



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social

Bastian Carter-Thuillier¹, Víctor López-Pastor² & Francisco Gallardo Fuentes³

- 1) Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- 2) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.
- 3) Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, Chile.

Date of publication: February 28th, 2017

Edition period: October 2016 - February 2017

To cite this article: Carter-Thuillier, B., López Pastor, V., & Gallardo Fuentes, F. (2017). La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55. doi:10.17583/qre.2017.2192

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2192>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

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

Bastian Carter-Thuillier
Temuco Catholic University

Víctor López-Pastor
University of Valladolid

Francisco Gallardo Fuentes
University of Los Lagos

(Received: 02 July 2016; Accepted: 07 December 2016; Published: 28 February 2017)

Abstract

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

Keywords: immigrant students, school sports, intercultural education, social integration

La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social

Bastian Carter-Thuillier
Universidad Católica de Temuco

Víctor López-Pastor
Universidad de Valladolid

Francisco Gallardo Fuentes
Universidad de Los Lagos

*(Recibido: 02 de julio de 2016; Aceptado: 07 de diciembre de 2016;
Publicado: 28 de febrero de 2017)*

Resumen

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

Palabras clave: alumnado inmigrante, deporte escolar, educación intercultural, integración social

La inmigración es una de las principales manifestaciones de pluralidad cultural presente en el sistema educativo, siendo una muestra de diversidad que atraviesa toda la realidad social (García & Sánchez, 2012; Grau, 2010), y un fenómeno que ha dado pie al desarrollo de representaciones negativas sobre el alumnado extranjero y la propia interculturalidad. Ello ha generado un discurso “culturalista” (Franzé, 2008) que etiqueta al alumnado inmigrante como perjudicial para su entorno en términos sociales y educativos (García, Rubio, & Bouachra, 2008; Poveda, Jociles, & Franzé, 2014). Así mismo Touraine (2000) expresa que a pesar de las potencialidades socializadoras e inclusivas de los procesos escolares, estos se construyen habitualmente desde una lógica asimilacionista que promueve la “negación de diferencias” por parte del alumnado extranjero (Domenech, 2004), lo que supone un desafío permanente respecto a inclusión de la diversidad cultural en los procesos escolares y su transferencia a la cotidianidad (Essomba, 2014; Palaudàrias, 2007).

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

Inmigración, Deporte e Integración

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

Por sus características intrínsecas, el deporte puede ser útil en el desarrollo de prácticas interculturales e interétnicas (Essomba, 2004). Favorece además la adquisición de nuevo capital social (Maza, 2004), facilitando los procesos de integración y el desarrollo de redes igualitarias (Pfister, 2004). Todo ello es posible porque tras esa aparente simple estructura de la actividad física, existe una enorme complejidad sociocultural que se sustenta en el lenguaje y simbolismo de la motricidad humana (Díaz, 2009).

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

A pesar de las aprensiones existentes, estudios muestran la efectividad del deporte como instrumento de integración social y escolar en espacios culturalmente diversos (Allen, Drane, Byon, & Richard, 2010; Ito, Nogawa, Kitamura, & Walker, 2011; Frisby, 2011; Hatzigeorgiadis et al., 2013;

Fuente & Herrero, 2012; Makarova & Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston, & O'Connell, 2012; Sapaaij, 2012). Existe coincidencia respecto a que los métodos empleados o contextos de trabajo son determinantes; el deporte aumenta su potencial intercultural en entornos que promueven valores sociales y respeto mutuo (Hatzigeorgiadis et al., 2013; Li, Sotiriadou, & Auld, 2015), permitiendo la adquisición de capital social extrapolable fuera del deporte (Theebom, Schailleé, & Nols, 2012) y la adaptación a contextos con diversidad cultural (Allen et al., 2010); facilitando así la inclusión de colectivos inmigrantes (Tirone, Livingston, Miler, & Smith, 2010). Los programas deportivos comunitarios han demostrado ser efectivos para estos fines (Forde, Lee, Mills, & Frisby, 2015) siempre que se eviten segregaciones o las “automarginaciones” que puedan producirse (Makarova & Herzog, 2014).

