



Universidad de Valladolid



**CAMPUS PÚBLICO
MARÍA ZAMBRANO
SEGOVIA**

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**INCLUSIÓN DEL ALUMNADO
INMIGRANTE A TRAVÉS DE LOS
DEPORTES DE EQUIPO EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

Autor: Mustafa Sellami Aharchi
Tutor académico: Roberto Monjas Aguado
Curso: 2022-23

RESUMEN

El presente estudio de casos se ha orientado a investigar la inclusión del alumnado inmigrante a través de los deportes de equipo en EF. Para ello se ha hecho uso de instrumentos propios de la investigación cualitativa, como observaciones a través del cuaderno de campo y entrevistas individuales y grupales. Así mismo, se ha hecho uso de instrumentos propios de la metodología cuantitativa, como lo es el cuestionario con escala tipo Likert. Los resultados han expresado los distintos beneficios del uso de los deportes de equipo como elemento inclusivo en las aulas de Educación Física. Los resultados también resaltan patrones que se repiten entre el alumnado inmigrante, como el tipo de vocabulario que utilizan o sus preferencias de interacción. Por último, se observan evidencias sobre la falta de formación del docente en cuanto a la atención del alumnado inmigrante y su repercusión en la inclusión de estos alumnos.

Palabras clave: Educación Física, alumnado inmigrante, deportes de equipo, inclusión, interacción social

ABSTRACT

This case study has been oriented to investigate the inclusion of immigrant students through team sports in EF. To this end, qualitative research instruments have been used, such as observations through the field notebook and individual and group interviews. Likewise, it has made use of instruments of quantitative methodology, such as the questionnaire with Likert scale. The results have expressed the different benefits of the use of team sports as an inclusive element in Physical Education classrooms. The results also highlight patterns that are repeated among immigrant students, such as the type of vocabulary they use or their interaction preferences. Finally, there is evidence of the lack of teacher training in terms of the attention of immigrant students and its impact on the inclusion of these students.

Keywords: Physical Education, immigrant students, team sports, inclusion, social interaction

ÍNDICE

PRIMERA PARTE	5
I. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Objetivos de la investigación	6
1.2. Justificación del tema elegido	7
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1. Inmigración y diversidad cultural	9
2.2. Integración del alumnado inmigrante en el contexto educativo	12
2.2.1 Entorno familiar del alumnado y su relación con el centro educativo	15
2.3. Educación física e inclusión del alumnado inmigrante	17
2.4. Deporte de equipo como elemento integrador	19
2.5. Programa de deporte escolar en Segovia	21
2.6 Estado de la cuestión	24
III. METODOLOGÍA	26
3.1. Racionalidades y paradigmas	26
3.2. Diseño metodológico	29
3.2.1. Método	29
3.2.2. El caso seleccionado: contexto de aplicación de la investigación	31
3.2.3. Técnicas de recogida de datos	34
3.2.4. Análisis de datos	38
3.3. Análisis de la credibilidad y cuestiones ético-metodológicas	40

SEGUNDA PARTE	45
IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS	46
4.1 Interacción del alumnado inmigrante con el resto del grupo	46
4.1 Participación del alumnado inmigrante en las clases de Educación Física	51
4.3 Los deportes de equipo como elemento inclusivo	55
4.4 Aspectos que dificultan la inclusión del alumnado inmigrante y posibles recursos para afrontarlo	60
V. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES	66
VI. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	71
VII. REFERENCIAS	73
ANEXOS	80
ANEXO 1. HISTORIA DE VIDA	80
ANEXO 2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ALUMNOS	84
ANEXO 3. ENTREVISTA AL DOCENTE	86
ANEXO 4. ENTREVISTA AL ALUMNADO	90
ANEXO 5. ENTREVISTA A UN EX-ALUMNO DE ORIGEN INMIGRANTE	94
ANEXO 6. RESULTADOS CUESTIONARIO	96

PRIMERA PARTE

I. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de la diversidad cultural en las aulas ha presentado oportunidades para la diversificación cultural y el aprendizaje intercultural. Sin embargo, trae consigo desafíos para el sistema educativo, desafíos como adaptar los programas educativos para satisfacer las necesidades de este alumnado. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la diversidad cultural como:

El conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001)

Dentro de este contexto, el deporte se presenta como una herramienta de integración para la población inmigrante, aunque según como se oriente la práctica deportiva puede actuar también como un elemento exclusor y/o diferenciador (Contreras 2002; Díaz, 2009; Heinemann, 2002; Kenneth, 2006; Lleixà y Soler, 2004b; Médina 2002; Molina y Pastor, 2004; Lleixà, 2004; Paredes y Reina, 2006; Pfister, 2004). El deporte se puede plantear como lenguaje universal que trasciende las barreras culturales y lingüísticas, el cual se caracteriza por tener un fuerte carácter intercultural. La facilidad de practicar deportes en diversos entornos y contextos culturales supone una oportunidad de interacción entre el alumnado.

El Trabajo de Fin de Máster, tiene como título “Inclusión de alumnos inmigrantes a través de los deportes de equipo en educación física”. El objeto de este estudio es investigar si a través de los deportes de equipo en educación física se consigue la inclusión del alumnado inmigrante en el grupo y valorar el potencial de los deportes de equipo a este nivel. De esta manera, se llevará a cabo un análisis sobre la repercusión de los deportes de equipo en las clases de EF.

La presente investigación es un estudio de caso en el que se hace uso de herramientas basadas mayoritariamente en el paradigma cualitativo, pero haciendo uso también de herramientas cuantitativas para la recogida de datos. Este estudio lo enfocamos desde una perspectiva interpretativa con el fin de comprender el fenómeno de la integración de los alumnos inmigrantes extranjeros a través del uso de deportes de equipo en el área de Educación Física.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio de casos está direccionado a investigar la inclusión de los alumnos inmigrantes a través de los deportes de equipo en Educación Física a través de una investigación cualitativa en un centro educativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos se plantean en forma de interrogantes a través de las siguiente cuestiones:

- ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y el resto del grupo en las clases de EF?
- ¿Hay alguna característica específica entre la población inmigrante que afecte al desarrollo de su inclusión en las clases de EF?
- ¿Qué aspectos de los deportes de equipo propician una mejor inclusión del alumnado? ¿y qué aspectos pueden afectar a su inclusión?
- ¿Qué conocimientos sobre interculturalidad tienen los docentes de EF y de qué recursos disponen?

3. JUSTIFICACIÓN

Los problemas de integración del alumnado procedentes de otro país resulta un hecho que va en contra de los principios de inclusión que se busca promover en la educación. Diversos estudios constatan que, aunque se ha avanzado mucho en esta materia, queda todavía camino por recorrer en cuanto a la formación de los docentes, la definición y traducción práctica de la educación intercultural, mejora de recursos, etc. (Garreta et al., 2020). Teniendo en cuenta esta situación, desde la comunidad educativa se busca dar respuesta a esta realidad con la implementación de escuelas inclusivas

Para entender la educación intercultural es necesario que nos demos cuenta de que todos nacemos y nos configuramos en una matriz cultural determinada. Todos poseemos una identidad cultural que nos configura y nos da sentido, llegando a ser el conjunto de las referencias culturales por las cuales una persona o grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido (Saez, 2004). Esta identidad cultural es parte del reto que se nos presenta a los docentes, los cuales deben atender al alumnado reconociendo su legitimidad cultural.

Este reto aumenta su dificultad cuando lo trasladamos a la asignatura de Educación Física, una asignatura con un gran potencial para trabajar la inclusión a través del movimiento. Esta asignatura incluye entre sus contenidos los juegos cooperativos y deportes de equipo en los cuales los alumnos interactúan entre sí y socializan. Y en este contexto de socialización, el área de Educación Física ofrece unas condiciones extraordinarias por su metodología lúdica (Flores Aguilar, 2019; Vidal, 2019) y por el tratamiento de la actividad física y el deporte como vehículo de inclusión (Canales, Aravena, Carcamo-Oyarzun, Lorca, & Martínez-Salazar, 2018; Carter-Thuillier, Löpez, & Gallardo, 2017).

Según Flores (2013), la EF posee una serie de particularidades interesantes y ventajosas para trabajar la interculturalidad, en comparación con otras áreas curriculares. Por un lado, es una asignatura donde existe una mayor implicación psicosocial por parte del alumnado, lo cual, combinado con el alto componente motivacional, hace de ella una asignatura ideal para desarrollar relaciones interpersonales. En el desarrollo de estas relaciones estamos fomentando al mismo tiempo la adquisición de actitudes y valores más respetuosos con la identidad cultural del alumnado.

En este sentido, López-Pastor, Pérez y Monjas (2007) resaltan como un aspecto relevante, que en las clases de EF se trabaje mediante el lenguaje universal de la comunicación motriz y el movimiento. Esto supone, por lo tanto, que no es imprescindible dominar la lengua vehicular, en este caso el castellano, para desarrollar correctamente las sesiones superando así las barreras lingüísticas que pueda haber con el resto del alumnado o con el docente.

Según Medina (2002) el deporte es un elemento definidor de la identidad que es susceptible de ser utilizado para la inclusión de personas de distintas culturas. Sin embargo, autores como Carter-Thuillier, López-Pastor y Fuentes (2017), resaltan la dimensión pedagógica que la EF posee y que no se da en ocasiones en el contexto del ámbito deportivo. Por lo tanto, es importante saber cómo trabajar la multiculturalidad a través del deporte y en general la EF, y no limitarlo a unidades didácticas aisladas y superficiales sobre deportes o danzas de otros países.

A estas justificaciones académicas se le añaden las motivaciones personales del investigador, el cual pertenece a esta población inmigrante residente en España y el cual ha atravesado todas las etapas educativas en las cuales se han ido dando distintas situaciones relacionadas con exclusión e inclusión, y donde la mayoría de ellas se han desarrollado en la asignatura de EF o al practicar deportes, situaciones que han sido motivadas por los docentes de la asignatura y su predisposición para buscar la inclusión de sus alumnos. La experiencia en primera persona de estas situaciones en combinación con la formación docente del investigador hace de ella un escenario ideal para abordar este tema desde diferentes perspectivas.

Por lo tanto, esta investigación en sus inicios surge a raíz de inquietudes personales y sociales que se han ido incrementando inquietudes de índole académica e investigadora. El objeto de estudio escogido, el escenario y el investigador reúnen las características para realizar una investigación de especial interés y profundizar así en aspectos que no se han tratado anteriormente.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se recogen los distintos contenidos teóricos y empíricos relacionados con el contexto del objeto de estudio, tratando todos los conceptos y términos que se utilizarán a lo largo de la investigación. Este trabajo está estructurado en cuatro bloques; primero, se realiza una contextualización abarcando los fenómenos migratorios y la diversidad cultural, continuando con la integración del alumnado inmigrante en el contexto educativo, tanto en la Educación Física en general como en los deportes de equipo y se termina con con el Programa de deporte Escolar llevado a cabo en el municipio de Segovia, como un ejemplo de propuesta que trabaja la inclusión y que sirve de referencia para nuestro trabajo.

2.1. Inmigración y diversidad cultural

La inmigración es uno de los fenómenos con más repercusión en la actualidad, especialmente desde las áreas relacionadas con educación, economía o política. Aunque es un fenómeno que se puede considerar atemporal, en los últimos años se ha notado un aumento considerable. Un suceso que ha sido impulsado principalmente por factores geopolíticos, demográficos y económicos, aunque tal y como argumenta Valero-Oteo (2014), los factores económicos son la principal causa que motiva a las personas a salir de su país para instalarse en otro. Este incremento de población extranjera en determinados lugares en períodos cortos de tiempo, genera situaciones que, si no son gestionadas de forma adecuada, pueden derivar en casos de racismo, segregación y discriminación (Ortiz, 2014), o por el contrario, pueden llevar a una diversidad cultural donde exista una gran variedad de culturas que comparten distintas lenguas, creencias y tradiciones. La UNESCO define la diversidad cultural como:

El conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001)

Según diversos autores, las interacciones entre individuos de distintas culturas están condicionadas en gran medida por el espacio social donde se desarrollan. Flecha y Puigvert (2002) clasifican estas relaciones a través de tres tipos de enfoques: enfoque etnocéntrico; enfoque relativista; enfoque comunicativo:

El *enfoque etnocéntrico* expresa que los inmigrantes llegados a un país, deben llevar a cabo un proceso de adaptación y asimilación al sistema cultural predominante en ese país. Dicha idea está habitualmente asociada a un clasismo y nacionalismo jerárquico, donde los “culturalmente distintos” y todas sus costumbres son apreciados como objetos de menor categoría (Lee, 2018). A través de este enfoque sobre las relaciones, se establece una jerarquización entre las culturas que supone el abandono de las culturas minoritarias.

Este es un enfoque sobre las relaciones que se produce forzosamente y que por lo tanto tiene repercusiones negativas para estas culturas minoritarias, produciéndose problemas de convivencia. Lo antes descrito implica una aculturación forzada y, por tanto, muchas veces resistida, que suele conllevar importantes dificultades emocionales (Berry & Sam, 2015). Además de esto, debido a la jerarquización mencionada anteriormente, las culturas minoritarias se verían como inferiores frente a la cultura predominante. puesto que desde esta perspectiva “lo propio es lo adecuado o normal y lo ajeno va de lo exótico a lo inadmisibles” (Rodrigo, 2001).

El *enfoque relativista* promueve el pluriculturalismo como elemento de preservación de la diferencia (Flecha & Puigvert, 2002). Este enfoque cuestiona las relaciones que puedan producirse entre culturas (interculturalidad) con el objetivo de que aprendan a convivir entre ellas. Por lo tanto, no debe existir interacción para que cada cultura mantenga sus rasgos e identidad. Se defiende que la interacción entre dos culturas no es un proceso viable principalmente por dos motivos (Carter-Thuillier et al., 2017): por una parte, resultaría hipotéticamente imposible un entendimiento real entre miembros de diferentes culturas, pudiendo desencadenarse conflictos por diferencias antagónicas en sus sistemas culturales; y por otro lado, no es viable porque resultaría poco conveniente para preservar la diversidad cultural y étnica en su estado puro.

En este caso, y a diferencia del enfoque etnocéntrico, no se establecen jerarquías entre las diferentes identidades culturales, sino que se omite la relación con otras culturas para evitar una contaminación mutua de las culturas con elementos ajenos (Carter-Thuillier et al., 2017).

Por último, frente al anterior enfoque, surge el *enfoque comunicativo*, un modelo de naturaleza antirracista, crítica y transformadora (Flecha y Puigvert, 2002). Este enfoque no se basa en la jerarquización o la imposición, sino que busca el consenso entre culturas a través de la comunicación y por lo tanto, no reconoce la existencia de culturas o etnias superiores y

promueve el desarrollo de relaciones entre ellas en un plano de igualdad (Carter-Thuillier et al., 2017).

En conclusión, a través de este enfoque se apuesta por aceptar la diferencia como principio de igualdad, con el fin de potenciar el mantenimiento y desarrollo de las identidades culturales, además de favorecer la convivencia entre ellas (Flecha y Puigvert, 2002). Como hemos podido observar a través de estos tres enfoques, las relaciones entre las culturas se pueden percibir a través de distintas perspectivas. En esta línea, Guilherme y Dietz (2015) reconocen la existencia de tres tipos de sociedades: multiculturales, interculturales y pluriculturales.

La *multiculturalidad* es entendida como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir (Mar, 2012). Lo podemos considerar como un concepto estático que por lo general desemboca en marginación, segregación y falta de convivencia. Dietz (2012) considera que esta forma de configuración social es sinónimo de conflictos sociales, puesto que la multiculturalidad conlleva un proceso profundo de redefinición de las relaciones, donde solo se da un proceso de reconocimiento de las diferentes culturas pero no va encaminado a que exista relación entre las mismas.

A diferencia de la multiculturalidad, la *interculturalidad* sí supone la comunicación e interacción social entre culturas. Esta es entendida como la coexistencia de personas o grupos de diversas identidades culturales en un mismo espacio de convivencia (Beltrán, 2015). Esta perspectiva, no presta atención a la composición de los grupos, sino que enfatiza su atención hacia el tipo y la calidad de las relaciones entre las culturas (Dietz, 2017). Sin embargo, no es suficiente con promover simples interacciones entre culturas, sino que se debe plantear desde una perspectiva crítica, donde las relaciones se den a través de un respeto mutuo, como plantean Flecha y Puigvert (2002; 2011), quienes ven en el interculturalismo un vínculo directo con la perspectiva comunicativa y su corriente crítica.

Por último, la *pluriculturalidad* puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación (Vázquez, 2015). Mar (2012) argumenta que el pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro individuo y la igualdad.

2.2. Integración del alumnado inmigrante en el contexto educativo

Entzinger y Biezeveld (2003) afirman que el sistema educativo determinará la integración social del individuo extranjero, tanto en el momento de su incorporación como en el futuro, ya que en gran parte su paso por este definirá su participación en el sistema laboral.

Primeramente, recalcar que “integración” no es sinónimo de “inclusión”. A pesar de que diversos autores han utilizado estos conceptos de forma simultánea en el ámbito educativo, estos poseen claras diferencias. Echeita y Ainscow (2011) consideran que la inclusión exige considerar la totalidad de los procesos y las políticas, y además a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión. Establecen cuatro concepciones claves que deben estar presentes en cualquier definición de inclusión educativa:

- La inclusión es un proceso, es aprender a vivir con las diferencias y aprendiendo como aprender de las diferencias. Las diferencias son vistas positivamente para fortalecer el aprendizaje, incluso entre niños y adultos.
- La inclusión se relaciona con la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje, por lo que implica recopilar, cotejar y evaluar la información de la gran variedad de recursos para planificar las mejoras en las políticas y prácticas.
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes. Presencia hace alusión a dónde son educados los niños; la participación se relaciona con la calidad de las experiencias mientras que ellos están en la escuela y los logros son acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo.
- La inclusión involucra un énfasis particular en aquellos grupos de aprendices, que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o desventaja.

En cuanto a la integración, Mónica Díaz López (2003) lo define como “la forma o condiciones en que los inmigrantes se incorporan y entran a formar parte de la sociedad de acogida”. Essomba (2006) resalta algunos factores que influyen en el proceso de acogida: la incorporación tardía, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar y el factor económico. A esto se le añade las características propias de la sociedad a la que llegan, donde se destaca el grado de apertura del centro al entorno y la actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa.

Navarro Sierra (2003) nos expone la falta de preparación por parte de muchos centros para que se desarrolle adecuadamente la acogida, especialmente cuando se produce una vez iniciado el curso académico. Lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar cierta flexibilidad a la organización de los centros escolares y en concreto a los planes de acogida (Martínez, 2001; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; Trujillo Sáez, 2004; Yanes Cabrera, 2002; Lombarte Bel y Nuri Serra, 2004 o Vallespir Soler, 2004).

Dentro de este escenario, los centros escolares se deben posicionar como un contexto clave para el desarrollo de prácticas que promuevan la coexistencia pacífica y el entendimiento de la diferencia como una oportunidad en términos educativos (Civitillo et al., 2017; Civitillo, Juang y Schachner, 2018; Gay, 2013).

Sin embargo, en muchas ocasiones se destacan los aspectos negativos de la diversidad cultural, acaparando así las posibilidades que esta nos ofrece (Maza y Sánchez, 2012). La incorporación al sistema educativo de alumnos inmigrantes, o pertenecientes a colectivos étnicos, ha supuesto también el desarrollo de discursos y representaciones sobre la propia interculturalidad como una situación problemática y difícil de abordar (García, Rubio y Bouachra, 2008)

En resumen, existe una visión de los “alumnos culturalmente distintos” como portadores de una diferencia que trae consigo dificultades sociales y educativas para ellos mismos y todo su entorno en general (García, Rubio y Bouachra, 2008). Dentro de este contexto, se produce un sentimiento de rechazo por parte de su entorno educativo hacia estos alumnos y los centros educativos asociados a ellos, creando lo que se conoce como “escuelas gueto” (Alfageme y García, 2015). Esta estigmatización de la población inmigrante se ha visto incrementada por los medios de comunicación, los cuales categorizan de forma negativa las problemáticas relacionadas con la inmigración y sus repercusiones, resaltando aspectos como la delincuencia y marginación (Granados, 2006).

Esto supone en muchas ocasiones que el alumnado inmigrante no consiga acceder a las escuelas con un mayor rendimiento académico (Schneeweis, 2015), sino que, por el contrario, suelen incorporarse a centros educativos que se encuentran socialmente segregados y

cercanos a la zona de residencia, los cuales también son espacios socialmente marginados y apartados (Böhlmark, Holmlund y Lindahl, 2016). Esto deja ver la gran repercusión que tienen los centros educativos en relación a la llegada de la población inmigrante y como la sociedad se va configurando en función a esta.

A raíz de estos hechos, se dan procesos segregatorios de la diversidad cultural dentro del contexto educativo (Goenechea, 2016), dificultando los procesos de integración e interacción social del alumnado. Esto tiene repercusiones directas en la sociedad, puesto que los procesos segregacionistas tienden a reproducirse fuera del contexto escolar (Luengo y Taberner, 2009), siendo un hecho que repercute directamente al desarrollo social de los colectivos étnicos (Entzinger y Biezeveld, 2003).

Además, los procesos de integración se ven dificultados cuando el alumnado inmigrante llega a los centros educativos y les adscriben a grupos-clase que ya estaban consolidados previamente, por lo que tienen bastantes dificultades para incorporarse de manera inclusiva a las relaciones sociales del aula. Por ello, Cabrera (2003) insiste en el papel de la comunidad educativa, esto es, del profesorado -en su formación y su actitud hacia la interculturalidad-, de las familias -y sus dificultades para comprender un sistema educativo extraño en sus inicios-, y del propio alumnado -para desarrollar una actitud tolerante y respetuosa ante la incorporación de nuevos compañeros.

Con el fin de hacer frente a estas barreras, el alumnado en algunas ocasiones ha desarrollado conductas de “negación de la diferencia” ; es decir, que ocultan al resto de compañeros sus rasgos culturales o tradiciones con el objetivo de invisibilizar su identidad cultural y evitar así conductas de discriminación hacia estos. Desde esta perspectiva, el proceso de integración es entendido en términos de pérdida: consiste en perder rasgos culturales para hacer lo mismo que hacen sus compañeros. Hay aquí una negación de la diferencia plasmada en el no reconocimiento o desconocimiento de los otros “diferentes” de parte de los “semejantes” (Domenech, 2010). Esto puede acelerar el proceso de aculturación, lo que supone un abandono progresivo de su propia cultura debido a la imposición de la cultura predominante (Leca, 2007).

2.2.1 Entorno familiar del alumnado y su relación con el centro educativo

La familia es considerada el agente socializador más importante y cercano al alumno. Bolívar (2006) argumenta que la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. De este modo, el contexto educativo por cuenta propia no puede satisfacer todas las necesidades para formar íntegramente a un alumno, sino que debe contar con la participación de las familias como agentes primordiales del alumnado (Ortiz, 2011). No podemos olvidar que los centros educativos, fueron creados para favorecer el desarrollo de los escolares y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos/as (Sosa, 2009). Por lo tanto, no se debe delegar este propósito solo y exclusivamente a uno de los agentes educativos, sino que se deben apoyar mutuamente.

Por lo tanto, en el proceso de integración es de vital importancia que se desarrolle una actitud de cooperación entre el centro, las familias y el propio alumnado. Una actitud hacia el proceso de acogida (Montón, 2002) que reconozca las identidades culturales y derechos de cada uno, así como una práctica educativa que esté comprometida con la lucha contra la exclusión. Insisten en ello Garreta y Llevot (2004) cuando resaltan la importancia en los planes de acogida y la relación entre escuela y familia. Algunos autores como Miró (2003) establecen estrategias para conseguir esta conexión entre familias y escuelas como la creación de la figura del tutor de acogida, el compañero de acogida o la incorporación de la figura del mediador.

Al inicio de este proceso de integración, los alumnos se encuentran con distintas barreras, entre las que destacan un ambiente culturalmente monopolizado (Fiel, 2015), la victimización de forma indirecta que produce exclusión social (Plenty y Jonsson, 2017) y dificultades para rendir adecuadamente en el aula. Este último punto puede estar más condicionado por la familia y el nivel educativo de esta (Sánchez, 2015), puesto que en muchos casos el nivel cultural de las familias parece tener una mayor repercusión en el progreso académico del alumnado inmigrante que las propias actuaciones docentes o a nivel de centro.

