



Universidad de Valladolid

Trabajo de fin de grado

Facultad de Educación y Trabajo Social

**La integración del alumnado inmigrante
a través de la clase de Educación Física**

Autor: Alberto Riol Pastor

Tutor: Julio César Rodríguez de la Cruz

Grado en Educación Primaria. Mención Educación Física

2019-2020

La integración del alumnado inmigrante a través de la clase de Educación Física

Resumen

Vivimos en un país multicultural donde cada año llegan familias provenientes de todas las partes del mundo, cuyo trasfondo cultural suele ser completamente diferente al nuestro. Esta realidad social se refleja en las aulas, donde podemos encontrar multitud de alumnos inmigrantes formando parte de la comunidad educativa.

Sin embargo, este hecho no está exento de problemas y en ocasiones estos alumnos tienen dificultades para integrarse y establecer relaciones interpersonales con sus compañeros.

Analizaremos cómo podemos contribuir a la integración de estos alumnos a través de las oportunidades que nos ofrece la clase de Educación Física, para lo cual elaboraremos una propuesta de intervención con la que pretendemos ayudar a una alumna que está encontrando dificultades para integrarse en el grupo.

Palabras clave: Educación Física, integración, alumnado inmigrante.

Abstract

We live in a multicultural country where families from all over the world come every year, whose cultural background is often completely different from ours. This social reality is shown in the classrooms, where we can find plenty of immigrant students being part of the educational community.

However this fact is not without problems and sometimes these students have trouble with integration and building interpersonal relationships with their classmates.

We will analyze how we can contribute to the integration of these students using the opportunities that arise in the Physical Education class and we will elaborate an intervention proposal for a specific classroom in which we pretend to help a student who is finding it difficult to become integrated as part of the class.

Keywords: Physical Education, integration, immigrant students.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
3.1 Justificación académica.....	3
3.2 Justificación en base a las competencias del título.....	4
4. MARCO TEÓRICO.....	6
4.1 Antecedentes.....	6
4.2 La inmigración en la escuela.....	7
4.2.1 Modelos pedagógicos.....	7
4.2.2 Agentes implicados.....	11
4.3 La integración en la escuela a través de la Educación Física.....	15
4.3.1 Características integradoras.....	16
4.3.2 Contenidos.....	18
4.3.3 El papel del profesor.....	23
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	26
5.1 Introducción.....	26
5.2 Contexto.....	27
5.3 Objetivos.....	28
5.4 Desarrollo de las sesiones.....	28
5.5 Evaluación.....	29
5.5.1 Evaluación de la integración.....	29
5.5.1.1 Momentos de observación.....	32
5.5.1.2 Uso de los datos.....	33
5.5.1.3 Hipotéticos resultados.....	33
5.5.2 Evaluación de la actitud hacia la interculturalidad.....	34
5.5.2.1 Uso de los datos.....	35
5.5.2.2 Hipotéticos resultados.....	36
6. REFLEXIONES FINALES.....	37
6.1 Reflexiones sobre el tema tratado.....	37
6.2 Reflexiones sobre la elaboración del TFG.....	38
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
8. ANEXOS.....	50

1. INTRODUCCIÓN

Este TFG pretende analizar el potencial de la clase de Educación Física para contribuir a la integración de alumnos inmigrantes que se puedan encontrar excluidos del grupo de clase.

Comenzaré exponiendo los objetivos que pretendemos alcanzar. Tras esto, en la justificación, hablaré de los motivos por los que este trabajo es adecuado como TFG y por los que el tema escogido tiene una relativa importancia para la comunidad educativa.

En el marco teórico revisaré los antecedentes repasando los diferentes enfoques a través de los cuáles se ha tratado la diversidad cultural en la escuela durante el último siglo. Además, revisaré el papel de los agentes del sistema educativo relacionados con el tema y, por último, analizaré qué tipo de actividades son adecuadas para trabajar la integración y cuál debe ser el papel del profesor.

Posteriormente dejaré planteada una propuesta de intervención en el aula con una alumna que actualmente no está integrada en el grupo de clase. Debido a la situación excepcional que vivimos a causa del virus Coronavirus SARS-CoV-2 la propuesta no se llevará a cabo.

Por último, reflexionaré sobre lo que considero que son los puntos más importantes de la investigación y sobre cómo ha sido el proceso de elaboración de este trabajo y las dificultades a las que me he enfrentado.

2.OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Comprobar si la clase de Educación Física es un entorno que permite la integración en el grupo de alumnos pertenecientes al colectivo inmigrante que se encuentran excluidos.
- Contribuir a cambiar la percepción y la actitud del alumnado respecto a los alumnos pertenecientes a este colectivo.

Objetivos específicos:

- Conocer y detectar los principales problemas a los que se enfrenta este alumnado a la hora de integrarse en el grupo de clase.
- Conocer estrategias, actividades y ejercicios que trabajen la integración de alumnos en el grupo de clase.
- Elaborar una propuesta de intervención que proporcione las herramientas necesarias para trabajar la integración de estos alumnos durante el transcurso de varias sesiones.

3.JUSTIFICACIÓN

3.1 Justificación académica

Los alumnos pertenecientes a minorías étnicas tienen a menudo dificultades para integrarse en la clase y relacionarse con sus compañeros, lo cual exige la formulación y puesta en práctica de medidas educativas que trabajen esos problemas (Aguado, 1991).

Frecuentemente estos alumnos tienen que enfrentarse a juicios preconcebidos del resto de alumnos sobre ellos. Según Rodríguez y Retortillo (2006), existen prejuicios sobre las minorías entre los alumnos de educación primaria que pueden deberse a la influencia familiar, de los medios de transmisión cultural y de los medios de comunicación. Esta situación, unido a frecuentes dificultades con el idioma y expectativas diferentes sobre escuela, a menudo derivan en un distanciamiento con el resto de sus compañeros.

Estos problemas de integración en el grupo de clase pueden repercutir negativamente en varias áreas de su vida, tanto académicas como personales, y tener consecuencias a largo plazo sobre la salud mental de aquellos que experimentan el rechazo (Rigby, 2003).

Es importante por tanto trabajar los aspectos que puedan provocar el rechazo de estos alumnos y podemos hacerlo apoyándonos en el enorme potencial integrador que posee la Educación Física (López, Pérez y Monjas, 2007).

En el caso de los alumnos que desconocen el idioma, la Educación Física puede contribuir a que estos niños puedan relacionarse con sus compañeros ya que, tal y como concluyen Contreras, Gil, Cecchini y García (2007), la lengua no es un elemento determinante para la integración de inmigrantes en el aula de Educación Física ya que es sustituida con éxito por el lenguaje corporal y gestual.

Se han escrito multitud de trabajos que justifican el potencial integrador y de transformación social que tiene la Educación Física (López, 2012) y que proporcionan una base teórica sólida sobre la que elaborar programas y unidades didácticas enfocadas a trabajar el tema a tratar.

3.2 Justificación en base a las competencias del título

En base a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en este TFG trabajaremos las siguientes competencias generales:

Competencias generales	Forma de trabajarlas
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	Elaboración de sesiones en base al currículo oficial e incorporando los conocimientos generados a raíz de la revisión bibliográfica realizada.
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.	Empleo de los conocimientos adquiridos durante las asignaturas del grado y durante el Prácticum para plantear la intervención. Diseño de la intervención en base a metodologías aprendidas durante el grado.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	Diseño y uso de técnicas e instrumentos de evaluación adecuados para obtener los datos deseados. Interpretación de resultados en base a los datos obtenidos.

<p>Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	<p>Diseño de una intervención que se va a realizar, dejándola preparada y explicada para que se pueda llevar a cabo sin la ayuda de la persona que la planteó.</p>
<p>Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p>	<p>Planteamiento y desarrollo de una investigación partiendo de un conocimiento escaso sobre el tema a nivel teórico, lo que requiere un extenso trabajo de organización y un alto grado de autonomía.</p>
<p>Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos</p>	<p>Planteamiento de una intervención que busca la integración y promover valores interculturales, de comunicación y respeto.</p>

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Antecedentes

Existen numerosos estudios que han trabajado previamente los problemas de integración de las minorías étnicas, la actitud de éstas hacia la clase de Educación Física y cómo se puede utilizar dicha clase para avanzar en la integración y en los cuáles me he basado para la elaboración de este TFG.

López (2012) en “Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social” estudia las posibilidades de la Educación Física como motor de transformación social basándose en los avances producidos en las últimas décadas respecto a este tema. Carter, López y Gallardo (2017b) también hacen un repaso por la literatura relacionada con esta cuestión con la intención de servir de recopilar los avances y servir de base para futuras estrategias de intervención en contextos de inmigración que utilicen el deporte como elemento integrador.

En “Actitudes culturales exteriorizadas en Educación Física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta”, Gil y Pastor (2003), con el fin de mejorar el proceso de integración, estudian que ámbitos de la Educación Física son más atractivos para el alumnado inmigrante, el grado de aceptación entre alumnos de diferentes culturas y en qué medida la Educación Física contribuye a ello.

Existen recopilaciones de juegos enfocados a trabajar con la temática del alumnado perteneciente a minorías étnicas, la interculturalidad y la integración de esos alumnos a través de la Educación Física, siendo “Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global”, de Bantulá y Mora (2002), uno de los más destacados, que además reflexiona ampliamente sobre las implicaciones del juego y el deporte como herramienta para la educación en valores.

Alejados de la realidad de la escuela, pero tratando igualmente la integración a través del deporte, encontramos multitud de investigaciones como Balibrea, Santos y Lerma (2002)

que analizan el papel que puede tener el deporte en los programas de inserción social para jóvenes de barrios desfavorecidos. Soler, Flores y Prat (2012) exponen las actuaciones llevadas a cabo tanto por la escuela como por la administración local para utilizar ese potencial socializador que se le atribuye al deporte y ver qué efectos tiene en la integración. Medina (2002) también estudia las capacidades socializadoras del deporte, analizando en profundidad que entendemos por “integración” y que mecanismos tiene el deporte para fomentarla.

4.2 La inmigración en la escuela

Nuestra sociedad es cada vez más heterogénea. La diversidad cultural ha aumentado enormemente en nuestro país en las últimas décadas debido al fenómeno migratorio (Cuesta *et al.*, 2000), (Ioé, 2005). Esto ha provocado cambios en el contexto escolar con una mayor presencia de estudiantes extranjeros o inmigrantes de segunda y tercera generación (Pérez y Morales, 2008). Estos cambios han provocado diferentes respuestas de partes de la comunidad educativa que a menudo no sabe cuál es la mejor manera de adaptarse a la realidad cambiante y en ocasiones ha acabado viendo la diversidad cultural como un problema en lugar de como una oportunidad (Martínez, Franco, Díaz y Pozo (2001).

4.2.1 modelos pedagógicos

La llegada de alumnado inmigrante a los colegios es un tema que siempre ha planteado multitud de cuestiones sobre cómo debe ser enfocado para encarar el fenómeno de forma satisfactoria (Retortillo *et al.*, 2006).

Los diferentes modelos pedagógicos se basan en teorías, ideologías, valores y normas diferentes y presentan perspectivas muy distintas. Según Muñoz (2000) podemos agrupar estos modelos en torno a cuatro grandes enfoques:

-Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Es un enfoque que propone que las minorías asimilen la cultura del país de acogida y que considera que la diversidad cultural puede ser un problema para el funcionamiento de la sociedad de acuerdo con Muñoz (2000).

Vilar (2009) lo ve como un conjunto de medidas conservadoras que no se preocupan por la atención a la diversidad. Añade también que desde este enfoque el fracaso escolar es percibido como un fallo de adaptación a la cultura hegemónica y no como resultado de un posible desarraigo cultural-afectivo.

Una de las implicaciones más importantes de este modelo es, como afirma Moctezuma (2008), que a la larga el estudiante se acabará perdiendo su identidad como originario de otro país y abrazando únicamente su nueva cultura.

Enfoque hacia la integración de culturas. Martín (1995) los llama “modelo puré” ya que se basan en la idea de que el producto final es una mezcla de las culturas de todos los integrantes en la que todos han aportado su parte. Según el país este tipo de modelo ha tenido distintos nombres, y puede encontrarse también como “melting pot”, término proveniente de Estados Unidos (Bajo, 2007) o “crisol de culturas”.

Según Muñoz (2000), busca el entendimiento cultural dentro del aula promoviendo los sentimientos de tolerancia y unidad además de buscar acabar con los prejuicios y estereotipos de las diferentes culturas.

Sin embargo, las críticas a este modelo son habituales. Martín (1995) señala que cuando este modelo se pone en práctica se evidencia que en realidad se trata de un proceso unidireccional donde las minorías (especialmente las carentes de prestigio) no pueden contribuir a la cultura, abandonan su lengua y costumbres y terminan siendo absorbidos.

Esta idea de el “melting pot” forzando la asimilación en las minorías carentes de prestigio es reforzada por Caggiano (2005) que analiza cómo el imaginario crisol argentino excluye a las minorías de países como Bolivia de participar en la construcción de una cultura única mezcla de todas las que la componen.

Quizá, como indica Essomba (2006), este modelo peca de ser solo un discurso que, a pesar de defender la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad, no muestra voluntad de facilitar los espacios necesarios para que esta mezcla cultural se lleve a cabo.