Inmigración, Educación y Deporte

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

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

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

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

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

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

Además, cada 2-3 semanas se celebraban “encuentros deportivos” para cada categoría. En los “encuentros” de los viernes se reúnen los estudiantes que participan del programa en los diferentes centros educativos, lo que

permite desarrollar actividades con un número elevado de alumnos y realizar procesos de socialización más amplios. En dichos encuentros se realizan varios partidos, de corta duración, del deporte que se esté trabajando en ese momento dentro del programa, pero sin resultados oficiales, ni clasificaciones. Los equipos siempre tienen que ser mixtos y en muchas ocasiones, se mezclan jugadores de diferentes colegios. El PIDEMSG es polideportivo, por lo que a lo largo del curso se practican y aprenden diferentes deportes. Cada año se diseña un calendario específico por categorías, de modo que todos los grupos estén practicando paralelamente los mismos deportes mientras se desarrolla el programa.

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

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

Objeto de Estudio

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

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

- ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales entre el alumnado inmigrante y los monitores del programa y de qué formas estas afectan al proceso de integración?
- ¿Existen conflictos culturales por parte del alumnado inmigrante dentro del contexto del PIDEMSG?
- ¿Cómo se desarrolla la participación interna de los alumnos inmigrantes dentro del programa?

Metodología

Diseño

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

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

Técnicas e Instrumentos

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

acompañado implícitamente de valores, ideas y representaciones personales que el investigador posee (Montañés, 2009).

En el PIDEMSG había un total de 64 grupos durante ese curso académico, distribuidos por categorías según se puede observar en la tabla 1. Pero se decidió trabajar con estos 11 grupos porque eran los que presentaban un mayor porcentaje de alumnado inmigrante en todo el programa. La procedencia de estos estudiantes era variada; aunque los grupos con mayor presencia provenían de: (a) África del Norte, (b) América Central, (c) América del Sur, (d) Asia, y (e) Europa Oriental.

Tabla 1

Número de grupos en función de las categorías y edades¹

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

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

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

obtenidos en cada análisis sirvieran de guía y orientación al resto del proceso investigativo.

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

Figura 1. Ejemplo pauta de observación

Análisis de Datos

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

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

Tabla 2

Categorías definitivas de análisis

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

Criterios de Rigor Científico

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

Implicaciones Ético Metodológicas

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

Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio realizado, ordenados por categorías analíticas de tipo cualitativo. Se utilizan algunas citas literales extraídas del trabajo de campo, en las que se usan códigos de protección de identidad (tabla 3).

Tabla 3

Siglas y Códigos de protección de identidad²

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

Interacción entre Inmigrantes

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

En ocasiones los niños inmigrantes tienden a “automarginarse” del resto de los estudiantes y se unen como un colectivo de identidad compartida,

ello a pesar de poseer distintas nacionalidades. Los aspectos que caracterizan y diferencian las interacciones entre inmigrantes son: (a) formas para solucionar conflictos, (b) formas de comunicación, (c) lenguaje utilizado, y (d) aspectos conductuales.

Se observa la utilización de códigos diferenciados de comunicación en los diferentes sub-conjuntos de inmigrantes (África del Norte, América Central, América del Sur, Asia, Europa Oriental). Asimismo, el colectivo inmigrante y sus diferentes grupos internos no muestran una forma homogénea para resolver los conflictos que emergen entre ellos, sin embargo parte de este alumnado en ocasiones parece considerar como lícito y socialmente correcto optar por acciones de violencia física y/o verbal a la hora de resolver los conflictos que surgen:

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

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

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

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

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

Interacción entre Autóctonos e Inmigrantes

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

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

Existen grupos minoritarios en los cuales la interacción de ambos colectivos da espacio a prácticas de carácter racista y etnocentrista que generan conflictos. Estas últimas situaciones son bidireccionales, es decir, ocurren tanto de autóctonos hacia inmigrantes, como también de forma inversa; sin embargo existen algunas diferencias respecto a los recursos y/o medios empleados en función de si emergen de un colectivo u otro. En el caso de los alumnos autóctonos, se observa que algunos de sus miembros emplean discursos y/o juicios peyorativos respecto a compañeros inmigrantes. Ello también ocurre por parte del alumnado extranjero, sin embargo en algunas situaciones conflictivas, la violencia o insinuación de

la misma asoman también como una opción válida para la solución de algunas disputas. Cabe señalar que este tipo de situaciones negativas no fueron observadas en los grupos con monitores de mayor experiencia, lo cual muestra que no se trata de una constante, ni de una conducta generalizada.

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

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

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

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

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

Durante los encuentros de los niños más pequeños (pre-benjamines, 6-8 años) no se observaron prácticas discriminatorias negativas entre ambos colectivos, sino que en todo momento hay una participación homogénea y una constante interacción entre niños inmigrantes y autóctonos. Esta

situación es posiblemente provocada debido a su temprana edad, en la cual la adquisición de técnicas culturales para relacionarse son más fáciles de alcanzar y la cultura de origen de los alumnos extranjeros se encuentra menos arraigada.