A pesar de que la educación de un niño o niña es un proceso largo y complejo, López (2008) destaca dentro del campo de la psicología tres condiciones básicas de la educación familiar para que esta sea de calidad:

- Un afecto incondicional, que les dé seguridad sin protegerlos en exceso.
- Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que viven con la edad.
- Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta

Teniendo en cuenta que la mayoría de los procesos migratorios son a causa de factores económicos o cívicos, por lo general, las familias no llegan al país de destino con una estabilidad económica que les permita centrarse completamente en los puntos mencionados anteriormente. Teniendo esto en cuenta y basándonos en las reflexiones de Megías (2006), en los últimos años, la responsabilidad del docente ha ido en aumento debido a estos factores. Los padres y madres, tienen jornadas laborales más largas, especialmente las familias inmigrantes, los cuales ocupan puestos en el sector servicios, en la industria o la construcción.

Una investigación realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) en relación a la participación de las familias en la educación escolar, revela lo siguiente:

“Los padres más participativos poseen mayor nivel de estudios, particularmente la madre; mayor número de libros en casa y de recursos que favorecen el aprendizaje escolar, y más medios económicos que destinan a la educación de sus hijos. Además, tienen edad más avanzada y nacionalidad española. Por el contrario, los padres con menor nivel de participación presentan niveles más bajos de estudios, menos recursos económicos, son más jóvenes y de origen extranjero”

Estos dos perfiles de familia se repiten en gran parte de los centros educativos en España, donde vemos familias muy implicadas, que mantienen una comunicación frecuente con el centro y por otra parte, familias que mantienen relaciones mínimas con el centro y que no dan muestras de un gran interés por la situación académica de su hijo o hija.

2.3. Educación física e inclusión del alumnado inmigrante

Es importante conocer de antemano, cuál son las dificultades más comunes a la hora de trabajar con el alumnado inmigrante, tomando como referencia una investigación realizada en la provincia de Segovia donde López-Pastor, Pérez y Monjas (2007) concluyen que las principales dificultades están relacionadas con el idioma, el rechazo por parte del alumnado español, el absentismo, los problemas de integración del propio alumnado inmigrante y la autoexclusión. Así mismo destacan algunos factores que pueden agravar la situación: Algunos factores que agravaban las situaciones son, por ejemplo:

- Las frecuentes incorporaciones o traslados a lo largo del curso.
- El mayor o menor desconocimiento del castellano.
- Las agrupaciones cerradas dentro del mismo grupo étnico, que dificultan la integración con el resto del alumnado y que generan procesos de aislamiento y marginación frente al resto del grupo.
- La cultura corporal y motriz propia de sus lugares de origen, que afecta especialmente a las mujeres adolescentes y, en algunos casos, también a las niñas pequeñas.
- La falta de experiencia escolar previa.
- Las situaciones de marginación por parte del grupo de iguales y/o de autoexclusión.

Según Flores (2013), la EF posee una serie de particularidades interesantes y ventajosas para trabajar la interculturalidad y afrontar estas dificultades, en comparación con otras áreas curriculares. Contreras, Gil, Cecchini, y García (2017) destacan el fuerte carácter integrador y socializador de la EF pero subrayan el importante papel del maestro a la hora de fomentar la cooperación entre sus alumnos. Por otra parte, la actividad física y deportiva es una de las manifestaciones sociales con mayores posibilidades de ser aprovechadas para trabajar la educación intercultural (Maza, 2002).

Estudios como el llevado a cabo por Aguilar, Grau y Prat (2015) demuestran que la EF en sí misma es muy integradora, dado que es muy intuitiva, lo que favorece, entre otros, la integración de alumnos extranjeros que desconocen la lengua local. En otro estudio similar al anterior, Ruiz-Valdivia et al. (2012) llevaron a cabo un análisis de los procesos de integración del alumnado inmigrante en las clases de EF y se observó que la mayoría del alumnado

disfrutaba de estas clases, especialmente los alumnos inmigrantes. Otra conclusión que se pudo extraer fue que las situaciones donde no se han podido integrar correctamente estos alumnos se habían dado en otros campos que no eran la EF.

Uno de los puntos que hace de esta asignatura un escenario ideal para la inclusión del alumnado inmigrante es la comunicación corporal, donde podemos observar una mayor implicación psicosocial del alumnado, fruto de las numerosas oportunidades de interacción social entre ellos y el profesorado que proporciona la comunicación corporal López-Carril, Villamón y Añó (2018).

Capllonch et al. (2007) y Prat y Soler (2002), subrayan algunas de estas ideas sobre las características de esta asignatura que ayudan a fomentar la inclusión de estos alumnos:

- *Su carácter lúdico, vivencial y su alto componente motivacional.* Permite que el alumnado se sienta parte del grupo, lo que facilita el desarrollo de actitudes positivas donde todos participan y a la vez se divierten. Además, el carácter vivencial posibilita que se realicen un mayor número de aprendizajes significativos. (Capllonch et al. 2007).
- *Su lenguaje universal: la comunicación motriz y el movimiento.* La Educación Física es un área que se caracteriza por tener un lenguaje no verbal inclusivo. Aunque el alumnado inmigrante no domine correctamente el idioma, en esta asignatura esto no es un requisito indispensable para poder desarrollar las actividades satisfactoriamente. Además, a través de esta participación en la actividad, de forma natural, surgen relaciones sociales entre sus compañeros que le pueden ayudar a incluirse en la sesión. La Educación Física puede convertirse en el primer paso para la integración y la inclusión social por su lenguaje corporal universal. (Casas et al., 2010)

Así mismo, Lleixà (2003) destaca que no sólo no es necesario entender el idioma para participar en el área, sino que la EF facilita el aprendizaje de la lengua dominante de una forma más funcional y significativa:

“La combinación de las acciones con la verbalización de las mismas resultará una vía efectiva de aprendizaje del lenguaje oral (p.333)”

2.4. Deporte de equipo como elemento integrador

El deporte, a diferencia de otras prácticas, posee características intrínsecas que resultan más efectivas al realizar prácticas interculturales e interétnicas (Essomba, 2004). Las prácticas deportivas se pueden considerar universales, transculturales y supraculturales, y por lo tanto lo podemos considerar como un espacio de convergencia que dispone de códigos universales que facilitan la participación y encuentro entre alumnos de distinta cultura (Contreras, 2002; Lleixà, 2002; Paredes & Reina 2006).

El motivo por el que destaca por sus cualidades *transculturales*, es debido a su faceta integradora en distintos entornos, razas, religiones, convirtiéndose así en uno de los mejores ejemplos los deportes a nivel mundial (Juegos Olímpicos, Mundiales de fútbol, baloncesto etc), *dó*nde a pesar de existir barreras culturales, comunicativas, geográficas, políticas, sociales, estos eventos son un un claro reflejo de la capacidad que tiene el deporte para unir a todas las personas y generar vínculos entre ellas.

Debido a su carácter *universal*, el deporte puede ser considerado como fenómeno global con capacidad para establecer un lenguaje universal y transcultural que sirve como reductor de la complejidad de la sociedad y por lo tanto ayuda, simplifica, desfoga, permitiendo aflorar sentimientos trascendentes difíciles de expresar de otra manera (Pérez, 2010). En resumen, el deporte, y las expresiones motrices en general, son puntos de reunión para los alumnos culturalmente diferentes, debido a que están elaboradas a partir de un lenguaje universal vinculado a la motricidad humana, hecho que le permite cruzar transversalmente todas las realidades culturales (Carter-Thuillier et al., 2021)

Según Heinemann (2002), se dice que el deporte es *supracultural* debido en base a las siguientes características:

- Comprensión común de las reglas; se hace uso de reglas similares en distintas partes del mundo.
- Deporte para todos; no influye el origen social o cultural.
- Igualdad y nuevas formas de desigualdad; competencia basada en la igualdad que da origen a una nueva desigualdad entre el ganador y el resto de participantes.

- Apertura de las ofertas; las asociaciones deportivas abren sus puertas a todos los grupos sociales.
- El deporte como un campo de socialización; adquisición de normas imprescindibles para vivir en la sociedad moderna.
- Conexión social; sienta las bases para una correcta comunicación.

Por lo tanto, es una realidad que el deporte dentro del contexto educativo es visto como un campo con diversas opciones para desarrollar competencias interculturales (Griminger-Seidensticker y Möhwald, 2017). Soler, Flores y Prat (2012) consideran que esto puede ayudar a fomentar la participación de estos alumnos, aunque también se resalta la importancia de respetar los siguientes puntos para lograrlo: la participación, la transversalidad, y la continuidad; además de que sea llevado a cabo por docentes competentes en términos interculturales.

Sin embargo, y a pesar de que en los últimos años en la formación de los docentes se está haciendo hincapié en la atención a la diversidad, en muchas ocasiones el docente carece de formación específica que le permita desarrollar una práctica adecuada en este contexto (Flores, Prat, Soler, 2014).

Esta situación deriva en que los docentes no sepan visualizar los posibles problemas de integración e inclusión de sus alumnos y que tampoco se aproveche las oportunidades que se nos presentan al trabajar con alumnos de distintas culturas (Flores, Prat y Soler, 2017). Esto resulta una situación problemática para los alumnos con dificultades para integrarse en el grupo, debido a que las actividades motrices en sí mismas no educan en valores, ni ayudan con la integración de estos alumnos, sino que son una herramienta que solo está al servicio del docente que las sabe utilizar (Soler et al., 2012). En relación a las ideas que plantean Soler et al. (2012) , depende del uso que le demos al deporte puede generar valores positivos de trabajo en equipo, inclusión y socialización o, por el contrario, de exclusión o agresividad, que pueden derivar en problemas de relación entre los participantes y el grupo-clase.

2.5. Programa de deporte escolar en Segovia

En España, existen elevados niveles de sedentarismo, así como elevados niveles de obesidad infantil y juvenil en nuestro país, hasta el punto de situarnos entre los tres países del mundo con mayores niveles de obesidad infantil. Esto llevó a la Concejalía de Juventud y Deporte de la ciudad de Segovia, en colaboración con la Escuela de Magisterio del Campus María Zambrano, a realizar un diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar durante el curso 2009-2010.

Para afrontar este reto, los investigadores se plantean un conjunto de ideas basadas en el análisis llevado a cabo por Fraile (2004):

- Creación en los centros docentes de una estructura organizativa para planificar y estructurar el deporte extraescolar.
- Promover el asociacionismo deportivo en los centros escolares.
- Emplear a técnicos y entrenadores que tengan una formación básica que incluya el conocimiento de la filosofía del deporte escolar. Al mismo tiempo, se debe exigir la regularización laboral del sector
- Adecuar las normas de competición deportiva a las finalidades educativas y a los intereses y necesidades del alumnado.
- Existencia de una programación plurianual realizada en colaboración con los propios entrenadores y responsables de área.
- Creación de un sistema de financiación que aproveche todos los recursos posibles, tanto públicos como privados.

Fraile expresa que hay que tener en cuenta que “deporte en edad escolar” y “deporte escolar” no son sinónimos, dado que el primero está relacionado con los ámbitos más competitivos y federados, por lo que no se puede considerar un concepto formativo en términos educativos; por esto, la actividad deportiva intrínsecamente no representa un espacio que educa en valores, sino que en muchas ocasiones fomenta la reproducción de prácticas elitistas y que van en contra de la formación integral (Fraile, 2004)

En una segunda fase se desarrolla un programa integral de Deporte en Edad Escolar llamado proyecto I+D+i que fomente la actividad física de forma regular y saludable y una correcta iniciación deportiva, y conseguir así reducir los niveles de obesidad infantil y juvenil

(Barba, et al., 2011). Blázquez (2010) considera que el deporte escolar puede desempeñar labores educativas si se considera este término como todo tipo de actividades físicas llevadas a cabo dentro del periodo escolar, como complemento de la EF.

Este programa de deporte escolar lo rigen principios que fundamentan que el deporte en edad escolar se caracteriza por ser participativo y educativo, que desarrolle la autonomía del individuo, que trabaje las capacidades perceptivo-motrices y por último que evite la especialización temprana (Barba et al., 2011). Además de esto, las bases teóricas de este programa con los principios enunciados anteriormente deben servir como complemento a los programas realizados en EF, con el objetivo de ser elementos recíprocos (González, Manrique y López, 2011).

Estos principios y bases teóricas que hemos mencionado anteriormente posicionan este programa como un conjunto de acciones que resultan potencialmente efectivas, pudiendo hacer frente a las distintas problemáticas que se nos presentan en relación a la práctica deportiva en la ciudad. Esto se debe a que está diseñada sobre un estudio realizado previamente que contó con las perspectivas de los participantes y todas las características que rodean el contexto de la ciudad (Pérez-Brunicardi, 2010).

De forma complementaria, las finalidades que se plantean al llevar a cabo este programa de deporte escolar son las siguientes (Barba et al., 2011):

- Diagnosticar la situación actual del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia, el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población 6-16 años y su posible relación con los niveles de obesidad infantil en dicha franja de edad.

- A partir del diagnóstico inicial, desarrollar un plan integral de actuación para aplicar un programa de actividad física regular para la franja de población de 6-16 años en la ciudad de Segovia, coordinado con el proyecto de deporte en edad escolar.

- Poner en marcha dicho plan integral y evaluar su funcionamiento y los resultados iniciales alcanzados en esta primera fase respecto a las variables estudiadas: nivel de realización de actividad física regular, nivel de satisfacción de los participantes en el proyecto y evolución de los niveles de obesidad infantil en función de la realización de actividad física regular.

En relación a esta investigación, nos interesa el enfoque inclusivo de este programa, el cual busca promover la participación de todos los alumnos, independientemente de sus

habilidades o capacidades físicas. Se busca que todos los estudiantes tengan la oportunidad de practicar deporte y beneficiarse de sus ventajas.

En el marco del programa de deporte escolar, se fomenta la inclusión del alumnado a través de varias medidas:

Diversidad de deportes: El programa ofrece una amplia variedad de disciplinas deportivas para que los estudiantes elijan aquellas que se adapten mejor a sus intereses y habilidades. Esto permite que los alumnos encuentren una actividad deportiva en la que se sientan cómodos y puedan participar de manera activa.

Adaptaciones y apoyos: Se realizan adaptaciones y se brindan apoyos a aquellos estudiantes que requieran de ajustes para su participación en las actividades deportivas. Esto puede incluir modificaciones en las reglas del juego, la utilización de materiales o equipamientos específicos, o la asignación de acompañantes o asistentes en casos necesarios.

Equipos mixtos: Se fomenta la creación de equipos mixtos, donde niños y niñas puedan participar juntos en los deportes. Esto promueve la igualdad de género y brinda a todos los estudiantes la oportunidad de jugar y competir en igualdad de condiciones.

Sensibilización y formación: Los profesores y entrenadores que participan en el programa reciben formación y sensibilización en cuanto a la inclusión del alumnado. Esto les permite tener en cuenta las necesidades y capacidades de cada estudiante, adaptando las actividades y proporcionando un entorno inclusivo.

Promoción de la diversidad: Se promueve el respeto y la valoración de la diversidad en el programa de deporte escolar. Se fomenta la convivencia entre estudiantes con diferentes capacidades físicas, habilidades y antecedentes culturales, promoviendo la aceptación y el respeto mutuo.

2.6 Estado de la cuestión

En este apartado se va a realizar una búsqueda y análisis de algunas investigaciones relacionadas con temáticas de especial interés para esta investigación. Por lo tanto, se va a realizar una búsqueda donde se traten temas como la inclusión del alumnado inmigrante, los recursos utilizados para ello y/o la formación del docente ante este fenómeno. Esta búsqueda se ha realizado a través de tres portales biográficos; Google Académico, Dialnet y Scopus. En la siguiente tabla se recogen los descriptores, los campos de búsqueda y filtros utilizados para realizar la búsqueda. Esta búsqueda se realiza utilizando descriptores, campos de búsqueda y filtros por año.

Tabla 1

Búsqueda bibliográfica

Descriptores	Campo de búsqueda	Año de publicación: 2005-2023	Nº de referencias de interés
“Inclusión” AND “Alumnado inmigrante en EF”	Título-resumen- palabras clave	76	2
	Palabras clave	60	1
	Palabras incluidas en el texto	34	2
“Alumnado inmigrante” AND “deportes de equipo en Educación Física”	Título-resumen- palabras clave	12	1
	Palabras clave	7	0
	Frase exacta-Título	2	0
“Participación” AND “alumnado inmigrante en EF”	Título-resumen- palabras clave	8	1
	Título-resumen-palabr as clave	2	0
	Palabras en el texto	7	1

Tras realizar la búsqueda, se han seleccionado las siguientes investigaciones, de las cuales hemos extraído las ideas más importantes a través de sus resultados y conclusiones.

Artículo	Ideas principales
<p>Nieva, C., & Arribas, T. L. (2018). Inclusión de las niñas inmigrantes y creencias del profesorado de educación física. <i>Apunts: Educación física y deportes</i>, (134), 69-83. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581822</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Existe una cierta invisibilidad por parte de los docentes hacia la inclusión de estas alumnas de origen inmigrante. ● La baja participación de estas alumnas es atribuida al tipo de actividad que se está realizando o el grupo con el que está interactuando en las clases de EF. ● El interés por parte de los docentes, junto con sus actuaciones, son primordiales para fomentar el interés de estas alumnas por la actividad física.
<p>Arribas, T. L. (2007) <i>Educación Física: Un aspecto de educación multicultural</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes manifiestan la necesidad de ampliar los recursos humanos y económicos para llevar a cabo la inclusión del alumnado. ● Los niños de origen inmigrante prefieren deportes más competitivos y las chicas actividades menos competitivas. ● Existe una falta de experiencia motriz por parte de estos alumnos de origen inmigrante, especialmente en las chicas.
<p>Fernández Gavira, J., Ries, F., Huete García, M. Á., & García Fernández, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física, deporte e integración en lengua inglesa. <i>Movimiento</i>, 19 (1), 183-202.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de estudios realizados en relación al alumnado inmigrante donde se tiene en cuenta el género, la gran mayoría son femeninos. ● El deporte más nombrado en los estudios es el fútbol. ● El deporte, y en general la actividad física, lo plantean más como un medio que como un fin en sí mismo, utilizando como nexo la integración social.
<p>Pastor, V. L., Pueyo, Á. P., & Aguado, R. M. (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. <i>Lecturas: Educación física y deportes</i>, 106, 29.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Una gran mayoría de los docentes encuestados en este estudio consideran que la EF facilita la integración del alumnado inmigrante. ● Entre este profesorado encuestado, no consideran a estas minorías étnicas como diversidad cultural. ● La etnia gitana es la que más dificultades suele tener a la hora de integrarse con el grupo.
<p>Carter Thuillier, B. (2018). <i>El deporte escolar como herramienta para la integración socioeducativa en contextos con diversidad cultural: un estudio multicaso en Chile y España</i>. [Tesis para optar al grado de Doctor/a por la Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Beneficios del programa de deporte escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar principios éticos vinculados a la pluralidad cultural. ● Generar relaciones constructivas entre individuos de diferentes contextos culturales y fortalecer las conexiones entre ellos. ● Adquirir un nuevo conjunto de habilidades sociales valiosas para los alumnos que pertenecen a minorías culturales. <p>Así mismo, en estos programas los docentes resultan ser decisivos en el éxito de este tipo de actividades.</p>

III. METODOLOGÍA

Esta investigación, es un estudio de casos con naturaleza etnográfica, donde el objetivo es dividir lo cultural en objetos más específicos tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización o la construcción de valores (Sandoval, 1996).

Se enfoca a través de una perspectiva interpretativa, con un carácter descriptivo, con el fin de comprender el fenómeno de **la inclusión del alumnado inmigrante en Educación Física a través de los deportes de equipo**. Para ello, se ha realizado una observación dentro de un aula para su posterior análisis, cuestionarios al alumnado, así como entrevistas individuales y grupales, todo ello a través de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa).

3.1. Paradigmas de investigación

Según Gonzales (2003) los paradigmas nos dan una cosmovisión del mundo que se comparte por un grupo científico; convirtiéndose así en un modelo para ubicarse en el contexto real, interpretar y darle respuesta a los problemas que surjan en el quehacer científico. Para conseguir esto, los paradigmas se transforman en modelos, patrones y guías que seguirán los investigadores sociales en un campo de acción establecido. (Martínez, 2007).

Por otro lado, la noción de racionalidad se corresponde con aquella que da una imagen básica de la ciencia, define lo que debe estudiarse y las preguntas que es necesario responder (González, 2003). En el campo de las ciencias sociales, podemos destacar tres racionalidades; el paradigma positivista, el paradigma sociocrítico y el paradigma interpretativo.

El paradigma *positivista*, donde el modelo a seguir es la física, supone un intento de traslado de la forma en que se estudian los objetos de la naturaleza al campo de las ciencias sociales. Este paradigma, también conocido como paradigma naturalista, se basa en los siguientes principios : (1) el fenómeno que se quiere estudiar es uno, tangible y fragmentable, y hay una única y mejor forma de describir cualquier aspecto de ese fenómeno. (2) El investigador y su objeto de investigación son independientes. (3) El resultado de la investigación son generalizaciones en forma de ‘leyes’, que son independientes del tiempo y

del contexto. (4) Los conceptos científicos son precisos y tienen significados fijos e invariables. (5) La explicación de fenómenos toma la forma de explicaciones causa-efecto; estas relaciones causa-siguen una lógica de investigación hipotético-deductiva. (6) La investigación es objetiva y, por tanto, libre de valores (Roca, 2020).

Por su parte, el paradigma *sociocrítico*, se mezclan instrumentos de recolección de datos interpretativos y positivistas. De igual forma, después de obtener los resultados del estudio realizado, se puede aplicar algún método estadístico y así poder crear las conclusiones y recomendaciones del estudio, en relación al objetivo general y específicos planteados (Corona Lisboa, 2016). Se caracteriza por agenciarse de métodos de investigación acción, el colaborativo y la investigación acción participación (IAP) y métodos cualitativos, donde su fin consiste en poder hallar resultados verdaderos, prácticos y confiables, y acto seguido optimizar las condiciones de las comunidades o individuos basando la investigación en la participación de las propias personas investigadas (Maldonado, 2018)

Por último, el carácter cualitativo que caracteriza al paradigma *interpretativo* y por ende, a esta investigación, busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. Tanto las conclusiones como la discusión que generan las investigaciones que comparten la doctrina del paradigma interpretativo están ligadas fundamentalmente a un escenario educativo concreto, siendo en este caso un aula de sexto curso de Educación Primaria. Así mismo, ayuda también a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2005).

Por lo tanto, el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente, y por otro lado, se refiere a la manera en que los investigadores sociales intentamos comprender como los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades (Vain, 2012).

En la tabla 2 podemos observar el paradigma cuantitativo, también denominado positivista y el paradigma cualitativo, interpretativo. A pesar de combinar algunas técnicas e instrumentos propios del paradigma cualitativo, esta investigación tiene un alto componente

cualitativo-interpretativo, enfocándonos en comprender y describir el significado y la experiencia subjetiva de los alumnos en una situación o fenómeno específico.

Se defiende la idea del investigador-participante, el cual tiene un papel activo en el desarrollo de la investigación y donde sus propias perspectivas y prejuicios pueden influir en los resultados, como es el caso de esta investigación, donde la experiencia y perspectiva del investigador tiene una gran relevancia en el estudio.

Tabla 2

Paradigmas de Investigación

Puntos a comparar	Paradigma Cuantitativo, Positivista	Paradigma Cualitativo, Interpretativo
Ontología	Existe una realidad, y ésta es de carácter objetivo, anterior a los sujetos.	Realidad compleja, dinámica, holística.
Axiología	Valores (neutralidad), objetividad.	Intersubjetividad e intencionalidad para el abordaje del fenómeno.
Epistemología	Relación sujeto-objeto independiente, el sujeto estudia el problema sin interacción, visto desde afuera (ETIC).	El proceso de conocimiento en que se fundamenta la relación sujeto-objeto y el contexto en que está inmersa esta relación, existe interacción sujeto-objeto (sujetos) (EMIC).
Diseños	Diseños de campo, experimentales, no experimentales.	Diseños emergente, flexibles, en construcción constante por parte del investigador.
Técnicas de Instrumentos de recolección de datos	Aplicación de Técnica: Encuesta, instrumentos: Cuestionarios, test, diferenciales semánticos entre otros. Instrumentos válidos y confiables.	Técnica: Documental, Observación participante, entrevista, grupo focal, entre otros. Instrumentos: Guía de observación, diarios de campo, registros anecdóticos, entrevista a profundidad, entrevista semiestructurada.
Técnicas de análisis de datos	Aplicación de estadísticas descriptivas, inferenciales, paramétricas, no paramétricas.	Análisis de contenido, triangulación: Método, investigadores, teórica, de datos.