-Enfoque hacia el multiculturalismo. De acuerdo con Muñoz (2000), este modelo reconoce que todas las culturas son válidas y pretende acabar con la segregación. Busca alcanzar el objetivo por medio de múltiples vías, como un currículum y orientación multicultural que pretende ayudar al alumno a que su identidad cultural forme parte y refuerce su autoconcepto.

Este movimiento surge, según Vilar (2009), en Estados Unidos a raíz de las protestas sociopolíticas de los años 60 y de los programas de Educación Bilingüe canadienses que también se extienden al resto de países de habla inglesa. Sin embargo, de acuerdo con Quintana (1992), lo que provocó que pasásemos de modelos asimilacionistas a un modelo multicultural tal y cómo lo entiende Muñoz (2000) fueron principalmente dos cambios producidos en la década de los 70:

-La no jerarquización de culturas: Se suprimió la idea asimilacionista de que ciertas culturas eran inferiores, ahora se hablaba de “diferencias” entre ellas y no de “desigualdades”.

-Se empezaron a valorar todas las culturas. Ahora la existencia de múltiples culturas era vista como una fuente de enriquecimiento mutuo.

Por otro lado, Zapata (2003) denuncia que es un término con usos muy dispares que en ocasiones pueden incluso contradecirse. Puede ser usado tanto para describir una realidad, es un hecho que hay varias culturas conviviendo en un determinado país, como un ideal, que es la definición que utilizamos en este ámbito.

-Enfoque intercultural. La necesidad de desarrollar este enfoque se hizo necesaria debido a los puntos débiles, errores y limitaciones del enfoque multicultural (Giménez, 2003). Según Escámez (2002) su origen puede estar en el marco de las acciones sociales y educativas de Francia en 1975.

De acuerdo con Muñoz (2000), está presente en los proyectos educativos para fomentar el gusto de los alumnos por trabajar en una construcción conjunta de una sociedad que valora positivamente las diferencias culturales y busca fomentar la igualdad, el respeto, el pluralismo y la tolerancia. Hay que tener en cuenta, como dice Díez (2004), que la educación intercultural no es la educación de los inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad intercultural.

Besalú (1994) distingue 5 diferencias del interculturalismo con las políticas anteriores:

- Se busca preparar a todos los estudiantes para vivir en sociedades multiculturales.
- La cultura que presentan los currículos escolares es cuestionada críticamente.
- Se busca potenciar la comunicación y el intercambio en vez de centrarse en las diferencias.
- El respeto por el resto de culturas va más allá de la tolerancia, es necesario comprenderlas.
- Lucha activa contra el racismo y la discriminación.

Estos valores coinciden con lo que se busca en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) que nos indica que *“uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.”*

Por lo tanto, para conseguir los objetivos propuestos y de acuerdo con el marco legislativo vigente, este trabajo utiliza el enfoque de una educación intercultural para conseguir sus objetivos.

4.2.2 Agentes implicados

Para poder analizar el tema a tratar desde una perspectiva más sólida, es necesario conocer las opiniones y percepciones de todos los agentes implicados y de esta forma detectar posibles problemas o conocer sus causas. Así, nos detendremos en el profesor de EF, la familia del alumnado autóctono, el alumnado autóctono, la familia del alumnado inmigrante y el propio alumnado inmigrante.

El profesor de EF: En base a el estudio realizado por Pastor, Gonzalez, Cuevas y Gil (2010) se puede observar que el profesor de Educación Física por lo general no considera al alumnado inmigrante como un elemento disruptivo dentro de la clase de EF y que se debe apoyar la integración de estos grupos minoritarios. Sin embargo, si difieren en relación a las posibles adaptaciones a realizar en las programaciones de las clases donde a menudo responden que no son necesarias. Como indica el estudio, coincidiendo también con Palomero (2006), esto puede estar relacionado con una falta de formación respecto a cómo introducir medidas que faciliten el proceso de integración.

Además, como indican Contreras, Gil, Cecchini y García (2007) la mayoría de profesores está de acuerdo en que la Educación Física es un medio ideal y con mucho potencial para fomentar la integración.

No obstante, en un estudio reciente, Flores, Prat y Soler (2017) a pesar de estar de acuerdo con que la gran mayoría de profesores no ven problemas en la diversidad cultural, detectan también un pequeño porcentaje de profesores de Educación Física que consideran la multiculturalidad como algo que afecta negativamente a la clase, bajando el ritmo y el rendimiento académico por causas externas al profesorado. Estos autores achacan esta visión a una posible falta de autocrítica de esos profesores. Tras el análisis de la situación llevado a cabo, propusieron una serie de orientaciones para la formación del profesorado de cara a una Educación Física intercultural:

-Un currículum menos etnocentrista. Que los profesores conozcan aspectos de diferentes culturas a lo largo de su formación.

-Una formación actitudinal para que el profesor tome conciencia de los estereotipos y prejuicios existentes y pueda luego detectarlos en el aula.

-Fomento del espíritu crítico y reflexivo del profesorado, tanto de sus actitudes e ideas acerca del multiculturalismo como de su propia práctica educativa.

-Procurar que haya contacto con contextos escolares multiculturales durante la formación, especialmente durante los periodos de prácticas. De esta forma se puede reducir la inseguridad del profesor cuando se enfrente a contextos de este tipo en el futuro.

-Proporcionar al profesor diversas estrategias que le permitan solucionar los problemas que puedan surgir en el aula en el futuro.

Podemos concluir que el profesor de Educación Física a pesar de ver la interculturalidad como algo positivo y creer que la asignatura tiene un enorme potencial integrador, carece a menudo de la formación necesaria para poder llevar a cabo adaptaciones que fomenten la integración.

La familia del alumnado autóctono: Cuando los alumnos llegan a la escuela ya lo hacen con una serie de valores que son la base del pensamiento y guían las actuaciones del niño. Estos valores son transmitidos principalmente por la familia (Ortega y Mínguez, 2003) Esto está relacionado con lo que dice Touriñán (2011) sobre que la primera educación que recibe cualquier persona es la de la familia que influye en la personalidad, la moral y la forma de vida del niño.

La familia es por tanto un elemento clave a la hora de la adquisición de los valores interculturales. Sin embargo, como señala López (2005), muchas veces la familia no es consciente de los valores que está transmitiendo y muchas veces los reproduce a pesar de estar en contra de ellos, como puede ser el caso de valores sexistas a través de ciertas tradiciones. El mismo autor también señala que muchos padres y madres delegan en la escuela la responsabilidad de la educación y se desentienden de educar en ese sentido, lo cual no significa que el niño vaya a adquirir los valores impartidos en la escuela, sino que

también puede aprender lo que vea en su familia por imitación, a pesar de que los padres y madres no sean conscientes.

En definitiva, la familia es un elemento esencial que actúa como principal formador de la personalidad del niño pero puede contribuir a perpetuar los valores adquiridos por los padres en el pasado y no siempre ir a favor de la interculturalidad. Autores como el propio López (*ob. cit.*) apuestan por potenciar la relación entre familia y escuela como solución a algunos de estos problemas.

El alumnado autóctono: Son frecuentes las ideas preconcebidas o prejuicios de este grupo sobre el alumnado inmigrante, especialmente en centros donde el nivel socioeconómico de las familias es más bajo, como comprobaron Rodríguez y Retortillo (2006) y Retortillo y Rodríguez (2008).

Los alumnos con un elevado nivel de prejuicios suelen mostrarse más reticentes a la integración del alumnado inmigrante que los alumnos que menos juicios preconcebidos que suelen estar más a favor de ésta (Navas *et al.*, 2006) por lo que los prejuicios pueden considerarse como una barrera de cara a la integración.

Sin embargo, es importante ser conscientes que, de acuerdo con Rodríguez, García y Retortillo (2010), hay un lapso de tiempo cuando el nuevo alumno llega a la clase donde éste genera unas expectativas que no tienen por qué ser negativas. Tanto el resto de niños como el alumno inmigrante dejan de lado sus prejuicios por un tiempo. Es entonces cuando las habilidades sociales del nuevo alumno juegan un papel fundamental. Si su inseguridad le lleva a no interactuar, si no interpreta bien los mensajes y las situaciones, o si se junta con alumnos poco integrados previamente en el grupo (que se muestran más receptivos con los nuevos debido a su situación), entonces si puede producirse la exclusión por parte del resto de la clase y los prejuicios que habían quedado de lado vuelven para confirmar las expectativas.

La familia del alumnado inmigrante: Las expectativas de estas familias respecto a la educación y el interés por la formación de sus hijos tienen una gran influencia en el rendimiento académico y la actitud hacia la escuela del niño, como indican Rubie *et al.* (2010) o Terrén y Carrasco (2007) Estudios realizados a un nivel más local que no pueden generalizarse ni tomarse como norma pero sí indicarnos ciertas tendencias, muestran como estas expectativas de las familias están a menudo influidas por las propias expectativas familiares sobre su permanencia en el país.

Las familias de emigrantes procedentes de África que pretenden establecerse de forma permanente suelen estar más ilusionadas y dispuestas a participar de forma activa que las que consideran que en un futuro volverán a su país de origen (Garreta, 1994).

Por otro lado, Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2014) revelan que a menudo en el País Vasco muchas familias inmigrantes tienen expectativas superiores a las que muestra la realidad educativa en la que se encuentran los niños.

Hay que señalar que, en contra de la creencia general de los docentes y de la opinión pública, el nivel de importancia que le dan las familias inmigrantes a la educación no está relacionado (o no en gran medida) con el lugar de procedencia o la etnia, tal y como concluyen Santos, Lorenzo y Priegue (2011), aunque sí señalan que la confianza de dichas familias en la comunidad educativa puede deteriorarse con el paso del tiempo.

El factor familiar es un asunto complejo y difícil de trabajar que, en cualquier caso, queda fuera del alcance de este trabajo. No obstante, es importante conocer estos factores para poder hacernos una mejor idea del porqué del comportamiento y de las actitudes que pueden mostrar los alumnos en clase.

El alumnado inmigrante:

La cultura de procedencia, las circunstancias familiares, el contexto escolar, en el que se encuentran hacen que cada caso tenga unas características especiales. Sin embargo, podemos observar varias características comunes en estudios realizados a diferentes grupos de inmigrantes que suelen estar presentes en la mayoría de casos.

Es habitual entre el alumnado inmigrante tener un autoconcepto social menor que el de los autóctonos, con escasas interacciones sociales y una menor integración con el grupo de clase, además de una mayor dificultad para hacer amigos y para mantener esas amistades, esto también provoca una mayor timidez y aislamiento social que hace que tengan una menor sensibilidad hacia problemas sociales como vieron León *et al.* (2007) o Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002). Por supuesto, la gravedad o intensidad de estos problemas varía enormemente en función de factores como la cultura de origen, conocimiento previo del idioma, etc.

4.3 La integración a través de la Educación Física

Como hemos visto, la educación intercultural reconoce la existencia de diferentes culturas, sin poner unas por encima de otras y fomentando la comunicación y el diálogo entre ellas.

El deporte es un medio ideal para la integración de diferentes culturas ya que se basa en la colaboración y cooperación entre los que lo practican a través de un lenguaje único y el juego se encuentra, como mínimo, en la misma línea. (Molina, 2010).

Apoyando esta hipótesis, Torres, Padrón y Cristalino (2007), sostienen que siempre que se pretenda trabajar la formación y consolidación de valores a través de la Educación Física, no se puede prescindir del juego, un elemento fundamental para la consecución de estos objetivos

Sin embargo, la práctica deportiva no es suficiente. Heinemann (2002), Díaz (2009) o Monjas, Ponce y Gea (2015), sostienen que el simple hecho de practicar deporte no basta para alcanzar los objetivos de integración. Es necesario desarrollar acciones específicas capaces de promover actitudes positivas en relación a la integración, la amistad y la cooperación. Por este motivo no cualquier actividad sirve y hay que tener en cuenta que los proyectos de integración tengan ciertas características para poder cumplir los objetivos.

4.3.1 Características integradoras

Como hemos visto, no cualquier actividad, juego o deporte va a fomentar los valores que queremos por el simple hecho de realizarlo. En este apartado revisaremos las ideas más recurrentes por parte de varios autores como Díaz (2009), Soler, Flores y Prat (2012) o Monjas, Ponce y Gea (2013) entre otros, sobre las características que debe tener un proyecto para poder trabajar de manera satisfactoria la integración.

-Tener un carácter abierto. La participación no debe depender del sexo, destreza motriz o ningún otro tipo de criterio. (Díaz, 2009).

Hay que poner especial cuidado en las actividades que pueden resultar difíciles a una parte de la clase, especialmente a esos alumnos que pretendemos integrar. Cuando el niño siente que no tiene la habilidad motriz suficiente para realizar la actividad puede experimentar sensaciones de fracaso que dañan su autoestima y su auto concepto físico como comprueban Palomares, Cuesta, Estévez y Torres (2017) en un estudio con niños de 5º y 6º de primaria. Por eso las actividades deben intentar generar contextos de aprendizaje donde los niños se sientan seguros y no tengan temor a las burlas o reproches del resto de la clase tal y como explican Soler, Flores y Prat (2012) Respecto a este mismo tema, estos autores señalan que una de las ventajas que tiene la Educación Física respecto al resto de asignaturas es que las barreras del idioma no están tan presentes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el lenguaje corporal también puede estar cargado de códigos culturales que el alumno inmigrante desconozca y le causen confusión, intimidación o generen malentendidos. Por ejemplo, no para todas las culturas significa lo mismo la invasión del espacio personal y puede suscitar reacciones muy diferentes dependiendo de la cultura a la que pertenezca el alumno.

