446	,007	2,671	287	,008	1,862	,697	,490	3,234	
	No se han asumido varianzas iguales			2,665	278,827	,008	1,862	,699	,487	3,238	
<i>Fuerza</i>	Se han asumido varianzas iguales	,145	,703	5,406	287	,000	3,331	,616	2,118	4,544	
	No se han asumido varianzas iguales			5,405	286,289	,000	3,331	,616	2,118	4,544	
<i>Autoconcepto Físico General</i>	Se han asumido varianzas iguales	3,297	,070	3,433	287	,001	2,231	,650	,952	3,509	
	No se han asumido varianzas iguales			3,427	281,240	,001	2,231	,651	,949	3,512	
<i>Autoconcepto General</i>	Se han asumido varianzas iguales	8,915	,003	2,491	287	,013	1,375	,552	,289	2,462	
	No se han asumido varianzas iguales			2,483	273,037	,014	1,375	,554	,285	2,466	

Tabla 20. T-student de la variable sexo cuestionario de autoconcepto físico

La exploración mostró que existen diferencias significativas en las 6 dimensiones del cuestionario de autoconcepto físico entre los 2 sexos. Así que se procedió a comparar las medias según sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Habilidad Física</i>	VARÓN	147	23,98	4,422	,365
	MUJER	142	21,18	5,046	,423
<i>Condición Física</i>	VARÓN	147	23,38	5,349	,441
	MUJER	142	19,78	5,614	,471
<i>Atractivo Físico</i>	VARÓN	147	23,31	5,511	,455
	MUJER	142	21,45	6,324	,531
<i>Fuerza</i>	VARÓN	147	22,20	5,197	,429
	MUJER	142	18,87	5,277	,443
<i>Autoconcepto Físico General</i>	VARÓN	147	24,65	5,218	,430
	MUJER	142	22,42	5,819	,488
<i>Autoconcepto General</i>	VARÓN	147	24,95	4,224	,348
	MUJER	142	23,57	5,131	,431

Tabla 21. Estadísticos de grupo variable sexo (T-student).

En las 6 dimensiones la media fue favorable al grupo de varones frente al de mujeres, por lo que el alumnado masculino del centro educativo mostró mejor percepción física de sí mismo en comparación con el alumnado femenino. Si bien, ambas puntuaciones (varones como mujeres) se sitúan por encima de la media de la población general según la hoja de perfiles del cuestionario de autoconcepto físico (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006).

Por el contrario, en el estudio de varianza se llevó a cabo tomando la variable independiente procedencia (origen español y origen no español), no se observó ninguna diferencia significativa (ver tabla 22), entre el alumnado de origen español y el alumnado de distinta procedencia a la española. Lo que manifiesta que el autoconcepto físico no tiene que ver con el lugar de donde procedencia, sino con el lugar donde se desarrolla, y en consecuencia, el alumnado del centro escolar manifestó un muy buen autoconcepto físico en comparación con la media general. Esta diferencia entre hombres y mujeres, a favor de los varones, pone de relieve que estos tienen mayor autoconcepto físico que las mujeres.

		<i>Prueba de Levene</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>							
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza		
										Superior	Inferior
<i>Hab. Física</i>	Se han asumido varianzas iguales	,738	,391	,081	287	,935	,071	,870	-1,642	1,784	
	No se han asumido varianzas iguales			,084	48,530	,933	,071	,836	-1,611	1,752	
<i>Condición Física</i>	Se han asumido varianzas iguales	9,626	,002	-,346	287	,730	-,351	1,016	-2,351	1,648	
	No se han asumido varianzas iguales			-,453	60,604	,652	-,351	,776	-1,904	1,201	
<i>Atractivo Físico</i>	Se han asumido varianzas iguales	,259	,611	1,258	287	,210	1,324	1,053	-,748	3,397	
	No se han asumido varianzas iguales			1,331	49,143	,189	1,324	,995	-,676	3,324	
<i>Fuerza</i>	Se han asumido varianzas iguales	,510	,476	-,385	287	,701	-,372	,967	-2,276	1,532	
	No se han asumido varianzas iguales			-,395	48,098	,694	-,372	,941	-2,265	1,521	
<i>Autoconcepto Físico General</i>	Se han asumido varianzas iguales	,004	,953	1,115	287	,266	1,104	,990	-,844	3,052	
	No se han asumido varianzas iguales			1,161	48,548	,251	1,104	,951	-,807	3,015	
<i>Autoconcepto General</i>	Se han asumido varianzas iguales	,047	,829	,705	287	,481	,588	,834	-1,053	2,230	
	No se han asumido varianzas iguales			,673	45,797	,505	,588	,875	-1,173	2,350	

Tabla 22. T-student de la variable procedencia cuestionario de autoconcepto físico

Para concluir con la parte de análisis de varianza del cuestionario de autoconcepto físico se realizó la ANOVA a la variable edad y a las valoraciones de las 6 dimensiones del cuestionario. En este caso se eligió la variable edad y no curso, ya que en cada curso hay alumnado de distintas edades, por lo así se puede establecer un análisis de varianza más exhaustivo.

Dimensiones		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Habilidad Física	Inter-grupos	523,183	6	87,197	3,789	,001
	Intra-grupos	6490,056	282	23,014		
	Total	7013,239	288			
Condición Física	Inter-grupos	284,020	6	47,337	1,440	,199
	Intra-grupos	9272,575	282	32,881		
	Total	9556,595	288			
Atractivo Físico	Inter-grupos	399,530	6	66,588	1,892	,082
	Intra-grupos	9923,709	282	35,190		
	Total	10323,239	288			
Fuerza	Inter-grupos	500,832	6	83,472	2,881	,010
	Intra-grupos	8170,102	282	28,972		
	Total	8670,934	288			
Autoconcepto Físico General	Inter-grupos	314,089	6	52,348	1,678	,126
	Intra-grupos	8795,219	282	31,189		
	Total	9109,308	288			
Autoconcepto General	Inter-grupos	329,054	6	54,842	2,525	,021
	Intra-grupos	6125,894	282	21,723		

Tabla 23. ANOVA de la variable edad cuestionario autoconcepto físico.

Dimensiones	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Habilidad Física	1,772	6	282	,105
Condición Física	,626	6	282	,709
Atractivo Físico	1,610	6	282	,144
Fuerza	1,131	6	282	,344
Autoconcepto Físico General	1,476	6	282	,186
Autoconcepto General	2,216	6	282	,042

Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable edad.

Después de realizar el análisis se observaron diferencias significativas (ver tabla 24) en la dimensión Habilidad Física (Sig.= 0,001), en la dimensión Fuerza (Sig.= 0,010) y en la dimensión Autoconcepto General (Sig.= 0,021). Por lo que cual se procedió a calcular una prueba post hoc para encontrar las diferencias pero antes, se pasó la prueba de homogeneidad de varianzas (*estadístico de Levene*) para determinar la prueba post hoc. Las dimensiones Habilidad Física y Fuerza mostraron varianzas homogéneas al ser su significación menor que el nivel de confianza ($\alpha= 0,05$), en cambio la dimensión

Autoconcepto General mostró una varianza no homogénea. En consecuencia, se decidió usar al igual que en el análisis del cuestionario de Actitudes Culturales Exteriorizadas en Educación Física, la prueba HDS Tukey para la dimensión Habilidad Física y Fuerza y la prueba Games-Howell para la dimensión Autoconcepto General.

Después de pasar la prueba HDS Tukey a la dimensión Habilidad Física (ver tabla 25) se observó que aparecían diferencias significativas entre el alumnado de 12 y 15 años (Sig.=0,014) y entre el alumnado de 12 y 16 años (Sig.=0,013), arrojando unos resultados favorables para el alumnado de 12 años en ambos casos. No se hallaron diferencias significativas en el resto de comparaciones dentro de esta dimensión. En cuanto a los resultados del estadístico HDS Tukey en la dimensión Fuerza (ver tabla 26) se encontraron diferencias significativas entre el alumnado de 15 y 18 años (Sig.=0,042) y entre el de 16 y 18 años (Sig.=0,010), favorables al alumnado de 18 años. En este punto no se encontraron más diferencias significativas. Por último, en el análisis Games-Howell realizado en la dimensión Autoconcepto General (ver tabla 27), aparecieron diferencias significativas entre el alumnado de 12 y 13 años (Sig.=0,012), de 12 y 14 años (Sig.=0,032), de 12 y 15 años (Sig.=0,003), y de 12 y 16 años (Sig.=0,016), mostrándose las diferencias a favor del alumnado de 12 años en todos los casos. No aparecieron en estas comparaciones otras diferencias significativas.