Fuente: Finol de Franco y Vera (2020)

3. Diseño metodológico

3.1. Método

Según Shulman, Lotan y Whitcomb (2003), el estudio de casos busca presentar a los estudiantes situaciones complejas en contextos sociales y profesionales, con el propósito de motivarlos a investigar y analizar diferentes puntos de vista y perspectivas variadas. El objetivo es que desarrollen habilidades para abordar las dificultades presentadas, reflexionar sobre las mismas, fomentar el trabajo en equipo y cohesión grupal, y presentar soluciones alternativas a los problemas planteados. Stake (2010) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

- *Estudio de caso intrínseco*: “casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar (Stake, 2005, p. 17)”. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustra un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Este tipo de estudio de casos, es recomendable utilizarlo (Yacuzzi, 2005) cuando se plantean preguntas del tipo ¿cómo?, ¿por qué?, donde no existe un control sobre el objeto de estudio y cuando este es contemporáneo. Se caracteriza también por no llevar a cabo un diseño experimental, y no se busca generalizar a partir del caso estudiado.

- *Estudio de caso instrumental*: El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Consiste en una exploración a fondo, donde se tiene en cuenta su contexto, las actividades ordinarias son detalladas con el objetivo de perseguir los intereses externos. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar (Stake, 2005).

- *Estudio de caso colectivo*: se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar de forma intensiva. Cuando Stake (2007) habla de estudios de caso colectivos, nos permite “producir generalizaciones proposicionales” (p. 79). La

elección de este caso se basa en las expectativas que existen por entender otros intereses del mismo caso. Los casos elegidos pueden ser similares o no, dependiendo de la finalidad de este estudio. Se puede llevar a cabo con el objetivo de buscar concordancias o discrepancias entre los estudios o profundizar en él, consiguiendo así reafirmar una teoría o afinarla (Muñiz, 2010).

A modo de orientación, en el diseño de casos se plantean un conjunto de requisitos o características que se deben cumplir (Salinas, 2008):

- Debe incluir destrezas vinculadas al planteamiento de hipótesis y la resolución de situaciones profesionales y sociales.
- Fomentar el trabajo cooperativo, organizando el aula de manera que el alumnado pueda colaborar en torno a la construcción de un proyecto.
- Propiciar la consulta, organización y análisis de información: los estudiantes deben indagar, utilizar fuentes de información (bases de datos, documentos escritos, digitales, etc.), así como gestionar el conocimiento y plantear hipótesis argumentándolas de forma lógica y coherente.
- Ofrecer y proponer alternativas a las cuestiones que plantea el caso y fomentar la exposición de resultados. Se trata de completar el proceso de indagación mediante el diseño, desarrollo y exposición de un documento, fundamentando las decisiones y las conclusiones extraídas de cada situación.
- Desarrollar procesos metacognitivos y de autorregulación de los aprendizajes. El grupo procede a analizar las tareas realizadas y los resultados obtenidos, haciendo hincapié en la competencia de aprender a aprender.

Teniendo en cuenta que la intención de este estudio es profundizar en la inclusión del alumnado inmigrante a través de los deportes de equipo, este estudio de caso es instrumental. A través de este método y teniendo en cuenta estas características, esta investigación busca dar respuestas a los objetivos de una forma coherente a través de un análisis detallado de los distintos aspectos que caracterizan este fenómeno. En este sentido, para dar respuesta a estos objetivos se hace un estudio a un conjunto de individuos dentro de un contexto educativo real.

3.2. El caso seleccionado: contexto de aplicación de la investigación

El centro en el que se encuentra este aula, cuenta con una plantilla en torno a los 34 profesores, especialistas en Educación Infantil, Primaria, Inglés, Educación Física, Música, Compensatoria, Pedagogía Terapéutica, Logopedia y Religión católica.

Los alumnos que asisten al colegio proceden de todas las zonas de Galapagar, aunque predominan los de los alrededores más cercanos. Los que viven en zonas más alejadas vienen en dos rutas de transporte.

Existe una gran heterogeneidad en cuanto a la procedencia social, cultural y económica de las familias. Algunas de las familias con origen en la propia localidad, procedentes de un ambiente rural, han accedido a niveles económicos altos, debido al auge de la construcción, presentando nuevas inquietudes y objetivos culturales para sus hijos.

Otras familias proceden de distintos lugares de España y han venido a ocupar diversos puestos de trabajo (construcción, servicios...), siendo muy diferentes entre ellos las inquietudes que presentan para sus hijos. Contamos también con un importante grupo de familias procedentes de la inmigración, sobre todo del norte de África, América del Sur y Europa del Este. Dentro de este grupo de familias, una gran mayoría son de origen marroquí y colombiano.

En muchos casos la llegada de estas familias se produce una vez iniciado el curso, lo que dificulta a estos alumnos seguir el ritmo de la clase. Algunos alumnos procedentes del sudeste de Europa (Rumania, Bulgaria y Ucrania, principalmente) y del norte de África (Marruecos) suelen tener grandes dificultades por el idioma, sin embargo, en el caso de los alumnos procedentes de América, no tienen dificultades con el idioma pero sí en la adaptación al sistema educativo.

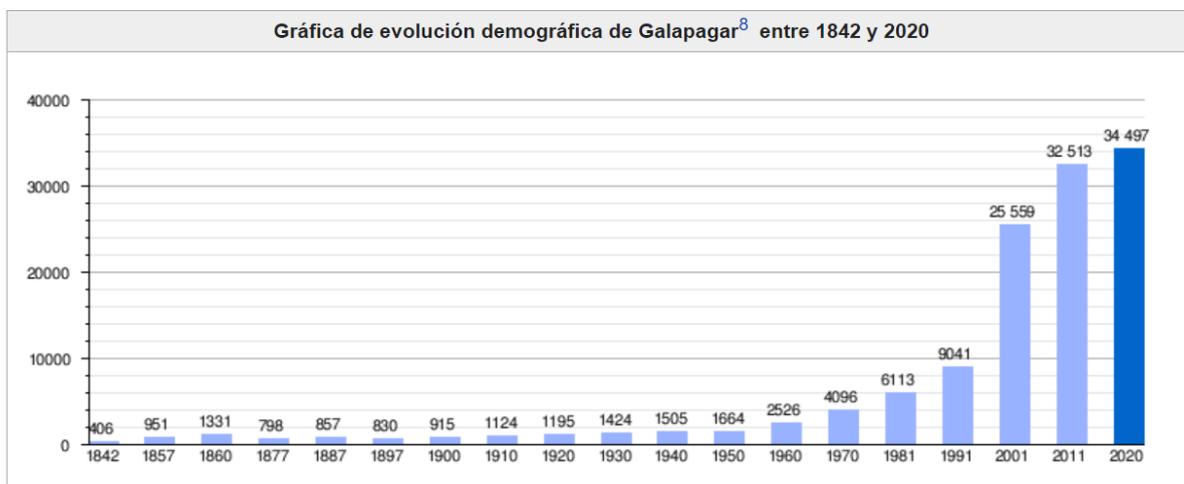
Estas familias en ocasiones muestran un sentimiento de desarraigo, una mayor inquietud por su vida laboral y un mayor esfuerzo por conseguir la adaptación al sistema escolar. Dentro de estas familias inmigrantes existe una gran diferencia económica, social, cultural, etc. Esto depende de varios factores: la lengua, la formación que poseen o los puestos de trabajo que ocupan, lo que hace que el alumnado inmigrante sea muy heterogéneo.

Un dato que es de especial interés para esta investigación sobre el contexto de esta localidad y este centro, es el importante aumento de la inmigración en esta localidad, y por lo tanto en el centro, que se ha vivido en los últimos años. El informe del Observatorio de Inmigración destaca la localidad de Galapagar, donde el porcentaje de extranjeros empadronados es 17%, respectivamente, dominando la población de origen marroquí como la nacionalidad con mayor peso específico, si bien en conjunto es superior el número de personas procedentes de América (Colombia, Ecuador, Venezuela y Perú, principalmente).

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística), en la actualidad Galapagar cuenta con 35941 habitantes, de los cuales 5934 son de origen inmigrante, un dato que se puede ver claramente reflejado en el contexto escolar, donde existe un gran porcentaje de alumnos inmigrantes.

Gráfico 1

Evolución demográfica de Galapagar entre 1842 y 2020



Fuente: INE, 2023

Como se puede observar en el Gráfico 1, el número de habitantes en esta localidad ha desarrollado un gran crecimiento, triplicando su población en los últimos 30 años, un crecimiento motivado principalmente por la llegada de población inmigrante.

Esta diversidad cultural, la podemos ver reflejada en el aula de estudio, este está compuesto por 24 alumnos, de los cuales 14 son de origen inmigrante. Es un aula con una gran heterogeneidad en cuanto a nacionalidades, donde encontramos alumnos procedentes de

Colombia (4), Marruecos (2), Rumanía (2), Perú (2), Brasil (1), Bolivia (1), Ucrania (1) y Bulgaria (1).

De estos 14 alumnos de origen inmigrante, 8 de ellos emigraron a España antes de incorporarse a Educación Primaria, y por lo tanto están más adaptados al sistema educativo. Por otra parte, tenemos a 6 alumnos que se han ido incorporando en los últimos años a la Educación Primaria. Dentro de estos seis alumnos, es preciso contextualizar algunos casos concretos con ayuda del tutor de este aula:

- Un alumno ucraniano, el cual abandonó su país de origen hace 4 meses debido a los conflictos bélicos en este país. Este desconoce el idioma, pero tiene un buen nivel de inglés y lo utiliza para comunicarse con sus compañeros y docentes.
- Un alumno de origen brasileño con trastornos de la conducta. Este alumno llegó el curso anterior y mostraba actitudes muy agresivas hacía los alumnos y docentes. Según el tutor, este curso está más adaptado y estas actitudes se han visto reducidas.
- Dos alumnos de origen colombiano, los cuales se relacionan poco con el resto de compañeros y muestran una actitud pasiva en las actividades de aula y EF.

Según el tutor, el clima de este aula no es el más favorable debido a las constantes interrupciones y conflictos entre algunos alumnos. Esto se extrapola, aunque en menor medida, a la clase de EF.

3.3. Técnicas e instrumentos

En la tabla 3 detallamos las cuatro técnicas de recogida de datos y los instrumentos específicos utilizados a lo largo de nuestra investigación:

Tabla 3

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Técnicas de recogida de datos	Instrumentos
1. Observación directa y reflexión del docente	<ul style="list-style-type: none">● Cuaderno de campo
2. Entrevista grupal con el alumnado a través del planteamiento de una situación hipotética	<ul style="list-style-type: none">● Propuesta de situación hipotética y preguntas● Grabadora de voz
3. Cuestionario estructurado tipo Likert para ser realizado por el alumnado	<ul style="list-style-type: none">● Ficha con preguntas cerradas
4. Entrevista a un ex-alumno de origen inmigrante	<ul style="list-style-type: none">● Entrevista con 4 preguntas● Grabadora de voz
5. Entrevista al docente	<ul style="list-style-type: none">● Entrevista estructurada con 6 preguntas● Grabadora de voz
6. Historia de vida	<ul style="list-style-type: none">● Escrito biográfico

La primera técnica utilizada se corresponde con una observación directa a lo largo de las sesiones de EF con el aula de sexto de Primaria. Se inicia en Marzo de 2023 y finaliza en el mes de Mayo de 2023. Esta no ha sido una observación directa-participativa, dado que el objetivo era evitar la interacción entre el investigador y el alumnado para inferir lo menos posible en su comportamiento y que este se desarrolle de forma natural. Según avanzaban las sesiones, se iban registrando los comportamientos, actitudes y eventos en el cuaderno de campo. Cada anotación, iba seguida del momento de la sesión en el que se ha producido y el nombre de las personas involucradas en esa escena.

En segundo lugar, tenemos una reflexión grupal donde se le plantea una situación al alumnado y a partir de esta se comienzan a discutir con el fin de obtener información sobre sus experiencias, actitudes, opiniones y comportamientos. El tema que se propone en esta

reflexión está relacionado con el trato hacia el alumnado inmigrante y las posibilidades que nos brinda la EF para tratar este tema. Para llevar a cabo la investigación grupal se ha reunido al alumnado en el aula de audiovisuales y en asamblea se ha planteado una situación la siguiente situación hipotética:

Imaginar que en vuestra clase de educación física hay un nuevo compañero o compañera que acaba de llegar de otro país. Esta persona tiene una cultura distinta y también un idioma diferente al vuestro. ¿Vosotros haríais algo para que se sintiera integrado en el aula?

-¿Creéis que la EF en este caso podría ayudar a crear un ambiente donde él se sienta más cómodo y le ayude a relacionarse con el resto de alumnos?

¿Qué acciones concretas podríais llevar a cabo vosotros para ayudarles a entender mejor la dinámica de clase?

-¿Por qué creéis que en concreto los deportes de equipo son una actividad que facilita más la participación de alumnos de otras culturas o con otros idiomas?

En tercer lugar, se crea un cuestionario tipo Likert con 10 cuestiones relacionadas con la experiencia del alumnado en relación a la inclusión y exclusión en EF, las cuales han sido revisadas por dos doctores de la Universidad de Valladolid. Hacemos uso de una escala de valoración para medir el grado de acuerdo o desacuerdo del alumnado con respecto a una declaración o afirmación. Tras obtener el consentimiento informado de los alumnos, se ha realizado la encuesta a 20 alumnos.

Likert propuso esta escala como un enfoque para medir actitudes mediante la construcción de ítems declarativos y la clasificación de las respuestas en categorías ordenadas (Likert, 1932). Como afirman González, Lameiras y Varela (1990), “la capacidad de las Escalas tipo Likert para estimar la intensidad de la impresión de la forma más sencilla posible para el encuestado es difícilmente sustituible” (pág. 411)

Figura 1

Cuestionario alumnado

**Investigación sobre la inclusión del alumnado inmigrante en EF a través
de los deportes de equipo
2022-23**

(Marca con una X tu respuesta)

Género	Másculino		Femenino	
--------	-----------	--	----------	--

Preguntas	1	2	3	4	5
1. Me gusta la asignatura de Educación Física					
2. He tenido problemas de integración					
3. La Educación Física me ayuda a <u>integrarme</u> con el resto de compañeros					
4. He tenido problemas discriminatorios al practicar deportes de equipo (baloncesto, fútbol, balón prisionero, volleyball, etc)					
5. He tenido problemas de desigualdad en las clases de Educación Física					
6. Si has tenido problemas, estos se han resuelto satisfactoriamente a lo largo de las clases					
7. Me he sentido más discriminado en las otras asignaturas que en Educación Física					
8. En las clases de Educación Física es más fácil relacionarme e interactuar con mis compañeros					
9. En los deportes de equipo me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras actividades					
10. En el área de EF me es más fácil realizar las actividades					

- 1=Totalmente en desacuerdo
- 2=En desacuerdo
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo (neutral)
- 4=De acuerdo
- 5=Muy de acuerdo

En cuarto lugar, se realiza una entrevista al docente de EF con cuatro preguntas (Anexo 3), cada una de ellas sobre un tema pero relacionadas entre sí. Las preguntas no se limitan solo al aula que se está observando sino que se plantean de una manera más general, para que así el docente pueda hablar desde la experiencia a través de todos sus años como docente de EF.

La entrevista nos va a permitir explorar y comprender aspectos de la realidad social que no son fácilmente accesibles a través de otros métodos, así como captar la subjetividad de los participantes y obtener información detallada sobre sus percepciones, emociones y experiencias (Martínez, 2006). La siguiente tabla recoge las preguntas utilizadas en la entrevista:

Tabla 4

Entrevista al docente

Preguntas de la entrevista
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo se desarrollan normalmente las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y el resto del grupo en las clases de EF? ➤ ¿Crees que es un área que facilita la interacción social?; ¿por qué?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Has tenido alguna situación donde ha habido problemas de inclusión en relación a estos alumnos? Explicar si la respuesta es afirmativa?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valora qué aspectos pueden afectar a la inclusión del alumnado en las clases de EF ➤ ¿Qué aspectos de los deportes de equipo crees que ayudan a que se de una mejor inclusión de estos alumnos? ¿y qué otros aspectos crees pueden afectar a su inclusión? ➤ Señala si hay algún factor que pueda afectar negativamente a la inclusión del alumnado inmigrante en las clases de EF relacionado con los deportes de equipo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Consideras que en la etapa de formación se prepara a los docentes de EF correctamente para hacer frente a este reto? ➤ En función de la respuesta, ¿qué sería necesario para mejorar esa formación?

En quinto lugar, se lleva a cabo una entrevista (Anexo 5) a un ex-alumno de origen inmigrante graduado en Educación Primaria (mención de EF) y en el Máster en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Educación de Segovia. La entrevista se lleva a cabo para conocer otro punto de vista sobre cómo se desarrolla el proceso de inclusión cuando un alumno procedente de otro país se incorpora al sistema educativo y su punto de vista sobre la formación de los docentes en relación a la atención a la diversidad.

Tabla 5

Entrevista a un ex-alumno de origen inmigrante graduado en Educación Primaria

Preguntas de la entrevista
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo fue tu llegada a España y la incorporación al sistema educativo?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Como era la relación entre tu familia y el centro?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿El deporte y la Educación Física en general era una asignatura que ayudaba a integrarte con el resto de los compañeros?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿En la formación del docente se hace mucho hincapié en la atención a la diversidad? y más en concreto, ¿en el alumnado inmigrante?

Por último, se hace uso de la historia de vida (Anexo 1) del investigador para extraer hechos en primera persona sobre temas relacionados con los objetivos de la investigación. Atkinson (1998) describe la historia de vida como “el método de investigación cualitativa para reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona [...] Un relato de vida es una narración bastante completa de toda la experiencia de vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes”. En esta historia de vida se lleva a cabo un análisis que comienza con el proceso migratorio hasta la actualidad, haciendo especial hincapié en la etapa de Educación Primaria.

Por lo tanto, a través de esta historia de vida, se busca descubrir la relación dialéctica entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, los sucesos relatados surgen del día a día, de las explicaciones, del sentido común y reconstrucciones que la propia persona lleva a cabo para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Se recogen tanto aspectos sociales, familiares, económicos como culturales que han influido en la integración con el resto de compañeros.

3.2.4. Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de datos, se hará uso del análisis de contenido, lo que nos permitirá recoger y codificar toda la información. Krippendorff (2004), define este tipo de análisis como una técnica de investigación para formular inferencias válidas y reproducibles a partir de distintas fuentes de información en los contextos de su uso.

Al inicio de este análisis, se llevará a cabo un proceso de identificación de patrones o unidades de análisis, comenzando con un análisis exhaustivo del contenido con el objetivo de dividir toda esta información en subtemas. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, esta revisión se llevará a cabo de manera sistemática, analizando las entrevistas, los cuestionarios, los documentos, etc.

En segundo lugar se procederá a la codificación, donde se etiquetaron los temas o las unidades de análisis identificados anteriormente, con el objetivo de representar conceptos o temas clave que surgen de la información recopilada. Tras codificar estos conceptos o unidades de análisis, podemos pasar a clasificarlos en categorías más generales. En el caso de

esta investigación, a partir de un análisis inicial general de la información obtenida, hemos clasificado la información en las siguientes categorías o temas:

- Interacción del alumnado inmigrante con el resto del grupo
- Participación del alumnado inmigrante en las clases de Educación Física
- Los deportes de equipo como elemento inclusivo.
- Aspectos que dificultan la inclusión del alumnado inmigrante y posibles recursos para afrontarlo.

Una vez que tenemos establecidas las categorías, podemos proceder a realizar el análisis y síntesis, donde se presta especial interés a las relaciones que se establecen entre los temas y los objetivos de la investigación. Por último, a partir de todo este proceso, podemos comenzar a interpretar toda esta información y darle un significado. Además de dar sentido a estos temas, también se relacionan con la teoría o con el contexto de la investigación.

Los patrones y conceptos se relacionan con otras investigaciones y perspectivas de distintos autores para extraer las ideas y conclusiones del estudio. En la figura 2 se puede ver un esquema del proceso de análisis de los datos que vamos a llevar a cabo.

Figura 2

Proceso de análisis de datos



Fuente: Elaboración propia

Conviene subrayar que para llevar a cabo el análisis estadístico y la manipulación de datos, especialmente los obtenidos en los cuestionarios, se hará uso del software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Este programa se utilizará principalmente para desglosar los resultados obtenidos en los cuestionarios y tener una visión general de los datos, ayudándonos a resumir las principales características de las variables. Esto se llevará a cabo a través de un análisis descriptivo de los datos, como puede ser, calcular promedios, medianas, desviaciones estándar o distribuciones de frecuencia. Además del análisis descriptivo, se utilizará para la generación de gráficos y visualización de datos.

3.3. Análisis de la credibilidad y cuestiones ético-metodológicas

Los criterios de rigor científico los abordaremos a través de los planteamientos de Guba y Lincoln (1981), destacando los siguientes criterios; Credibilidad, Transferibilidad, Confirmabilidad, Fiabilidad y Dependencia.

La credibilidad (Lincoln & Guba, 2007) hacen referencia a la manera en la que se presentan los datos, atendiendo a la realidad experimentada, tal y como se muestran los sujetos dentro de un contexto y tiempo determinado. Por lo tanto, el propio investigador debe establecer estrategias para relacionar de forma clara los hallazgos y las interpretaciones con la realidad.

Entre estas estrategias podemos destacar:

1. El tiempo que el docente está presente en el campo de la investigación, la observación sistemática y la recopilación de información lo más completa posible para entender las situaciones observadas.
2. Hacer uso de la triangulación de datos y métodos para dar consistencia a las interpretaciones que realizamos, mostrando también las discrepancias presentadas en la investigación y no solo las concordancias.
3. Hacer uso de una pluralidad de observadores (triangulación de investigadores) o revisar las interpretaciones de distintos investigadores para tener miradas externas hacia las interpretaciones.
4. Informar a las personas que participan en los resultados para que estos confirmen los hallazgos de la investigación, también conocido como member checking o validación comunicativa (Flick, 2014).

En relación a esta investigación, el tiempo transcurrido en el campo de la investigación es de entre dos y tres meses en un centro educativo, donde se ha llevado a cabo una observación sistemática recogiendo los datos de forma completa en el cuaderno de campo, en la grabadora y cuestionarios. En relación a la triangulación, hacemos uso de distintas fuentes, participantes y métodos tanto cualitativos como cuantitativos. Para cumplir con el criterio de triangulación de investigadores, contrastaremos este estudio con otros ya realizados sobre la inclusión del alumnado inmigrante en EF. Por último, una vez finalizada la investigación, se compartirán los resultados con el centro y todos los participantes para llevar a cabo la validación comunicativa.

En cuanto a la transferibilidad, Guba y Lincoln (1985), afirman que a través de este criterio se busca entender el grado en el que los resultados obtenidos se ajustan a otros contextos. Para poder comprobar esto de manera rigurosa, es necesario una descripción lo más detallada posible del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, así como las personas que participan en ella. Por lo tanto, podemos decir que la transferibilidad o aplicabilidad, está directamente relacionada con las similitudes existentes entre los contextos, contando así con la posibilidad de ampliar los hallazgos del estudio a otras muestras de la población.

Para cumplir con este criterio, se ha buscado recoger muchos datos descriptivos, especialmente del contexto en el que se lleva a cabo, las características de los participantes, los instrumentos y técnicas utilizadas, así como la metodología. Por otra parte, se ha llevado a cabo un muestreo teórico, intentando realizar una fundamentación teórica donde se describan todos los conceptos relacionados con el contexto de la investigación.

Guba y Lincoln, se refieren a la confirmabilidad como la habilidad del investigador de seguir los pasos que ha realizado el investigador original al investigar este tema. Por lo tanto, su importancia reside en una documentación completa y registrada sobre la toma de decisiones del investigador en el desarrollo de la investigación. Esta estrategia otorga la posibilidad a otro investigador para que examine todos los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, en el caso de que tengan ideas o perspectivas similares.

Las siguientes preguntas pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio (Cadenas, 2016).

Tabla 6

Cuestiones para comprobar la confirmabilidad de la investigación

<i>Cuestiones</i>	Respuesta en relación a esta investigación
<i>Pregunta 1.</i> ¿Se usaron cintas de grabación magnetofónica, de video u otros mecanismos de grabación?	Para llevar a cabo las entrevistas con el docente y con los alumnos, se hace uso de una grabadora de voz.
<i>Pregunta 2.</i> ¿Se describieron las características de los participantes y su proceso de selección?	En la contextualización de la investigación, se lleva a cabo una descripción detallada de todos los participantes de la investigación, así como de los pasos seguidos para su proceso de selección.
<i>Pregunta 3.</i> ¿Se analizó la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes?	Las transcripciones utilizadas en esta investigación son literales a las respuestas dadas por los informantes, sin modificar o transgiversar la información obtenida.
<i>Pregunta 4.</i> ¿Los contextos físicos, interpersonales y sociales fueron discutidos en la presentación del informe de investigación?	Contextos físicos. En la contextualización, llevamos a cabo una descripción del entorno en el que se lleva a cabo la investigación, así como la ubicación geográfica, el clima, la topografía, el entorno construido o los recursos disponibles.
	Contextos interpersonales. A lo largo de la investigación se va contextualizando cual es la relación entre los participantes, el investigador, los colaboradores y otros actores involucrados.
	Contextos sociales. En la contextualización, hacemos referencia a las características culturales, económicas y sociales del entorno en el que se lleva a cabo la investigación.