Es importante tener en cuenta también que, según el estudio realizado por Cuevas, Pastor, González y Gil (2010) en base a la teoría de las metas de logro (que sostiene que el comportamiento en las clases de Educación Física viene marcado por la creencia de los alumnos sobre lo que es el éxito), las clases donde el clima esté orientado al aprendizaje en

lugar de al rendimiento pueden ayudar a reducir los prejuicios y favorecer el respeto entre alumnos de diferentes culturas.

-Tener una finalidad más allá del aprendizaje deportivo y la mejora de habilidades motrices. Debe haber una intención educativa de mejorar también las relaciones interpersonales, la inserción social, el equilibrio personal... que forme parte de los objetivos generales de la misma forma que la mejora motriz y a los que el profesor le de la misma importancia (Díaz, 2009).

El deporte por sí mismo no transmite valores, como señalan Monjas, Ponce y Gea (2013), es necesario plantear recursos específicos que promuevan el desarrollo de valores de integración, amistad y cooperación.

-Que las actividades no incidan en la competitividad, ni quién gana y quién pierde, sino sobre los objetivos educativos que se persiguen (Díaz, 2009).

Esto hace de los juegos cooperativos un instrumento ideal para trabajar valores interculturales. Como indican Fraile, López, Ruiz y Velázquez (2008), el juego cooperativo puede promover la inclusión además de ser un medio a través del cual trabajar conflictos y conductas disruptivas.

-Actividades universales presentes en todas las culturas y actividades propias de cada cultura diversificando los contenidos para que no haya un dominio de la cultura hegemónica (Soler, Flores y Prat, 2012). Indican además que de esta forma podemos conseguir con todos los alumnos sientan que su cultura está presente al mismo nivel que la del resto, aumente su motivación, influya favorablemente en su autoconcepto y ayude a la hora de relacionarse con el resto de compañeros.

No obstante, hay que tener en cuenta que este tipo de actividades deben ser trabajadas de forma habitual en la programación de la asignatura. Como señala Torres (2008) es muy habitual caer en el error de trabajar cierto problema dedicándole un día y no integrar en la programación de forma continua dichos conceptos. Por ejemplo, hacer “el día de danza africana” o “el día de la cultura uruguaya” y dedicar ese día a actividades relacionadas con

el tema, pero al día siguiente volver a la programación habitual que deja dichos temas totalmente de lado. Si queremos que la clase avance hacia la interculturalidad y la integración no podemos tratar estos temas como un simple paréntesis en la programación habitual.

4.3.2 Contenidos

Según Contreras, Gil, Cecchini y García (2007), podemos estructurar los contenidos más relevantes del área de EF de cara a la integración y a la interculturalidad en torno a tres ejes principales. El juego, la expresión corporal y la danza, y el deporte. Cada uno de estos ejes de contenido tiene unas particularidades y formas de ser tratados para poder alcanzar los objetivos de integración desde una perspectiva intercultural. A continuación analizaremos cada uno por separado para ver sus puntos fuertes y sus posibles aplicaciones, utilizando como base el trabajo mencionado pero añadiendo información relevante de distintos autores.

-El juego

A lo largo de la historia muchos autores han dado su definición de “juego” A pesar de que se resiste a una definición categórica, casi todos le otorgan un significado lúdico, de entretenimiento y diversión (Paredes, 2002). Así pues, cuando hablamos de juego en este TFG nos estamos refiriendo a actividades físicas recreativas que tienen unas reglas pero donde la competitividad y ganar no tienen un papel relevante.

Según Contreras, Gil, Cecchini y García (2007), el juego es un medio excelente para facilitar las relaciones entre diferentes culturas que ayuda a que los niños comprendan y respeten las diferentes costumbres, tradiciones y formas de vida de aquellos que provenientes de otras naciones.

Desde un enfoque interculturalista, nos podemos plantear utilizar el juego como método de intercambio de conocimientos y enriquecimiento cultural ya que el hecho de que el juego

forme parte de todas las culturas, como también indica Paredes (2002), tiene un efecto positivo en los procesos de comunicación durante el mismo.

Miralles, Filella y Lavega (2017) sostienen que a través del juego, y especialmente del juego cooperativo sin oposición, podemos despertar emociones positivas en los alumnos y favorecer la participación en la clase de Educación Física.

En la misma línea, Velázquez (2004) citando a Grinesky (1989) dice que los juegos cooperativos favorecen significativamente la aparición de conductas prosociales en comparación con los juegos competitivos.

Según Velázquez (2018), para que se produzca el aprendizaje cooperativo se debe desarrollar primero la lógica de la cooperación que consiste en dos normas básicas:

-Nadie debe sentirse mal en la clase.

-Todos se tienen que preocupar por todos.

De este modo podremos crear un sentimiento de unidad grupal y entonces introducir finalmente los juegos cooperativos donde divertirse cooperando y desarrollar las habilidades sociales.

Por supuesto, y como hemos visto en el apartado anterior, los juegos son una herramienta que nos permite trabajar los valores de integración e interculturalidad que buscamos, pero que por sí solos no son suficientes en la mayoría de los casos. Torres, Padrón y Cristalino (2007) señalan que es el profesor el que, utilizando una pedagogía y metodología adecuadas, puede convertir esos juegos en una oportunidad para trabajar los valores deseados.

-La expresión corporal y la danza

La expresión corporal apareció en el currículum educativo por primera vez en 1970, siendo desarrollada verdaderamente en la LOGSE (1990) y posteriormente en la LOE (2006)

donde finalmente ocupa un lugar importante dentro de la programación (Coterón y Sánchez, 2010)

Rueda (citado en Castillo y Rebollo, 2009) desde un punto de vista pedagógico, define la expresión corporal como:

El ámbito de conocimiento, como contenido de educación física que investiga y experimenta las posibilidades corporales y la inteligencia emocional, como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin último es crear y comunicar a través del movimiento. El cuerpo como eje globalizador e integrador es el nexo de unión entre la funcionalidad de la actividad física y la plasticidad de la actividad artística. Su fin está en el propio proceso expresivo.

De acuerdo a García, Pérez y Calvo (2013), utilizar la expresión corporal como herramienta permite al profesor trabajar en el desarrollo de una serie de competencias que consideramos relacionadas con los objetivos de interculturalidad que buscamos:

- La comunicación no verbal, expresarse utilizando el lenguaje corporal.
- Socialización y establecimiento de relaciones interpersonal positivas entre los alumnos.
- Trabajo en equipo.

Según Contreras, Gil, Cecchini y García (2007), entre todas las actividades que engloba la expresión corporal, la danza constituye un medio con un gran potencial de acercamiento a estilos de vida diferentes a los nuestros, por lo tanto, trabajarla en la Educación Física es una buena forma de introducir otras culturas en el aula. Señalan también que, al ser la danza muy diferente en cada cultura, es un instrumento apropiado para mostrar como cada cultura tiene formas de expresión diferentes sin que unas estén por encima de otras. Muestran el ejemplo de la mayoría de danzas africanas que se centran en lo terrenal mientras que la danza occidental clásica se basa en figuras esbeltas que se desprenden del suelo buscando el cielo.

Por otro lado, como indican Soler, Flores y Prat (2012), los alumnos inmigrantes pueden ver como su cultura de origen se valora al ver elementos de ésta integrados en la clase. A su vez, y al igual que ocurre con los juegos, puede contribuir a derribar prejuicios en los demás niños que ven de cerca otras culturas y hacer que aprendan a valorar su riqueza. De nuevo y como ya hemos visto en apartados anteriores, con las danzas también es necesario que su integración en la clase de Educación Física no se limite a unas pocas clases trabajando el tema y quede en el olvido, sino que debe tener continuidad en el tiempo.

Galiana (2009) incide también sobre los beneficios psicológicos de la danza que puede aportar una mejora de la autoestima, autoconcepto y también una mejora de las relaciones sociales de los que la practican. Con estas características se convierte en una actividad muy buena de cara a trabajar la integración.

Por último, hay un tipo de danza que consideramos especialmente relevante para trabajar los objetivos de este trabajo. Las danzas de presentación que, según García, Pérez y Calvo (2011), consisten en que los niños elaboren sus propias danzas sencillas y su objetivo es que el grupo se conozca, relacione y comunique, por lo que son ideales para trabajar la cohesión de grupo y la socialización.

-El deporte

Como explican Contreras, Gil, Cecchini y García (2007), hoy en día el deporte forma parte de la cultura mundial y que va más allá de la raza, el país de origen o cualquier otra circunstancia. Trasciende fronteras y es una de las pocas zonas de encuentro que pueden tener los alumnos de cualquier parte del mundo. La cultura del deporte ha creado una serie de referencias comunes a todos los niños (y gente de cualquier edad), como el ídolo deportivo del momento, los grandes equipos o una marca de ropa, que sirve como punto de encuentro de culturas que se encuentran muy alejadas.

Carter, López y Gallardo (2017a) afirman que los programas deportivos pueden favorecer la integración del alumnado inmigrante así como promover la comunicación intercultural y valores de respeto y apreciación de la diversidad.

Domínguez (2009), citando a varios autores, resume las características que hacen del deporte una buena herramienta para trabajar la integración social en los siguientes puntos:

- La existencia de normas comunes que se conocen en todo el mundo debido a la gran difusión que tiene.
- Está basado en el lenguaje corporal que hace que se pueda superar la barrera del idioma.
- Es un campo de socialización que transmite valores a las personas que lo practican y que empleado de manera correcta puede ayudar a la educación y a la socialización.
- Los participantes pueden establecer relaciones sociales entre ellos.
- Las personas que lo practican tienen un objetivo común lo cual favorece la cooperación y la unión entre ellas.
- La facilidad que tiene para reproducirse. En nuestro caso puede hacer que los niños queden para jugar entre ellos fuera del colegio aunque entre niños de primaria esto puede resultar complicado en contextos urbanos.

Pero también encontramos varias características negativas del deporte respecto a la integración que hay que tener presentes a la hora de elaborar propuestas didácticas y utilizar el deporte en la clase de Educación Física.

La principal barrera que tiene el deporte de cara a la integración es la alta competitividad. Paredes y Reina (2006) indican que la competitividad puede contribuir a aumentar los prejuicios y el distanciamiento mientras que la cooperación los disminuye. En general la mayoría de autores mencionados a lo largo de este apartado consideran la competitividad que genera el deporte como un punto de conflicto que nos aleja de la integración y el cuál hay que intentar evitar en la medida de lo posible.

Además de la competitividad, también nos encontramos con que la rigidez de sus normas a menudo puede ocasionar problemas. Checa, Arjona, Pardo y García (2012) argumentan que

si el propósito que buscamos con el deporte es la integración y favorecer la comunicación, puede ser necesario rebajar la rigidez de sus planteamientos y normas.

Vianna y Livoslo (2009) analizan diversos programas de integración a través del deporte (fuera del ámbito escolar) y concluyen que la simple participación en este tipo de programas no es suficiente para alcanzar los objetivos deseados sino que variables como el tiempo total o la modalidad deportiva deben ser tenidas en cuenta, lo cual nos lleva a pensar que, como ya hemos mencionado a lo largo de todo el marco teórico, el tiempo total de las intervenciones interculturales en el ámbito escolar también ha de ser prolongado.

De acuerdo con las conclusiones de Maza y Sánchez (2012), creemos que el principal aporte de la práctica deportiva a la integración es la de actuar como punto de encuentro y base para la comunicación entre iguales bajo el escenario igualitario que nos proporciona.

Concluimos resaltando de nuevo que la práctica deportiva no desarrolla los valores por sí misma, si el profesor quiere promover esos valores debe incluirlo en sus objetivos como indica Gutiérrez (1998).

4.3.3 El papel del profesor

Como hemos visto en apartados anteriores, cualquier actividad por sí misma no posee un gran valor de cara a la integración, es necesaria una figura, que en el caso de las clases de Educación Física es el profesor, que aproveche el ambiente y las posibilidades generadas por esas actividades para la transmisión de valores interculturales. A continuación recogemos varias indicaciones sobre cómo debería el profesor guiar su actuación en estos casos.

- Análisis del contexto. De acuerdo con Paredes y Reina (2006), nadie conoce mejor que el profesor la clase con la que está trabajando por lo que resulta prácticamente imposible poner por escrito ningún tipo de indicación sobre cómo y cuándo debería intervenir. Es él el que conociendo a sus alumnos, las relaciones existentes entre ellos y demás dinámicas de

grupo, deberá encargarse de identificar los conflictos y situaciones de discriminación y redirigirlo de forma adecuada.

Hay que tener en cuenta que tal y como sostienen Aguado y Herraz (2006) para poder analizar correctamente el contexto y actuar como educador intercultural y mediador social (pues los autores consideran que esta dimensión está presente en todo proceso educativo) es conveniente que el profesor disponga de una serie de conocimientos sobre:

- Los procesos de formación de la identidad cultural así como de la formación de prejuicios y estereotipos.

- Las diferentes culturas presentes en la clase.

- Legislación educativa y derechos humanos.

- El contexto escolar y los recursos disponibles.