La clasificación por grupos homogéneos no está disponible en el método Games-Howell, por ende, no puede asumirse que las varianzas sean iguales en la dimensión Autoconcepto General. Por lo tanto, en la clasificación para los subconjuntos homogéneos se ha realizado con el método de Tukey (ver tablas 28 a 30).

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
12	13	1,610	,998	,674	-1,35	4,57
	14	2,687	1,031	,128	-,37	5,75
	15	3,496(*)	1,031	,014	,43	6,56
	16	4,195(*)	1,233	,013	,53	7,86
	17	2,631	1,406	,501	-1,54	6,81
	18	-1,662	1,996	,981	-7,59	4,27
13	12	-1,610	,998	,674	-4,57	1,35
	14	1,076	,815	,842	-1,34	3,50
	15	1,886	,815	,241	-,53	4,31
	16	2,584	1,059	,186	-,56	5,73
	17	1,021	1,256	,984	-2,71	4,75
	18	-3,273	1,894	,598	-8,90	2,35
14	12	-2,687	1,031	,128	-5,75	,37
	13	-1,076	,815	,842	-3,50	1,34
	15	,810	,855	,964	-1,73	3,35
	16	1,508	1,090	,810	-1,73	4,74
	17	-,056	1,282	1,000	-3,86	3,75
	18	-4,349	1,911	,260	-10,03	1,33
15	12	-3,496(*)	1,031	,014	-6,56	-,43
	13	-1,886	,815	,241	-4,31	,53
	14	-,810	,855	,964	-3,35	1,73
	16	,698	1,090	,995	-2,54	3,93
	17	-,865	1,282	,994	-4,67	2,94
	18	-5,159	1,911	,102	-10,83	,52
16	12	-4,195(*)	1,233	,013	-7,86	-,53
	13	-2,584	1,059	,186	-5,73	,56
	14	-1,508	1,090	,810	-4,74	1,73
	15	-,698	1,090	,995	-3,93	2,54
	17	-1,563	1,449	,934	-5,87	2,74
	18	-5,857	2,027	,062	-11,88	,16
17	12	-2,631	1,406	,501	-6,81	1,54
	13	-1,021	1,256	,984	-4,75	2,71
	14	,056	1,282	1,000	-3,75	3,86
	15	,865	1,282	,994	-2,94	4,67
	16	1,563	1,449	,934	-2,74	5,87
	18	-4,294	2,137	,411	-10,64	2,05
18	12	1,662	1,996	,981	-4,27	7,59
	13	3,273	1,894	,598	-2,35	8,90
	14	4,349	1,911	,260	-1,33	10,03
	15	5,159	1,911	,102	-,52	10,83
	16	5,857	2,027	,062	-,16	11,88
	17	4,294	2,137	,411	-2,05	10,64

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 25. Estadístico post hoc HDS Tukey dimensión Habilidad Física.

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
12	13	,870	1,120	,987	-2,46	4,20
	14	1,564	1,157	,826	-1,87	5,00
	15	2,025	1,157	,583	-1,41	5,46
	16	3,497	1,383	,153	-,61	7,60
	17	,096	1,577	1,000	-4,59	4,78
	18	-4,468	2,240	,420	-11,12	2,18
13	12	-,870	1,120	,987	-4,20	2,46
	14	,694	,914	,988	-2,02	3,41
	15	1,154	,914	,868	-1,56	3,87
	16	2,627	1,188	,293	-,90	6,15
	17	-,774	1,409	,998	-4,96	3,41
	18	-5,338	2,125	,159	-11,65	,97
14	12	-1,564	1,157	,826	-5,00	1,87
	13	-,694	,914	,988	-3,41	2,02
	15	,460	,959	,999	-2,39	3,31
	16	1,933	1,223	,695	-1,70	5,56
	17	-1,468	1,439	,949	-5,74	2,80
	18	-6,032	2,144	,077	-12,40	,34
15	12	-2,025	1,157	,583	-5,46	1,41
	13	-1,154	,914	,868	-3,87	1,56
	14	-,460	,959	,999	-3,31	2,39
	16	1,472	1,223	,892	-2,16	5,10
	17	-1,929	1,439	,832	-6,20	2,34
	18	-6,492(*)	2,144	,042	-12,86	-,12
16	12	-3,497	1,383	,153	-7,60	,61
	13	-2,627	1,188	,293	-6,15	,90
	14	-1,933	1,223	,695	-5,56	1,70
	15	-1,472	1,223	,892	-5,10	2,16
	17	-3,401	1,626	,361	-8,23	1,43
	18	-7,964(*)	2,275	,010	-14,72	-1,21
17	12	-,096	1,577	1,000	-4,78	4,59
	13	,774	1,409	,998	-3,41	4,96
	14	1,468	1,439	,949	-2,80	5,74
	15	1,929	1,439	,832	-2,34	6,20
	16	3,401	1,626	,361	-1,43	8,23
	18	-4,563	2,398	,480	-11,68	2,56
18	12	4,468	2,240	,420	-2,18	11,12
	13	5,338	2,125	,159	-,97	11,65
	14	6,032	2,144	,077	-,34	12,40
	15	6,492(*)	2,144	,042	,12	12,86
	16	7,964(*)	2,275	,010	1,21	14,72
	17	4,563	2,398	,480	-2,56	11,68

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 26. Estadístico post hoc HDS Tukey dimensión Fuerza.

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
12	13	3,004(*)	,853	,012	,43	5,58
	14	2,697(*)	,843	,032	,14	5,25
	15	3,395(*)	,857	,003	,80	5,99
	16	4,030(*)	1,152	,016	,49	7,57
	17	2,975	1,260	,251	-1,01	6,96
	18	2,316	2,290	,936	-6,75	11,38
13	12	-3,004(*)	,853	,012	-5,58	-,43
	14	-,307	,799	1,000	-2,70	2,08
	15	,391	,813	,999	-2,04	2,83
	16	1,026	1,120	,968	-2,42	4,47
	17	-,030	1,230	1,000	-3,94	3,88
	18	-,688	2,274	1,000	-9,77	8,39
14	12	-2,697(*)	,843	,032	-5,25	-,14
	13	,307	,799	1,000	-2,08	2,70
	15	,698	,803	,976	-1,71	3,11
	16	1,333	1,112	,891	-2,09	4,76
	17	,278	1,223	1,000	-3,62	4,17
	18	-,381	2,270	1,000	-9,46	8,70
15	12	-3,395(*)	,857	,003	-5,99	-,80
	13	-,391	,813	,999	-2,83	2,04
	14	-,698	,803	,976	-3,11	1,71
	16	,635	1,122	,997	-2,82	4,09
	17	-,421	1,233	1,000	-4,34	3,50
	18	-1,079	2,275	,998	-10,16	8,00
16	12	-4,030(*)	1,152	,016	-7,57	-,49
	13	-1,026	1,120	,968	-4,47	2,42
	14	-1,333	1,112	,891	-4,76	2,09
	15	-,635	1,122	,997	-4,09	2,82
	17	-1,056	1,453	,990	-5,57	3,46
	18	-1,714	2,402	,988	-10,76	7,33
17	12	-2,975	1,260	,251	-6,96	1,01
	13	,030	1,230	1,000	-3,88	3,94
	14	-,278	1,223	1,000	-4,17	3,62
	15	,421	1,233	1,000	-3,50	4,34
	16	1,056	1,453	,990	-3,46	5,57
	18	-,659	2,456	1,000	-9,74	8,42
18	12	-2,316	2,290	,936	-11,38	6,75
	13	,688	2,274	1,000	-8,39	9,77
	14	,381	2,270	1,000	-8,70	9,46
	15	1,079	2,275	,998	-8,00	10,16
	16	1,714	2,402	,988	-7,33	10,76
	17	,659	2,456	1,000	-8,42	9,74

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 27. Estadístico post hoc Games-Howell dimensión Autoconcepto General.