En cuanto a la *fiabilidad*, hace referencia a la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos en un estudio o experimento. Se busca que los resultados sean replicables y que no varíen de forma significativa bajo condiciones similares (Babbie, 2016). Por esto, se hace uso de una recopilación de datos amplia y confiable, haciendo uso de instrumentos de medición válidos y confiables. Para una mayor transparencia, se hace una descripción detallada, desde el diseño hasta los métodos utilizados y los resultados obtenidos.

Por último, la dependencia es el grado en que distintos investigadores que recogen datos similares en el estudio y realizan un mismo análisis, llegan a resultados similares (Salgado,2007). Dentro de esta podemos diferenciar entre dos tipos, la interna, la cual hace referencia al grado en el que distintos investigadores llegan a ideas similares con esos mismos datos. En cuanto a la externa, consiste en el grado en el que los investigadores generan temáticas parecidas dentro de un contexto similar, pero recabando cada uno sus propios datos (Franklin & Ballau, 2005).

Guba y Lincoln coinciden en que la validez de un estudio cualitativo se consigue demostrando que posee validez interna y externa siempre, y esto se puede comprobar respondiendo a las siguientes cuestiones:

- ¿El investigador observa o mide realmente lo que cree observar o medir?
- ¿En qué medida los constructos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores son aplicables a más de un grupo?

Podemos decir en este sentido, de acuerdo con Gervas & Pérez (2008), que la validez interna de una investigación tiene una estrecha relación con metodología utilizada, mientras que la validez externa se relaciona con características de la población a la que se busca aplicar.

En cuanto a los estándares éticos-legales, Opazo (2011) considera que es relevante tener en cuenta que la ética en general, es entendida como una disciplina que se pregunta directamente por las dicotomías entre lo bueno y malo, lo correcto y lo incorrecto. Por su parte, la ética profesional en la investigación educativa puede comprenderse como un conjunto de derechos y deberes de los investigadores participantes en este campo profesional (Jiménez García, 2008). Según Opazo (2011), los principales estándares que se deben respetar a lo largo de una investigación son los siguientes:

- Garantizar la exactitud del conocimiento académico: utilizar datos verídicos y precisos.
- Salvaguardar los derechos y garantías de las personas que intervienen en la investigación: ejercer respeto hacia las personas, ofrecer beneficios, fomentar la equidad, evitar el engaño, preservar la confidencialidad y obtener consentimiento informado.

- Respetar los derechos de propiedad intelectual: abstenerse de plagiar.

En línea con las ideas de Opazo (2011), se debe tener consciencia de que a lo largo de toda la investigación se debe garantizar el cumplimiento de los códigos éticos como son garantizar la integridad y la dignidad de las personas. Para garantizar estos estándares éticos y legales, previamente al inicio de la investigación, se ha solicitado el consentimiento al centro educativo para llevar a cabo la investigación. Una vez obtenido el permiso, se ha procedido a solicitar la autorización del maestro de EF de este aula para realizar las observaciones, los cuestionarios y entrevistas, proporcionando las preguntas previamente.

Acto seguido, se ha solicitado el permiso a las familias a través de un formulario consentimiento informado (Anexo 2) para que sus hijos e hijas participen en la investigación. En todo momento, se han utilizado datos verídicos y se ha respetado la integridad y derechos de todos los participantes. Se ha mantenido el anonimato de todos ellos y para su beneficio, se ha compartido con los mismos los resultados de la investigación. Es fundamental tener presente, de manera simultánea, que en el ámbito de la investigación educativa, las reflexiones éticas y los dilemas morales ocupan un rol primordial durante todo el proceso, lo cual implica que dicha investigación carece de una neutralidad natural (Sikes, 2006).

SEGUNDA PARTE

IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En esta parte de la investigación vamos a analizar los distintos resultados obtenidos en nuestro estudio a través de las observaciones, las entrevistas y encuestas. Para mantener el anonimato de los participantes y al mismo tiempo facilitar la lectura de este apartado, vamos a codificar los diferentes instrumentos utilizados, como puede verse en la tabla 6. Seguidos de estos códigos, se utilizarán números para diferenciar a algunos alumnos que se mencionan específicamente (*Ej: CI:1, se corresponde con el primer comentario del investigador*).

Tabla 6

Códigos y siglas de protección de datos

Códigos y siglas	Identificación
<i>OB</i>	Observaciones llevadas a cabo en la sesión
<i>ED</i>	Entrevista al docente
<i>EG</i>	Entrevista grupal al alumnado
<i>ECF</i>	Entrevista a un compañero de la facultad
<i>CI</i>	Comentario del investigador

4.1 Interacción del alumnado inmigrante con el resto del grupo

En este apartado llevamos a cabo un análisis de las interacciones entre el alumnado de origen inmigrante y los autóctonos, ya sean interacciones verbales, gestuales o físicas. Cuando un alumno inmigrante se incorpora a un centro educativo, éste busca una interacción con alumnos con características similares a las suyas, es decir, con el que tenga más afinidad y cosas en común. Si dentro de ese aula hay un alumno con el mismo país de origen, existe una gran probabilidad de que las primeras interacciones se den con estos alumnos, ya que tener una cultura en común trae consigo muchas más cosas que facilitan la interacción, como el idioma o las costumbres, lo que facilita su cohesión.

En su investigación sobre la integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar, Thuillier et al., (2017) observa una cuestión importante respecto a los “sub-colectivos” inmigrantes, los cuales están habitualmente conformados por estudiantes de

procedencias similares y que suelen compartir una misma lengua (Sudamérica, Centro-América, África del Norte, etc.).

En la misma línea, en el siguiente extracto de la historia de vida, podemos ver cómo se desarrolla la incorporación del alumnado a un aula en términos de interacción:

“También hay que destacar, que por las dificultades de idioma, mis primeras interacciones sociales se produjeron con los alumnos procedentes de Marruecos. En los siguientes cursos, las dificultades por el idioma se van reduciendo, pero siguen latentes a la hora de socializar, es decir, el nivel de idioma te permite entender las dinámicas de aula pero no existía un dominio del idioma como para establecer conversaciones fluidas con otros compañeros. Este es un hecho suele producir cierto rechazo entre el resto de alumnos, por lo que es más fácil relacionarse con alumnos que dominan tu idioma nativo.” (HV:1)

Esto es lo que ocurre en el caso de que dentro del aula coincidan dos alumnos con el mismo país de procedencia, pero se puede dar el caso de que no haya ningún alumno y por lo tanto las interacciones con los compañeros se ven reducidas. Como ejemplo de esto, tenemos la entrevista realiza a un compañero de origen marroquí graduado en EP por la Facultad de Educación de Segovia:

“En cuanto a la experiencia, la verdad que aún me acuerdo del primer día en que llegué con 7 años y la verdad que es muy chocante. Pasas de un ámbito educativo en el que estás integrado porque al final estás con personas que hablan tu propio idioma y llegar aquí y desconocer totalmente el idioma y realmente sentirte aislado porque al final no tienes ninguna capacidad de comunicarte inicialmente con ningún alumno”. (ECF:1)

En este caso, las dificultades son mayores, y el sentimiento de exclusión es mayor, lo que te impide buscar interacciones con alguno de tus compañeros.

En relación a esto, a través del periodo de observación en las sesiones de nuestro estudio hemos podido observar que las interacciones suelen darse con más frecuencia entre el alumnado del mismo país o entre países vecinos. También hay que tener en cuenta que en este aula, una gran parte del alumnado es de origen latinoamericano, por lo que la interacción entre ellos en algunos casos se da por el gran número de alumnos procedentes de estos países.

“Al terminar el calentamiento, el docente manda realizar parejas de dos para trabajar el lanzamiento. Al realizar grupos o parejas, con mucha frecuencia, el alumnado procedente de latinoamérica suele emparejarse más con alumnos de su mismo país. Las parejas entre alumnos autóctonos e inmigrantes son una minoría. Los alumnos autóctonos, se emparejan entre sí o con alumnos procedentes del sureste europeo”.
(OB:1)

En los momentos de las sesiones de EF donde no existe movimiento, las dificultades del alumnado para socializar se multiplican ya que se encuentran más cohibidos, como podemos ver en la siguiente observación.

“Al comenzar la clase, los alumnos con más dificultades para socializar y o con dificultades en el idioma, se muestran distantes y apartados del grupo, especialmente en la primera explicación por parte del docente. Destacan una alumna de etnia gitana, la cual no ha interactuado con nadie desde el inicio de la clase”. (OB:2)

Así pues, vemos que en un ambiente estático, donde los alumnos están parados o donde la interacción no está sujeta a una actividad o juego, estos alumnos tienen grandes dificultades para socializar. Son situaciones donde falta ese impulso o motivo que dan los juegos y las actividades físicas para interactuar con tus compañeros. Una situación que se reproduce en las aulas, donde cada alumno está sentado en su sitio y apenas existe interacción entre el alumnado, limitando cualquier oportunidad de interacción entre el alumnado. Frente a esto, la naturaleza activa de la Educación Física, asignatura basada en la actividad física y el movimiento, proporciona un ambiente propicio para la interacción y la socialización.

“Al finalizar la explicación, comienzan a jugar al balón prisionero por equipos. Los equipos son heterogéneos y los realiza el docente. Se observa un cambio repentino en la actitud de todos los alumnos, los cuales están entusiasmados por este juego. Los alumnos que estaban inicialmente más apartados del resto de compañeros, comienzan a interactuar con el resto de compañeros ”. (OB:3)

En este paso de la explicación inicial (donde los alumnos estaban sentados sin interactuar) al inicio del juego, se observa un cambio total en la actitud de los alumnos. Un claro ejemplo de esto, es un alumno de origen ucraniano, el cual estaba ausente y distante en la explicación , y al iniciar el juego, el cual ya conocía, comienza a interactuar con sus

compañeros a través del lenguaje no verbal o a través de alguna palabra en inglés que pudieran entender el resto de compañeros. En general, en las observaciones se detecta un aumento de las interacciones, que van en la línea con lo que defienden Flores (2013) y López-Pastor, Pérez y Monjas (2007), quienes indican que la EF ofrece la ventaja de trabajar la interculturalidad gracias al lenguaje universal de la comunicación motriz y el movimiento, superando así barreras lingüísticas como lo pueda ser el no dominio de la lengua vehicular de enseñanza.

Entre el alumnado latinoamericano se observa un tipo de vocabulario que incita más al insulto entre los compañeros, pero sin intenciones de ofender. Se dan insultos o términos que pueden resultar despectivos entre alumnos que son amigos, pero en ningún caso lleva a un conflicto mayor.

“Al comenzar las actividades en pareja, entre el alumnado latinoamericano se observa un uso reiterado de algunos insultos cuando su compañero le pasa mal la pelota o falla un lanzamiento al jugar con las raquetas. Estos insultos se dan de forma “amigable” sin una intención real de ofender a sus compañeros.”. (OB:4)

En el desarrollo de las actividades, se ha observado como los distintos agrupamientos a veces no dejaban participar a todos los alumnos. Al realizar actividades donde los grupos eran de dos, normalmente había un alumno que se quedaba solo por el número de alumnos que hay en el aula. Con frecuencia este alumno es de origen inmigrante. Frente a esto, el docente en algunas ocasiones busca realizar grupos heterogéneos para que el resto de alumnos se relacionen con otros compañeros, lo que suele dar un buen resultado. Sin embargo, en algunas ocasiones los alumnos se resisten más a agruparse con otros compañeros.

“Al comenzar a realizar emparejamientos, un alumno de origen marroquí se queda solo y el docente propone que juegue un rato con una de las parejas pero esta se niega y quiere seguir jugando con su compañero inicial. Se lo propone a otra pareja y esta accede y el juego se desarrolla de forma satisfactoria” (OB:5).

En cuanto al aspecto relacionado con el idioma, entre el alumnado con una lengua distinta no se observa que se haga uso de la misma, a excepción de algunos casos. En estas

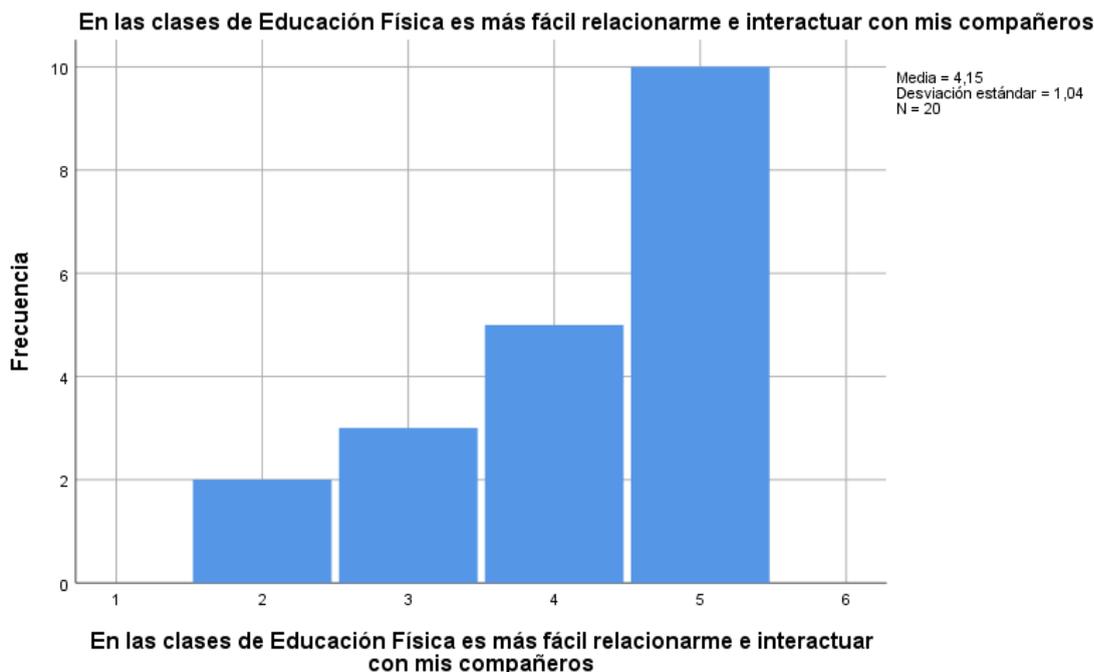
excepciones, algunos alumnos utilizan su lengua materna de forma estratégica para que el resto de compañeros no lo entiendan y no se puedan anticipar a sus acciones.

“Dos alumnos de origen marroquí hablan de forma puntual en su idioma para decir alguna palabra como “lánzame el balón” o “tira” y que el resto de compañeros no les entiendan. Entre el alumnado de otros países como Bulgaria o Rumania no se observa un uso de su lengua ”. (OB:6)

En el desarrollo de las actividades se ha podido observar como los compañeros interactúan con uno de los alumnos que tiene dificultades con el idioma. Con este alumno interactúan varios, todos ellos de distintas nacionalidades, incluidos los autóctonos. Están siempre atentos a que este alumno entienda la dinámica de las actividades. Al no tener un gran nivel de inglés para poder comunicarse con él, en algunas ocasiones se apoyan con gestos o representando el tipo de movimiento que hay que hacer para realizar correctamente la actividad.

“El alumnado de origen ucraniano que no domina el idioma no entiende muy bien la dinámica y el resto de compañeros intentan traducirlo al inglés para que lo pueda entender. Acto seguido y viendo lo que hacen sus compañeros entiende la actividad y la desarrolla con normalidad ”. (OB:7)

A través de situaciones como la expuesta anteriormente, podemos ver que las clases de EF, dan distintas facilidades para la interacción entre todos los alumnos, independientemente de su contexto.



En el cuestionario realizado al alumnado podemos observar que una gran mayoría de alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con que en las clases de EF es más fácil interactuar con los compañeros, en la línea de lo que señalan Flores (2013) y López-Pastor, Pérez y Monjas (2007).

4.1 Participación del alumnado inmigrante en las clases de Educación Física

En este apartado buscamos analizar el grado de participación del alumnado inmigrante en las clases de EF. Para ellos vamos a tomar como referencia sobre todo, las sesiones dedicadas al Baloncesto, donde hay una variedad de actividades que nos permiten observar cómo se desenvuelven estos alumnos en distintos contextos como asambleas, explicaciones, actividades en pareja o en grupo;

“Al inicio de la sesión, el docente explica algunas reglas básicas del baloncesto. Para que sea más dinámico y para comprobar los conocimientos previos del alumnado, en algunas ocasiones hace preguntas a los alumnos o les pide que representen un lanzamiento o un movimiento propio de este deporte. Los alumnos inmigrantes apenas participan, especialmente los que tienen más dificultades con el idioma o de socialización ”. (OB:8)

En estas situaciones se aprecia una diferencia entre la participación del alumnado autóctono y el inmigrante. Cuando el docente manda hacer un círculo, se aprecia como estos alumnos se ponen detrás de sus compañeros para evitar que el docente les pregunte o les pida que sean voluntarios para representar una acción. Esto puede derivarse de inseguridades relacionadas con el idioma o el conocimiento de los deportes practicados a nivel nacional.

Los alumnos inmigrantes pueden no estar familiarizados con el baloncesto o con las normas y reglas específicas del deporte. Esto puede dificultar su participación en actividades que requieran conocimientos previos. La falta de familiaridad con el deporte puede hacer que se sientan inseguros o excluidos. Un motivo frecuente en este tipo de acciones es la baja autoestima o falta de motivación de algunos alumnos. Todos estos factores provocan una falta de seguridad en estos alumnos y por lo tanto, prefieren pasar desapercibidos y no estar expuestos a las miradas del resto de compañeros.

“Se da inicio a la actividad de calentamiento, la cual consiste en quitarle el pañuelo al resto de compañeros, los cuales están distribuidos por todo el gimnasio. Los alumnos participan con normalidad, pero cuando algunos alumnos inmigrantes pierden su pañuelo, no ponen mucho empeño en ir a quitárselo a otro compañero o recuperar el suyo”. (OB:9)

La falta de motivación o confianza en uno mismo que hemos visto al inicio de la clase, se traslada también a esta actividad. Algunos de estos alumnos no tienen la confianza en sí mismos o en sus habilidades físicas como para intentar quitar el pañuelo a uno de sus compañeros y por lo tanto prefieren no intentarlo y quedarse un poco más apartados o trotando por el gimnasio. Las barreras lingüísticas, la adaptación cultural, las experiencias previas de exclusión o la falta de familiaridad con el entorno y las normas de este juego en concreto provocan una menor disposición para participar activamente o tomar riesgos durante la actividad.

“Una vez finalizado el calentamiento, se da inicio a un partido de baloncesto con grupos heterogéneos elegidos al azar. En esta actividad, todos los alumnos participan de forma igualitaria. Las indicaciones del docente ayudan a que la pelota pase entre los compañeros. Se establece una regla alternativa que consiste en que todos deben tocar el

balón antes de encestar. Los alumnos inmigrantes aumentan su participación e interacción con el resto de compañeros.”(OB:10)

En esta observación vemos un punto importante en relación a las adaptaciones del docente para fomentar la participación de todos los alumnos. Una ligera modificación puede suponer un importante cambio para todos los alumnos. El hecho de tener que pasar la pelota a todos los compañeros crea un sentimiento de unión entre todos los integrantes del equipo y fomenta el trabajo cooperativo para conseguir un mismo fin.

Con acciones como esta se superan distintas barreras sociales o físicas que se puedan dar al practicar este deporte. Esta medida evita que se dé una situación de exclusión al no pasar la pelota a alguno de los compañeros. Los alumnos están pendientes de que todos reciban al menos una vez la pelota antes de encestar, lo que hace que tengan presente en todo momento a todos los participantes. El objetivo es que este sentimiento de pertenencia a un grupo, se traslade fuera de la actividad y en caso de que algún compañero se encuentre excluido del resto, se le dé la opción de integrarse con alguno de los grupos que existen dentro del aula. En relación a esto, el docente de EF nos cuenta su experiencia en relación a este tema ;

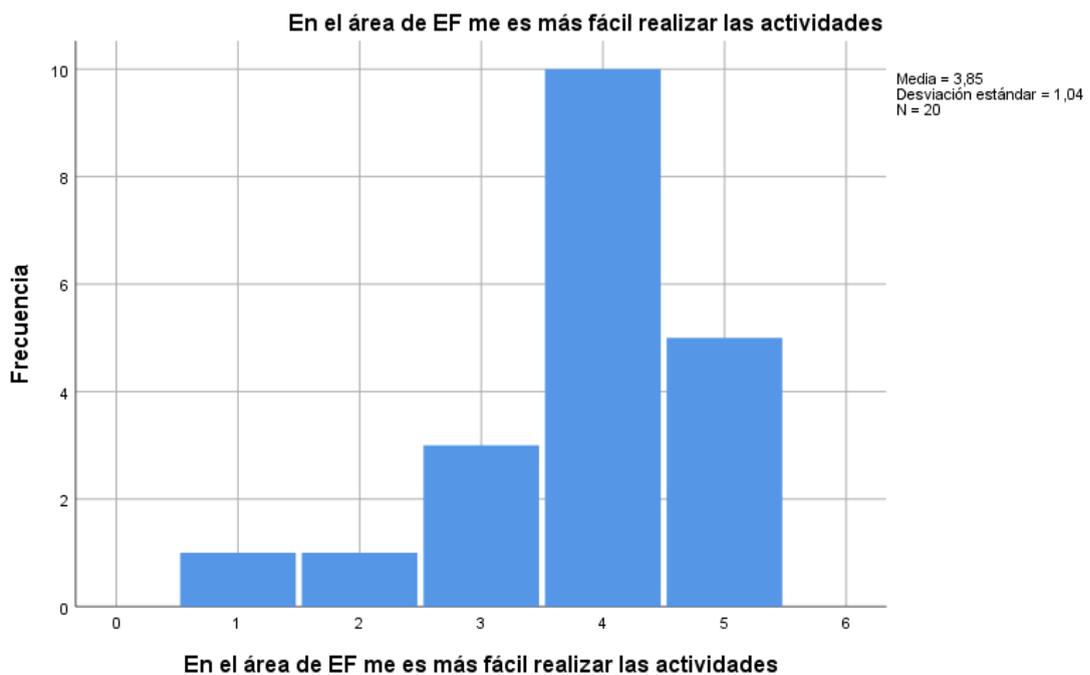
“En general, las interacciones sociales y la participación entre el alumnado inmigrante y el resto del grupo en las clases de Educación Física se desarrollan con bastante normalidad. Una vez que se establecen claramente las reglas y los objetivos del juego, los estudiantes interactúan sin problemas, independientemente de si son inmigrantes o no. La naturaleza de las actividades físicas y deportivas ayuda a superar las barreras culturales y lingüísticas, ya que el lenguaje del deporte es universal.”
(ED:1)

En esta línea, en su investigación sobre la atención a la diversidad de los NEE , López, Pérez y Monjas (2006) concluyen que parte del profesorado considera que el trabajo sobre "juegos" fomenta más el trabajo en grupo, la cooperación, la participación, y que se logra una mayor integración. En relación a este tema, cabe recalcar que la naturaleza del deporte y los juegos en EF en sí mismos no suponen una mayor participación del alumnado, sino que depende del planteamiento que le demos los docentes.

En el siguiente extracto de la historia de vida podemos observar las posibilidades que nos ofrece la EF para aumentar la participación del alumnado, la cual se reduce considerablemente cuando estamos dentro de un aula en el resto de asignaturas.

“En el resto de asignaturas, la disposición de la clase y las dinámicas no propiciaban la inclusión de este alumnado y la interacción con el resto de compañeros era mínima. En el caso de la EF, las dinámicas como el juego cooperativo o los deportes de equipo eran un recurso que me ayudaba en gran medida a participar más”. (HV:2)

Las particularidades de esta asignatura hace que la mayoría de alumnos encuentren más facilidad para participar de una forma más sencilla y natural. La variedad de actividades que ofrece esta asignatura, permite que los alumnos encuentren algo que se ajuste a sus intereses y habilidades.



El enfoque práctico e inmediato de esta asignatura, dónde el docente explica la actividad y acto seguido los alumnos practican lo aprendido y a la vez obtienen feedback del docente para realizar la actividad facilita al alumnado su participación de una manera más completa y efectiva.

4.3 Los deportes de equipo como elemento inclusivo

En este apartado nos vamos a centrar en analizar las facilidades que nos ofrecen los deportes de equipo, prestando especial interés a las herramientas de inclusión pero también a las posibles desventajas o desigualdades que puedan ir surgiendo en el desarrollo de estos deportes. En el aula observada, los deportes de equipo utilizados por el docente a lo largo de las sesiones son el baloncesto, el tenis por parejas, béisbol y balón prisionero. Comenzamos con una observación relevante para este apartado llevada a cabo en una de las sesiones de baloncesto.