- Resolución de conflictos

- Competencias comunicativas

- Impregnar sus participaciones con valores interculturales. Como indica Sánchez (2006) los valores pueden ser aprendidos a través del esfuerzo cognitivo, pero no basta con la simple comprensión, también influye la mediación de semejantes que ya los hayan alcanzado. El profesor debe actuar de mediador para transmitir estos valores y que el niño los haga suyos. La simple repetición de los valores fuera de contexto no vale de nada, pues la simple comprensión cognitiva no es suficiente para su adquisición.

Respecto al discurso del profesor, Gómez (2005) sostiene que una parte esencial para la transmisión de valores y aboga por un discurso llevado a cabo principalmente en forma de preguntas que inviten a la reflexión de los alumnos sobre su actuación, su comportamiento y las consecuencias de este.

Además, como indica Rodino (2012), el profesor debe utilizar un lenguaje democrático y no discriminatorio, que evite y combata la transmisión de estereotipos y vigilar que los

recursos didácticos que utilice en la clase sigan las mismas directrices en el uso del lenguaje.

-Dentro de las clases el profesor debe buscar que se den situaciones que permitan la adquisición de valores interculturales. Torres, Padrón y Cristalino (2007) sugieren generar un ambiente amigable y un clima de afecto, compañerismo, cooperación y aceptación de diferentes personalidades. Además, también consideran positivo solucionar los conflictos a través del consenso y la toma de decisiones en base a argumentos.

La experiencia del profesor y la formación recibida van a ser determinantes de cara a la consecución de lo propuesto en este apartado y, como indican Flores, Prat y Soler (2014) o Calatayud (2006), esta formación es insuficiente. Mejorar la formación del profesorado es una necesidad de cara a lograr mejores resultados de integración en las aulas de Educación Física.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Introducción

Debido a la situación excepcional que estamos viviendo durante las fechas en las que se realiza este trabajo, como consecuencia de la pandemia del virus Coronavirus SARS-CoV-2 que ha provocado el cierre de las escuelas y la suspensión de la parte presencial de las prácticas, no se va a poder llevar a cabo ningún tipo de intervención durante ese periodo de formación directa con alumnado de Primaria.

Por este motivo, hemos optado por elaborar la intervención en el contexto en el que la hubiésemos realizado de haber tenido la oportunidad. La intención es dejar una propuesta planteada para que se pueda llevar a cabo cuando la situación de los colegios regrese a la normalidad.

El objetivo de esta intervención es mejorar el nivel de integración en el grupo de una alumna que etnia gitana que ha venido recientemente desde Rumanía, y no tiene una relación estrecha con ninguno de sus compañeros a pesar de que se aprecia un esfuerzo por su parte por integrarse en el grupo. Para ello, durante esta propuesta de intervención llevaremos a cabo una unidad didáctica que consta de seis sesiones donde pretendemos, mediante el uso de actividades con carácter integrador y un profesor que aproveche el ambiente y las oportunidades generadas por esas actividades para transmitir valores que acaben con actitudes prejuiciosas y de rechazo, que esta niña consiga integrarse y estrechar lazos con el resto de los compañeros de su clase.

Obviamente hemos de ser conscientes de las limitaciones de esta intervención y que, aún en el caso de que consigamos el objetivo propuesto con esta alumna, unas pocas sesiones no son suficientes para acabar con los prejuicios y actitudes de rechazo a lo extranjero que puedan tener los alumnos por lo que, con mucha probabilidad, ante un alumno nuevo en las mismas circunstancias la situación volvería a ser similar. A pesar de que una propuesta como esta, focalizada en la interculturalidad, pueda contribuir positivamente, la educación

intercultural debe estar presente de forma transversal en las clases de Educación Física para conseguir transmitir de forma satisfactoria los valores que buscamos.

5.2 Contexto

La intervención está planteada para llevarse a cabo en el Colegio Público Cristóbal Colón, situado en el barrio de Pajarillos en Valladolid. Es un colegio donde las minorías étnicas conforman más del 90% del total del alumnado, siendo el grupo más representado la etnia gitana de nacionalidad española.

La clase de 4º B con la que vamos a llevar a cabo esta intervención está compuesta por 12 alumnos, de los cuáles nueve son de etnia gitana nacidos en España, dos son procedentes de Marruecos y ya llevan varios años viviendo en Valladolid y otra alumna es de etnia gitana procedente de Rumanía y ha llegado a comienzos del presente curso. La distribución de géneros es de siete chicas y cinco chicos.

Son un grupo con una buena relación entre ellos y que muestra una buena dinámica de trabajo durante las clases de Educación Física. Sin embargo, la alumna procedente de Rumanía no logra establecer relaciones interpersonales significativas con ningún otro miembro del grupo. Puede estar debido en parte a que su dominio del idioma todavía no es perfecto y puede que no entienda ciertos matices y bromas, pero también, según me pudo comentar el profesor de Educación Física del grupo, puede haber cierto componente de racismo y prejuicios de los gitanos españoles hacia gitanos procedentes del este de Europa que están contribuyendo a que esta chica no logre integrarse.

Por las características expuestas, creemos que es una clase que reúne todos los requisitos necesarios para el tipo de intervención que pretendemos llevar a cabo.

5.3 Objetivos

Objetivos generales:

- Mejorar el nivel de integración en el grupo de la alumna procedente de Rumanía.
- Reducir el nivel de prejuicios de los alumnos respecto a otras culturas y avanzar hacia una visión más intercultural.
- Comprobar si el progreso realizado durante la intervención se mantiene en el tiempo.

Objetivos específicos:

- Utilizar el juego y el deporte para propiciar el intercambio cultural en el aula y fortalecer las relaciones interpersonales.
- Descubrir y ampliar el conocimiento de otras culturas a través de la danza.
- Utilizar actividades comunes a todas las culturas y actividades propias de cada cultura presente en la clase en la misma proporción.
- Crear un clima de aula seguro donde no exista miedo al fracaso o al rechazo y los alumnos puedan expresarse libremente.
- Transmitir a los alumnos que el objetivo educativo es el aprendizaje y no el resultado.

5.4 Desarrollo de las sesiones

La intervención se basa en una Unidad Didáctica (**Anexo 1**) que vamos a desarrollar a lo largo de tres semanas en las horas pertenecientes a la clase de Educación Física. Los martes de 10:00 a 11:00 y los jueves de 13:00 a 14:00. Debido a la suspensión temporal de las actividades educativas presenciales nos es imposible especificar una fecha concreta pero tampoco hay ningún motivo que lo haga necesario. La propuesta es flexible en ese sentido y puede llevarse a cabo en cualquier momento del año.

Las actividades que hemos utilizado, principalmente juegos cooperativos, juegos tradicionales y danzas del mundo, cuentan con un marcado carácter integrador.

Es tarea del profesor aprovechar las oportunidades generadas por las actividades y la dinámica de la clase para la transmisión de valores interculturales en consonancia con los objetivos perseguidos. Su destreza en este ámbito, marcada principalmente por la formación recibida y la experiencia, va a determinar en gran medida el éxito de esta intervención.

Las sesiones se realizarán en el pabellón del centro. Se trata de un campo de 40m de largo y 20m de ancho con porterías en sus extremos. Cuenta también con 6 canastas a los lados y 2 canastas en el techo que pueden bajarse para quedar a la altura de lo que sería un campo de baloncesto. En uno de los lados tiene las gradas y en el otro lado espalderas.

5.5 Evaluación

La evaluación de los objetivos de la intervención puede dividirse en dos partes. Por un lado evaluaremos el nivel de integración en el grupo de la alumna que se encuentra excluida y por el otro lado analizaremos si ha mejorado la actitud hacia la interculturalidad del grupo.

5.5.1 Evaluación de la integración

La recogida de datos durante será realizada mediante la técnica de observación.

Acerca de la observación, Sánchez (2009) explica que es una técnica de recogida de información que trata de captar la realidad tal y como ocurre, sin distorsión alguna. De acuerdo con esta autora, podemos decir que en este contexto es una técnica y no un método porque a través de la observación nos vamos a dedicar únicamente a recoger datos.

El tipo de observación que vamos a realizar es directa, de acuerdo con Peretz (2000), que la define como esa observación que consiste en “ser testigo de los comportamientos sociales

de individuos o grupos en los propios lugares de sus actividades o residencias, sin modificar su marcha ordinaria”.

De acuerdo con Díaz (2010), podemos decir que nuestra observación va a ser de campo, estructurada y no participante. De campo porque la llevaremos a cabo en el lugar donde ocurren los hechos de forma natural. Estructurada, o sistemática, porque nos vamos a valer de un instrumento técnico como la ficha de observación. Y podemos decir que es no participante porque el observador, en su rol de observador, no interviene con el grupo. Puede parecer contradictorio pues el profesor es el que está dando la clase y guiando al grupo, sin embargo su rol como observador no es participante. Los alumnos no saben que están siendo observados ya que esta observación es encubierta.

Es importante mantener la investigación encubierta ya que como indica Mendoza (1994) la conducta de los sujetos puede cambiar cuando se dan cuenta que están siendo observados y esto puede viciar los resultados y darnos datos que no son reales.

Bajo el criterio de Hernández, Fernández y Baptista (2006), podemos decir que nuestra recolección de datos va a realizarse desde un enfoque cualitativo pues lo que buscamos es obtener datos sobre personas, en nuestro caso alumnos, y fijarnos en sus formas de expresión. Recogeremos datos sobre interacciones y experiencias y lo haremos con la intención de analizarlos y comprenderlos para poder entender si realmente se han cumplido los objetivos de integración que buscamos.

Para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos, elaboraremos tanto el proceso de recogida como los propios instrumentos utilizados, a través de un proceso de triangulación. Para Okuda y Gómez (2005) la triangulación se refiere al uso de diferentes métodos, de fuentes de datos, teorías, ambientes e investigadores durante el estudio de un fenómeno.

Aguilar y Barroso (2015) distinguen entre varios tipos de triangulación. A continuación detallamos los tipos de triangulación que, de acuerdo a estos autores, vamos a utilizar.

-Triangulación de datos temporal y espacial: Nos sirve para contrastar la información recabada obteniéndola en distintos momentos y lugares. Para ellos utilizaremos las fichas

de observación en diferentes momentos durante la intervención y durante el recreo, un contexto diferente al de la clase de Educación Física. Los momentos exactos en los que utilizaremos la ficha son detallados más adelante.

Hay que tener en cuenta que la triangulación temporal va a ser muy limitada debido a la naturaleza de la intervención en la que se esperan cambios en los elementos a observar a lo largo de ésta.

-Triangulación de investigadores: Para contar con diferentes perspectivas y eliminar el sesgo del investigador en la observación, contaremos con la ayuda de otro alumno de prácticas y del tutor de la clase que en ocasiones también ejercerá de observador.

El instrumento de recolección de datos utilizado serán las fichas de observación. Para elaborarlas hemos tenido en cuenta el trabajo de Campos y Lule (2012) que determinan que un instrumento de observación debe tener validez y confiabilidad. Para que un instrumento de observación tenga validez debe reflejar de forma clara su propósito y realizar una medición que sea objetiva y veraz. Para que tenga confiabilidad debe poder ser utilizado en cualquier momento de los estipulados para la observación sin que pierda validez.

Para poder recoger todos los datos necesarios de cara a comprobar la consecución de los objetivos, hemos elaborado una ficha de observación que nos servirá para evaluar el desempeño de la alumna que pretendemos integrar en el grupo.

Para registrar la información utilizaremos dos tipos de herramientas dependiendo del ítem de acuerdo a Peña (2011):

-La escala de evaluación del 1 al 5 que nos sirve para evaluar de forma cualitativa la conducta observada en base a una serie escalonada de alternativas.

-Protocolos de anotaciones para ítems que nos aportan información sobre conductas que buscamos registrar. La forma de integrarlo en nuestra ficha ha sido permitir solamente la anotación de “nunca” o “siempre” en los ítems valorados bajo un protocolo de anotación.

Para la elaboración de la ficha nos hemos basado los indicadores que reflejan exclusión en el alumnado elaborados por Rodríguez, García y Retortillo (2010), escogiendo los ítems que más se adecuan a nuestra investigación y adaptando ligeramente otros para que se adapten mejor a nuestro contexto.

El propósito de esta ficha (disponible en **Anexo 2**) es la obtención de datos para comprobar la evolución del nivel de integración de la alumna a medida que transcurre la intervención.

Durante la intervención, tanto para comprobar la evolución como por motivos de triangulación de datos e investigadores, utilizaremos la ficha en las siguientes ocasiones:

El profesor (alumno de prácticas): En la primera, segunda y sexta sesión. También durante el recreo del día siguiente a las sesiones observadas. Durante un recreo un mes después de la última sesión.

El compañero de prácticas. En la primera, segunda y sexta sesión. También durante el recreo del día siguiente a las sesiones observadas. Durante un recreo un mes después de la última sesión, un día diferente al evaluado por el profesor.

El tutor del grupo: Durante un recreo antes del comienzo de las sesiones y durante un recreo un mes después de la última sesión un día diferente a los utilizados por el profesor y el compañero de prácticas.

5.5.1.1 Momentos de observación

Para rellenar las fichas de observación es necesario observar el comportamiento de la alumna durante toda la duración de las sesiones y los recreos observados y así poder evaluar el grado de cumplimiento del ítem en función del criterio del observador. Sin embargo, hay varios momentos en los que podemos obtener información especialmente relevante para un particular ítem donde el observador debe focalizar su atención, tanto en las fichas rellenas durante el desarrollo de las clases de Educación Física (**Anexo 3**) como las fichas que utilizamos durante los recreos (**Anexo 4**).