<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto para alfa = .05</i>	
		<i>2</i>	<i>1</i>
16	28	20,71	
15	63	21,41	
14	63	22,22	
17	18	22,28	
13	77	23,30	23,30
12	33	24,91	24,91
18	7		26,57
<i>Sig.</i>		,054	,250

Tabla 28. Subconjunto de grupos homogéneos Habilidad Física

<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto para alfa = .05</i>	
		<i>2</i>	<i>1</i>
16	28	18,32	
15	63	19,79	
14	63	20,25	
13	77	20,95	
17	18	21,72	21,72
12	33	21,82	21,82
18	7		26,29
<i>Sig.</i>		,307	,069

Tabla 29. Subconjunto de grupos homogéneos Fuerza

<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto para alfa = .05</i>
		<i>1</i>
16	28	23,00
15	63	23,63
13	77	24,03
17	18	24,06
14	63	24,33
18	7	24,71
12	33	27,03
<i>Sig.</i>		,059

Tabla 30. Subconjunto de grupos homogéneos Autoconcepto General

3. Resultados de las observaciones

En este último apartado del capítulo IV, se recogen los resultados de la ficha de observación de las 21 observaciones realizadas en el centro educativo, explicadas en el capítulo III. En la tabla 31 se muestran las frecuencias, para facilitar el análisis de las categorías, las respuestas “No ocurre” y “No observado” se tendrán en cuenta como una sola, aunque en la tabla 31 de frecuencia se muestren las 3 opciones con sus frecuencias totales, quedando así el estudio con 2 categorías “Si ocurre” y “No ocurre”.

A continuación se muestra el análisis descriptivo. La variable 1 “El alumnado muestra interés en comunicarse con los demás”, tuvo una F=21 a favor de la respuesta “Si ocurre”, por lo que este hecho ocurrió en el 100 % de las observaciones. Mostrándose que en las clases se establece una comunicación en todos los grupos observados. La variable 2 “El alumnado tiene iniciativas en clase que comparte con los demás”, la respuesta “Si ocurre” mostró una F=17 (81% de las observaciones) frente a la respuesta “No ocurre” con una F=4 (19% de las observaciones). De manera que, siguiendo la línea de la variable V.1, el clima de comunicación en clase es positivo.

La variable 3 “Se produce una interacción constante entre los compañeros/as de clase”, la respuesta “Si ocurre” tuvo una F=21 (100% de las observaciones), esto indica que las 2 variables (V.1 y V.2) anteriores se producen de manera continuada a lo largo de las clases. La variable 4 “Se observa al alumnado cómodo y contento en clase”, tuvo una F=21 a favor de la respuesta “Si ocurre” (100% de las observaciones), signo positivo que viene a apoyar todo lo anterior.

En la variable 5 “Los alumnos/as se interrumpen entre ellos mientras están hablando” la respuesta “Si ocurre” tuvo una F=4 (19% de las observaciones), mientras que la respuesta “No ocurre” tuvo una F=17 (81% de las observaciones), esto indica que la tónica general es de respeto entre el grupo de pares. En la variable 6 “El alumnado interrumpe al profesor/a mientras habla”, la respuesta “Si ocurre” tuvo una F=7 (33% de las observaciones) frente a la respuesta “No ocurre” que tuvo una F=14 (67% de observación), lo que denota que también hay un clima de respeto con el profesorado aunque es mejor el respeto entre el grupo de pares.

En la variable 7 “Hay muestras de rivalidad entre algunos de los alumnos/as”, la respuesta “Si ocurre” tuvo una F=4 (19% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que tuvo una F=17 (81% de las observaciones), lo que indica que no hay un clima de rivalidad en clase. En la variable 8 “El alumnado se ayuda entre sí, a hacer las actividades propuestas”, la respuesta “Si ocurre” tuvo una F=16 (76% de las observaciones) frente a la respuesta “No ocurre” que tuvo una F=5 (24% de las observaciones), por lo que tras los resultados de la variable anterior (V.7) podemos afirmar que el ambiente que se respira en las clases de Educación Física es un ambiente de cooperación.

La variable 9 “A lo largo de la clase se comparten experiencias entre los alumnos/as”, arrojó una F=21 a favor de la respuesta “Si ocurre”, esto indica siguiendo la tónica anterior que el clima de cooperación fomenta el que se compartan experiencias. En la variable 10 “Fácilmente, se forman grupos para realizar actividades o tareas”, la respuesta “Si ocurre” mostró una F=13 (62% de las observaciones) frente a la respuesta “No ocurre” que mostró una F=8 (38% de las observaciones), por lo que las agrupaciones

son de carácter espontáneo en más de la mitad de las observaciones sin que se observase en ningún caso signos de rechazo hacia ningún estudiante.

En la variable 11 “El alumnado compite por hacer las tareas o actividades”, la respuesta “Si ocurre” arrojó un F=4 (19% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que mostró una F=17 (81% de las observaciones), este resultado se mantiene en consonancia con todos los anteriores, ya que al ser un trabajo cooperativo lo que se desarrolla mayoritariamente en las clases, no hay un alto grado de competitividad. En la variable 12 “Se producen peleas o disputas verbales durante la clase entre los compañeros/as”, mostró en la respuesta “Si ocurre” una F=7 (33% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que arrojó una F=14 (67% de las observaciones), en esta variable se observó un porcentaje más alto en disputas verbales entre el alumnado producto de la realización de los trabajos en grupo, donde a veces hubo alguna discusión fruto de la convivencia grupal.

La variable 13 “El alumnado muestra interés en las actividades o tareas que realiza”, arrojó un F=20 (95 % de las observaciones) en la respuesta “Si ocurre” frente a un F=1 de la respuesta “No ocurre” (5% de las observaciones), por lo que denota que el alumnado se encuentra motivado en las clases de Educación Física. En la variable 14 “El profesor/a tiene que estar mediando con frecuencia en altercados entre el alumnado”, la respuesta “Si ocurre” mostró una F= 4 (19% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que mostró una F=17 (81% de las observaciones), la mayoría de las disputas verbales entre compañeros que se produjeron se solventaron dentro del grupo o entre las 2 personas sin necesidad de que el profesorado de Educación Física interviniera.

En la variable 15 “Todos los alumnos/as tiene el mismo protagonismo en las clase”, la respuesta “Si ocurre” mostró un F=17 (81% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que dio un F=4 (19% de las observaciones), aunque en momentos puntuales algún alumno/a buscó el protagonismo, todos tenían la misma importancia dentro de las clases y desempeñaban las labores encomendadas dentro de sus posibilidades motrices.

La variable 16 “El alumnado se esfuerza en conseguir lo que se le propone” arrojó una F=19 (90% de las observaciones) a favor de la respuesta “Si ocurre”, frente a la F=2 (10% de las observaciones) de la respuesta “No ocurre”, en consecuencia con el clima de motivación que se percibió, el alumnado manifestó poner ganas en lo que realiza. En la variable 17 “Se aprecian signos de rechazo ante otros compañeros/as”, la respuesta “Si ocurre” mostró una F=1 (5% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que mostró una F=21 (95% de las observaciones), en la variable 18 “Se aprecia espíritu colaborativo en clase”, la respuesta “Si ocurre” mostró una F=17 (81% de las observaciones), frente a la respuesta “No ocurre” que mostró una F=4 (19% de las observaciones), la variable 19 “El ambiente es bastante impersonal, cada uno va a lo suyo”, arrojó para la respuesta “Si ocurre” una F=0, siendo la respuesta “No ocurre” con una F=21 (100% de las observaciones), la variable 20 “Los compañeros se felicitan cuando realizan algo bien”, arrojó una F=17 (81% de las observaciones) en la respuesta “Si ocurre”, frente a una F=4 (19% de las observaciones) de la respuesta “No ocurre”, todas estas variables siguen una línea conjunta que mostró que el alumnado se esfuerza en conseguir lo que se le propone, sin que se produzca discriminación mediante un ambiente colaborativo a través de un clima de cooperación y apoyo entre el grupo de pares.

En cuanto a la variable 21 “El profesor se encarga de que el grupo trabaje unido”, a la variable 22 “El profesor/a ayuda al establecimiento de buenas relaciones entre compañeros/as”, a la variable 23 “El profesor/a anima al alumnado a que tome sus propias decisiones”, y a la variable 24 “El ambiente de trabajo es agradable”, se obtuvo unas F=21 (100% de las observaciones) a favor de las 4 variables anteriores, lo que mostró que la metodología del profesorado de Educación Física y su actitud hacia los alumnos favorece todo lo que antes se ha dicho que ocurre.

Finalmente, la variable 25 “El alumnado expresa con libertad lo que piensa y es respetado por los demás”, arrojó una F=20 (95% de las observaciones) a favor de la respuesta “Si ocurre”, frente a una F=1 (5% de las observaciones) de la respuesta “No ocurre”, siguiendo la tónica anterior, esto vino a corroborar el ambiente dinámico, positivo y cooperativo que se vive en las clases de Educación Física.