“Una alumna inmigrante (A:4) con una estatura inferior al resto de la clase, se muestra frustrada al inicio del partido por perder en dos ocasiones la pelota. Los compañeros están pendientes cuando recibe la pelota para que tenga a alguien de apoyo a quien pasársela. Antes de finalizar el partido consigue encestar una canasta con ayuda de sus compañeros y se observa un gran entusiasmo por su parte”. (OB:11)

“Ante esta situación, el docente comenta que este tipo de situaciones se suele dar especialmente en las actividades de grupo y supone una gran motivación para estos alumnos, los cuales tienen inseguridades debido a sus habilidades psicomotoras. La autoestima de estos alumnos se ve muy reforzada después de sucesos como el acontecido en esta sesión”. (CI:1)

En esta observación vemos un claro ejemplo de los distintos factores que se activan al practicar deportes de equipo en Educación Física. La primera de ellas, la empatía que muestran los compañeros al ver la frustración de su compañera, los cuales muestran apoyo hacia la alumna inmigrante al estar pendiente de ella y ofrecerse como apoyo cuando recibe la pelota. Este apoyo emocional y motivación adicional le ayuda a esta alumna a superar su frustración inicial y seguir participando activamente en el juego.

El desarrollo de la empatía por los compañeros es un factor imprescindible a la hora de hablar de inclusión entre los alumnos. El desarrollo de la capacidad de entender los sentimientos de un compañero fomenta la ayuda entre los mismos al presenciar situaciones de exclusión o desigualdad. En el Programa de educación intercultural llevado a cabo por Mestre et al., (2012) concluyen que la empatía es uno de los factores motivacionales más importantes en conductas que fomentan la interacción entre el alumnado. Por otra parte, a través de estos

deportes, estamos creando un ambiente de apoyo entre los alumnos, consiguiendo así fomentar la participación activa y la autoconfianza de los alumnos inmigrantes.

En el caso de esta alumna, el hecho de conseguir desarrollar satisfactoriamente una actividad deportiva le ayuda a dejar en segundo plano sus inseguridades y aumentar así su autoestima. Esta situación supone un gran refuerzo en su confianza y le ayuda a afrontar con otra actitud las siguientes actividades. Así mismo, a través de estos logros, se crea una valoración positiva que se traslada fuera de las sesiones de EF y ayuda a estos alumnos a integrarse con el resto de compañeros. Al igual que en la situación anterior podemos ver una gran alegría por parte de esta alumna, también se puede dar una situación opuesta como la siguiente:

*“Mientras jugaba un partido de béisbol, una de las alumnas intenta dar a la pelota y no lo consigue, acto seguido abandona la pista llorando y entra al colegio. El docente acude a hablar con ella y pasados unos minutos se incorporan a la clase. Sus compañeras consiguen animarla para que siga participando en la actividad.”(OB:12).
“En relación a este suceso, el docente me comenta que esta alumna sufre episodios de estrés en algunas ocasiones”. (CI:2)*

En esta situación, es comprensible que la alumna se sienta frustrada y angustiada después de no poder golpear la pelota durante el partido. Algunos alumnos experimentan una gran carga emocional en estas situaciones y en algunas ocasiones no tienen la capacidad de gestionarlo y se producen escenas como esta.

Sin embargo, este tipo de situaciones le permiten al docente identificar algunas dificultades de los alumnos para autorregular sus emociones y poder así orientar sus clases para trabajar el autocontrol o contactar con las familias y colaborar con otros profesionales del centro. En las siguientes sesiones sería preciso ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones, practicar técnicas de relajación, enseñar estrategias de resolución de problemas o modelar el autocontrol.

En esta situación podemos observar elementos positivos por parte de sus compañeras, las cuales tratan de animarla y consolarla para que siga practicando la actividad. Es un claro ejemplo de compañerismo al practicar deportes en EF, donde el resto de compañeros, incluso

del equipo contrario, busca apoyarla para que no abandone el partido. En la siguiente ronda, esta alumna consigue golpear la pelota con normalidad y está satisfecha con su actuación.

“Un alumno de origen inmigrante con dificultades para integrarse con sus compañeros, influye en gran medida en la victoria al jugar un partido de béisbol. Al final del partido sus compañeros le felicitan por su actuación y le dan la enhorabuena”.
(OB:13)

En relación a este tipo de situaciones, el docente de EF nos comentaba lo siguiente:

“Estas actividades les brindan la oportunidad de colaborar y establecer relaciones con sus compañeros, lo que facilita su integración en el grupo. Además, al participar en deportes de equipo, los estudiantes inmigrantes pueden sentirse valorados y apreciados por sus habilidades y contribuciones individuales al éxito del equipo. Esto refuerza su autoestima y sentido de pertenencia, lo que a su vez fortalece su inclusión en el entorno escolar”. (ED:1)

Este sentido de pertenencia a un grupo, supone la conexión, aceptación y pertenencia que el alumno experimenta dentro de su grupo. Esto hace que se sientan parte de la comunidad educativa, de ser valorados y respetados por sus iguales y docentes, y de tener la oportunidad de contribuir y participar activamente en el entorno escolar.

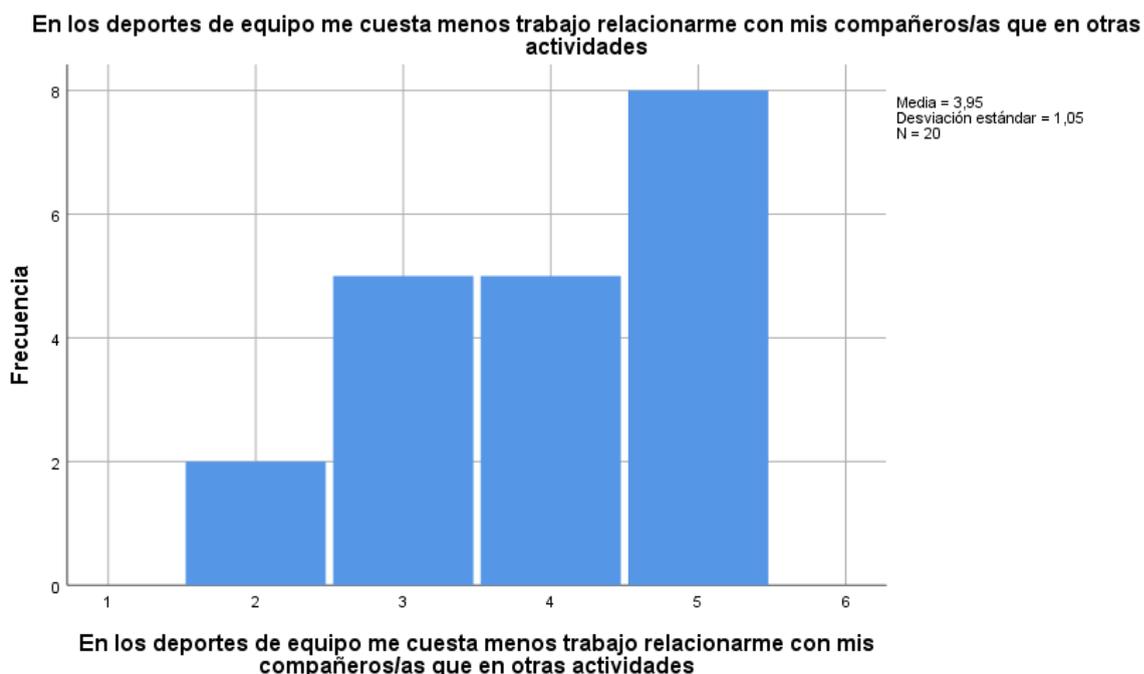
La percepción de pertenencia constituye un factor determinante para la integración de los estudiantes en el ámbito educativo. Cuando los alumnos experimentan un sentimiento de pertenencia dentro de una comunidad escolar, se sienten apreciados y reconocidos, lo cual repercute de forma positiva en su rendimiento académico, asistencia y bienestar emocional.

Por consiguiente, resulta fundamental fomentar el sentido de pertenencia en el aula a través de prácticas inclusivas, fomentando la participación y promoviendo la diversidad cultural. Para lograrlo, se pueden emplear diversas estrategias, tales como la enseñanza de valores como el respeto y la tolerancia, la creación de un entorno colaborativo y solidario, y el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

Por sus distintos beneficios en cuanto a inclusión se refiere, por lo general los alumnos tienen más facilidades a la hora de integrarse practicando deportes de equipo.

Gráfico 1.

Encuesta realizada al aula de estudio.



Como podemos observar, una gran mayoría de alumnos está de acuerdo en que resulta más fácil interactuar con sus compañeros al realizar deportes de equipo que con otro tipo de actividades. Gracias a sus características y a un buen planteamiento del docente, los deportes de equipo influyen en gran parte a la integración del alumnado, especialmente del alumnado inmigrante. Cogiendo como referencia la historia de vida;

“Por lo tanto, una de las pocas vías que quedan para buscar la interacción con el resto de compañeros y establecer relaciones son la Educación Física y los deportes, especialmente los de equipo. Estos eran el escenario ideal para relacionarte con el resto de compañeros y establecer vínculos. En mi caso, ganar de forma consecutiva las carreras que organizaba el centro junto con el resto de escuelas de la zona supuso un punto de inflexión en la integración con el resto de compañeros. Así mismo, ganar o perder en los partidos de fútbol en los recreos ayudaba a crear vínculos con los integrantes de tu equipo. Ser bueno en los deportes en general, producía un sentimiento de curiosidad y admiración entre mis compañeros que dejaba en segundo plano mis dificultades con el idioma y el resto de barreras”. (HV:3)

El potencial de estos, está por encima de las barreras que puedan surgir dentro del aula, especialmente las relacionadas con el idioma. Es cierto que en este caso esta admiración y curiosidad hacia una persona que es talentosa en los deportes es un punto que ayuda que este alumno se integre, pero surge una nueva cuestión, ¿qué ocurre con el alumnado que no es talentoso en los deportes? Como hemos comentado en la historia de vida, tanto perder como ganar crea vínculos con tus compañeros, pero también puede suponer que si una persona no es buena en los deportes quede excluida en los recreos o ratos libres del alumnado. Aquí entra en juego los valores que se inculcan en los alumnos, valores que podemos ver reflejados en la entrevista realizada al aula de estudio:

“Entrevistador: Vale. Y antes comentabais también algo sobre los deportes de equipo. Vale, ese es un punto importante. ¿Por qué creéis que en concreto los deportes de equipo son una actividad que facilita más la participación de alumnos de otras culturas o con otros idiomas?”

Alumnos: Porque no participa uno, participan todos y tienen que trabajar en equipo. Tienen que ayudarse los unos a los otros. Por eso se llama equipo.” (EA:)

Sí los integrantes del grupo entienden el deporte como una actividad de compañerismo, estos sucesos de exclusión cuando hay un compañero que no es talentoso en un deporte, se transforma en una situación de apoyo entre alumnos. Al participar en un deporte de equipo, el enfoque se desplaza del rendimiento individual al logro colectivo. Esto significa que no importa si un individuo tiene ciertas limitaciones físicas o habilidades motoras diferentes, ya que su contribución al equipo es valorada y apreciada.

En un equipo deportivo, a diferencia de las actividades individuales, cada miembro tiene un papel importante que desempeñar para lograr un objetivo común. Se trata de trabajar juntos, colaborar y aprovechar las fortalezas individuales para el beneficio de todo el equipo. Esto puede ayudar a que la actividad no dependa de las habilidades individuales de cada uno, ya que cada persona puede encontrar su lugar en el equipo y hacer sus aportaciones únicas. Se trataría de enfocar la práctica deportiva hacia los valores positivos que pueden desarrollarse cuando se prioriza el trabajo en equipo y el proceso por encima del resultado, cuando el modelo de enseñanza “se centra en el alumno//jugador teniendo gran relevancia sus ideas previas y su motivación” (Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013).

4.4 Aspectos que dificultan la inclusión del alumnado inmigrante y posibles recursos para afrontarlo

En este apartado vamos a conocer los aspectos tanto de la EF, como de los deportes de equipo o conflictos entre el alumnado que puedan dificultar su inclusión en el aula. Frente a esto, también vamos a analizar los recursos de los que dispone este área y sus docentes para hacer frente a las dificultades que puedan ir surgiendo.

En asignaturas como la EF entran en juego muchas emociones, que combinado con la competitividad que desarrollan a veces los alumnos, puede generar conflictos entre estos. En el siguiente apartado de la entrevista al alumnado, nos cuentan cuales suelen ser los motivos más frecuentes por lo que se produce discriminación en EF:

“Entrevistador: Vale chicos. Y en el caso de que exista por parte de algún compañero problemas de discriminación, por ejemplo, que ese alumno no participe o hagamos equipos y no se le elija, o que apenas le pasen la pelota. ¿Cuál creéis que podría ser el motivo?”

Alumnos: O por el género o porque le cae mal, o porque es nuevo y no le conocemos. Yo creo que pasa varias veces, sobre todo con las chicas.

Entrevistador: Ósea que, ¿suele pasar más con las chicas?”

Alumnos: Sí, es como que por ser chicas no tenemos más derecho a que nos pasen la pelota o porque somos más malas en algo, en el fútbol por ejemplo.” (EA:1)

Siguiendo con la temática de este apartado del análisis, podemos observar con esta respuesta que el alumnado suele rechazar lo desconocido, un hecho que supone un obstáculo claro para la inclusión. Este rechazo suele deberse al miedo o temor que le produce lo desconocido, algo nuevo o que no le resulta familiar. Este miedo puede llevar a un estado de negación o resistencia ante estas experiencias nuevas, o en este caso, a los alumnos nuevos llegados de otro país. Por lo general, este rechazo se basa en estereotipos o prejuicios previos hacia estos alumnos o su país de origen, lo que desemboca además en burlas hacia estos alumnos por su religión o cultura, como en la situación que extraemos a continuación:

“Sin embargo, había características propias de la cultura que no se podían ocultar y que eran motivo de burla entre los compañeros como el nombre o el no poder consumir algunos alimentos como el cerdo y sus variantes.” (HV:4)

A este obstáculo, el hecho de pertenecer a un género u otro, también puede ser motivo de discriminación. En la entrevista al alumnado ha sido un tema recurrente que los niños suelen discriminar a las niñas porque no juegan igual de bien que los chicos. Además, estos motivos de discriminación se pueden superponer, es decir, se puede dar que una alumna llegada de otro país se la discrimine por su procedencia y su género. Esta discriminación se ha podido observar, aunque en menor medida, en los partidos de baloncesto llevados a cabo en las sesiones de EF:

“Teniendo en cuenta que el docente ha establecido la regla de que todos los alumnos deben tocar la pelota antes de encestar, no existe una marginación hacia ningún alumno pero los alumnos que intentan encestar suelen ser siempre los mismos, mayoritariamente chicos”(OB:14)

En cierta medida, a través de este caso podemos ver una situación de desigualdad entre el alumnado, donde sería preciso establecer una norma para que todos los alumnos tengan la oportunidad de lanzar o que haya una intervención del docente, dado que entre el alumnado en la mayoría de casos no suelen llegar a un acuerdo, como podemos ver en el siguiente fragmento de la entrevista a los alumnos:

Entrevistador: Y ¿soléis llegar a un acuerdo para solucionar este tipo de problemas?

Alumnos: No, nunca.

Alumnos: ¿En educación física tampoco?

Alumnos: Sirve. A no ser que el profesor vea una desigualdad entre nosotros. Entonces ahí dice que de todos modos, aunque no sepa jugar, aunque sea cualquier cosa, que se la tenemos que pasar porque así se aprende.

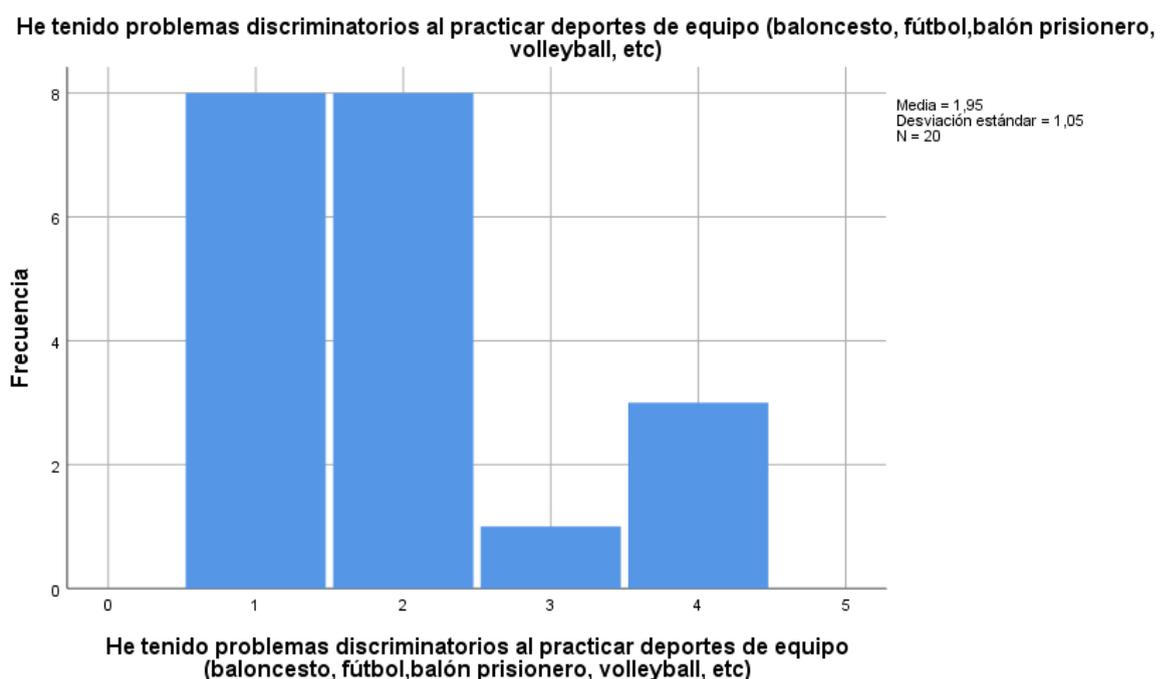
Entrevistador: ¿Entonces lo que ocurre a veces es que interviene el profesor?

Alumnos: Sí, pero muy pocas veces.

Entrevistador: ¿Porque entre los alumnos no se suele solucionar; no es suficiente?

Alumnos: Lo intentamos, pero no da resultado. Siempre gritos, y bastantes. (EA:2)

En este tipo de situaciones entra en juego la educación en valores del alumnado para tratar de desarrollar la empatía en los alumnos y que consigan así ponerse en el lugar de sus compañeros, ya que en este tipo de disputas cada uno suele llevar la discusión a su terreno. Como podemos ver en la encuesta realizada, una gran parte del alumnado admite haber tenido en algún momento problemas discriminatorios al practicar estos deportes. Al igual que los deportes nos ofrecen grandes posibilidades, sí no se gestiona correctamente puede ser un elemento que excluya o agrave la situación del alumnado inmigrante con dificultades para integrarse en el aula.



En otra de las cuestiones realizadas al docente, donde les preguntamos que “si has tenido problemas, estos se han solventado satisfactoriamente a lo largo de las clases”, existe una división de opiniones, 9 alumnos afirman que no estaban de acuerdo y 11 que afirman haber resuelto el problema. Esta división de opiniones es debido a los distintos factores que intervienen en estos casos, como los alumnos involucrados, el tipo de conflicto o la actuación del docente.

Una situación de discriminación habitual hacia estos alumnos al tener problemas o discusiones entre ellos es el uso de insultos despectivos hacia su cultura o país, como podemos ver en la siguiente observación:

“Dos alumnos tienen una discusión por ver a qué equipo le toca sacar y un alumno de origen inmigrante le manda callar y este le responde “cállate tú, panchito”. El docente interviene y continúan la actividad”. (OB:15)

Así mismo, la formación del docente y los recursos que pueda aportar a este tipo de situaciones es primordial. Sin embargo, en la actualidad, la formación del docente en relación a la integración del alumnado suele ser escasa. Un alumno graduado en Educación Primaria nos cuenta su experiencia en relación a la formación que ha recibido en relación al alumnado inmigrante:

Entrevistador: Vale y ya por último y para acabar, nos podrías contar si en la formación del docente se hace mucho hincapié, en general en la atención a la diversidad y más en concreto a los alumnos procedentes de otros países.

ECF: Sinceramente no, porque si es verdad que hemos tenido bastante información en el tema de atención a la diversidad, se ha tratado casos concretos, como por ejemplo pueden ser de alumnos con autismo, con hiperactividad o con déficit de atención, pero nunca hemos llegado a aterrizar ni a debatir sobre el gran reto que supone tener un alumno que desconoce totalmente el idioma y como empezar este proceso, digamos, de integración. (ECF:2)

Teniendo en cuenta que a la hora de integrar a estos alumnos nos encontramos una serie de dificultades, nosotros como docentes no tenemos que añadir más dificultades como lo sería tener un desconocimiento en la atención a la diversidad. Esta escasa formación ante el alumnado inmigrante hace que cuando lleguemos a un aula donde nos encontramos alumnos recién llegados de distintos países, comencemos a tratar el tema de forma muy superficial. Las actuaciones más comunes suelen ser trabajar deportes o danzas de otras culturas en una unidad didáctica aislada, una actuación que probablemente no va a influir en la integración de estos alumnos o en su aprendizaje, ya que debe ser un proceso continuo. Se busca tratar estos temas omitiendo los factores más relevantes en estas situaciones, como lo son la comunicación con la familia y los recursos humanos y materiales del centro.

En relación a este tema, Flores, Prat y Soler (2017) analizaron en un estudio la visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela, concluyendo que, por lo general, para la mayoría maestros de EF (83%) consideran que no existen efectos negativos en el contexto de las clases de EF. Así mismo, un 66% de los

docentes, considera que en términos generales, la inmigración en las escuelas resulta un problema para el que los docentes no disponen de recursos ni preparación.

A pesar de los grandes beneficios de la EF a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural, la EF en sí misma no es inclusiva, sino que esta está sujeta a las actuaciones del docente. Esto se debe a que las actividades motrices en sí mismas no ayudan con la integración de estos alumnos, sino que son una herramienta que solo está al servicio del docente que las sabe utilizar (Soler et al., 2012)

Un aspecto que supone una gran dificultad para la integración con los alumnos, es la escasa comunicación entre el centro y las familias. En muchos de los casos, las situaciones de estas familias no es la más adecuada para que sus hijos o hijas desarrollen un aprendizaje como el resto de compañeros. Según el estudio realizado por Flores et al., (2019) el factor cultural del alumnado no determina o justifica la existencia de conflictos en el aula per se; más bien son las características del entorno social y los problemas socioeconómicos de las familias, además de su posible desatención en la escolarización de sus descendientes, las verdaderas causas más influyentes. En algunos casos, los docentes tratan a estos alumnos omitiendo estas circunstancias y sin entender realmente lo que supone venir de una cultura muy distinta y que probablemente su situación familiar en términos generales no sea muy estable. A este contexto se le suma el desconocimiento del idioma, el cual comentamos en la historia de vida:

“Por otra parte, hay que tener en cuenta que mi madre tiene un desconocimiento total del idioma, y en el caso de mi padre, el nivel es muy bajo. Las tutorías con los docentes son inexistentes y por lo tanto no existe un seguimiento del aprendizaje del alumno”. (HV:5)

Esta situación se suele generalizar a la población inmigrante recién llegada al país de destino, lo podemos observar en la entrevista realizada a un compañero de grado, donde nos comenta la dificultad que supone el hecho de que los padres tengan un desconocimiento del idioma y largas jornadas laborales, y lo que esto supone para el alumno:

“Entrevistador: ¿Vale y nos puedes contar cómo era la relación entre familia y centro?”

ECF: Bueno, yo diría que no había relación al final, mi padre sí que tenía algo de conocimiento porque estuvo aquí 4 años antes de que llegásemos nosotros . Pero al final es una persona que por su trabajo salía a las 6:00h de la mañana y llegaba a las 20:00h o 21:00 h de la noche”. (ECF:3)

Teniendo en cuenta las situaciones en las que viven estas familias al llegar al país, los padres no suelen disponer del tiempo necesario para hacer un seguimiento de la educación de sus hijos, y menos de su integración en el aula. La gran mayoría de la población inmigrante dentro de las aulas, proceden de países del norte de África, Latinoamérica y sudeste de Europa. Todos estos países, o la mayoría de ellos, tienen una concepción de la educación muy distinta a la que hay en España y suelen tardar varios años en darse cuenta de la gran importancia que tiene la educación de sus descendientes.