5.5.1.2 Uso de los datos

A través de las fichas de observación habríamos tomado información sobre el estado de la integración de la alumna en tres puntos diferentes de la intervención. Al comienzo de la intervención, lo que sería la situación inicial, al finalizar las sesiones y un mes después de finalizar las sesiones.

Las fichas que pertenecen a cada momento son:

Situación inicial.	Profesor y compañero de prácticas: Fichas de la 1º y 2º sesión y fichas del recreo posterior a la 1º y 2º sesión. Tutor: Ficha recreo previo al comienzo de las sesiones.
Situación tras finalizar las sesiones.	Profesor y compañero de prácticas: Fichas de la 6ª sesión y fichas del recreo posterior a la 6º sesión.
Situación un mes después de finalizar las sesiones.	Profesor, compañero de prácticas y tutor: Fichas del recreo observado un mes después de la 6º sesión.

Tabla 1: Momentos de evaluación (Elaboración propia).

Para llevar a cabo la triangulación de datos y de investigadores, lo que haríamos será hallar la media de cada ítem observado en todas las fichas que pertenecen al mismo periodo. Si por algún motivo en alguna ficha no se han podido obtener datos concluyentes respecto a un determinado ítem, le dejaríamos fuera de ese cálculo.

Posteriormente compararíamos los resultados de cada ítem obtenidos en los tres diferentes puntos para comprobar si se ha producido una evolución en la integración y si esta se ha mantenido en el tiempo.

5.5.1.3 Hipotéticos resultados

Esperamos obtener resultados positivos en varios ítems ya que una mejora de sólo unos pocos ítems concretos no indicaría necesariamente que se hayan cumplido los objetivos.

Mejoras de entre uno y dos puntos, o incluso más dependiendo de la valoración inicial, en los ítems relacionados con las interacciones sociales en los tiempos libres serían un indicador de que se han cumplido los objetivos. En los resultados de un mes después de la actividad se espera también que se mantenga la posible mejora o incluso que se haya seguido progresando a raíz de la mejora inicial.

Por otro lado, también es posible que los hipotéticos resultados obtenidos no indiquen mejoría. El principal motivo por el que vemos esto posible es la corta duración de la intervención. Si una primera intervención no produjese resultados o fuesen resultados sólo levemente positivos se podría plantear otra intervención similar o, en el caso de no ser posible, que el profesor mantuviera durante sus clases la actitud de fomento de la interculturalidad.

La habilidad del profesor para saber fomentar valores de cooperación e interculturalidad sería otra de las razones por las que creemos que es posible que no se produjesen resultados positivos. En ese caso es posible que un profesor con experiencia y formación en la materia obtuviese mejores resultados.

5.5.2 Evaluación de la actitud hacia la interculturalidad

En un primer momento pensamos en evaluar este apartado también en base a la observación. Sin embargo, debido a lo difícil que puede ser captar este tipo de actitudes a través de la observación y tras revisar la literatura existente respecto al tema, creemos que lo más adecuado es utilizar el cuestionario.

García (2003) define el cuestionario como un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente sobre los aspectos que interesan en una investigación o evaluación. Este autor, basándose en Javeau, afirma que los datos que pueden obtenerse en un cuestionario pueden ser sobre hechos, opiniones, cogniciones o actitudes, motivaciones y sentimientos. Esta última categoría de datos es la que queremos obtener con nuestro cuestionario.

De acuerdo con Alaminos y Castejón (2006) la técnica de Likert es el instrumento más utilizado para construir escalas de actitud debido a ser más sencillo que otras técnicas pero igual de fiable. Consiste en elaborar una serie de ítems en los que el sujeto no valora el ítem, sino que se valora él respecto al ítem. Un ejemplo en nuestro caso es utilizar “me siento cómodo cerca de personas de otras culturas” donde el sujeto se evalúa a sí mismo. Indica además que los ítems deben ser concisos y directos, que los ítems deben combinarse de forma que algunos reflejen una actitud positiva y otros una actitud negativa para evitar respuestas estereotipadas y que cada ítem debe medir una sola variable. Por último, los ítems se presentan en el cuestionario a modo de escala graduada en intensidad. En el caso de utilizar una escala numérica es necesario definir el significado de cada número.

De esta forma, hemos decidido que el instrumento más adecuado para medir la progresión hacia la interculturalidad de estos alumnos sea la adaptación de Sanhueza y Cardona (2009) de la Escala de Sensibilidad Intercultural, de Chen y Starosta (2000), para su uso en educación primaria que se encuentra en **Anexo 5**.

El cuestionario se realizará antes del comienzo de la primera sesión de la intervención, explicando a los alumnos el objetivo y como se tiene que responder durante una de las horas de Lengua Castellana y Literatura que nos cederá el tutor del grupo y profesor de esa materia.

Tras la intervención se volverá a realizar el mismo cuestionario para comprobar la evolución de las actitudes hacia la interculturalidad.

5.5.2.1 Uso de los datos

Para comprobar si ha habido una evolución en el respeto hacia la interculturalidad en la clase compararíamos los resultados del cuestionario inicial y el cuestionario final.

Para ello sumaríamos las puntuaciones que ha otorgado a cada ítem cada uno de los alumnos de la clase en el cuestionario inicial y la dividiríamos entre el número de alumnos de la clase. Posteriormente haríamos lo mismo con el cuestionario final.

Tras esto, para facilitar el análisis de los resultados, utilizaríamos una tabla (**Anexo 6**) donde agruparíamos primero los ítems que sugieren una respuesta emocional positiva, y debajo los que sugieren una respuesta emocional negativa. En la primera columna pondríamos los resultados de la media para cada ítem obtenidos en el primer cuestionario y en la segunda columna los resultados del segundo cuestionario.

5.5.2.2 Hipotéticos resultados

Esperamos obtener una mejora general de los resultados, obteniendo una media más alta en aquellos ítems que sugieren una respuesta emocional positiva y una más baja en los que sugieren una respuesta emocional negativa. Hay que tener en cuenta que mejoras en ítems aislados no significarían necesariamente que hubiese habido una mejora en la actitud hacia la interculturalidad. Consideraríamos como buenos resultados los que indiquen una mejora general. Debido a las limitaciones temporales de la intervención sería muy difícil conseguir mejoras significativas en todos los ítems pero creemos que sería posible ver mejoras en varios ítems.

En el caso de que los resultados obtenidos fuesen negativos, es decir, que no hubiese una mejora significativa entre el primer y el segundo cuestionario, es posible que fuese debido al corto espacio de tiempo en el que se desarrolla la sesión. Cambiar el tipo de actitudes que estaríamos trabajando puede ser algo que requiera más tiempo. Podríamos seguir trabajando las actitudes interculturales en la clase de Educación Física sin utilizar sesiones enfocadas a ello y volver a hacer el cuestionario al final del curso para comprobar si esta vez sí ha habido mejoras.

De nuevo, la experiencia y formación del profesor a la hora de trabajar la transmisión de valores interculturales podría ser otra de las causas de que los resultados no sean positivos.

6. REFLEXIONES FINALES

6.1. Reflexiones sobre el tema tratado

A través de este TFG hemos podido ver cómo la clase de Educación Física podría ayudar a alumnos inmigrantes que lo necesiten a integrarse en el grupo además de ser una buena herramienta para la transmisión de valores interculturales.

Sin embargo, la revisión bibliográfica llevada a cabo me ha hecho ver que la forma de lograr estos objetivos no sería tan sencilla como pensaba en un principio. Dicha revisión me ha permitido ampliar mis conocimientos acerca del tema y extraer una serie de consideraciones que comparto a continuación.

El ejercicio físico o los juegos por sí mismos, incluso si hablamos de deportes o juegos cooperativos, contribuyen en muy poca medida a la integración. Es, por supuesto, importante diseñar las sesiones correctamente e incluir actividades que posean un carácter integrador, pero debemos tener en cuenta que son principalmente una herramienta que puede generar oportunidades de integración, es el profesor el que tiene que saber guiar la clase para que se den esas oportunidades y aprovechar los momentos adecuados para transmitir los valores interculturales que buscamos.

El profesor es, en definitiva, el elemento central respecto al que gira todo el proceso de integración. De su habilidad para saber aprovechar las oportunidades generadas por las actividades y por su forma de llevar la clase, va a depender en última instancia el éxito de cualquier intervención como la llevada a cabo en este TFG.

Esta habilidad la define la formación recibida y la experiencia. Hoy en día la mayoría de profesores creen que no han recibido la formación necesaria para poder hacer frente a este tipo de situaciones donde un alumno inmigrante no logra integrarse en el grupo. Considero que para que los profesores de Educación Física tengan la capacidad de contribuir positivamente a la integración de estos alumnos, es necesaria una formación mayor a la que se recibe actualmente.

Creo que algunas futuras líneas de investigación sobre este tema podrían centrarse en analizar más en profundidad la labor del profesor, ante qué señales puede actuar y de qué manera, etc. Por otro lado, creo que otra posible línea de investigación se podría centrar en estudiar las características de las diferentes culturas de los alumnos extranjeros y cómo interaccionan con la cultura autóctona, cuáles son los puntos de conflicto..., y de esta forma poder elaborar intervenciones más específicas hacia cada alumno.

6.2. Reflexiones sobre la elaboración del TFG

La elaboración de este trabajo ha supuesto para mí la mayor dificultad a la que me he enfrentado a lo largo de estos cuatro años cursando Educación Primaria. Creo que lo que diferencia esta asignatura del resto es que no tienes indicaciones paso a paso para cada pequeña tarea que tengas que realizar. Aquí necesitas crear desde cero una investigación y estructurar tú mismo los pasos que vas a dar para desarrollarla. Es una habilidad que no se ha trabajado mucho a lo largo del grado y quizá por eso me haya resultado tan difícil.

Por ese motivo, considero que estructurar el marco teórico ha sido la parte más complicada del TFG. La recogida de información respecto al tema para ir haciéndome una idea de cómo podría enfocar el trabajo supone una gran cantidad de horas en las que estás construyendo algo sin tener muy claro el siguiente paso y es una forma de trabajar a la que, como ya he mencionado, no estaba acostumbrado ya que no hubo nada similar durante el grado. Una vez hecha esta recogida de información y teniendo claro a grandes rasgos lo que quería reflejar, el marco teórico siguió requiriendo una gran cantidad de trabajo pero el proceso ya no era tan complicado.

La intervención y el resto de los apartados del TFG fueron algo más sencillo, creo que debido en parte a la experiencia en planificación obtenida durante el desarrollo del marco teórico.

El hecho de haber contado con una mayor cantidad de horas disponibles debido al confinamiento y suspensión de las prácticas presenciales y un tutor que respondía las dudas

y corregía las partes que enviaba de forma rápida, ha supuesto una gran ayuda, especialmente durante las partes más complicadas de este trabajo.

Creo que uno de los aprendizajes más importantes que me deja este trabajo es el haber contribuido a desarrollar la capacidad de enfrentarme a tareas no definidas paso a paso y saber cómo organizarme y enfocarlas para poder llevarlas a cabo. También ha aprendido sobre la capacidad y las limitaciones de la clase de Educación Física para trabajar la integración y sobre cuál debe ser el papel del profesor.

En mi opinión, a través del trabajo de investigación, se han cumplido los objetivos planteados aportando motivos por los que la clase de Educación Física es un buen entorno para trabajar la inclusión de alumnos inmigrantes, además de los objetivos relativos al conocimiento de la realidad y dificultades a las que se enfrentan los alumnos excluidos del grupo y a la capacidad de plantear soluciones. Sin embargo, debido al cierre de los colegios durante la realización de este TFG, no he podido extraer resultados concluyentes ni comprobar si lo planteado teóricamente funciona en un entorno real.

Para terminar, me hubiera gustado haber tenido la oportunidad de llevar a cabo la intervención planteada para poner en práctica lo aprendido y para poder ayudar a la alumna que se encuentra excluida del grupo. Además, al poder evaluar la intervención podría comprobar si han cumplido o no los objetivos planteados en esta. Mirando el lado positivo, creo que ahora poseo los conocimientos necesarios para poder plantear una intervención similar en el futuro.

7. Referencias bibliográficas

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En Jiménez Fernández, J.M. (Coord.) *Lecturas de pedagogía diferencial* (89-104) Madrid. Dykinson.
- Aguado, T. y Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, vol 6, nº 1, 3-12.
- Aguilar, S. y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol 47, 73-88.
- Bajo, N. (2007). Conceptos y teorías sobre la inmigración. *Anuario jurídico y económico escurialense*, nº 40, 817-840.
- Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts. Educación física y deportes*, vol 3, nº 69, 106-111.
- Bantulá, J. y Mora, J. M. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo.
- Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación social*, nº97, 115-127.
- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, nº 88, 73-84.

- Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, vol 7, nº 13, 45-60.
- Carter, B., López, V. y Gallardo, F. (2017a). La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative research in education*, vol 6, nº 1, 22-55.
- Carter, B., López, V., y Gallardo Fuentes, F. (2017b). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº 32, 19-24.
- Castillo, E. y Rebollo, J. A. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. *Wanceulen E.F. Digital*. nº 5. 105-122.
- Checa, J.C., Arjona, A., Pardo, R. y García. (2012). Variables que intervienen en el contacto cultural de los jóvenes inmigrados en España. *Revista de psicología del deporte*, vol 21, nº 2, 233-242.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, vol 3, 1-15.
- Contreras, O. R., Gil, P., Cecchini, J. A. y García, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Revista Paradigma*, vol 28, nº 2, 07-47.
- Coterón, J. y Sánchez. G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, vol 16, 113-134.
- Cuesta, M., Soledad, C. M., Nuñez, T., Galvin, I., y Martínez, M.C. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- Cuevas, R., Pastor, J.C., González, S. y Gil, P. (2010). Educación física intercultural, motivación y prejuicio racial: una aproximación desde la teoría de las metas de logro. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol 10, nº 2. 37-42.

-Díaz, L. (2010). *La observación*. Ciudad de México: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

-Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Arturo_Diaz_Suarez/publication/28318877_El_deporte_una_solucion_a_la_multiculturalidad/links/00b7d52d92d85d133c000000/El-deporte-una-solucion-a-la-multiculturalidad.pdf

-Díez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque: revista pedagógica*, nº 18, 49-77.

-Domínguez, S. (2009). *Deporte e inmigración: el deporte como elemento de aculturación de los ecuatorianos en la ciudad de Madrid*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

-Escámez, J. (2002). Educación intercultural. En Conill Sancho, J. (Coord.). *Glosario para una sociedad intercultural*. 132-140. Valencia, Bancaja.

-Essomba, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

-Flores, G., Prat, M y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 17, nº 2, 183-199.

-Flores, G., Prat, M y Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº 31, 64-68.

-Fraile, A., López, V. M. Ruíz, J. V. y Velázquez, C. (2008). *La resolución de los conflictos en ya través de la educación física*. Barcelona: Graó.

- Galiana, V. (2009). Danza e integración. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol 4, 79-96.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual: aspectos metodológicos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº 20, 33-36.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº 23, 19-22.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers: revista de sociología*, nº 43, 115-122.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, vol 8, 11-20.
- Gil, P. y Pastor, J. C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista complutense de educación*, vol 14, nº 1, 133-158.
- Gómez, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol 5, nº 18, 89-99.
- Grineski, S. (1989). Children, games and prosocial behavior: insight and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 60, nº 8, 20-25.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, vol 1, nº 51, 100-108.

- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes:¿instrumento de integración?. *Apunts. Educación física y deportes*, vol 2, nº 68, 24-35.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Capítulo 14: Recolección y análisis de los datos cualitativos. En R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista. *Metodología de la investigación*, 581-683. México D. F.: McGraw-Hill.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol 20, nº 1, 1-21.
- Ioé, C. (2005). Inmigrantes extranjeros en España: ¿reconfigurando la sociedad? *Panorama social*, vol 1, 32-47.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gozalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, vol 25, nº 1, 53-65.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. Tesis doctoral, Murcia: Universidad de Murcia.
- López, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol 38, nº especial 1, 155-176.
- López, V. M., Pérez, Á. 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. *Lecturas: Educación física y deportes*, nº 106. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>

- Martín, L. (1995). Bilingüismo y diversidad cultural en el aula. *Didáctica. Lengua y Literatura*, nº 7, 309-320.
- Martínez, L. N., Franco, P., Díaz, J. L. y Pozo, J. (2001). *Inmigración y Escuela: de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: FETE-UGT.
- Maza, G. y Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. *Anduli*, nº 11, 41-54.
- Medina, F. X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación física y deportes*, vol 2, nº 68, 18-23.
- Mendoza, M. (1994). Técnicas de observación directa para estudiar interacciones sociales infantiles entre los Toba. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, vol 21, nº 1, 241-262.
- Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 31, 88-93.
- Moctezuma, M. (2008). Transnacionalidad y transnacionalismo. *Papeles de población*, vol 14, nº 57, 39-64.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Anduli*, vol 9, 165-173.
- Monjas, R., Ponce, A y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº 28, 276-284.
- Monjas, R., Ponce, A y Gea, J. M. (2013). El PIDEMSG. Una propuesta alternativa al modelo de deporte escolar tradicional. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, nº 4, 29-56.

- Muñoz, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encuentros sobre educación*, vol 1, 81-106.
- Navas, M., García, M. C., Rojas, A. J., Pumares, P. y Cuadrado, P. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, vol 18, nº 2, 187-193.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, vol 34, nº 1, 118-124.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol 15, 33-56.
- Palomares, J., Cuesta, J. M., Estévez, M. y Torres, B. (2017). Desarrollo de la Imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico al finalizar la Educación Primaria. *Universitas psychologica*, vol 16, nº 4, 1-13.
- Palomero, J. M. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol 20, nº 1, 207-230.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral, Alicante: Universidad de Alicante.
- Paredes, J y Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, vol 1, nº 1, 216-232.
- Pastor, J. C., González, S., Cuevas, R. y Gil, P. (2010). El profesorado de educación física ante la inmigración. *Cuadernos de psicología del deporte*, vol 10, nº suple, 79-84.

-Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Madrid: Editorial visión libros.

-Peretz, H. (2000). *Los métodos en sociología: La observación*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.

-Pérez, C. y Morales, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis sociológica*, nº 12, 65-83.

-Quintana, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. *Revista española de pedagogía*, nº 193, 469-479.

-Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

-Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

-Retortillo, Á. y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol 11, nº 2, 61-71.

-Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B. y Lucas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, nº 7, 123-139.

-Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, vol 48, nº 9, 583-590.

-Rodino, A. M. (2012). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. *Ensaio*, vol 20, nº74, 207-227.

-Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol 20, nº 2, 133-149.

- Rodríguez, H., García, A. y Retortillo, Á (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, nº 27, 111-138.
- Rodríguez, G., Romero, J. F., Luque, D. y Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento académico de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Educational Psychology*, vol 8, nº 1, 5-20.
- Rubie, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. y Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student teacher and parent perceptions. *Research in Education*, vol 83, nº 1, 36-53.
- Sánchez, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez, A. (2009). La metodología observacional: experiencia educativa sobre la observación directa e indirecta en un centro de educación secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, vol 17, nº 1, 215-236.
- Sanhueza, S. V. y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, vol 27, nº 1, 247-262.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, vol 29, nº 1, 97-110.
- Soler, S., Flores, G. y Prat, M. (2012). La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a práctica*, vol 15, nº 1, 1-19.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, nº 22, 9-46.

-Torres, J., Padrón, F. y Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. *Omnia*, vol 13, nº 1, 51-78.

-Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, nº 34, 83-110.

-Tourriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa De Pedagogía*. nº Extra 2011, 283-307.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (2018) El aprendizaje cooperativo en Educación Física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*, nº20, 7-16.

-Vianna, J. y Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, vol 15, nº 3, 145-162.

-Vilar, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y discurso*, nº 16, 102-118.

-Zapata, R. (2003). La ciudadanía en contextos de multiculturalidad: procesos de cambios de paradigmas. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, Vol. 37, 173-199.

8. ANEXOS

Anexo 1 Unidad Didáctica

Fundamentación legal

Esta unidad didáctica se ha realizado de acuerdo al marco educativo vigente durante el curso 2019/2020 en Castilla y León, que incluye las siguientes leyes:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Contenidos

Hemos elaborado esta tabla para exponer los contenidos de nuestra Unidad Didáctica y los contenidos del currículo oficial para cuarto de primaria con los que están relacionados.

Contenidos de la Unidad Didáctica	Contenidos del currículo oficial.
-Juegos cooperativos.	-Participación en juegos (bloque 4). -Utilización de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación (bloque 4).
-Juegos tradicionales de Rumanía. -Juegos tradicionales de Marruecos. -Juegos tradicionales de España.	-Participación en juegos (bloque 4). -Conocimiento del origen y práctica de juegos tradicionales (bloque 4).
-Las danzas del mundo.	-Adecuación del movimiento a estructuras espacio temporales y ejecución de bailes y coreografías simples, combinando habilidades motrices básicas (bloque 5).
-Creación y exposición de una danza en grupo.	-Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo. Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros (bloque 5).

Tabla 2: Contenidos (Elaboración propia).

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Hemos elaborado una tabla donde relacionaremos los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de la Unidad Didáctica con sus correspondientes en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, que define actualmente el currículum oficial de Educación Primaria en Castilla y León.

Criterios de evaluación de la Unidad Didáctica	Relación con los criterios del currículum oficial	Estándares de aprendizaje evaluables de la Unidad Didáctica	Relación con los estándares de aprendizaje del currículum oficial
-Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros del grupo a través del juego cooperativo y los juegos de otras culturas.	-Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo (B4.4).	-Acepta agruparse con cualquier compañero de clase durante los juegos y danzas.	-Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad (B4.4.2).
		-Respetar a todos los compañeros de la clase y no provoca conflictos con ninguno de ellos.	-Respetar durante la práctica de los juegos tanto a compañeros como a instalaciones y materiales (B4.4.3).
		-Se implica en resolver los problemas que surgen durante las sesiones.	-Mantiene una actitud de colaboración y resolución pacífica de conflictos (habla y escucha, no agrade...)(B4.4.4).
-Conocer y respetar otras culturas a través de la práctica de sus juegos tradicionales.	-Conocer y practicar diferentes juegos y deportes (B4.2).	-Practicar juegos pertenecientes a diferentes culturas.	-Practicar diferentes juegos populares, tradicionales y autóctonos (B4.2.2).
-Descubrir y ampliar el conocimiento de otras culturas a	-Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de	-Conoce diferentes culturas a través de sus danzas tradicionales.	-Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo

través de la danza.	ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias (B5.1).		una coreografía establecida (B5.1.4).
		-Lleva a cabo los diferentes pasos que forman las danzas tradicionales y los enlaza adecuadamente.	-Participa en representaciones o escenificaciones de historias sencillas, utilizando el movimiento y la música (B5.1.2).
-Desarrollar y exponer una danza en grupo.	-Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias (B5.1).	-Desarrolla y expone una danza en grupo.	Representa personajes, situaciones, ideas y sentimientos, utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos (B5.1.1).

Tabla 3: Criterios y estándares (Elaboración propia).

Contenidos transversales

En esta Unidad Didáctica tienen una gran importancia los contenidos transversales relacionados con la educación cívica.

Trabajaremos estos contenidos a través de juegos que requieren cooperación donde todos los alumnos tendrán que colaborar con sus compañeros, tanto con los que se llevan mejor como con los que no tienen tan buena relación.

La actitud del profesor estará guiada en todo momento hacia la adquisición de valores interculturales, de respeto a los compañeros y de colaboración, utilizando las oportunidades que generan las actividades para trabajar estos temas.

Además, se fomentará un clima de aula donde los alumnos perciban que el éxito en la tarea es el aprendizaje y no el rendimiento, lo cual puede contribuir a favorecer el respeto entre los alumnos y estrechar lazos con aquellos compañeros que no se encuentran integrados en el grupo.

Por otro lado, utilizaremos juegos propios de todas las culturas presentes en el aula y donde todos los alumnos se pueden ver representados. Esto puede influir positivamente en el autoconcepto de estos alumnos y ayudarles a relacionarse con sus compañeros.

Por último, trabajaremos la resolución de conflictos mediante la toma de decisiones en base a argumentos y buscando el consenso de los alumnos implicados.

También trabajaremos la expresión oral a través de la comunicación con los compañeros durante los juegos, especialmente en los que sean cooperativos, ya que comunicarse adecuadamente será una parte esencial para lograr el éxito en esas actividades.

Contribución al desarrollo de las competencias clave

En esta Unidad Didáctica trabajaremos las competencias clave como indicamos a continuación.

-Competencia en comunicación lingüística: Trabajaremos esta competencia a través de la danza como instrumento para la comunicación a través del lenguaje corporal. También la trabajaremos a través de la adquisición de vocabulario específico de los juegos tradicionales.

-Competencia matemática: Trabajaremos esta competencia a través del desarrollo de conceptos espaciales y temporales mediante el juego.

-Competencia científica, tecnológica y de la salud: Trabajaremos esta competencia trabajando la percepción del cuerpo en espacios determinados a través del juego.

-Tratamiento de la información y la competencia digital: Trabajaremos esta competencia realizando valoraciones críticas sobre lo que pensamos de otras culturas y los estereotipos que tenemos en las charlas al final de varias clases.

-Aprender a aprender: Trabajaremos estas competencias a través de las actividades cooperativas como la creación de una danza. Los alumnos deben aprender a organizarse para poder elaborar proyectos comunes de forma colectiva.

-Social y ciudadana: Trabajaremos esta competencia a través de la educación en valores interculturales que impartirá el profesor aprovechando los juegos cooperativos y multiculturales. Utilizaremos la actividad física como medio para conseguir la integración de los miembros de la clase que se encuentran excluidos y para fomentar el respeto y la curiosidad hacia otras culturas.

Trabajaremos también la cooperación y el trabajo en equipo a través de los juegos cooperativos.

Además, trabajaremos la resolución de conflictos de manera consensuada y a través de argumentos.

-Autonomía e iniciativa personal: Trabajaremos esta competencia a través de la generación de ideas y la toma de decisiones que implican muchos de los juegos que componen la Unidad Didáctica.