<i>Variables</i>	<i>Frecuencias</i>		
	<i>Si ocurre</i>	<i>No ocurre</i>	<i>No observado</i>
V.1 El alumnado muestra interés en comunicarse con los demás	21	0	0
V.2 El alumnado tiene iniciativas en clase que comparte con los demás	17	0	4
V.3 Se produce una interacción constante entre los compañeros/as de clase	21	0	0
V.4 Se observa al alumnado cómodo y contento en clase	21	0	0
V.5 Los alumnos/as se interrumpen entre ellos mientras están hablando	4	17	0
V.6 El alumnado interrumpe al profesor/a mientras habla	7	14	0
V.7 Hay muestras de rivalidad entre algunos de los alumnos/as	4	17	0
V.8 El alumnado se ayuda entre sí, a hacer las actividades propuestas	16	2	3
V.9 A lo largo de la clase se comparten experiencias entre los alumnos/as	21	0	0

V.10 Fácilmente, se forman grupos para realizar actividades o tareas	13	0	8
V.11 El alumnado compite por hacer las tareas o actividades	4	16	1
V.12 Se producen peleas o disputas verbales durante la clase entre los compañeros/as	7	14	0
V.13 El alumnado muestra interés en las actividades o tareas que realiza	20	1	0
V.14 El profesor/a tiene que estar mediando con frecuencia en altercados entre el alumnado	4	17	0
V.15 Todos los alumnos/as tiene el mismo protagonismo en las clase	17	4	0
V.16 El alumnado se esfuerza en conseguir lo que se le propone	19	2	0
V.17 Se aprecian signos de rechazo ante otros compañeros/as	1	20	0
V.18 Se aprecia espíritu colaborativo en clase	17	4	0
V.19 El ambiente es bastante impersonal, cada uno va a lo suyo	0	21	0
V.20 Los compañeros se felicitan cuando realizan algo bien	17	4	0
V.21 El profesor se encarga de que el grupo trabaje unido	21	0	0
V.22 El profesor/a ayuda al establecimiento de buenas relaciones entre compañeros/as	21	0	0
V.23 El profesor/a anima al alumnado a que tome sus propias decisiones	21	0	0
V.24 El ambiente de trabajo es agradable	21	0	0
V.25 El alumnado expresa con libertad lo que piensa y es respetado por los demás	20	1	0

Tabla 31. Frecuencias de las variables de observación.

- Descripción cualitativa de los hechos de relevancia que se observaron en el centro escolar con importancia para la investigación.

Las clases de Educación Física se valen de una autonomía por parte del alumnado bastante amplia, el profesorado orienta las clases a través de metodologías de trabajo cooperativo. Las actividades están pensadas para ser realizadas por parejas, tríos, agrupaciones de más personas o toda la clase junta. Durante la observación el alumnado de 1º de la E.S.O. se encontraba realizando una unidad didáctica de Acrosport, el alumnado de 2º de la E.S.O. una unidad didáctica de balonmano y una coreografía con combas por

grupos, el alumnado de 3º de la E.S.O. coreografías con balones por grupos y el alumnado de 4º de la E.S.O. una coreografía de Aerobic también por grupos.

Para las distintas coreografías se trabaja en agrupaciones grandes de 6 a 8 personas. Los grupos eran hechos por el profesorado de Educación Física buscando la mayor heterogeneidad posible y separando a los estudiantes que siempre estaba junto en las actividades de agrupación libre. Pero el punto fuerte residía en la forma de evaluar los grupos de la cual el alumnado era conocedor y consciente de ello. Era la nota para todo el grupo, de modo que el triunfo de uno era el triunfo de todos y el fracaso de uno era el fracaso de todos, estableciendo por tanto metas comunes para la consecución de un objetivo.

Esto provocaba que el alumnado se ayudase entre sí. Cuando había situaciones complicadas para un miembro del grupo, este le ayudaba para conseguir el objetivo establecido. Además, había una interacción entre todos los miembros del grupo, ya que se realizaban distintos tipos de bloques. Cada componente del equipo tenía que realizar un bloque individual, una por parejas y otro en trío, pero incluso cuando realizaban el bloque individual, el resto del grupo colabora con esta persona, pasándole el balón, dándole la comba, etc.

En el alumnado de 1º de la E.S.O., quienes estaban con el contenido de Acrosport, las agrupaciones eran libres, siendo sorprendente la forma de autogestión que mostraban. Los alumnos se agrupan según marcara el profesorado (parejas, tríos...), y los hacían rápidamente sin que nadie se quedase descolgado y auto-organizándose así mismos para la realización de las figuras.

El alumnado de 2º de la E.S.O., que además de la coreografía de combas, estaban desarrollando una unidad didáctica de balonmano, las agrupaciones que se establecían para la realización de las tareas de esta unidad, se realizaba sin problemas y sin la intervención del profesor. En el alumnado de 3º y 4º de la E.S.O. aunque los grupos para la coreografías estaban hechos por el profesorado, a propósito para promover el contacto entre las personas que normalmente no están juntas en clase de Educación Física, la parte de calentamiento que era dirigida por 2 alumnos/as, las agrupaciones que se hacían eran libres y sin intervención del profesorado.

Cabe mencionar también, que en el alumnado de 4º de la E.S.O. a parte de realizar un trabajo grupal, también se promovía un trabajo intergrupual con ellos, ya que aunque cada grupo tenía sus propia coreografía, después de realizarla debía juntarse con otro grupo y unir sus dos coreografías, por lo que uno de los bloques de ambas coreografías debía ser igual en ambos grupos para que pudiese suceder esto.

Para los ensayos de las coreografías, el profesorado no intervenía prácticamente, los contenidos, requisitos, criterios de evaluación y condiciones de las coreografías habían sido explicados. Cada grupo tenía su espacio de ensayo, el profesorado iba rotando de grupo en grupo para dar un feed-back de lo que se estaba haciendo en cada grupo, que debían reforzar o mejorar, o ayudarles si lo necesitaban, pero todo el trabajo era autónomo por parte del grupo, quiere decir, que cuando el profesorado estaba con un grupo, los otros trabajaban sin necesidad de tener nadie controlándoles.

Además de todo esto, el clima era positivo y se reforzaban las acciones muchas veces cuando la gente conseguía algo, bien con un aplauso o con una palabra de ánimo. Todas las

observaciones indican un duro trabajo por parte del profesorado orientando los contenidos a través de metodologías activas y cooperativas. En el proceso el alumnado es el protagonista y el profesorado se convierte en una guía, en las clases se comparte esfuerzos, objetivos, metas, logros y fracasos, experiencias, dificultades y sobre todo, se busca el trabajo en grupo, algo que ha favorecido la inclusión de todo el alumnado. Las observaciones han venido por tanto, a apoyar los datos cuantitativos mostrados en los cuestionarios.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión y conclusiones

En la actualidad, son muchos los estudios realizados sobre la inclusión e integración del alumnado extranjero. Es evidente que nos encontramos en una época de constante cambio. Léase, por ejemplo, las tecnologías de la comunicación que permiten hablar a las personas separadas a millones de kilómetros en tiempo real, otro ejemplo son los avances en los transportes que han facilitado la movilidad de las personas de un territorio a otro, ha producido que nos encontremos ante un periodo de movimientos migratorios constantes.

En la actualidad, un mismo territorio, alberga una gran diversidad cultural como es el ejemplo de España, país de grandes tesoros fruto de la herencia de culturas que han coexistido aquí. Dar más importancia al color de la piel, la procedencia o las costumbres que al valor de la persona, forma parte del pasado de las personas y de su historia. Uno de los objetivos de la educación inclusiva, debe ser erradicar las diferencias sociales de origen cultural. Los centros educativos, como uno de los principales agentes de socialización no pueden permanecer ajenos a este hecho, ya que los futuros ciudadanos de España y del Mundo van a salir de sus aulas, y si se quiere lograr una armónica y buena convivencia multicultural es necesario que las aulas sean parte del proceso, y por ende, tomen conciencia de ello.

Uno de los elementos universales a todas las culturas es el deporte y la práctica de actividad física, en consecuencia, son herramientas con la cual lograr este propósito, y es donde la Educación Física y sus campos afines, como es el caso de la psicología en el desarrollo del autoconcepto físico deben intervenir.