Cuando estas familias llegan a estos países, las dificultades económicas y sociales acaparan toda la atención de las familias, y por lo tanto, la educación queda relegada a un segundo plano. Esta situación desfavorable dentro de la familia se traslada directamente al aula a través de este alumno e impide que este pueda integrarse con el resto de compañeros. En un estudio realizado por Santana, García y Jiménez (2016) sobre el apoyo familiar percibido por el alumnado inmigrante, se concluye que el alumnado africano percibe menos apoyo familiar, priorizan metas laborales y basan sus decisiones en la facilidad y menor coste económico de los estudios.

Para que estos factores no empujen al alumno hacia la exclusión, es primordial que exista una comunicación fluida con las familias. En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una herramienta imprescindible que puede facilitar esta comunicación fluida con las familias si son utilizadas de forma coherente y adaptadas a cada situación y contexto.

V. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, podemos ver que hemos obtenido distintos hallazgos en relación a la inclusión del alumnado inmigrante en los deportes de equipo en EF, la mayoría de ellos, relacionados con los objetivos planteados inicialmente. A continuación exponemos las conclusiones de nuestro trabajo, teniendo en cuenta que el objeto de estudio planteado era investigar la inclusión de los alumnos inmigrantes a través de los deportes de equipo en Educación Física a través de una investigación cualitativa en un centro educativo. En los distintos apartados expondremos las ideas fundamentales que surgen de nuestro estudio con las que damos respuesta a los interrogantes que nos planteamos inicialmente para definir los objetivos específicos a abordar.

5.1 Interacción del alumnado inmigrante con el resto del grupo

¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y el resto del grupo en las clases de EF?

Teniendo en cuenta que el objetivo a analizar era la interacción tanto entre el alumnado inmigrante como el resto del grupo, se ha observado que el colectivo inmigrante muestra cierta tendencia a interactuar con compañeros de su mismo país o similar, especialmente en alumnos que se han incorporado recientemente al centro. Las interacciones con los compañeros autóctonos son más reducidas y ocurre algo similar entre el alumnado autóctono, los cuales se relacionan con más frecuencia entre ellos.

El tipo de interacción entre el alumnado inmigrante suele ser parcialmente distinto, produciéndose frecuentemente riñas amistosas. En estas, destaca el uso de un vocabulario despectivo hacia sus compañeros en algunas ocasiones.

Existe una gran diferencia de interacción entre estos alumnos cuando están en un ambiente más estático, como podrían ser asambleas o explicaciones. Los alumnos de origen inmigrante se muestran más distantes y cohibidos en estas situaciones, sin duda, debido a las dificultades con el idioma..

Por lo general, todos los alumnos muestran una predisposición para interactuar con el resto de compañeros, independientemente de su origen, aunque la predisposición de los

subgrupos dentro del aula indican lo contrario. Esta preferencia por las interacciones con un colectivo de alumnos específico puede ser un indicativo de la existencia de un problema de inclusión dentro del aula. Sin embargo, la naturaleza de las actividades físicas en EF ayudan a disminuir estas preferencias de interacción. El ambiente inclusivo de esta asignatura gracias a su lenguaje universal, hace que todos los alumnos dejen de lado los posibles prejuicios que puedan tener y participen junto con sus compañeros para conseguir un mismo fin, en este sentido, el juego y los deportes son contenidos fácilmente asimilables por todas las personas, independientemente de su procedencia.

5. 2 Participación del alumnado inmigrante en las clases de Educación Física

¿Hay alguna característica específica entre la población inmigrante que afecte al desarrollo de su inclusión en las clases de EF?

En el proceso de cambio de una sociedad a otra, el alumnado de origen inmigrante se expone a una serie de situaciones desfavorecidas que influye en su comportamiento y en su actitud frente a las actividades que se presentan en el centro. Este tipo de cambios trae consigo dificultades en el entorno familiar, económico y social que pueden producir una baja autoestima en estos alumnos.

El colectivo inmigrante manifiesta algunas actitudes que en su conjunto hace que exista una menor participación por parte de estos alumnos. Estos alumnos se muestran menos activos en las asambleas realizadas por el docente, dónde apenas participan en las preguntas que realiza este. Ocurre algo similar cuando se hacen representaciones delante del grupo, ya que siempre suelen participar los alumnos autóctonos.

A pesar de que los deportes son universales, existen juegos populares que son más o menos comunes en algunos países, y por lo tanto se puede dar la circunstancia de que estos alumnos no tengan un conocimiento claro sobre algunos de estos juegos o deportes. Estos alumnos pasan de jugar toda su infancia a unos determinados juegos y deportes y el cambio a un entorno distinto con actividades a las que no están acostumbrados les puede producir cierto rechazo en un primer momento. En algunas ocasiones, la falta de familiaridad con las actividades realizadas, hace que el alumnado inmigrante esté más cohibido y se muestre más distante. Esta falta de seguridad en ellos mismos hace que se sientan más cómodos

participando menos. Esta falta de conocimiento del entorno produce un menor sentimiento de pertenencia al aula y esto reduce exponencialmente su motivación por las actividades.

Este tipo de situación precisa de la intervención del docente para realizar algunos ajustes o adaptaciones a estas actividades. Con ayuda de las reglas establecidas por el docente y la explicación clara de las actividades, el proceso de adaptación es más rápido y por lo tanto se va equilibrando progresivamente la participación del alumnado.

Como conclusión, la figura del docente se convierte en el elemento clave para facilitar la inclusión del alumnado en el aula, especialmente en el caso del alumnado inmigrante, ya que puede plantear actividades teniendo en cuenta sus dificultades y tratando de promover experiencias positivas que favorezcan un buen clima de aula y un trabajo en equipo de todo el grupo. En este sentido, subrayar y valorar las actitudes positivas que tienen lugar en las clases es una estrategia muy apropiada, ya que los docentes, como referentes, señalan al alumnado la línea a seguir.

5.3 Los deportes de equipo como elemento inclusivo del alumnado inmigrante

¿Qué aspectos de los deportes de equipo propician una mejor inclusión del alumnado? ¿y qué aspectos pueden afectar a su inclusión?

La existencia de distintas barreras para el alumnado inmigrante y su inclusión en el aula, hace que los docentes tengan que seleccionar los contenidos que se quieren trabajar atendiendo a la diversidad del alumnado y orientado a que todos puedan participar por igual. Esta igualdad de oportunidades es una de las características que presentan los deportes de equipo en la EF.

En estos deportes, lejos de crear enfrentamientos por competitividad, el alumnado suele desarrollar una participación afectiva en realidades que son ajenas a estos, es decir, se desarrolla la empatía hacia sus compañeros, especialmente a los de su equipo. A pesar de que los deportes de equipo crean igualdad y a la vez desigualdad al tener equipos perdedores y ganadores, ayudan a crear valores de amistad hacia los integrantes de tu equipo y sentimientos de empatía hacia el otro equipo.

Para la inclusión del alumnado inmigrante resulta imprescindible que el alumnado aprenda lo que es el compañerismo y la empatía, para que en situaciones de desigualdad o exclusión actúen a favor de estos alumnos. Resulta difícil ayudar a un compañero a que se integre en el grupo si no tenemos una capacidad de empatía para entender cómo se siente este alumno.

En las pruebas individuales de EF, en algunas ocasiones tu propio cuerpo te limita a realizar algunas actividades y esto desemboca en problemas de autoestima y confianza. Al trabajar en equipo, no es una cuestión de ser mejor o peor, sino de participar y hacer tus aportaciones al grupo para conseguir un mismo objetivo junto a estos. Esta característica de los deportes de equipo difumina las limitaciones que pueda tener un alumnado al realizar actividades físicas o por sus características motrices.

Cuando el planteamiento de los deportes de equipo es inclusivo, existe una igualdad de oportunidades que se da en parte gracias a su lenguaje universal, dejando las barreras lingüísticas que puedan surgir con estos alumnos.

Por lo tanto los deportes de equipo, dejan en un segundo plano las barreras lingüísticas, físicas o culturales que puedan surgir y ayudan a que los alumnos trabajen en grupo, siempre que su práctica esté adecuadamente orientada por parte del docente..

5.4 Aspectos que dificultan la inclusión del alumnado inmigrante y posibles recursos para afrontarlo en EF

¿Qué conocimientos sobre interculturalidad tienen los docentes de EF y de qué recursos disponen? y ¿qué barreras encontramos para la inclusión del alumnado inmigrante?

Cuando hablamos de inclusión del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que estamos buscando la interacción entre alumnos con distintas culturas, y por ende, distintas costumbres, valores o normas sociales. Aunque a priori estos factores en sí no son un problema, cuando se da la interacción entre el alumnado puede suponer un choque cultural y puede producir un estado de negación en ambos alumnos. En relación a los objetivos planteados, se han ido extrayendo distintos aspectos que pueden dificultar la inclusión del alumnado.

Uno de los mayores factores que supone una gran dificultad para la inclusión de este alumnado son las barreras lingüísticas, las cuales pueden aislar de forma total a un alumnado con desconocimiento del idioma. En este caso, entre los posibles recursos en la EF, se puede recurrir al uso de la comunicación no verbal. Como instrumento de interacción entre el alumnado, se puede hacer uso de los deportes de equipo más practicados en su país de origen y con los que pueda estar familiarizado este alumnado. A este recurso sería lícito añadir recursos materiales propios de la EF o recursos audiovisuales.

Hay que resaltar que el uso de los deportes de equipo para la inclusión del alumnado no se debe aplicar como una simple actividad “cultural”, se debe aplicar enseñando a los alumnos contenidos que puedan ayudar al desarrollo de la sensibilidad intercultural. Para conseguir esto, no solo se aplica el deporte en sí mismo, sino que se debe incitar a la reflexión y el intercambio de ideas. Es importante también fomentar la comunicación abierta al utilizar estos deportes ya que en los conflictos que puedan surgir, los alumnos en muchas ocasiones recurren al uso de estereotipos culturales como forma de insulto.

Todos estos recursos que se pueden utilizar para fomentar la inclusión del alumnado inmigrante pueden no ser útiles si están en manos de un docente sin la formación necesaria. Antes de llegar al aula todos estos recursos pasan por el docente y este les dé su forma para que resulten efectivos, de lo contrario, podrían incluso suponer la exclusión de este alumnado. Sin embargo, no toda la responsabilidad recae sobre el docente, la disposición para colaborar por parte del centro y las familias resulta igual de relevante que los recursos presentados.

Por último, resaltar la escasa formación inicial del docente que hemos podido observar a través de los resultados, esto conlleva habitualmente que las actuaciones docentes frente a estos fenómenos, se limitan a acciones puntuales sin un proceso continuado y consistente.

VII. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La creciente llegada de población inmigrante ha supuesto la apertura de un nuevo campo de investigación con el objetivo de explorar y entender este fenómeno en sus distintas dimensiones. En los estudios realizados en relación a los procesos migratorios y la EF se puede observar el gran potencial de esta asignatura para tratar la inclusión e integración de estos alumnos.

Sin embargo, el estudio de la inclusión de este alumnado en la EF no es un tema en el que se haya profundizado, especialmente en relación a los deportes de equipo. Por lo tanto, este es un campo de investigación que requiere de una exploración y estudio más amplio. En los estudios realizados, en algunas ocasiones se centran en los aspectos sociales, en otros se hace hincapié en los aspectos académicos y algunos en los aspectos culturales, pero en pocas ocasiones se tiene en cuenta todos estos aspectos como un conjunto a la hora de analizar los resultados obtenidos de los estudios. En estos estudios, a pesar de haber obtenido grandes hallazgos en relación al alumnado inmigrante, se han omitido algunos factores de gran relevancia, por lo que estos resultados no son del todo consistentes.

En el presente estudio se ha buscado realizar una iniciación a la investigación teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente y además añadirle la experiencia personal para tener un mayor contacto con la realidad. Esta experiencia personal dentro de esta temática, puede dar una perspectiva distinta a los trabajos existentes actualmente, debido a la escasez de investigadores de origen inmigrante.

Por lo tanto, existe una necesidad de incrementar la producción científica en relación a la interculturalidad en educación, con el objetivo de contribuir a los procesos de inclusión de estos alumnos. Este estudio puede dar pie a futuras investigaciones que busquen dar respuesta a todos estos factores que engloban a los procesos migratorios y la EF. Para profundizar y dar continuidad a este estudio, es preciso atender a las limitaciones de este;

- Limitaciones temporales; tiempo reducido para realizar la investigación.
- Falta de implicación por parte de las familias y alumnos.
- Tamaño de la muestra; solo había acceso a un solo aula

- Falta de disponibilidad de los participantes

Atendiendo a estas limitaciones, se podría llevar a cabo una investigación donde se analice de una forma más amplia la interacción del alumnado inmigrante con el resto de alumnos en diversas aulas, ampliar el alcance de la investigación contactando con las familias para buscar su participación, alargar el tiempo del trabajo de campo para tener variedad de resultados y por último disponer del tiempo necesario para adaptarte a la disponibilidad de los participantes. En resumen, el presente trabajo puede tener continuidad en los siguientes trabajos:

- Investigaciones dirigidas a estudiar las interacciones del alumnado inmigrante con el alumnado autóctono al practicar deportes de equipo en EF.
- Investigaciones dirigidas a estudiar la participación del alumnado inmigrante en las clases de EF.
- Investigaciones dirigidas a estudiar los beneficios de los deportes de equipo para la inclusión del alumnado inmigrante.
- Investigaciones dirigidas a estudiar los recursos más efectivos para trabajar la inclusión en la asignatura de EF.
- Investigaciones dirigidas a estudiar el estado actual de la formación del docente en relación a la atención del alumnado inmigrante.
- Investigaciones dirigidas a estudiar historias de vida del alumnado inmigrante a través de sus experiencias

Para finalizar, resaltar la importancia de estudiar los beneficios de los deportes de equipo y su correcta aplicación en las aulas, con el fin de promocionar la integración social, mejorar las habilidades sociales y superar así las barreras sociales que puedan surgir entre el alumnado.

VII. REFERENCIAS

- Abad, M.T., Benito, P.J., Giménez, F.J. y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte. *Revista CCD 23* (8) 137-146 I.
- Aguilar, G. F., Grau, M. P., y Prat, S. S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 199-199.
- Arribas, T. L. (2007) Educación Física: Un aspecto de educación multicultural.
- Atkinson, R. (1998). The Life Story Interview. *Qualitative Research Method Series*.
- Beltrán, J. (2015). La interculturalidad. Barcelona: UOC.
- Babbie, E. (2016). The Practice of Social Research. *Cengage Learning*.
- Berry, J., y Sam, D. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to the psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18, 151–157.
- Blázquez, D. (1995). La iniciación deportiva y el deporte escolar. *Gymnos*.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Böhlmark, A., Holmlund, H., y Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, 29(4), 1155-1190.
- Burló, L. M., y Soler, E. I. (2012). Relación entre hábitos de práctica deportiva y condición física en adolescentes de Galicia. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(107), 24-34.
- Cadenas, D. M. R. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.
- Carter Thuillier, B. (2018). *El deporte escolar como herramienta para la integración socioeducativa en contextos con diversidad cultural: un estudio multicaso en Chile y España*. [Tesis para optar al grado de Doctor/a por la Universidad de Valladolid].

Universidad de Valladolid.

- Carter-Thuillier, B., López, V., y Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 32, 19-24.
- Casas, J., Torralba, M.A, Lleixa, T., Buscà, F., Calvo, J. y de Ayguavives, M. (2010). Deporte escolar e inmigración. Estrategias de intervención para la participación de niños y jóvenes inmigrantes en el deporte escolar: *Docencia, Innovación e Investigación en Educación Física*, 32-55.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., y Carter-Beltrán, J. (2021). Educación Física, deporte e inmigración: *analizando críticamente algunas posibilidades para Chile*.
- Corona Lisboa, J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *MediSur*, 14(1), 81-83.
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. *Multiculturalismo y Educación Física*. 9-45.
- Contreras, J., Gil, P., Cecchini, J.A. y García L.M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 28(2), 7-47.
- Capllonch Bujosa, M., y Castejón Oliva, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje.
- DÍAZ LÓPEZ, M. (2003) Apoyo Social y Salud Mental en Inmigrantes: sus efectos sobre la Integración.
- Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración: ¿ Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar. *Astrolabio*, 1(1), 2-8.
- Del Estado, C. E. (2014). La participación de las familias en la educación escolar.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26-45.
<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Edwards, A. L. (1957). The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research. *Dryden Press*.

- Elfaró., (2023). ElfarodeGuadarrama. *Los municipios de Galapagar, Villalba y Zarzalejo cuentan con mayor población inmigrante*
<https://www.elfarodelguadarrama.com/noticia/17496/galapagar/los-municipios-de-galapagar-villalba-y-zarzalejo-cuentan-con-mayor-poblacion-inmigrante.html>
- Entzinger, H., y Biezeveld, R. (2003). Benchmarking in Immigrant Integration. Recuperado de <http://repub.eur.nl/res/pub/1180/SOC-2003-011.pdf>
- Essomba, M., 2006. Fundamentos de la escuela inclusiva: estrategias de gestión de la diversidad. (81-99).
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
doi:10.1174/113564012804932074
- Estadístico, A. (2023). Instituto Nacional de Estadísticas. *INE Indicadores BioDemográficos*.
- Fernández Gavira, J., Ries, F., Huete García, M. Á., y García Fernández, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física, deporte e integración en lengua inglesa. *Movimiento*, 19 (1), 183-202.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. In *T. Lleixà Multiculturalismo y Educación Física*. 9–45.
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. *Ediciones Morata*.
- Flores-Aguilar, G., Prat Grau, M., y Soler Prat, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema?. *Retos*, 31, 64-68.
- Flores-Aguilar, G. (2019). ¿Jugamos al Súper Mario Bros? Descripción de una experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 529-534
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., y Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport Management Review*, 18 (1), 126-138.
doi:10.1016/j.smr.2014.02.002
- Franco, M. F., y Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3 (1), 1-24.

- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, 438-449
- García, F., Rubio, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23–60.
- GARRETA BOCHACA, J., (2007). Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela. Ponencia del Curso “La escolarización de los inmigrantes”.
- Gérvas, J., y Pérez Andrés, C. (2008). Evaluación de las intervenciones en salud: la búsqueda del equilibrio entre la validez interna de los resultados y la validez externa de las conclusiones. *Revista Española de Salud Pública*, 82(6), 577-579.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Lorenzo, M., Lameiras Fernández, M. y Varela Lovelle, M. (1990). Escalamiento De magnitud en la satisfacción laboral I. Validez de la ley de potencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(3), 411-417.
- Granados, A. (2006). La realidad narrada y la realidad opinada de la inmigración. Medio de comunicación, inmigración y sociedad (pp. 35-60).
- Grau, M. P., y Prat, S. S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2), 15.
- Grimminger-Seidensticker, E., y Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 445-458.
- Heinemann, K. (2002). Esport per a immigrants: instrument d'integració?. *Apunts. Educació física i esports*.
- Jiménez, S.A. (2008). La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4), 1-10. Consultado en www.rieoei.org/deloslectores/2307AliriaJGv2.pdf.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.

- Lincoln, Y. y Guba, E.G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 114, 15 – 25. DOI: 10.1002/ev.223
- López Alacid, M.P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11068/1/tesis_lopez.pdf
- López Carril, S., Villamón Herrera, M., y Añó Sanz, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 389-394.
- López-Pastor, V. M., Pérez, Á., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de educación física. La integración del alumnado necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 106. <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- López, S., Villamón, M., Añó, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Martín, L., Alcalá, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, I. y Rodríguez, M. A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?, 43-56.
- Maldonado, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: *Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupt/70335?bfpag=1ybfsearch=ybffolder=80567yprev=bf>
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J., y Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad*. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.

- Medina, F. X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 18-23.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M., y Malonda Vidal, E. (2012). Un programa de educación intercultural: Desarrollo de la empatía y la prosocialidad. *Revista de psicología y educación*.
- MIRÓ, I., (2003). Educación Intercultural. La diversidad cultural en el contexto de la Institución Educativa. *Sociedad, Familia y Educación*.
- MONTÓN SALES, M.J., (2002). La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias.
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8.
- Nieva, C., y Arribas, T. L. (2018). Inclusión de las niñas inmigrantes y creencias del profesorado de educación física. *Apunts: Educación física y deportes*, 134, 69-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581822>
- Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón, J.J, Mirete, A.B., Escabajar, A y Gímenez, A.M. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* , 71-79.
- Paredes, J., y Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*.
- Pérez, B. (2010). Football, is an emotional fever or an opportunity for social development? Can the sport manager to benefit from this unstoppable phenomenon? *Journal of Sport and Health Research*. 2(3):197-200
- Pérez-Brunicardi, D. (2010). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* [Tesis doctoral].
- RICOY, M.C.(2005). La prensa como recurso educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 125-163,
- Rodrigo, M. (2001). Comunicación intercultural. *Anthropos*.
- Roca Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 01-03.

- Rodríguez-Fernández, J. E., Ramos-Vizcaíno, A., y Gigirey-Vilar, A. (2021). LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR COMO VÍA DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 433-444.
- Ruiz Olabuénaga, J. I.(2003) Metodología de la investigación cualitativa.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*.
- Salinas, B. (2008). Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red. *Síntesis*.
- Sánchez, R. (2015). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337-358.
- Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. *ICFES*.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., y Jiménez Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de educación*.
- 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*, 15(1), 1-19.
- Sosa, J.A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265
- Stake, R.E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Shulman, J. Lotan, R. y Whitcomb, J. (2003). Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. *Amorrortu Editores*.
- Torralba, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. *Multiculturalismo y Educación Física*. 113-150.
- Thuillier, B. C., Pastor, V. M. L., y Fuentes, F. J. G. (2017). La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative research in education*, 6 (1), 22-55.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.

- Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., y Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de población*, 20 (80), 9-45.
- Vidal, M.I. (2019). Gamificación para la inclusión educativa. Conference Proceedings CIVINEDU 2019: 3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: October 9-10. Madrid: Redine.
- Vázquez, H. (2015). Multiculturalismo/pluriculturalismo-reflexiones críticas.
- Villodre, B., y del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *HEKADEMOS*, 1(11), 67-76.

ANEXOS

ANEXO 1

HISTORIA DE VIDA

En el contexto de esta investigación, el contexto familiar juega un papel muy importante en el desarrollo de los sucesos, por lo que comenzamos con una breve contextualización. Como es común en las familias norteafricanas (en este caso, Marruecos), por lo general, las familias están compuestas por varios miembros, en nuestro caso, está compuesta por un total de diez personas, seis hermanos, dos hermanas y los dos progenitores (padre y madre). En mi caso, soy el hijo menor, un factor que va a jugar un papel imprescindible en el ámbito educativo. La llegada a España (Madrid) coincide con el final de la etapa de Educación Infantil (5 años), y a pesar de ser una edad temprana, las dificultades con el idioma van a suponer repetir 2º de Primaria.

Siguiendo con el contexto familiar, como hemos comentado anteriormente la familia es el agente socializador más cercano al alumno y el que más influye en el comportamiento del alumno. Una buena relación entre el centro educativo y las familias es un punto clave y necesario para trabajar en la inclusión de estos alumnos. En mi caso, y en la mayoría de familias de origen extranjero, la relación con la escuela no es la más adecuada debido a distintos factores.

Un factor que influye en esta relación es la falta de tiempo por parte de los padres, donde el padre está ocupado en un trabajo con largas jornadas (en mi caso, la construcción) y la madre realizando labores de ama de casa. Por otra parte, hay que tener en cuenta que mi madre tiene un desconocimiento total del idioma, y en el caso de mi padre, el nivel es muy bajo. Las tutorías con los docentes son inexistentes y por lo tanto no existe un seguimiento del aprendizaje del alumno.

La herencia cultural, también influye en cada familia y su manera de enfrentarse a distintas situaciones. En nuestro país de origen (Marruecos), la educación no tiene la misma importancia que en el país de llegada, por lo que el proceso de adaptación es largo y no llega hasta que no exista una estabilidad económica. Esta herencia cultural se refleja en unidades más pequeñas, como lo son las familias y de estas, se traslada a cada niño. La educación en estos países es un proceso que debe ser lo más breve posible para que exista una incorporación temprana al mundo laboral. Un caso claro, es el de mi familia, donde de ocho hermanos, solo yo he tenido la posibilidad de continuar con la etapa universitaria debido a la estabilidad económica que comentábamos anteriormente. Hasta que no se produzca esta estabilidad económica, la educación y los estudios quedan en un segundo plano.