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

Existe relación entre el tiempo que lleva el alumnado (meses, cursos) en el PIDEMSG, y el tipo de relaciones que construyen con sus pares inmigrantes y autóctonos; ello puede verse reflejado en las conductas que demuestran estudiantes de ambos colectivos hacia compañeros de otras culturas. Es decir, mientras menor es el tiempo que el alumno (extranjero o español) lleva asistiendo al programa, mayores situaciones problemáticas suele tener con miembros del otro colectivo, ocurriendo lo contrario entre aquellos que tienen una mayor “experiencia”.

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

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

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

Conflictos Culturales

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

En grupos específicos, ocurren situaciones aisladas en las que se observa la existencia de una distancia cultural entre prácticas deportivas empleadas por el PIDEMSG, respecto a los saberes, tradiciones y creencias que poseen algunos estudiantes inmigrantes sobre el deporte. Ello se traduce en el distanciamiento y/o rechazo de éstos alumnos hacia algunas actividades por razones culturales (habitualmente de género). Por ejemplo, algunas niñas provenientes del norte de África, Europa Oriental y Centro América, a veces no participaban de actividades que ellas consideran exclusivamente masculinas.

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

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

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

Las barreras idiomáticas no suelen ser un aspecto que obstaculice la participación, ni la interacción social, a pesar de ello puede ser un factor que desencadena situaciones confusas y desentendimiento. Las vías para intentar superar situaciones problemáticas evidencian conflictos relacionados con hábitos culturales arraigados, los cuales producen un

enfrentamiento de posiciones antagónicas al momento de pretender solucionar o culminar esas diferencias contractuales.

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

Interacción entre Monitores e Inmigrantes

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

Un punto importante a considerar para explicar la naturaleza de las interacciones sociales y algunas desavenencias de alumnos inmigrantes con sus monitores es que, tanto estos últimos, como el coordinador de sus grupos de deporte escolar, afirman que no se les capacitan específicamente para atender la diversidad cultural. Esta escasa o nula preparación resulta preocupante y contraproducente, pues condiciona las competencias interculturales del monitor a la experiencia que vaya adquiriendo durante su permanencia en el programa; también genera disparidad respecto a cómo se construyen las interacciones sociales y culturales en cada grupo del PIDEMSG.

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

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

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

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

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

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

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

Existen altercados aislados entre monitores y algunos alumnos inmigrantes, la mayoría asociados a problemas de indisciplina, comunicación entre ambos actores o incompetencias interculturales de los monitores. Ejemplos de este tipo de conductas observadas son: (a) algunos estudiantes inmigrantes se niegan a acatar las reglas del juego, (b) desobedecen a los monitores, y (c) monitores con menor experiencia desconocen la cultura de origen de algunos alumnos. Tal como hemos visto anteriormente, este tipo de situaciones conflictivas suelen darse en mayor medida con los monitores que poseen menor experiencia en el programa.

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

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

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

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

Participación del Alumnado Inmigrante

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

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

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

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

Puede apreciarse que se supera la lógica de “integración diferenciada”. Es decir, los alumnos inmigrantes no son marginados por poseer un manejo poco avanzado de técnicas culturales de la sociedad de acogida (como el idioma), ni son puestos en grupos aparte para que las aprendan; sino más bien son integrados en el PIDEMSG, favoreciendo un proceso continuo de

inclusión, así como la comunicación directa con agentes y elementos culturales diversos. Sin embargo, muchas veces sus familias y/o grupos sociales cercanos prefieren que participen en otro tipo de actividades o instancias no deportivas.

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

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

Discusión

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

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

El tiempo de experiencia en el programa parecer ser determinante, tanto en la construcción de relaciones positivas de monitores y alumnado

inmigrante, así como en las interacciones entre estos últimos y los estudiantes autóctonos. A mayor tiempo en el PIDEMSG, menor participación en interacciones de carácter negativo.