Estudios recientes como los desplegados por Behnke y Roth, 2002; Cano, 2006 y Rodríguez, 2008 centraron sus análisis sobre la situación del alumnado inmigrante en la escuela y su nivel de integración. Otras investigaciones como las llevadas a cabo por Gil y Pastor, 2003; Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón, 2012, concurren con la línea de trabajo de este estudio situando a la Educación Física como una de las herramientas para la integración del alumnado extranjero. Los trabajos citados, al igual que éste, reflexionan sobre la relación positiva que existe entre la Educación Física y la inclusión del alumnado de distintas nacionalidades en los centros educativos. En el estudio de Ruiz et al. (2012), se afirmó que los estudiantes no habían tenido, en general, problemas de discriminación en el centro escolar, igual que en este trabajo.

Las sensaciones de integración del alumnado entre la asignatura de Educación Física y el resto de asignaturas fue mínima, en cuanto que no se obtuvieron datos que concluyeran que el área de Educación Física les hubiese ayudado a integrarse más que las otras asignaturas, aunque los estudiantes que reconocieron haber tenido alguna vez problemas de integración estos sucedieron más en otras asignaturas que en la de Educación Física.

Un hecho novedoso que se incluye en este estudio es introducir la valoración del autoconcepto físico como elemento de inclusión, afirmando que cuanto mejor sea el autoconcepto físico, mejor percepción habrá de uno mismo que predispondrá al alumnado a integrarse con los demás. El estudio del autoconcepto físico también es un aspecto que se está desarrollando actualmente. Los trabajos de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004a y 2006; Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008 y Reigal y Videra, 2013 han valorado la

importancia, influencia y el desarrollo del autoconcepto físico en la adolescencia donde afirman que la práctica continuada de ejercicio físico mejora el autoconcepto físico.

En este trabajo los resultados arrojaron que todo el alumnado se situaba por encima de la media general de varones y mujeres, este hecho junto con los bajos índices de discriminación podría estar relacionado. Volviendo a la afirmación del estudio de Reigal y Videra (2013), donde la práctica continuada de ejercicio físico, favorece la mejora del autoconcepto físico, como ocurre en las clases de educación física y éste a su vez es un factor a tener en cuenta en la inclusión social, entonces el desarrollo adecuado del autoconcepto físico es positivo para el fin inclusivo.

Por tanto, y en función de los resultados analizados en este estudio, se han extraído las siguientes conclusiones, con carácter general:

1) El alumnado se siente bien en el instituto, y la asignatura de Educación Física es la favorita por el alumnado. En ella se han dado menos problemas de integración comparada con el resto de áreas, aunque la diferencia es muy pequeña entre la EF y el resto.

2) Los estudiantes mostraron sentirse mejor con sus compañeros a lo largo del curso. No han sufrido problemas de integración en general, siendo el alumnado de 1º de E.S.O quien mejor se sintió en el instituto y menos problemas de integración tuvo.

3) Todas las áreas han ayudado al alumnado a integrarse en el centro educativo por igual, sin que la Educación Física haya sido considerada por los estudiantes como más

integradora sobre el resto. También se han sentido en igualdad de condiciones con sus compañeros/as en todas las áreas, y les ha costado relacionarse lo mismo en cada una de las áreas, sin que en líneas generales, les haya costado menos en Educación Física.

4) Es la metodología y no la asignatura en sí, la que favorece la inclusión. Aunque ciertas asignaturas, como la Educación Física estén más predispuestas o encajen mejor con ciertas metodologías, al final lo que marca la diferencia, no el qué se enseña, sino el CÓMO se enseña.

5) Se manifiesta una clara tendencia a que no les importa estar con gente con la que consideran que no tienen nada en común con ella, pero también les gusta estar con gente que piensa igual. Mientras que donde ha habido unanimidad es que el alumnado se siente bien compartiendo dificultades y ayudándose unos a otros, en definitiva realizando trabajos cooperativos.

6) El alumnado del centro educativo mostró un autoconcepto físico por encima de la media de la población, siendo este más alto en los varones que en las mujeres en todas las edades, y se establecieron diferencias entre el alumnado de 12, 13, 17 y 18; que mostró mejores resultados que el alumnado de 15 y 16 años. Por lo que se observa que a mitad de la adolescencia el autoconcepto físico de los adolescentes cae para luego volver a repuntar.

7) Un buen autoconcepto físico favorece la inclusión educativa, en tanto que favorece una percepción positiva de uno mismo que repercute en una mejor autoestima, la cual hace que el alumnado se siente a gusto consigo mismo.

8) La Educación Física favorece la inclusión, en tanto que la práctica física continuada es una herramienta para mejorar el autoconcepto físico, el cual a su vez favorece la inclusión educativa, por lo que a través de la Educación Física favoreceremos el autoconcepto físico.

9) Los resultados del estudio apoyan a las hipótesis número 1, 3 y 3.1., mientras que la hipótesis número 2 no ha sido demostrada.

2. Limitaciones de la investigación

Sólo fueron observadas las clases de Educación Física, y no se pudo comparar la metodología utilizada en Educación Física con la de las otras áreas para apoyar la teoría de la metodología como elemento integrador. No se grabaron las observaciones, se realizaron directamente. Al ser muchas variables de observación para un solo observador, hubiera sido mejor grabarlas y luego analizar las variables de observación con más tiempo.

3. Líneas futuras de investigación

Para seguir avanzando en el tema, en próximos estudios a parte de conocer la opinión del alumnado, se podría también recoger los criterios de los docentes y familiares. La familia, al igual que la escuela es un importante agente de socialización, y los docentes pueden aportar visiones prácticas al tema. Además, se podría desarrollar estudios comparativos entre los aspectos inclusivos en el área de Educación Física y las otras áreas buscando semejanzas y diferencias. También se podría extender el estudio no sólo a centros educativos, sino también a clubs y federaciones deportivas, asociaciones de ocio y tiempo libre y actividades extraescolares deportivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H. S. y Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S.W. Lee, P. A. Lowe y E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de: <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf>
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Axpe, I., Goñi, E. y Zulaika, L. (2008). Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 249-270). Madrid: Pirámide
- Balibrea, E. (2009). *Inserción Juvenil y actividad física: una forma de intervención social en el contexto de los barrios desfavorecidos* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).
- Behnke, U. y Roth, H. (2002). Inmigración y escuela: Experiencias de integración en Hamburgo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 50 – 56. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=465>.
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cano, R. (2006). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos*, 8, 109 - 134. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091393.pdf>

Contreras, O. R. (2002): *Perspectiva intercultural de la Educación Física*. En T. Lleixá (Coord.): *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

Carbonell, F. (2005). Educar en tiempos de incertidumbre, equidad e interculturalidad en la escuela. *Cuadernos de educación intercultural*. Madrid: La Catarata.

Caspersen, C. J., Powell, K. E. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126 – 131. Recuperado de: <http://pubmedcentralcanada.ca/pmcc/articles/PMC1424733/pdf/pubhealthrep00100-0016.pdf>

Cassullo, G. L. (1998). *Evaluación psicológica del impacto de la densidad social en diferentes contextos* (Informe final). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/ubacyt/informes_finales/informes_finales.php

Castells, M. (2005). *La era de la información (vol. 1): Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Recuperado de <https://www.un.org/es/documents/udhr/>.

Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. Madrid: Narcea.

Díaz, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Dunning, D. y Hayes, A. F. (1996). Evidence for egocentric comparison in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 213 – 229. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1996-06400-002>

Durán, J., Gómez, V., Rodríguez, J. L., y Jiménez, P. J. (2000). La Actividad Física y el Deporte como medio de integración social y de prevención de violencia: programa educativo con jóvenes socialmente desfavorecidos. *I Congreso de la Asociación Española de Ciencias Del Deporte*. Madrid.

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179 – 194. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/231/227>

Fichter, J. H. (2008). *Sociología*. Barcelona: Editorial Herder.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Editorial Paidós.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1(1), 11 – 20. Recuperado de: https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf

- Fox, K.R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S. J. H. Biddle, K. R. Fox y S. H. Boutcher (Eds.): *Physical activity and psychological well-being* (pp. 88-118). London: Routhledge y Kegan Paul.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self – Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408 – 430. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-11267-001>.
- Garma, A. M. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.
- García Ferrando, M., Puig, N. y Lagardera, F. (coords). (2002). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (2006). *Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles, 2005*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Llamas, J. L. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89 – 109. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf.
- Gil, P. y Pastor, J. M. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133 – 138.

- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004a). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 77, 18 – 24. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=251>.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004b). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195 – 213. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v13n2p195.pdf>.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: Editorial EOS.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrante: ¿instrumento de integración? *Apunts: Educación Física y Deporte*, 68, 24 – 35. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=462>
- Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández, J. (2000). La Educación Física, el deporte y la diversidad en Secundaria. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 60, 6 – 12. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=518>
- Hernández, J. (2012). Reflexiones sobre la educación física y la diversidad del alumnado. *Tándem*, 38, 57 – 64.

- Höffe, O. (2010). *Derecho intercultural*. Barcelona: Gedisa.
- Krueger, J. y Clement, R. W. (1994). Memory-based judgments about multiple categories: A revision and extension of Tajfel's accentuation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 35- 47.
- Kuhn, T. S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Latorre, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lleixá, T., Flecha, R., Puigvert, L., Contreras, O., Torralba, M. A. y Bantula, J. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lleixá, T. y Soler, S. (2004). *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* Barcelona: Cuadernos de Educación.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- López, V., Pérez, A., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente

- el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista Digital*, 11 (106). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>.
- Marchesi, A. (2003). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.
- Medina, F. X. (2002). Deporte, Inmigración e Interculturalidad. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 68, 18 – 23. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=463>.
- Ministerio de Educación, Cultural y Deporte. *Datos y cifras, curso escolar 2013/2014*. Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
- Moos, R. y Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Adaptación Española*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Myers, D. G. (2004). *Exploraciones de la psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Norbert, E. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olivera, J. (2010). Las vías humanísticas del deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 99, 3 – 4. Recuperado de: <http://www.revistaapunts.com/es/hemeroteca?article=1402>

Organización de Naciones Unidas. The number of international migrants worldwide reaches 232 million. (2013). *Population Facts*, 2.

Organización de Naciones Unidas. International Migration 2013: Migrants by origin and destination. (2013). *Population Facts*, 3.

Organización de Naciones Unidas. International Migration 2013: Age and Sex Distribution. (2013). *Population Facts*, 4.

Plan Marco de Atención para la Atención a la Diversidad. (2002). Junta de Castilla y León.

Pérez Samaniego, V. (2012). Actividad física, inclusión y calidad de vida. *Tándem*, 38, 33 – 42.

Pope, A. W., McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

Reigal, R. E. y Videra, A. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 112, 46 – 51. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1590>.

Rodríguez, J. M. (2004). El deporte como herramienta de intervención pedagógica-social en el ámbito de la exclusión social. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 77, 42 – 47. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=255>.

Rodríguez, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros Vallisoletanos y su proceso de integración escolar* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/60>.

- Ruiz, M., Molero, D., Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 108, 26 – 34. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1539>.
- Staimback, S. y Staimback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 200 – 211. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>
- Svoboda, B. (1996). Socialización. En VV.AA., *La función del deporte en la sociedad* (pp. 105 – 121). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Valero, J. A. (2009). *Una mirada a la sociología desde las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Van Lange, P. A. M. (1999). Locomotion in social dilemmas: How people adapt to cooperative, tit-for-tat, and noncooperative partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 762 – 733.
- VV. AA. (1996). *La Función del Deporte en la Sociedad. Salud, Socialización, Economía*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.



ANEXOS

ANEXO 1: CRONOGRAMA

CRONOGRAMA										
Proceso de Investigación	Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio	
	1º Q.	2º Q.								
<i>Idea / Tema de investigación</i>	X									
<i>Problema de investigación</i>		X								
<i>Marco teórico / Estado del arte</i>		X	X	X						
<i>Tipo de investigación</i>					X					
<i>Hipótesis de la investigación</i>						X				
<i>Diseño de la investigación</i>						X	X			
<i>Selección de la muestra</i>							X			
<i>Trabajo de campo / Recolección de datos.</i>								X		
<i>Análisis de los resultados</i>									X	
<i>Resultados y conclusiones</i>									X	X

Q. = Quincena

ANEXO 2: AUTORIZACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN “LA ACTIVIDAD FÍSICA Y/O DEPORTE COMO ELEMENTOS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS”

Este documento tiene como objeto solicitar su autorización escrita para la participación de su hijo/a como muestra en una investigación de carácter social y educativa que se va a realizar en el centro educativo IES Condesa Eylo Alfonso, con el fin de indagar en los aspectos en que la Educación Física y el Deporte han favorecido la inclusión social en el centro. Es importante que lea detenidamente esta hoja de información y que, en su caso, haga todas las preguntas que crea preciso acerca de la misma. Los datos que se obtengan del análisis de la muestra serán analizados mediante los distintos métodos de la investigación social y educativa.

Los datos personales que se recojan sobre usted y/o sus hijos, serán confidenciales y procesados de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y en el Real Decreto 1720/2007, de 21 de Diciembre, por lo que cualquier relación entre la muestra y su identidad personal tienen carácter estrictamente confidencial. Asimismo, se informa que los resultados obtenidos de los diferentes estudios llevados a cabo con las muestras, pueden ser publicados en revistas científicas, sin embargo, nunca será facilitada su identidad o datos que les identifiquen o puedan llegar a identificarles.

El objetivo fundamental de la investigación es valorar como desde el área de Educación Física, y en general, a través de la práctica de actividad física y deporte se ha favorecido la inclusión del alumnado, consiguiéndose un centro educativo de convivencia cultural y social, de acuerdo a la nueva sociedad multicultural en la que vivimos.

Le agradecemos, de antemano, su desinteresada colaboración con el avance de la Ciencia Educativa y Social, y de forma especial, en referencia a la investigación sobre la importancia de la Inclusión Social a través de la Educación Física y/o el Deporte y todas sus repercusiones sociales.

AUTORIZACIÓN

Don/Doña, _____ con DNI

(padre/madre/tutor/tutora) del alumno
_____ autorizo a mi hijo/a a participar en
la investigación "**la actividad física y/o deporte como elementos de inclusión social en contextos educativos**", promovida desde la Universidad de Valladolid a través del programa de Máster en Investigación Aplicada a la Educación.

Valladolid a _____ de _____ 2014

Firma:

DATOS DEL ALUMNO/A PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN			
NOMBRE Y APELLIDOS:			
EDAD:		NACIONALIDAD:	
SEXO:		CURSO:	

ANEXO 3: CUESTIONARIO DE ACTITUDES CULTURALES EXTERIORIZADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

CUESTIONARIO DE ACTITUDES CULTURALES EXTERIORIZADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTACIÓN DE RUIZ, MOLERO, ZAGALAZ Y CACHÓN (2006). VERSIÓN ORIGINAL DE GIL Y PASTOR (2003). Adaptado por Jonatan Frutos de Miguel (2014).

Lea las instrucciones con detenimiento:

Buenos días, a través de la Universidad de Valladolid se está realizando un estudio sobre la actividad física y/o el deporte como elementos de inclusión social en contextos educativos. Uno de los objetivos del estudio es descubrir si la integración del alumnado se ha facilitado a través de las clases de Educación Física y de qué manera.

A continuación, se le expone una serie de preguntas que usted tiene que contestar siguiendo las indicaciones de cada pregunta. Le garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en el más estricto cumplimiento de las Leyes sobre el secreto estadístico y protección de datos personales.

Agradezco de antemano su participación y ruego su colaboración con la mayor sinceridad posible y tranquilidad, sus respuestas serán totalmente anónimas y sin consecuencias, gracias.