-Cultura humanística y artística: Trabajaremos esta competencia mediante la exploración de las posibilidades del cuerpo, especialmente durante las sesiones dedicadas a la danza y también a través de la apreciación de las manifestaciones culturales que son los diferentes juegos y danzas del mundo.

Por último, también la trabajaremos fomentando el respeto entre diferentes culturas.

Metodología.

Utilizaremos una metodología socializadora donde las actividades son un pretexto para desarrollar la sociabilidad de los alumnos, que es el principal objetivo de la Unidad Didáctica.

Los aspectos motrices quedarán en un segundo plano al lado de los cognitivos y afectivos.

A través de juegos cooperativos y juegos tradicionales procedentes de las distintas culturas presentes en la clase pretendemos crear situaciones de socialización donde los alumnos aprendan a apreciar las diferencias y a respetar las diferentes culturas.

El profesor se encargará utilizar las situaciones surgidas del juego para encauzar el aprendizaje hacia la adquisición de estos valores.

A la hora de formar grupos el profesor situará a la alumna a la que pretendemos integrar con los alumnos que se muestren más abiertos a la socialización y donde esta alumna se vaya a encontrar más cómoda.

Durante los juegos cooperativos y la creación de la danza, los grupos trabajarán y se organizarán de manera independiente y el profesor solo intervendrá cuando sea necesario para proponer una reflexión a los alumnos sobre su actuación y comportamiento y las consecuencias que implica. El profesor también estará atento a los momentos donde surjan conflictos para tratar de que los alumnos solucionen dichos conflictos a través del consenso y de la toma de decisiones en base a argumentos.

Por último, a través de sus explicaciones e intervenciones, el profesor deberá fomentar un ambiente de clase que premie la adquisición de conocimientos y no el resultado, que contribuirá a reducir los prejuicios y favorecer el respeto entre alumnos de diferentes culturas.

Sesiones

Sesión 1
Objetivos -Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros del grupo a través del juego cooperativo y los juegos de otras culturas. -Conocer y respetar otras culturas a través de la práctica de sus juegos tradicionales.
Contenidos -Juegos cooperativos. -Juegos tradicionales de Rumanía. -Juegos tradicionales de Marruecos. -Juegos tradicionales de España.
Material -Pañuelos -18 piedras. -Balón. -Juego de La Rana.
Desarrollo -Movilidad articular pasiva en círculo. -Trenes ciegos: Se forman grupos de cinco alumnos. Un miembro del grupo llevará los ojos vendados con un pañuelo, el resto se colocan detrás agarrados por lo hombros. El que se coloca en última posición debe, por medio de apretones en el hombro izquierdo o derecho, guiar al tren hacia la izquierda o derecha respectivamente. El resto de alumnos harán de transmisores del mensaje copiando la orden que les han pasado para que llegue al alumno con los ojos vendados que estará caminando y cambiará el rumbo de acuerdo con las órdenes que le llegan. Se jugará en un espacio reducido y el objetivo es no salirse del espacio ni chocarse con otros grupos. -Taddaz derhaabash, juego tradicional de Marruecos. Similar a "policías y ladrones" con algunas variaciones. Habrá dos lugares en el campo designados como "prisión" y "casa". Se divide la clase en dos equipos. Cuando alguien del equipo perseguidor pilla a alguien del otro equipo, podrá llevarlo a "prisión", donde permanecerá hasta que un compañero libre le toque para salvarle. El espacio "casa" será un espacio seguro donde los que son perseguidos podrán descansar. Sin embargo uno los miembros del equipo que persigue hará el papel de dueño de la casa y podrá echarles cuando lleven demasiado tiempo dentro. Cuando todos los miembros del equipo que es perseguido están en prisión, los equipos cambian de roles. -9 tige, juego tradicional de Rumanía. Juego similar a "balón torre". Se hacen dos equipos y cada equipo construye en su parte del campo un "castillo" con nueve piedras. Se construye un círculo a 1.5m del castillo en el que nadie puede entrar. Cada equipo debe ir pasándose el balón para avanzar y llegar a derribar el "castillo" del equipo rival. El jugador que tiene el balón no puede moverse del sitio. -La Rana, juego tradicional de España. Utilizaremos el juego del que dispone el colegio. Los alumnos se colocarán en fila e irán lanzando de uno en uno desde un punto predeterminado. Cada alumno dispondrá de cinco tiradas y las puntuaciones se otorgarán de la siguiente manera.

- Encestar en la boca de la Rana. 50 puntos
 - Encestar en el molino. 25 puntos.
 - Encestar en los puentes. 10 puntos.
 - Encestar en alguno de los agujeros restantes. 5 puntos.
- Charla con el profesor sobre la clase. Cómo se han sentido, que les han parecido las actividades, si creen que han aprendido algo sobre otras culturas...
- Juego libre**

Sesión 2

Objetivos

- Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros del grupo a través del juego cooperativo y los juegos de otras culturas.
- Conocer y respetar otras culturas a través de la práctica de sus juegos tradicionales.

Contenidos

- Juegos cooperativos.
- Juegos tradicionales de Rumanía.
- Juegos tradicionales de Marruecos.
- Juegos tradicionales de España.

Material

- Sacos y piedras.

Desarrollo

-Movilidad articular pasiva en círculo.

-Lío de manos: Se juntan todos los alumnos en un punto y el profesor irá uniendo las dos manos de estos con diferentes alumnos hasta que todos tengan las dos manos dadas con dos compañeros diferentes. El objetivo es desenredarse para formar un círculo sin soltar las manos de los compañeros en ningún momento, para lo que deberán organizarse y moverse coordinadamente.

-Escalera arriba: Se colocan los alumnos en dos hileras mirándose, formando pareja con el que tienen en frente. Ambas hileras se tumban en el suelo con las piernas abiertas y juntando sus pies, de forma que se cree un espacio entre sus piernas. El profesor dice un nombre y tanto ese alumno como su pareja se deben levantar, dar la mano, y pasar entre las piernas de sus compañeros hasta el final, al llegar al final vuelven al principio y pasan por las piernas de sus compañeros hasta llegar al lugar donde estaban, dando una vuelta completa.

-Capcaunul, juego tradicional de Rumanía. Un jugador que será el Capcaunul (el ogro), se situará en el círculo del centro del campo. Otro jugador que hará de "madre" se situará en una de las porterías. El resto de alumnos que serán los "hijos", preguntarán a la madre "¿Podemos salir a jugar?" y esta responderá "Sí, pero cuidado con el ogro". En ese momento saldrán a desplazarse por todo el campo. Cuando la madre diga "Chicos, volved o el ogro os pillará", el niño que hace de "ogro" saldrá del círculo para pillar a alguien y todos deben volver a la portería de la madre. Cada ronda van cambiando los roles del ogro y la madre.

-Carreras de sacos, juego tradicional de España. Todos los alumnos se colocarán dentro de un saco a un lado del campo. Cuando el profesor da la señal tienen que llegar al otro lado sin salir del saco utilizando las estrategias que crean convenientes. Variante: Dos personas por saco.

-Tabuaxrat, juego tradicional de Marruecos. Se hacen grupos de seis alumnos y se sientan en círculo. Cada uno empieza con diez piedras y deben usar cinco cada uno para construir un pequeño montón de piedras en el centro. De uno en uno deben ir retirando piedras sin que se mueva ninguna otra. Si al retirar la piedra mueve otras, debe dejarla y colocar una más. El juego acaba cuando todos se queden sin piedras o cuando no queden piedras en el centro. El que más piedras posea será el ganador.

-Juego libre

Sesión 3

Objetivos

- Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros del grupo a través del juego cooperativo y los juegos de otras culturas.
- Conocer y respetar otras culturas a través de la práctica de sus juegos tradicionales.

Contenidos

- Juegos cooperativos.
- Juegos tradicionales de Rumanía.
- Juegos tradicionales de Marruecos.

Material

- Ladrillos de plástico.
- Pica y ladrillo de madera con soporte para picas.
- Aros de goma.
- Pelotas de goma pequeñas.

Desarrollo

- Movilidad articular pasiva** en círculo.
- Carreras acumulativas:** Se forman grupos de cuatro y se numera a cada miembro del uno al cuatro. Cada miembro del grupo se coloca en una esquina quedando el número uno y el dos en esquinas opuestas. El que tiene el número uno corre hacia la esquina del número dos y le agarra de la cintura. El dos sale hacia la esquina del número tres, se agarra a la cintura. El tres sale hacia la esquina del cuatro y hace lo mismo. El cuatro llevando a los otros tres detrás da una vuelta entera al campo. Tras esto se cambian los números.
- Cruzar el lago:** Se mantienen los grupos del ejercicio anterior. Cada grupo contará con 6 ladrillos de plástico y se situarán a un lado del campo del pabellón. El objetivo es cruzar el campo hasta la mitad sin que los pies de ningún miembro del equipo toquen el suelo. Si lo consiguen, deberán volver a intentarlo con sólo 4 ladrillos.
- **Adaptación de Rim**, juego tradicional de Marruecos: Se coloca una pica en un ladrillo de madera con soporte para picas y se ata una cuerda. El alumno que se la queda debe agarrar la cuerda y no podrá soltarla durante el juego ni desplazar la pica del sitio. El resto de alumnos colocarán uno de sus zapatos cerca de la pica. Después todos se alejan y el objetivo es recuperar el zapato sin que el alumno que está agarrando la cuerda les pille. Cuando alguien es pillado, se cambian los roles.
- Adaptación de Jámsa**, juego tradicional de Marruecos. Se hacen grupos de seis colocan aros de goma pequeños haciendo seis torres donde encestar. A dos metros se traza una línea desde donde lanzar. Cada miembro del grupo tendrá 6 pelotas de goma pequeñas que lanzarán por turnos. El objetivo es meter cada pelota de goma en una torre diferente. El que más pelotas enceste gana la ronda.
- Ringlet turns**, juego tradicional de Rumanía. Se elige a dos alumnos a suertes. Uno hará el papel poner un anillo, hecho con papel y cola, a un miembro de la clase y el otro deberá adivinar quién lo tiene. Cuando el que elige haya puesto el anillo dirá "Anillo puesto, adivina quién tiene el anillo" y el otro deberá acertar mientras el resto de alumnos, colocados en fila, tienen las manos atrás. Variante con dos anillos.

Sesión 4

Objetivos

- Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros del grupo a través del juego cooperativo y los juegos de otras culturas.
- Conocer y respetar otras culturas a través de la práctica de sus juegos tradicionales.

Contenidos

- Juegos cooperativos.
- Juegos tradicionales de Rumanía.
- Juegos tradicionales de Marruecos.

Material

- Balones.
- Cuerdas.
- Zapato suave

Desarrollo

-Movilidad articular pasiva en círculo.

-Cadeneta: Un alumno empezará quedándose y teniendo que pillar a los demás. Cuando pilla a alguien se dan de la mano y van a por el resto. A medida que vayan pillando gente se irán uniendo a la cadena hasta que no quede nadie.

-Balones atados: Por parejas, cada miembro de la pareja tendrá un balón y ambos sujetaran la misma cuerda. El objetivo es desplazarse por el espacio coordinadamente sin perder el control del balón ni soltar la cuerda, para lo que tendremos que estar pendientes del balón, de los movimientos de nuestro compañero y del resto de parejas que se están desplazando.

-Orden en las alturas: Se colocarán 2 bancos pegados sobre los que se debe subir toda la clase. El profesor irá diciendo tipos de agrupamientos (por ejemplo, de los más bajos a los más altos, o de los más jóvenes a los más mayores) y los alumnos deben comunicarse para averiguar el orden y posteriormente moverse por el banco sin caerse para colocarse en el orden correcto.

-Sassabos, juego tradicional procedente de Marruecos. Un alumno se coloca con la espalda doblada sobre una colchoneta para que los demás puedan saltar por encima. Sobre la espalda tendrá una zapatilla. Los alumnos, en fila, van saltando sin tirar la zapatilla. El alumno que al saltar tire la zapatilla pasará a quedársela. El último de la fila cuando salte tirará la zapatilla al aire. Entonces el que se la queda deberá ir a por la zapatilla donde esté y apuntar a alguien por debajo de la cintura. Si le golpea, este pasará a quedársela, sino se la quedará de nuevo el mismo alumno. Se vuelve a formar la fila.

-Se come o no se come, juego tradicional Rumano. Se forma un círculo y un jugador se la quedará y se situará con el balón en el medio del círculo. Lo lanzará hacia el compañero al tiempo que dice una palabra. Si lo que ha dicho el que lanza el balón se come, el compañero debe atrapar la pelota. Si no se come, debe quedarse quieto. Si el jugador que recibe el balón realiza la acción correcta, el que se la queda se mantiene en el medio. Si no, se cambian los roles.

-Charla sobre las últimas sesiones de Educación Física. Qué les ha parecido, si creen que ahora saben más de otras culturas a las que pertenecen algunos compañeros, si les han gustado esos juegos...