Todos estos factores, propician en la mayoría de casos la repetición de uno o varios cursos. El hecho de repetir un curso, es un factor que agrava la situación en términos de integración. Esto se debe a que en los años previos a esta repetición de curso, se habían establecido vínculos con algunos alumnos de la misma etapa educativa, lo que supone partir de cero a la hora de integrarse en el grupo. También hay que destacar, que por las dificultades de idioma, las primeras interacciones sociales se producen con los alumnos del mismo país. En los siguientes cursos, las dificultades por el idioma se van reduciendo, pero siguen latentes a la hora de socializar, es decir, el nivel de idioma te permite entender las dinámicas de aula pero no existía un dominio del idioma como para establecer conversaciones fluidas con otros

compañeros. Este es un hecho que suele producir cierto rechazo entre el resto de alumnos, por lo que es más fácil relacionarse con alumnos que dominan tu idioma nativo.

Al observar este rechazo por parte de algunos compañeros en edades tempranas, se buscan “estrategias” que te permitan acercarte más al resto de los alumnos. Esto, desarrolla conductas de “negación de la diferencia”, es decir, buscábamos ocultar algunos rasgos culturales o de mi persona para dar menos visibilidad a mi origen para tener más similitudes con el resto de compañeros y evitar así el rechazo por parte de estos. Como he comentado anteriormente, este tipo de integración es entendida en términos de pérdida progresiva, donde poco a poco se van ocultando más rasgos hasta tener suficientes similitudes con el resto de compañeros como para integrarse con ellos. Sin embargo, había características propias de la cultura que no se podían ocultar y que eran motivo de burla entre los compañeros como el nombre o el no poder consumir algunos alimentos como el cerdo y sus variantes.

Esto último era un factor que influía en la integración de los alumnos inmigrantes en este centro, ya que ninguno de ellos hacía uso del servicio del comedor. El centro educativo, estaba ubicado fuera del municipio y para las familias era más accesible dejar a sus hijos e hijas comer en el centro. Al no haber un menú adaptado a los alumnos de origen marroquí, estos no hacían uso del comedor. Por lo tanto, el único tiempo del que disponíamos para socializar con el resto de compañeros era en la media hora de recreo, mientras que el resto disponía de dos horas más para interactuar con sus compañeros en un ambiente distendido como lo es el comedor. Además, el hecho de no poder consumir algunos alimentos, suponía un motivo de burla por parte de los compañeros, los cuales hacían constantes bromas acerca del tema.

La llegada a un país distinto con numerosos hijos supone un esfuerzo económico importante, por lo que el gasto en educación no resulta una prioridad en este tipo de situaciones. Las dificultades económicas sólo nos permitían cubrir los gastos mínimos en materiales y matrículas, por lo que los gastos extra opcionales como las excursiones, albergues o extraescolares no se podían dar. De este modo, los alumnos con más dificultades económicas, están privados de acceder a estas experiencias donde existe una gran interacción entre el alumnado. Experiencias que se trasladan a las aulas, donde todos los alumnos comentan las excursiones o actividades realizadas y los alumnos que no han tenido la posibilidad de ir quedan excluidos de estas conversaciones.

Otro punto clave en relación a este tema, es la celebración de los cumpleaños fuera del horario escolar, donde normalmente no asistíamos por las dificultades relacionadas con la interacción entre los padres de origen extranjero con el resto de padres. El no acudir a este tipo de eventos producía distanciamiento entre compañeros que ya habían establecido una relación previa, produciéndose un proceso reversión en la misma. Las dificultades económicas también dificultan la adquisición de materiales lúdicos que se utilizaban en los ratos libres de los alumnos. Estos, junto con el fútbol, eran los principales protagonistas en los recreos y las principales vías de interacción entre alumnos.

Por lo tanto, una de las pocas vías que quedan para buscar la interacción con el resto de compañeros y establecer relaciones son la Educación Física y los deportes, especialmente los de equipo. Estos eran el escenario ideal para relacionarte con el resto de compañeros y establecer vínculos. En mi caso, ganar de forma consecutiva las carreras que organizaba el centro junto con el resto de escuelas de la zona supuso un punto de inflexión en la integración con el resto de compañeros. Así mismo, ganar o perder en los partidos de fútbol en los recreos ayudaba a crear vínculos con los integrantes de tu equipo. Ser bueno en los deportes en general, producía un sentimiento de curiosidad y admiración entre mis compañeros que dejaba en segundo plano mis dificultades con el idioma y el resto de barreras.

En el resto de asignaturas, la disposición de la clase y las dinámicas no propiciaban la inclusión de este alumnado y la interacción con el resto de compañeros era mínima. En el caso de la EF, las dinámicas como el juego cooperativo o los deportes de equipo eran un recurso que me ayudaba en gran medida a participar más.

ANEXO 2

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ALUMNOS

Estimadas familias, actualmente estoy estudiando un máster de investigación educativa en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), y para su finalización tengo que desarrollar un Trabajo de Fin de Máster.

Título del proyecto: “La inclusión del alumnado inmigrante a través de los deportes de equipo en la EF”.

Investigador principal: Mustafa Sellami Aharchi

Mediante la presente solicitud se invita a participar a los alumnos en un estudio sobre si la realización de deportes de equipo en Educación Física consigue favorecer la inclusión del alumnado inmigrante. Para ello, deseo solicitar la participación del alumnado en este proyecto.

La legislación vigente establece que la participación de toda persona en un proyecto de investigación requerirá una previa y suficiente información y la prestación del correspondiente consentimiento. Establece igualmente el ordenamiento jurídico que cuando el sujeto sea menor de edad la autorización será prestada por los padres, quien ejerza la patria potestad o el representante legal del menor. Esta participación es **voluntaria y totalmente anónima**, y el participante puede retirarse en cualquier momento. Se garantiza que la participación no presentará ningún riesgo para los participantes en términos de integridad como alumno o como persona, garantizando el anonimato total de su identidad e imagen. La información recogida en las sesiones de Educación Física será **confidencial**, y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Si tienen alguna pregunta sobre este proyecto, no duden en ponerse en contacto conmigo.

Y para que conste por escrito a efectos de información de los participantes y/o de sus representantes legales, se formula y entrega la presente hoja informativa.

En, a de de 2023

Nombre y firma del investigador principal



Universidad de Valladolid

Mustafa Sellami Aharchi

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ALUMNOS

D./D^a 1

en calidad de²

Hemos leído la hoja de información que se nos ha entregado, copia de la cual figura en el reverso de este documento, y la hemos comprendido en todos sus términos.

Hemos sido suficientemente informados y hemos podido hacer preguntas sobre el proyecto de investigación (“La inclusión del alumnado inmigrante a través de los deportes de equipo en la EF”), que ha sido autorizado por la Universidad de Valladolid, y para el que se ha pedido la colaboración de nuestro (hijo, pupilo o representado)³

Comprendemos que la participación es voluntaria y que el menor, en cuya representación actuamos, puede retirarse del mismo cuando quiera; sin tener que dar explicaciones; y sin ningún tipo de repercusión negativa.

Por todo lo cual, PRESTAMOS EL CONSENTIMIENTO para la participación en el proyecto de investigación al que este documento hace referencia.

En, a de de 2023.

Fdo.

¹ Los padres, si ambos ejercen la patria potestad, deben firmar conjuntamente este consentimiento informado.

² Padres, tutor o representante legal del menor.

³ Nombre completo del menor

ANEXO 3

ENTREVISTA AL DOCENTE

*Nota: No se adjunta audio por contener datos personales del docente entrevistado.

Investigador: ¿Cómo se desarrollan normalmente las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y el resto del grupo en las clases de EF?

Docente de EF: En general, las interacciones sociales y la participación entre el alumnado inmigrante y el resto del grupo en las clases de Educación Física se desarrollan con bastante normalidad. Una vez que se establecen claramente las reglas y los objetivos del juego, los estudiantes interactúan sin problemas, independientemente de si son inmigrantes o no. La naturaleza de las actividades físicas y deportivas ayuda a superar las barreras culturales y lingüísticas, ya que el lenguaje del deporte es universal. Los deportes y juegos infantiles son similares en muchas culturas, lo que facilita que los estudiantes inmigrantes se sientan seguros y cómodos participando en estas actividades. La EF proporciona un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes pueden participar y relacionarse entre sí.

Investigador: ¿Crees que es un área que facilita la interacción social? ¿Por qué?

Docente de EF: Sin lugar a dudas, la Educación Física es un área que facilita la interacción social entre los estudiantes. El entorno de la EF ofrece oportunidades para el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación, lo que fomenta la interacción entre los estudiantes, sin importar su origen o antecedentes. Los deportes y las actividades físicas tienen un lenguaje común que trasciende las barreras culturales y lingüísticas. Los estudiantes inmigrantes pueden participar activamente en las actividades deportivas, comprender las reglas y contribuir al éxito del equipo, lo que les permite integrarse más fácilmente con el resto del grupo. Además, la naturaleza visual de la EF permite una comprensión más intuitiva de las actividades, lo que facilita la inclusión de los estudiantes inmigrantes en las clases.

Investigador: ¿Has tenido alguna situación donde ha habido problemas de inclusión en relación a estos alumnos? Explicar si la respuesta es afirmativa.

Docente de EF: Afortunadamente, no he experimentado problemas de exclusión en relación con los alumnos inmigrantes en mis clases de EF. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los recién llegados pueden necesitar un tiempo adicional para sentirse seguros y cómodos en el grupo. Esto es especialmente cierto cuando el idioma de origen es diferente, lo que puede dificultar la comunicación y la comprensión de las normas y pautas de funcionamiento. Es esencial brindar apoyo adicional a estos estudiantes, fomentar un ambiente acogedor y proporcionarles oportunidades para participar activamente en las actividades físicas. Al hacerlo, se promueve su inclusión y se les ayuda a integrarse de manera más efectiva en el grupo.

Investigador: En relación a los aspectos que pueden afectar a la inclusión del alumnado en las clases de EF, tengo dos cuestiones. ¿Qué aspectos de los deportes de equipo crees que ayudan a que se de una mejor inclusión de estos alumnos? ¿Y qué otros aspectos crees que pueden afectar a su inclusión?

Docente de EF: Los deportes de equipo ofrecen diversas características que contribuyen a una mejor inclusión de los alumnos inmigrantes. En primer lugar, la naturaleza cooperativa y colaborativa de los deportes de equipo fomenta la interacción entre los estudiantes, promoviendo el trabajo en equipo y la comunicación. Estas actividades les brindan la oportunidad de colaborar y establecer relaciones con sus compañeros, lo que facilita su integración en el grupo. Además, al participar en deportes de equipo, los estudiantes inmigrantes pueden sentirse valorados y apreciados por sus habilidades y contribuciones individuales al éxito del equipo. Esto refuerza su autoestima y sentido de pertenencia, lo que a su vez fortalece su inclusión en el entorno escolar.

Los deportes de equipo también ofrecen un marco estructurado con reglas y normas claras que son comunes en todas las culturas y países. Esta uniformidad en las reglas ayuda a nivelar el campo de juego, permitiendo que los estudiantes inmigrantes se integren sin barreras relacionadas con diferencias culturales. Al conocer y comprender las reglas del juego, los estudiantes pueden participar activamente y sentirse parte del grupo, superando las barreras lingüísticas y culturales que puedan existir.

Investigador: ¿Qué otros aspectos crees que pueden afectar a su inclusión?

Docente de EF: Además del idioma y la comunicación, existen otros aspectos que pueden afectar la inclusión de los alumnos inmigrantes en las clases de EF. Uno de ellos es el temor a lo desconocido y la inseguridad que pueden experimentar al enfrentarse a nuevas actividades y situaciones. Los estudiantes inmigrantes pueden sentirse ansiosos o incómodos al participar en actividades que son diferentes a las que están acostumbrados en su cultura de origen. La adaptación a un nuevo entorno escolar, junto con la presión de aprender nuevas habilidades y comportamientos, puede generar inseguridad y reticencia a participar plenamente. Es fundamental crear un ambiente inclusivo y acogedor que fomente la confianza y brinde apoyo emocional a estos estudiantes, permitiéndoles superar sus temores y experimentar nuevas experiencias de manera positiva.

Además, la falta de familiaridad con las normas sociales y culturales del entorno escolar puede generar desafíos adicionales para los estudiantes inmigrantes. Pueden enfrentar dificultades para comprender las expectativas y pautas de comportamiento en el aula de EF y en el contexto deportivo. La adaptación a estas normas puede llevar tiempo, y es importante que los docentes sean conscientes de ello y brinden orientación y apoyo adicional a los estudiantes inmigrantes para ayudarles a comprender y seguir estas normas. Al proporcionar un entorno inclusivo y comprensivo, se les brinda a los estudiantes inmigrantes la oportunidad de aprender y adaptarse a las normas sociales de manera gradual, promoviendo así su inclusión en el entorno educativo.

Investigador: Señala si hay algún factor que pueda afectar negativamente a la inclusión del alumnado inmigrante en las clases de EF relacionado con los deportes de equipo.

Docente de EF: Si bien los deportes de equipo y la naturaleza cooperativa de estas actividades son en su mayoría favorables para la inclusión del alumnado inmigrante, existen casos en los que ciertos factores pueden afectar negativamente su participación. Uno de estos factores es la habilidad o destreza en los deportes. Puede haber situaciones en las que un estudiante inmigrante no se sienta cómodo o tenga dificultades para destacarse o desempeñarse bien en los deportes de equipo, lo que puede llevar a que se sienta excluido o apartado del grupo. Es importante que los docentes estén atentos a esta situación y se esfuercen por adaptar los niveles y normas del juego para brindar oportunidades inclusivas y equitativas a todos los estudiantes, independientemente de su habilidad atlética. Esto implica ajustar las actividades, proporcionar apoyo adicional, fomentar la colaboración y el respeto

mutuo, y valorar otros aspectos de la participación, como el esfuerzo, la actitud y la contribución individual al equipo.

Investigador: ¿Consideras que en la etapa de formación se prepara a los docentes de EF correctamente para hacer frente a este reto?

Docente de EF: En cuanto a la preparación de los docentes de EF para abordar los desafíos de inclusión de los estudiantes inmigrantes, es importante destacar que, en mi experiencia, la formación teórica proporcionada durante la etapa de formación docente abordaba la integración de cualquier nuevo alumno en general. Sin embargo, en aquel momento, el nivel migratorio era mucho menor y no se trabajaba específicamente en estrategias y enfoques para atender las necesidades particulares de los estudiantes inmigrantes. Dado el constante cambio y evolución social, así como el aumento de la migración, es esencial que los programas de formación docente se adapten a las nuevas realidades y proporcionen una preparación más específica para lidiar con los desafíos de inclusión que enfrentan los estudiantes inmigrantes en las clases de EF.

Investigador: En función de la respuesta, ¿qué sería necesario para mejorar esa formación?

Docente de EF: Para mejorar la formación de los docentes de EF en relación con la inclusión de los estudiantes inmigrantes, considero que es fundamental que los formadores universitarios adquieran un conocimiento más profundo y práctico de estas realidades "in situ". Es decir, necesitan experimentar de primera mano las situaciones y desafíos que enfrentan los estudiantes inmigrantes en el entorno educativo, tanto dentro como fuera del aula. Esto implica establecer vínculos con comunidades inmigrantes, interactuar con estudiantes inmigrantes y sus familias, y participar activamente en iniciativas y programas que promuevan la integración social y educativa de los estudiantes inmigrantes. Al tener una comprensión más auténtica y pragmática de estas realidades, los formadores universitarios estarán en una mejor posición para transmitir a los futuros docentes las estrategias, habilidades y enfoques

ANEXO 4

ENTREVISTA AL ALUMNADO

*Nota: En la entrevista, las respuestas las dan todos los alumnos, pero en la quinta pregunta surge un “debate” entre las chicas y chicos del grupo, por lo que en esa parte de la entrevista se especifica entre paréntesis quien habla (chicas o chicos) en cada momento.

Entrevistador: Lo primero, muchas gracias por estar hoy aquí. Os voy a plantear una situación hipotética; imaginar que en vuestra clase de educación física hay un nuevo compañero o compañera que acaba de llegar de otro país. Esta persona tiene una cultura distinta y también un idioma diferente al vuestro. ¿Vosotros haríais algo para que se sintiera integrado en el aula?

Alumnos: Sí.

Entrevistador: Sí. Tenemos un ejemplo similar en nuestra clase.

Alumnos: Sí.

Entrevistador: Vale. ¿Creéis que la EF en este caso podría ayudar a crear un ambiente donde él se sienta más cómodo y le ayude a relacionarse con el resto de alumnos?

Alumnos: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué creéis esto?

Alumnos: Porque es más fácil, porque estamos todos juntos en un aula. Pero aparte de eso, hay veces que hacemos juegos de equipo. Vamos, que trabajamos todos en equipo. Por eso intentamos interactuar más con él.

Entrevistador: Vale. Muy bien. Y, por ejemplo. ¿Qué acciones concretas podríais llevar a cabo vosotros para ayudarles a entender mejor la dinámica de clase?

Alumnos:

- Con gestos. Gestos.
- Con gestos.
- Hablando en inglés.
- Hablando en inglés, por lo que también se.
- Más compañerismo.

Entrevistador: Vale. Y antes comentabais también algo sobre los deportes de equipo. Vale, ese es un punto importante. ¿Por qué creéis que en concreto los deportes de equipo son una actividad que facilita más la participación de alumnos de otras culturas o con otros idiomas?

Alumnos: Porque no participa uno, participan todos y tienen que trabajar en equipo. Tienen que ayudarse los unos a los otros. Por eso se llama equipo.

Alumnos: Lo mismo.

- Tiene sentido. Por eso se llama equipo importante.

Entrevistador: Vale chicos. Y en el caso de que exista por parte de algún compañero problemas de discriminación, por ejemplo, que ese alumno no participe o hagamos equipos y no se le elija, o que apenas le pasen la pelota. ¿Cuál creéis que podrían ser los motivos?

Alumnos: O por el género, o porque le cae mal. O porque es nuevo y no le conocemos. Yo creo que pasa varias veces, sobre todo con las chicas.

Entrevistador: Ósea que, ¿suele pasar más con las chicas?

Alumnos: Sí, es como que por ser chicas que no tenemos más derecho a que nos pasen la pelota o porque somos más malas en algo, en el fútbol por ejemplo.

Entrevistador: Vale chicos. Y bueno, aquí vamos con la última pregunta ¿Es frecuente que se produzcan problemas en los deportes de equipo cuando jugáis en educación física ? Por aquí decís que no, por aquí sí. Los que decís que sí ¿porque creéis que es?

Alumnos (chicas): Porque si no ganan, se pican. Si lanzamos mal algo o hacemos una cosa mal se enfadan. Si no cogemos, por ejemplo, la pelota, se enfadan y no nos la vuelven a pasar.

Entrevistador: O sea, suele haber enfados a no pasar la pelota o en algunos de estos casos.

Alumnos (chicas): Sí fallamos algo, pues ya se pican y se lo pasan entre ellos.

Entrevistador: O sea que cuando realizáis, por ejemplo, un mal pase, el resto de compañeros se enfadan y ya nos la pasamos.

Alumnos (chicas): Más chicos que nosotras.

Alumnos: Eso no es verdad eh. Pero no todos los chicos.

Alumnos (chicas): Bueno, no todos pero la mayoría.

Entrevistador: Entonces, ¿son casos aislados?

Alumnos (chicas): Imagínate, me pasa la pelota y yo sin querer no la cojo.

Vamos, la cojo y se me cae. Pues ya se enfadan y ya no me vuelven a pasar a mí la pelota.

Alumnos (chicas): Sí, Por ejemplo, si hay un grupo de cinco personas y dos son chicos, solo se van a estar pasando la pelota entre ellos.

Alumnos (Chicos): O sea, creen que porque ellas son chicas, o sea, no, no es, Pero también lo hacéis vosotras

Alumnos (chicas): Qué va.

Alumnos (chicos): Por parte de los chicos. ¿Creéis que esto es así?

Alumnos (chicos): De vez en cuando, pero ellas también lo hacen.

Alumnos (chicas): Lo hacéis más vosotros que nosotras. Pero yo admito que las chicas lo hacemos, pero no tanto como los chicos, por ejemplo, Y, es el que más lo hace, o al menos el que menos la vuelve. Pero es que es eso.

Entrevistador: Y ¿soléis llegar a un acuerdo para solucionar este tipo de problemas?

Alumnos : No, nunca.

Alumnos: ¿En educación física tampoco?

Alumnos: Sirve. A no ser que el profesor vea una desigualdad entre nosotros. Entonces ahí dice que de todos modos, aunque no sepa jugar, aunque sea cualquier cosa, que se la tenemos que pasar porque así se aprende.

Entrevistador: Entonces lo que ocurre a veces es que interviene el profesor.

Alumnos: Si, pero muy pocas veces.

Entrevistador: ¿Porque entre los alumnos no se suele solucionar, no es suficiente?

Alumnos: Lo intentamos, pero no da resultado. Siempre gritos, y bastante.

Entrevistador: Vale, perfecto chicos, pues muchísimas gracias por vuestra participación y espero que vaya mejor ahora en las clases de educación física.

Audio entrevista:

<https://drive.google.com/file/d/1zNmY8zmKaE0pCDGxwTuVWpCXdMUSVfDp/view?usp=sharing>

ANEXO 5

ENTREVISTA A UN EX-ALUMNO DE ORIGEN INMIGRANTE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA, GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y POR EL MÁSTER DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Entrevistador: Bueno ECF muchas gracias por estar hoy aquí en la entrevista primero de todo si puedes por favor presentarse.

ECF: Bueno, como has dicho mi nombre es ECF. Soy alumno o fui alumno de grado educación primaria en la Facultad de Segovia por la Universidad Valladolid, donde también me gradué en el máster en investigación e innovación educativa.

Entrevistador: Vale, primero de todo, nos podrías contar un poco cómo fue tu llegada a España y cómo fue la incorporación al sistema educativo.

ECF: Bueno, llegué a España (país de origen: Marruecos) con 7 años y por edad me correspondía entrar en segundo de primaria, lo que pasa es que llegue en el mes de marzo, cuando el curso iba a finalizar y por lo tanto supondría llegar a tercero de primaria sin con un desconocimiento total y un desfase curricular desde prácticamente infantil o incluso antes. Por lo tanto, en vez de entrar en segundo por decisión del centro, etcétera de orientadora, empecé en marzo el curso en primero de primaria. En cuanto a la experiencia, la verdad que aún me acuerdo del primer día en que llegué con 7 años y la verdad que es muy chocante, porque pasas de un ámbito educativo en el que estás integrado porque al final estás con personas que hablan tu propio tu propio idioma y llegar aquí y desconocer totalmente el idioma y realmente sentirte aislado porque al final no tienes ninguna capacidad de comunicarte inicialmente con ningún alumno. Y más aún en mi clase, ¿no?, porque yo no tenía ninguna persona que hablaba árabe como yo, aunque sí había alumnos de otras clases. Pero claro, en mi grupo no había nadie y es un sentimiento de estar totalmente aislado en el que no puedes participar prácticamente nada.

Entrevistador: Vale y nos puedes contar cómo era la relación entre familia y centro.

ECF: Bueno, yo diría que no había relación, al final mi padre sí que tenía algo de conocimiento del idioma porque estuvo aquí 4 años antes de que haga somos nosotros la familia con mi madre. Pero al final es una persona que por su trabajo prácticamente salía a las 6:00h de la mañana y llegaba a las 20:00h o 21:00 h de la noche. Al final no le permitía estar, digamos, atento a la situación educativa y a la de mis hermanos. Y realmente no había relación. Mis padres tampoco conocían la lengua, realmente iba yo al centro y venía, es decir, tampoco participaba en actividades, por ejemplo, extraescolares que había por las tardes en el centro educativo. Otra cosa del tema del comedor no ?, porque por temas de porque el tema de la alimentación era también otro impedimento y desde el aspecto económico también. Luego el tema de las excursiones, verdad que bueno, a medida que iba avanzando en la edad, te vas integrando más por ir a aprendiendo la lengua pero realmente al principio, pues a las excursiones tampoco puede porque los recursos económicos no daban entonces muy complicada.

Entrevistador: Bueno ECF y nos puedes contar si ¿el deporte y la educación física en general era una asignatura que ayudaba a integrarte con el resto de los compañeros?

ECF: Sinceramente, era la única asignatura en la que inicialmente, antes de digamos de conocer el idioma y poder hablarlo e interpretarlo era la única asignatura en la que te podías sentir con un mayor grado, digamos, de integración. Porque realmente es decir, o sea, obviamente hace falta conocer de la lengua, pero en ese sentido lo podéis aprender, digamos, ser la lengua de la motricidad. Era al final la forma en la que podéis interpretar y participar con los compañeros y digamos tener ese momento de integración. En el que llegabas a participar. Y al final que no sea el único momento en el que te sentías al final ha traído porque bueno, en mi caso sí, porque al final a nivel motriz sí que.

Entrevistador: Vale y ya por último y para acabar, nos podrías contar si en la formación del docente se hace mucho hincapié en, en general, la atención a la diversidad y más en concreto a los alumnos procedentes de otros países.