Rellena los espacios en blanco.	
SEXO (marque la opción):	<input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> Mujer
EDAD:	
NACIONALIDAD:	
CURSO:	

P.1. ME SIENTO A GUSTO EN EL INSTITUTO (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.2. ME GUSTA LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.3. ENUMERA LAS 3 ASIGNATURAS, POR ORDEN DE PREFERENCIA, DONDE MEJOR TE SIENTES JUNTO A TUS COMPAÑEROS/AS:

1^a _____
2^a _____
3^a _____

P.4. HE TENIDO PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN CON EL RESTO DE MIS COMPAÑEROS/AS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.5. LA SENSACIÓN DE BIENESTAR CON MIS COMPAÑEROS/AS EN EL INSTITUTO HA MEJORADO CON RESPECTO AL INICIO DEL CURSO (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.6. EL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA ME HA AYUDADO A INTEGRARME CON EL RESTO DE MIS COMPAÑEROS/AS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.7. HE TENIDO PROBLEMAS DISCRIMINATORIOS O DE DESIGUALDAD CON MIS COMPAÑEROS/AS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.8. HE TENIDO PROBLEMAS DISCRIMINATORIOS O DE DESIGUALDAD CON MIS COMPAÑEROS/AS EN OTRAS CLASES, DIFERENTE A LA DE EDUCACIÓN FÍSICA (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.9. ME SIENTO MÁS INTEGRADO CON MIS COMPAÑEROS/AS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE EN LAS OTRAS CLASES (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.10. EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ME CUESTA MENOS TRABAJARME CON MIS COMPAÑEROS/AS QUE EN OTRAS CLASES (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.11. EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ME SIENTO EN IGUALDAD DE CONDICIONES CON RESPECTO AL RESTO DE MIS COMPAÑEROS/AS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.12. EN LAS CLASES DE LAS OTRAS MATERIAS, DISTINTAS A EDUCACIÓN FÍSICA, ME SIENTO EN IGUALDAD DE CONDICIONES CON RESPECTO AL RESTO DE MIS COMPAÑEROS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) **CASI SIEMPRE (3)** **ALGUNAS VECES (2)** **CASI NUNCA (1)** **NUNCA (0)**

P.13. ME HE SENTIDO O ME SIENTO MÁS DISCRIMINADO POR MIS COMPAÑEROS/AS EN LAS OTRAS AREAS QUE EN EDUCACIÓN FÍSICA (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) CASI SIEMPRE (3) ALGUNAS VECES (2) CASI NUNCA (1) NUNCA (0)

P.14. EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA ME RESULTA MÁS FACIL REALIZAR LAS ACTIVIDADES CON MIS COMPAÑEROS/AS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) CASI SIEMPRE (3) ALGUNAS VECES (2) CASI NUNCA (1) NUNCA (0)

P.15. ME INTEGRO MÁS EN CLASE CON AQUELLOS COMPAÑEROS/AS QUE CONSIDERO QUE PIENSAN IGUAL QUE YO (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) CASI SIEMPRE (3) ALGUNAS VECES (2) CASI NUNCA (1) NUNCA (0)

P.16. AL REALIZAR ACTIVIDADES DE EQUIPO CON MIS COMPAÑEROS/AS ME SIENTO BIEN COMPARTIENDO LAS DIFICULTADES Y AYUDANDONOS UNOS A OTROS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) CASI SIEMPRE (3) ALGUNAS VECES (2) CASI NUNCA (1) NUNCA (0)

P.17. EN CLASE PREFIERO NO ESTAR CON LOS COMPAÑEROS QUE CREO QUE NO TENGO NADA EN COMÚN CON ELLOS (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) CASI SIEMPRE (3) ALGUNAS VECES (2) CASI NUNCA (1) NUNCA (0)

P.18. EN CLASE ME GUSTA ESTAR MÁS CON AQUELLOS COMPAÑEROS/AS QUE TIENEN LAS MISMAS INTENCIONES O PROPOSITOS QUE YO (señala una de las opciones):

SIEMPRE (4) CASI SIEMPRE (3) ALGUNAS VECES (2) CASI NUNCA (1) NUNCA (0)

ANEXO 4: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (CAP)

El cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP) elaborado por Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006), está protegido por el copyright, motivo que impide reproducirlo parcial o totalmente por cualquier medio o procedimiento. Por esta razón, no puede aparecer anexo en el documento, así que se procederá a realizar una descripción del mismo.

- **Nº de ítems:** 36

- **Nº de dimensiones que mide:** 6 (Habilidad Física, Condición Física, Atractivo Físico, Fuerza, Autoconcepto Físico General y Autoconcepto General).

- **Nº de ítems por dimensión:** 6, medidos con una escala de valoración de 1 a 5.

- **Habilidad Física:** mide la percepción de las cualidades y habilidades para la práctica deportiva, la seguridad personal ante la expectativa del aprendizaje deportivo y la predisposición ante la actividad física.

- **Condición Física:** mide la percepción que tiene la persona de la forma física en la que se encuentra, además de la confianza del estado físico que posee.

- **Atractivo Físico:** se refiere a la percepción de la apariencia física propia, a la seguridad sobre dicha apariencia, así como la satisfacción de la persona con la imagen que cree reflejar.

- **Fuerza:** se refiere a la percepción de verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso con seguridad.

- **Autoconcepto Físico General:** opiniones y sensaciones positivas en lo físico.

- **Autoconcepto General:** mide el grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

ANEXO 5: FICHA DE OBSERVACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA SOCIAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA					
Clase:		Nº de Participantes:		Hora de inicio de la observación:	
Grupo:					
Fecha:		Registro Número:		Hora de finalización de la observación:	
Objetivos de la Observación:				Minutos observados:	

Variables a observar:	SI OCURRE	NO OCURRE	NO OBSERVADO
1. El alumnado muestra interés en comunicarse con los demás			
2. El alumnado tiene iniciativas en clase que comparte con los demás			
3. Se produce una interacción constante entre los compañeros/as de clase			
4. Se observa al alumnado cómodo y contento en clase			
5. Los alumnos/as se interrumpen entre ellos mientras están hablando			
6. El alumnado interrumpe al profesor/a mientras habla			
7. Hay muestras de rivalidad entre algunos de los alumnos/as			
8. El alumnado se ayuda entre sí, a hacer las actividades propuestas			
9. A lo largo de la clase se comparten experiencias entre los alumnos/as			
10. Fácilmente, se forman grupos para realizar actividades o tareas			
11. El alumnado compite por hacer las tareas o actividades			
12. Se producen peleas o disputas verbales durante la clase entre los compañeros/as			
13. El alumnado muestra interés en las actividades o tareas que realiza			
14. El profesor/a tiene que estar mediando con frecuencia en altercados entre el alumnado			
15. Todos los alumnos/as tiene el mismo protagonismo en las clase			
16. El alumnado se esfuerza en conseguir lo que se le propone			
17. Se aprecian signos de rechazo ante otros compañeros/as			
18. Se aprecia espíritu colaborativo en clase			
19. El ambiente es bastante impersonal, cada uno va a lo suyo			
20. Los compañeros se felicitan cuando realizan algo bien			
21. El profesor se encarga de que el grupo trabaje unido			
22. El profesor/a ayuda al establecimiento de buenas relaciones entre compañeros/as			
23. El profesor/a anima al alumnado a que tome sus propias decisiones			
24. El ambiente de trabajo es agradable			
25. El alumnado expresa con libertad lo que piensa y es respetado por los demás			
HECHOS DE RELEVANCIA PARA LA INVESTIGACIÓN NO RECOGIDOS EN LAS VARIABLES:			

ANEXO 6: GUIÓN DE OBSERVACIÓN

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Para realizar la observación estructurada de la ficha: “*El clima social en las clases de Educación Física*”, se seguirán estas pautas para establecer un criterio que nos ayude a determinar cuando se dan o no las variables.

Variable 1	Ejemplo:
Se considerara que si se da esta variable cuando se produzca una disposición de más de la mitad del alumnado observado a comunicarse entre sí a lo largo de la clase, con relativa frecuencia.	- Un alumno/a comparte una sensación vivida en clase con otro compañero/a
Variable 2	Ejemplo:
Se considerara que si se da esta variable cuando haya una predisposición a emprender acciones, crear oportunidades y mejorar resultados sin necesidad de un requerimiento externo que lo empuje, apoyado en la auto-responsabilidad y la autodirección.	- Aporta ideas a sus compañero/as.
Variable 3	Ejemplo:
Se considerara que se cumple esta variable cuando haya acciones reciprocas entre dos o más personas de la clase. Entendiendo estas acciones cuando las conductas de una persona sea el estímulo para la respuesta de otra, que a su vez, siguiendo la secuencia, pasa a ser luego el estímulo de la respuesta siguiente de la primera persona.	- Se produce un estímulo por parte de alguien al cual le sigue una respuesta de otra u otras personas.
Variable 4	Ejemplo:
Se considerara que se cumple esta variable cuando se perciba un estado de ánimo positivo a través de expresiones emocionales observables como la sonrisa u otros signos de alegría.	- Se muestran signo de aprecio entre compañeros/as, sonrisas, gestos de afecto...
Variables 5	Ejemplo:
Se considerara que ocurre esto cuando se produzca el proceso de comunicación entre iguales, es decir, entre los compañeros/as de clase y no se respete los turnos de palabra.	- Está hablando alguien y otra persona interrumpen lo que está diciendo, alguien grita o hace ruido mientras otro compañero/a habla.