Sesión 5
<p>Objetivos</p> <p>-Descubrir y ampliar el conocimiento de otras culturas a través de la danza.</p>
<p>Contenidos</p> <p>-Las danzas del mundo.</p>
<p>Material</p> <p>-Ninguno</p>
<p>Desarrollo</p> <p>-Movilidad articular pasiva en círculo.</p> <p>-Explicación sobre la danza. Qué es, qué nos permite expresar y las diferencias entre danzas de diferentes culturas. A continuación el profesor explicará que durante esta clase vamos a conocer y practicar algunas danzas de diferentes partes del mundo.</p> <p>-Siete saltos, danza tradicional de Dinamarca. Es una danza de corro donde todos se dan la mano que se divide en dos fases. El profesor irá explicando los pasos poco a poco para que se vayan aprendiendo y más tarde introduciremos la música.</p> <p>En la primera fase se realizan los siguientes pasos:</p> <p>-8 pasos hacia la derecha moviendo primero el pie derecho.</p> <p>-8 pasos hacia la izquierda moviendo primero el pie izquierdo y quedando mirando hacia el centro en el último.</p> <p>La segunda fase irá añadiendo gestos cada vez que se repita. La primera vez sólo haremos el primer paso y volveremos a la primera, la segunda el primero y el segundo y así sucesivamente.</p> <p>-Levantamos el pie izquierdo y luego el derecho flexionando la rodilla en equilibrio durante un segundo.</p> <p>-Nos arrodillamos con la pierna izquierda.</p> <p>-Nos arrodillamos con la pierna derecha manteniendo la izquierda también en el suelo.</p> <p>-Ponemos el codo izquierdo en el suelo manteniendo las indicaciones anteriores.</p> <p>-Ponemos el codo derecho en el suelo manteniendo las indicaciones anteriores.</p> <p>-Ponemos la nariz en el suelo manteniendo las indicaciones anteriores.</p> <p>Cuando hayamos dominado los pasos lo haremos introduciendo la música. Utilizaremos el audio del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Yp5yzaWfAng</p>

-**Alunelul**, danza tradicional de Rumanía. Se trata de otra danza de corro, algo más compleja que la anterior, donde todos se dan la mano que se divide en dos fases. Una vez hayamos hecho eso, el profesor irá explicando los pasos poco a poco y continuando a medida que están dominados.

En la primera fase realizaremos los siguientes pasos:

-Paso lateral hacia la derecha (en todos los pasos de esta danza no cruzaremos los pies, haremos los pasos juntándolos)

-Paso lateral hacia la derecha

-Paso lateral hacia la derecha y dos golpes en el suelo con el pie izquierdo.

-Paso lateral hacia la izquierda.

-Paso lateral hacia la izquierda.

-Paso lateral hacia la izquierda y dos golpes con el pie derecho.

Durante la segunda fase los pasos son los siguientes:

-Dos pasos laterales hacia la derecha y golpe con el pie izquierdo.

-Dos pasos laterales hacia la izquierda y golpe con el pie derecho.

-Repetimos los dos pasos anteriores.

-Paso lateral hacia la derecha, paso lateral hacia la izquierda, paso lateral hacia la derecha y dos golpes en el suelo con el pie izquierdo.

-Paso lateral hacia la izquierda, paso lateral hacia la derecha, paso lateral hacia la izquierda y dos golpes en el suelo con el pie derecho.

Cuando los alumnos dominen ambas partes de la danza, probaremos a hacerlo siguiendo la música. El profesor explicará que cada fase de la danza se corresponde con una parte de la canción y cómo hay que adaptarse y cambiar de fase cuando sea necesario. Utilizaremos el audio del siguiente enlace:

https://www.youtube.com/watch?v=aW9LM_zGqKM

-Momento de feedback con la clase en círculo donde el profesor preguntará que les ha parecido la clase sobre danza. Que diferencias vieron entre las dos que han aprendido, si piensan que la danza es cultura y cómo creen que se refleja la cultura en la danza.

Sesión 6

Objetivos

- Descubrir y ampliar el conocimiento de otras culturas a través de la danza.
- Desarrollar y exponer una danza en grupo.

Contenidos

- Las danzas del mundo.
- Creación y exposición de una danza en grupo.

Material

- Ninguno

Desarrollo

-Movilidad articular pasiva en círculo.

-Ena Bushi, danza tradicional de Japón. Es una danza que se realiza en círculo sin agarrarse. Antes de empezar el profesor explicará que esta danza pretende escenificar el proceso de recogida y venta en el mercado del arroz tal y como lo hacían los japoneses antiguamente.

Como las anteriores danzas, empezaremos explicando los pasos de uno en uno y cuando tengamos todos dominados introduciremos la música.

Los pasos son los siguientes:

- Simulamos arrancar una planta con la mano derecha mientras nos desplazamos hacia ese lado, dos veces.
- Simulamos arrancar una planta con la mano izquierda mientras nos desplazamos hacia ese lado, dos veces.
- Hacemos el gesto como si estuviésemos depositando lo que hemos cogido en un saco, primero hacia la derecha y luego hacia la izquierda.
- Hacemos el gesto de cargar el saco al hombro.
- Con la mano derecha, la movemos hacia la izquierda con la palma hacia delante como si estuviéramos enseñando una documentación a alguien, luego hacia la derecha.
- Nos desplazamos todos hacia el centro del círculo "cargando" el saco como si pesase mucho.
- En el centro "posamos" el saco, hacemos una inclinación de cabeza hacia delante como si fuera una reverencia ligera y nos separamos caminando hacia atrás con las manos juntas en forma de oración, volviendo a formar el círculo.
- Saludamos al resto con otra inclinación de cabeza.

La música que utilizaremos cuando dominemos los pasos está disponible en este enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=2OoH21FLI58>

-Tras conocer varias danzas, ahora los alumnos crearán su propia **coreografía**. Se hacen grupos de cuatro y cinco personas y se dan 20 minutos de trabajo libre para que cada grupo elabore sus propios pasos. Tras esto tendrán que exponer. Cuando expongan un representante del grupo explicará de que va su danza, si han querido contar una historia, si se han centrado en hacer algo estético...

-Charla sobre las sesiones de danza, que opinan sobre la danza, que diferencias han visto entre la última actividad y el resto, cuál les ha gustado más...

-Juego libre.

Evaluación

El tipo de evaluación que llevaremos a cabo será una evaluación continua que realizaremos mediante observación directa y utilizando como instrumento un cuaderno de campo donde cada día anotaremos las observaciones que realicemos en cada alumno respecto a los estándares que pretendemos adquirir. Tras finalizar la Unidad Didáctica y en base a ese cuaderno de campo, completaremos una ficha donde evaluaremos el grado de consecución de cada estándar de aprendizaje evaluable valorándolo en una escala numérica del 1 al 5.

Evaluación	Escala de evaluación				
	1	2	3	4	5
-Acepta agruparse con cualquier compañero de clase durante los juegos y danzas.					
-Respeto a todos los compañeros de la clase y no provoca conflictos con ninguno de ellos.					
-Se implica en resolver los problemas que surgen durante las sesiones.					
-Practica juegos pertenecientes a diferentes culturas.					
-Conoce diferentes culturas a través de sus danzas tradicionales.					
-Lleva a cabo los diferentes pasos que forman las danzas tradicionales y los enlaza adecuadamente.					
-Desarrolla y expone una danza en grupo.					

Tabla 4: Evaluación UD (Elaboración propia).

Anexo 2 Ficha de observación

1: Nunca 2: Poco 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre

Nivel de integración		Escala de evaluación				
Ítems a observar		1	2	3	4	5
Antes y después de la sesión/recreo.	Participa en las bromas y comunicaciones que se establecen en los pasillos del colegio.					
	Interactúa en la fila de ir al gimnasio/bajar al recreo/subir a clase.					
	Tras acabar la clase/antes de que acabe el recreo, es la primera en ponerse a la fila.					
Durante la sesión/recreo	Cuando se forman parejas o grupos de forma libre, se queda sin pareja o no es elegida/es elegida como última opción.					
	Participa en interacciones sociales.					
	En los tiempos libres está pendiente de la mirada del adulto.					
	Recibe pases en los juegos de recibir objetos, es perseguida en juegos de persecución.					
	Cumple las normas de los juegos.					
	Excesiva obediencia al adulto. Está más pendiente de los códigos verticales (los que indica el profesor) que de los horizontales (marcados por los compañeros)					
	Participa en los momentos de feedback con el profesor, expone su opinión a la clase.					
	En momentos de juego libre/en el recreo, ocupa los espacios que nadie quiere.					

Tabla 5: Ficha de observación (Elaboración propia).

Anexo 3 Momentos de observación durante las clases

Momentos relevantes para la observación durante las clases de Educación Física	
Momentos de observación	Ítems relacionados
Cuando vamos a buscar a la clase a su aula para ir al pabellón.	-Participa en las bromas y comunicaciones que se establecen en los pasillos del colegio.
Fila que se forma para bajar del aula al pabellón.	-Interactúa en la fila de ir al gimnasio/bajar al recreo/subir a clase.
Juegos donde se forman grupos o pareja y durante el juego libre.	-Cuando se forman parejas o grupos de forma libre, se queda sin pareja o no es elegida/es elegida como última opción.
Cuando compañeros de clase desarrollan bromas durante las juegos o danzas.	-Excesiva obediencia al adulto. Está más pendiente de los códigos verticales (los que indica el profesor) que de los horizontales (marcados por los compañeros)
Durante el juego Taddaz derhaabash (sesión 1), Capcaunul (sesión 2) y durante el juego libre (sesión 6)	-Recibe pases en los juegos de recibir objetos, es perseguida en juegos de persecución.
Durante las charlas al finalizar la clase.	-Participa en los momentos de feedback con el profesor, expone su opinión a la clase.
Durante el juego libre.	-En momentos de juego libre/en el recreo, ocupa los espacios que nadie quiere. -Participa en interacciones sociales. -En los tiempos libres está pendiente de la mirada del adulto.
En los momentos tras finalizar la clase donde los alumnos se preparan para volver al aula.	-Participa en interacciones sociales. -En los tiempos libres está pendiente de la mirada del adulto. -Tras acabar la clase/antes de que acabe el recreo, es la primera en ponerse a la fila.

Tabla 6: Momentos de observación en clase (Elaboración propia).

Anexo 4 Momentos de observación durante los recreos

Momentos relevantes para la observación durante los recreos	
Momentos de observación	Ítems relacionados
En los pasillos, cuando bajan los alumnos de todas las clases al recreo.	<ul style="list-style-type: none"> -Participa en las bromas y comunicaciones que se establecen en los pasillos del colegio. -Interactúa en la fila de ir al gimnasio/bajar al recreo/subir a clase.
Durante los primeros momentos al salir al patio.	<ul style="list-style-type: none"> -Participa en interacciones sociales. -En los tiempos libres está pendiente de la mirada del adulto.
Durante los juegos que se juegan en el patio del recreo.	<ul style="list-style-type: none"> -Cuando se forman parejas o grupos de forma libre, se queda sin pareja o no es elegida/es elegida como última opción. -Recibe pases en los juegos de recibir objetos, es perseguida en juegos de persecución. -Cumple las normas de los juegos. -En momentos de juego libre/en el recreo, ocupa los espacios que nadie quiere.
Cuando un profesor interviene en algún momento del recreo.	<ul style="list-style-type: none"> -Excesiva obediencia al adulto. Está más pendiente de los códigos verticales (los que indica el profesor) que de los horizontales (marcados por los compañeros)
Al finalizar el recreo, cuando hay que volver a las filas.	<ul style="list-style-type: none"> -Tras acabar la clase/antes de que acabe el recreo, es la primera en ponerse a la fila. -Participa en interacciones sociales. -En los tiempos libres está pendiente de la mirada del adulto.

Tabla 7: Momentos de observación en el recreo (Elaboración propia).

Anexo 5 Cuestionario

1 = No es cierto 2 = A veces es cierto 3 = Bastantes veces es cierto 4 = Siempre es cierto

Cuestionario sobre actitudes hacia la interculturalidad				
	Valoración			
	1	2	3	4
Me siento a gusto.				
Me gusta relacionarme.				
Me incomoda hablar.				
Me gusta estar.				
Me siento cómodo.				
Trato de ser agradable.				
Encuentro difícil relacionarme.				
Me agrada hablar.				
Disfruto de la relación.				
Son poco tolerantes conmigo.				
Muestro una actitud positiva.				
Acepto sus creencias.				
Evito trabajar con ellos.				
Acepto sus opiniones.				
Trato de conocer todo.				
Creo que no me van a entender.				
Les respeto.				
Les escucho con atención.				
Me molesta conversar.				
Muestro comprensión.				
Mi cultura es mejor que otras.				
Sé que decir.				

Tabla 8: Cuestionario (Elaboración propia).

Anexo 6 Resultados cuestionarios

Resultados de los cuestionarios sobre actitudes hacia la interculturalidad		
	Medias primer cuestionario	Medias segundo cuestionario
Respuesta emocional positiva.		
Me siento a gusto.		
Me gusta relacionarme.		
Me gusta estar.		
Me siento cómodo.		
Trato de ser agradable.		
Me agrada hablar.		
Disfruto de la relación.		
Muestro una actitud positiva.		
Acepto sus creencias.		
Acepto sus opiniones.		
Trato de conocer todo.		
Les respeto.		
Les escucho con atención.		
Muestro comprensión.		
Sé que decir.		
Respuesta emocional negativa		
Me incomoda hablar.		
Encuentro difícil relacionarme.		
Son poco tolerantes conmigo.		

Evito trabajar con ellos.		
Creo que no me van a entender.		
Me molesta conversar.		
Mi cultura es mejor que otras.		

Tabla 9: Resultados cuestionarios (Elaboración propia).