ECF: Sinceramente no, porque si es verdad que hemos tenido bastante información en el tema de atención a la diversidad, se ha tratado casos concretos, como por ejemplo pueden ser de alumnos con autismo, con hiperactividad o con déficit de atención, pero nunca hemos llegado a aterrizar ni a debatir sobre el gran reto que supone tener un alumno que desconoce

totalmente el idioma y como empezar este proceso, digamos, de integración y de poder integrarlos porque al final luego en los centros educativos no existe ninguna integración del alumno. Una vez que va conociendo la lengua se va integrando, ¿no?, pero no existe ninguna integración en un principio y creo que es un gran reto sobre el que no hay nada de formación y prácticamente es que ni se llega a hablar del gran reto que es.

Entrevistador: Vale ECF muchas gracias por tus aportaciones.

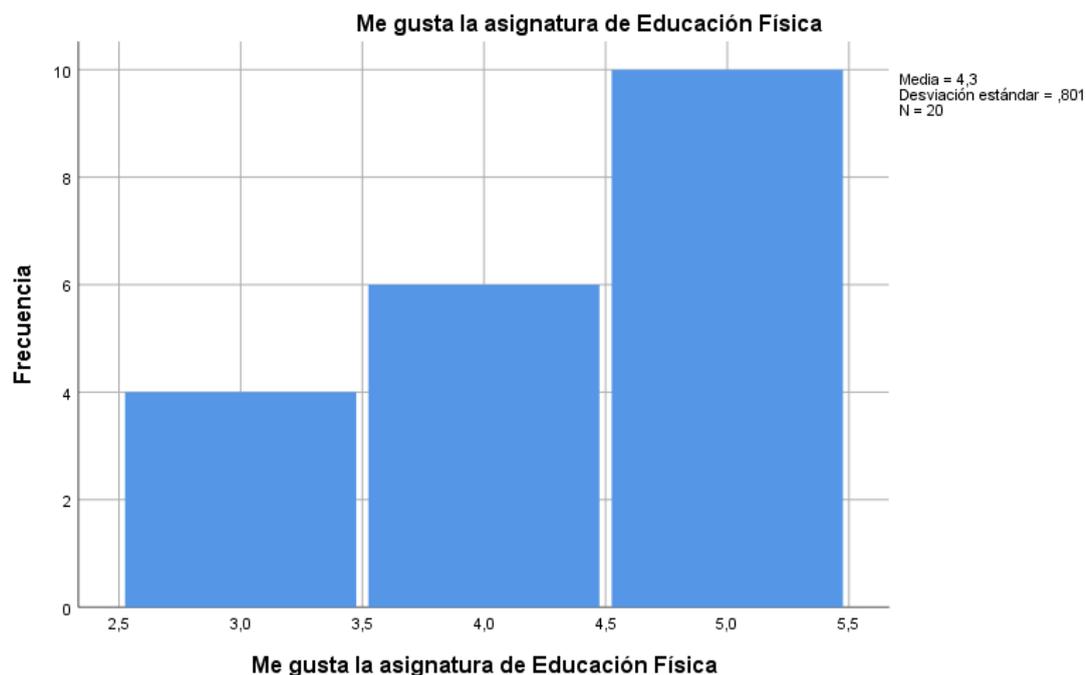
ECF: A vosotros.

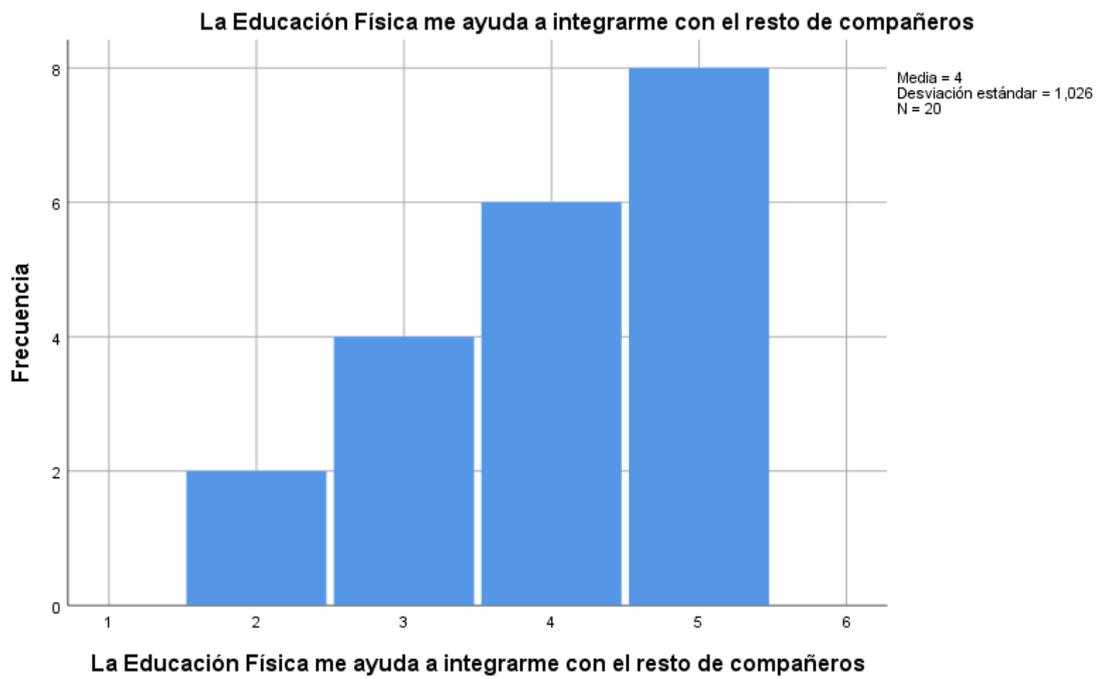
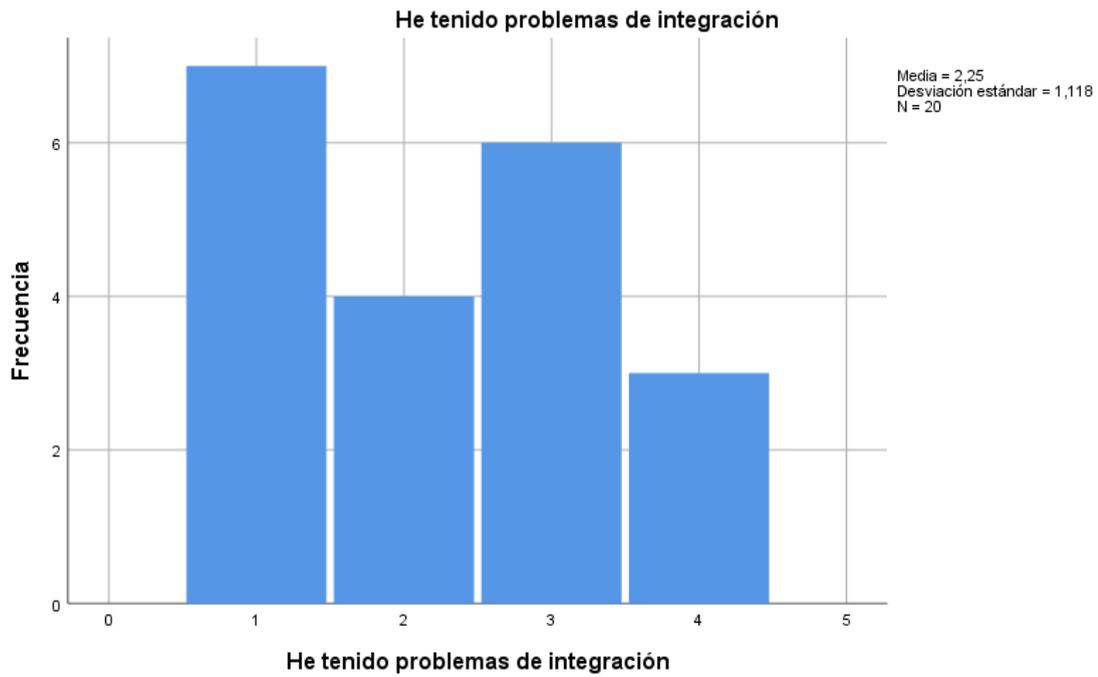
Audio:

https://drive.google.com/file/d/1sPdi1mL96tqJdDEALf_Iz3RTBQggzU70/view?usp=sharing

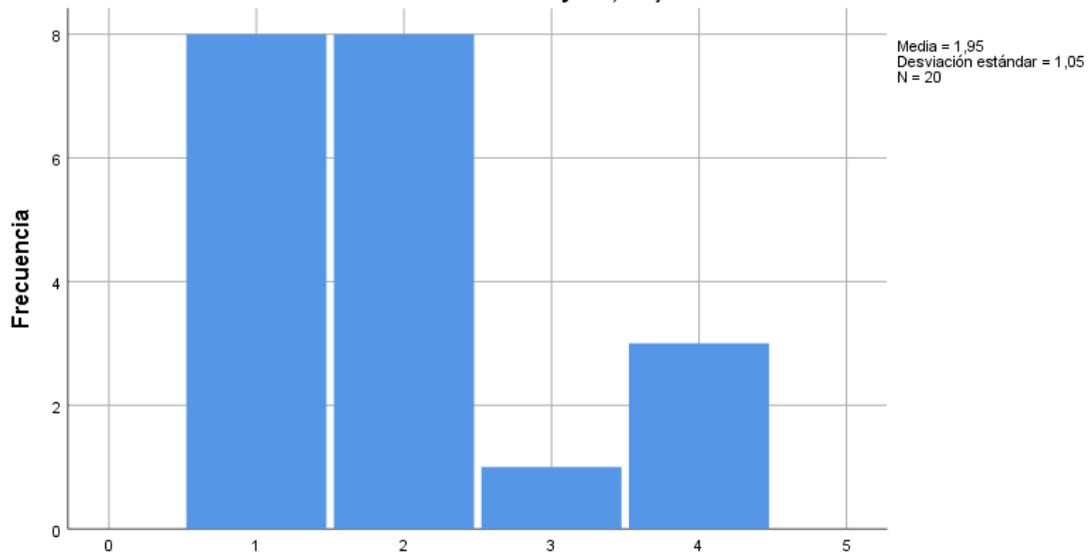
ANEXO 6

RESULTADOS CUESTIONARIO



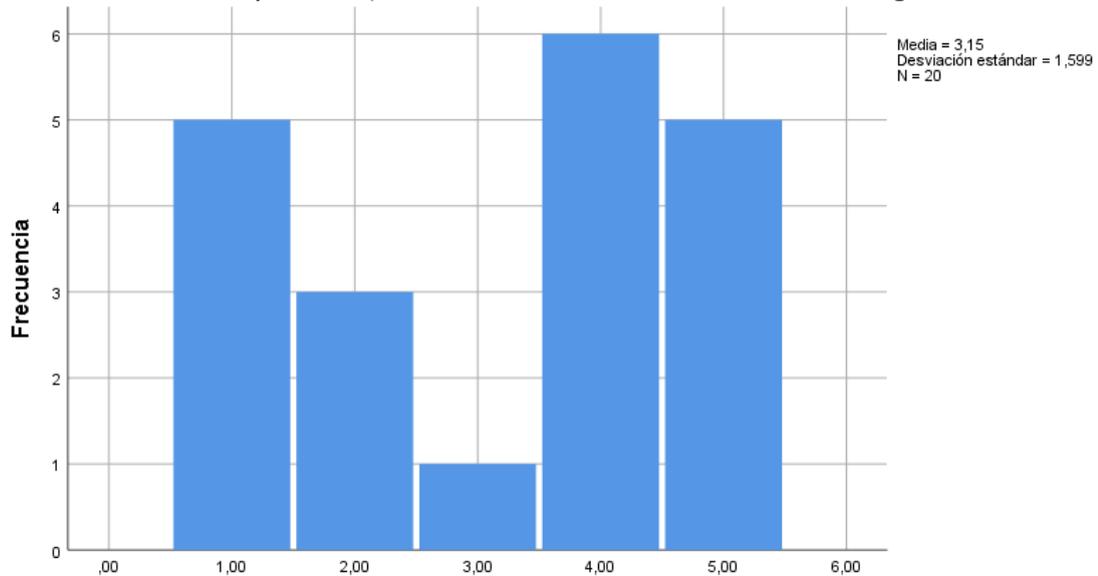


He tenido problemas discriminatorios al practicar deportes de equipo (baloncesto, fútbol, balón prisionero, volleyball, etc)

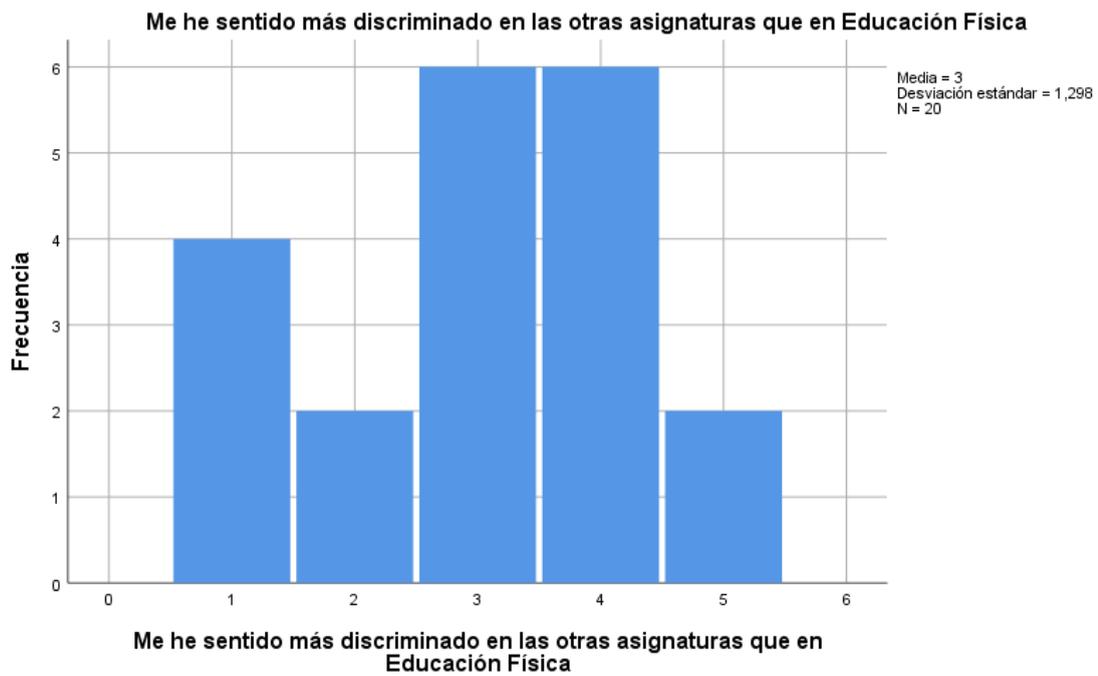
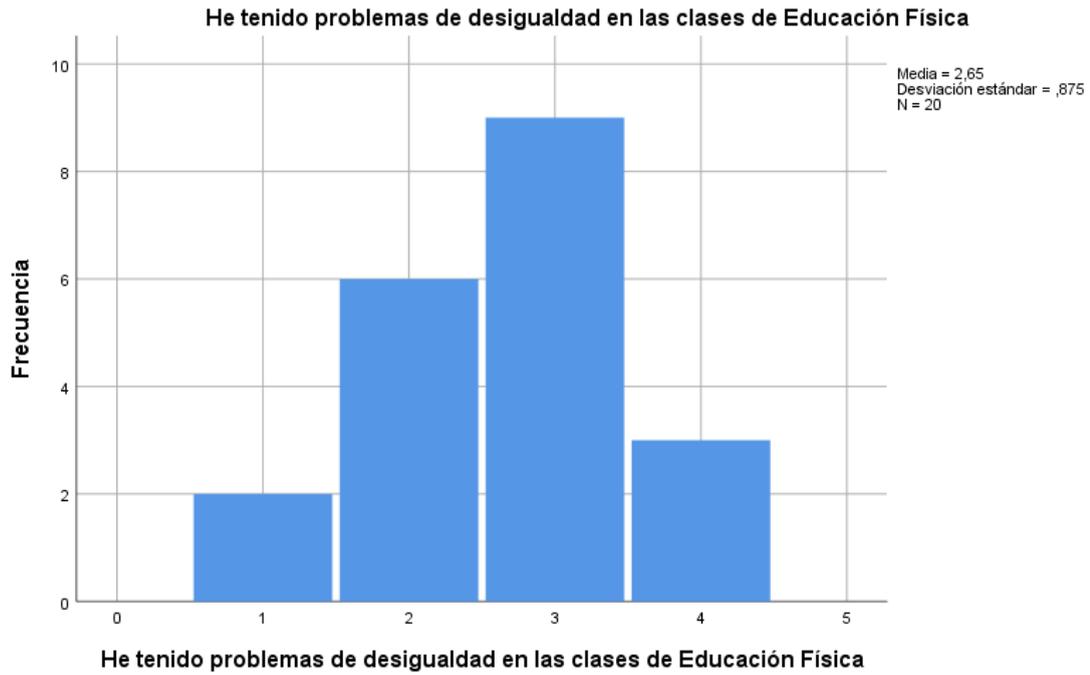


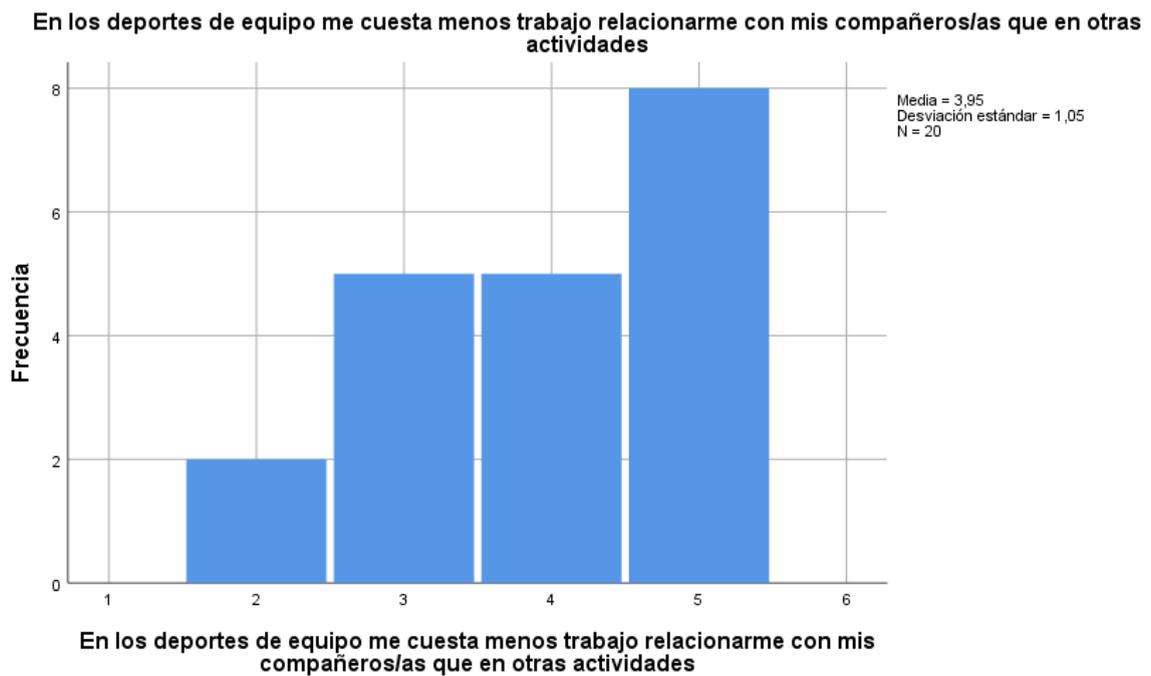
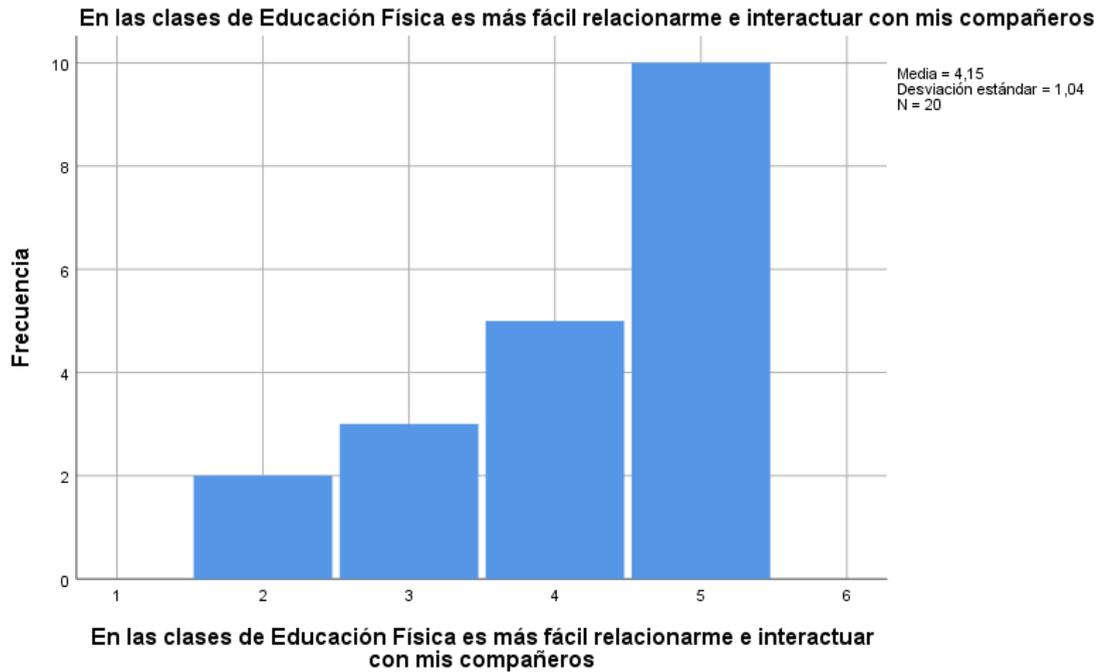
He tenido problemas discriminatorios al practicar deportes de equipo (baloncesto, fútbol, balón prisionero, volleyball, etc)

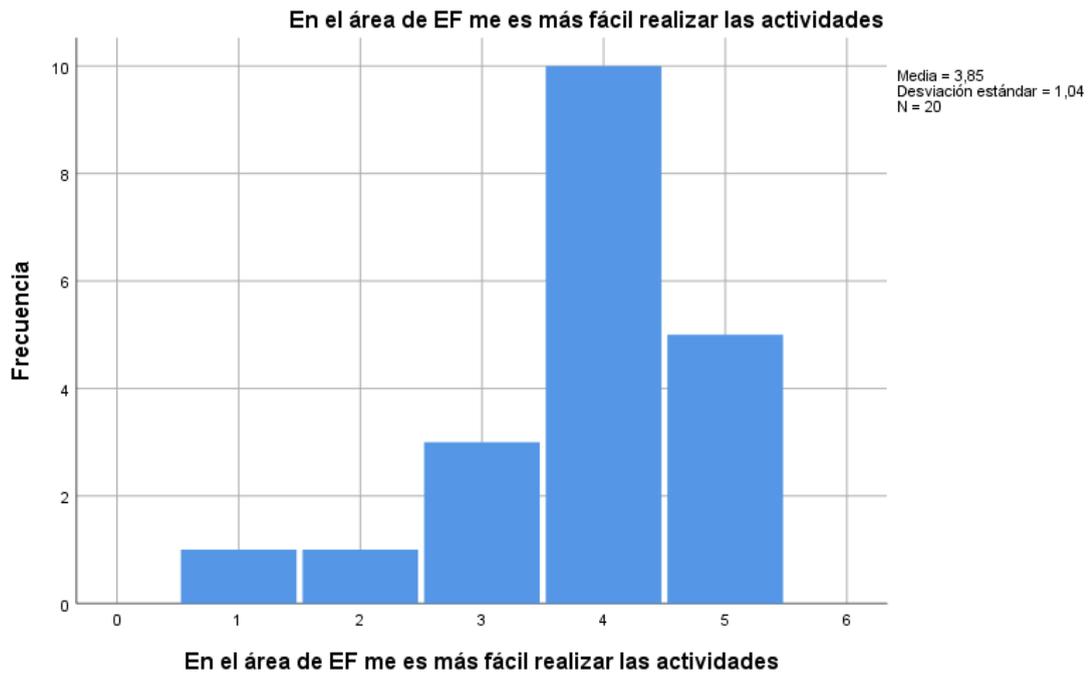
Si has tenido problemas, estos se han resuelto satisfactoriamente a lo largo de las clases



Si has tenido problemas, estos se han resuelto satisfactoriamente a lo largo de las clases







Enlace pdf con respuestas cuestionario:

https://drive.google.com/file/d/14FsvpxNG5ILyPEor1pOo178n_ZO0L0MT/view?usp=sharing

00