Variable 6:	Ejemplo:
Se considerara que ocurre esto cuando se produzca el proceso de comunicación entre profesor/a – alumno/a, y no se respete los turnos de palabra.	- Está hablando el profesor y un alumno interrumpe lo que está diciendo.
Variable 7:	Ejemplo:
Se considerara que esta variable ocurre cuando se produzca una disputa entre dos o más compañeros/as, o entre grupos, a la hora de ponerse de acuerdo, o intentar superar a alguien	- Dos alumnos/as muestran actitudes desafiantes por lograr conseguir algo el primero/a
Variable 8:	Ejemplo:
Se considerara que se da esta variable cuando se produzcan procesos intencionales de una persona o grupo para realizar una acción humana tendiente a paliar o resolver las necesidades de una persona o grupo.	- El grupo arropa y ayuda a alguna persona que sea más torpe en algo.
Variable 9:	Ejemplo:
Se considerara que se produce esta variable cuando se produzca el acto de participación recíproca en algo, ya sea material o inmaterial, de conocimientos, experiencias o habilidades.	- Los alumnos intercambian sensaciones sobre la actividad que están haciendo.
Variable 10:	Ejemplo:
Se considerara que se produce esta variable cuando se construyan o creen grupos de manera espontánea y sin dificultades o problemas de agrupación.	- El profesor/a les manda ponerse en algún tipo de agrupación y ésta se hace con rapidez y espontaneidad.
Variable 11:	Ejemplo:
Se considerara que se da esta variable cuando se produzcan luchas o rivalidades entre quienes realizan una misma actividad o tarea	- Cuando se plantea una actividad todos intentan hacerla rápido para conseguir terminar primeros.
Variable 12:	Ejemplo:
Se considerara que se produce esta variable cuando se produzca una situación en la cual dos o más alumnos/as, o en su defecto diferentes grupos, que presentan intereses contrapuestos, ingresan en un escenario de confrontación, de oposición mutua, ya sea física o verbal.	- Los alumnos/as se insultan entre ellos al mostrar sus diferencias en algo.

Variable 13:	Ejemplo:
Se considerara que se produce esta variable cuando se produzcan situaciones donde el estado anímico o actitud que muestren los alumnos/as, se especialmente positivo a hacer una cosa o se muestre una aptitud para la actividad.	- Se aprecia a los alumnos motivados a la hora de realizar una tarea propuesta en clase.
Variable 14:	Ejemplo:
Se considerara que se produce esta variable cuando el profesor/a tenga que interponerse en una discusión o en un enfrentamiento entre compañeros/as para encontrar una solución, frecuentemente.	- Dos alumnos/as discuten en clase por algún motivo referente a lo que están realizando y el profesor/a tiene que llegar a intervenir.
Variable 15:	Ejemplo:
Se considerara que se da esta variable cuando ningún alumno/a muestre afán de destacar como persona muy cualificada e imprescindible para una actividad, o quiera llamar la atención sobre sus compañeros.	- Al observar a los alumnos nadie destaca sobre nadie en importancia a la hora de realizar las tareas propuestas.
Variable 16:	Ejemplo:
Se considerara que ocurre esta variable cuando los alumnos/as pongan mucho cuidado, ganas, atención o interés en hacer un esfuerzo por conseguir algo o hacer lo mejor posible una actividad o tarea.	- Cuando algo no les sale a la primera, practican y practican hasta conseguirlo.
Variable 17:	Ejemplo:
Se considerara que se da esta variable cuando se den indicios o señales de que un alumno/a es excluido de forma deliberada de una interacción social, actividad o tarea propuesta por el profesor/a o en cualquier momento de la clase	- Se observa que alguien no quiere colocarse al lado de alguien.
Variable 18:	Ejemplo:
Se considerara que se produce esta variable cuando se observe valor, fuerza o ánimo para actuar o hacer frente a las dificultades en todo proceso donde se involucre el trabajo de varias personas en conjunto para la consecución de un resultado.	- Los alumnos se ayudan cuando alguno le cuesta hacer algo.
Variable 19:	Ejemplo:
Se considerara que se da esta variable cuando las condiciones y características y el conjunto de circunstancias o factores sociales, culturales o morales, que rodean a la clase e influyen en su desarrollo o estado, no poseen o no manifiesta ninguna característica que haga referencia a la personalidad, las ideas o los sentimientos comunes de la clase.	- No se observa cohesión en la clase, los alumnos son muy independientes.

Variable 20:	Ejemplos:
Se considerara que se produce esta variable cuando se observen en la clase situaciones donde se exprese a una persona o personas la alegría y satisfacción que se siente por una cosa agradable o feliz que ha realizado bien.	- Se aplauden cuando un alumno/a o varios realiza algo bien.
Variable 21:	Ejemplos:
Se considerara que se da esta variable cuando el profesor muestre intención e interés porque el grupo realice actividades y tareas de manera conjunta haciendo de ello un todo.	- El profesor/a propone actividades grupales de trabajo cooperativo
Variable 22:	Ejemplos:
Se considerara que se produce esta variable cuando el profesor/a ayude a que se produzcan uniones entre los miembros de la clase, generalmente con propósito de continuidad, a través de su metodología de trabajo o actitud frente al alumnado	- El profesor/a se preocupa de que los alumnos se respeten entre ellos.
Variable 23:	Ejemplos:
Se considerara que se produce esta variable cuando el profesor/a infunda ánimo, fuerza o energía a alguien para elegir entre las distintas opciones o formas para resolver diferentes situaciones de la clase en diferentes contextos o hacer, resolver o emprender algo.	- El profesor/a les da autonomía en la toma de decisiones.
Variable 24:	Ejemplos:
Se afirmara que se da esta variable cuando el conjunto de circunstancias, físicas y morales, que rodean a la clase sean amables y consideradas.	- Se observan gestos de felicidad, como por ejemplo sonrisas.
Variable 25:	Ejemplos:
Se considerara que se produce esta variable cuando los alumnos/as puedan expresar sus opiniones, sensaciones, sentimientos, emociones o pensamientos sin que ningún otro alumno/a juzgue, emita un juicio de valor o critique eso.	- Cualquier persona de clase puede decir lo que piensa y es respetado por los demás.

Se marcara la categoría:
SI OCURRE: cuando la variable se produzca de acuerdo a lo establecido en el guión de observación.
NO OCURRE: cuando la variable no reproduzca lo establecido en el guión de observación.
NO OBSERVADO: cuando no ocurra lo estipulado en la descripción de la variable, pero tampoco lo contrario.

ANEXO 7: INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

En primer lugar, agradecer su colaboración en la realización de la investigación promovida desde la Universidad de Valladolid, titulada “Las actividades Físicas y/o deportivas como medio de inclusión social en contextos educativos”. La aplicación de los cuestionarios de recogida de datos, es muy sencilla ya que son cuestionarios auto-aplicables, y cada uno trae sus propias instrucciones para cumplimentarlos. Aun así, mostramos unos pasos a seguir, recomendables.

Los cuestionarios viene juntos, uno dentro del otro, ya que aunque son anónimos por completo, si se debe saber la persona que cumplimento los 2, aunque no su identidad. Una vez repartidos, se recomienda explicar a los alumnos antes de comenzar, que van a participar en una investigación de la Universidad de Valladolid sobre inclusión social, y que deben ser lo más sinceros en sus respuestas para que los resultados tengan validez. Además, de asegurarles que sus respuestas no van a tener consecuencia ninguna.

El primer cuestionario que se deben cumplimentar es del de ACTITUDES EXTERIORIZADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA. Es recomendable leer las instrucciones del cuestionario en alto entre toda la clase y una vez que este claro y no haya dudas, los alumnos se pongan a contestarlo. El tiempo estimado de respuesta es entre 5 y 8 minutos.

Después, es conveniente realizar un descanso de 5 minutos antes de cumplimentar el otro cuestionario para que el alumnado no entre en un proceso de respuesta automática para pasar “el tramite”. Una vez realizado el descanso de 5 minutos entre cuestionario y cuestionario; pasa a realizarse el otro test de AUTOCONCEPTO FÍSICO. Para realizarlo, conviene seguir los mismos pasos que para el primer cuestionario. El tiempo estimado de respuesta es de 15 minutos.

Finalmente, cuando los 2 cuestionarios estén cumplimentados, deben colocarse uno dentro del otro como estaban cuando se repartieron y devolverlos a la carpeta.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 8: ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS (ALFA DE CRONBACH)

- Análisis de fiabilidad del cuestionario de actitudes culturales exteriorizadas en EF

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	289	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
Total		289	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,604	17

- Análisis de fiabilidad del cuestionario de autoconcepto físico (CAP)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	289	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
Total		289	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,856	6