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

Respecto a la categoría “Interacción entre autóctonos e inmigrantes”, Vianna y Livoslo (2009) expresan que fenómenos como la “auto-segregación” esporádica mostrada por algunos inmigrantes del PIDEMSG puede limitar la interacción sociocultural que permiten las prácticas deportivas, lo que para Müller y García (2013) puede afectar negativamente la efectividad que tienen este tipo de instancias para promover procesos de integración. Para Lleixà (2002) lo antes mencionado ocurre porque los inmigrantes poseen una realidad corporal singular, con formas de expresión e interacción particulares. Los resultados muestran también que algunos grupos desarrollan esporádicamente prácticas etnocentristas (Flecha & Puigvert, 2002), acercándose a lo expresado por Barker et al. (2013), quien cuestiona la capacidad intrínseca del deporte para la socialización intercultural, dado que en ocasiones predominan relaciones hegemónicas y culturalistas en perjuicio de las minorías; Ello podría verse acentuado en contextos competitivos, ya que como expresa, Allen et al. (2010), pueden generarse conflictos a causa de los mecanismos excluyentes y elitistas del deporte, lo que a la postre pueden traducirse en prácticas discriminatorias y distribución desigual del capital social entre inmigrantes y autóctonos (Sapaaij, 2012). Sin embargo, el PIDEMSG puede

verse alejado de éste último punto, ya que no posee una lógica competitiva (Manrique et al., 2011).

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

Respecto a los resultados asociados a “conflictos culturales”, se observa que el PIDEMSG no contempla actividades deportivas identitarias de los países asociados al alumnado inmigrante, existiendo en ello discrepancia con lo planteado por Cuevas et al. (2009), así como por Torralba (2002), quienes consideran fundamental emplear dichos recursos desde una perspectiva intercultural, con el fin de evitar procesos de asimilación de la otra cultural en desmedro de la propia (Allen et al., 2010). En función de lo expresado por estos autores, sería recomendable prevenir prácticas “asimilatorias”, para ello recomiendan promover el desarrollo de la cosmovisión cultural de origen en este tipo de instancias, mediante la incorporación de prácticas deportivas identitarias asociadas a la misma; fomentando el intercambio y enriquecimiento cultural mutuo, aspecto que aumentaría en este caso el sentido inclusivo e intercultural del programa. Sin embargo, es preciso señalar que el PIDEMSG opta por emplear mayoritariamente actividades deportivas supraculturales (Paredes & Reina, 2006), es decir conocidas en gran parte del mundo (no exclusivamente asociadas a una cultura), apostando por generar espacios de encuentro común. La trascendencia positiva que tiene el PIDEMSG sobre la adquisición de capital social y construcción de nuevas redes sociales, tanto para inmigrantes como para autóctonos, es evidente, coincidiendo con Cherng et al. (2014), quienes han comprobado que las actividades deportivas extracurriculares son importantes espacios de socialización e integración para el desarrollo de nuevas redes.

Asimismo, los conflictos culturales asociados a cuestiones de género, en los que algunas niñas inmigrantes se niegan a participar de ciertas actividades que consideran exclusivas para varones, para Pfister (2004) se

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

En función de lo anterior, se puede expresar los resultados asociados a “Interacción entre monitores e inmigrantes” coinciden con lo manifestado por Soler et al. (2012), quienes consideran determinante la experiencia y las competencias interculturales de los profesionales encargados de éste tipo de actividades, puesto que precisamente los grupos con monitores de menor experiencia en el programa, son aquellos dónde se suscitan mayor cantidad de situaciones problemáticas y/o negativas entre éste actor y los estudiantes inmigrantes. Existe discrepancia respecto a la nula formación específica que reciben los monitores del programa en términos interculturales y lo expresado por Besalú (2002), quién manifiesta las dificultades existentes para que un espacio tenga realmente un enfoque intercultural si los profesionales encargados del mismo no están preparados para ello.

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

Conclusiones

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

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

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

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

Este trabajo puede ser interesante para el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante, especialmente para los profesionales implicados en proyectos de iniciación deportiva, deporte escolar y actividades extraescolares. Como prospectiva futura, parece necesario realizar estudios

que investiguen la utilización de modelos semejantes al PIDEMSG, en otros contextos escolares con diversidad cultural.

Agradecimientos

Ayudado por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica de Temuco, Proyecto DGIUCTemuco N° EC2015-BC-10

Basado en el proyecto I+D+I titulado: “*Desarrollo y evaluación de un programa integral de deporte escolar en el Municipio de Segovia (2011- 2014)*”. Financiación: Convenio de I+D del Excmo. Ayuntamiento de Segovia-Universidad de Valladolid.

Notas

¹En todas las categorías se desarrollan observaciones durante los encuentros que reúnen a los centros educativos partícipes del programa

²El símbolo X es ser remplazado por los dígitos asignados a cada grupo o sujeto de forma individual, a fin de diferenciarlos entre sí mismos

References

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.html>
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434. doi:10.1016/j.smr.2010.01.004
- Báez, J., & De Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Esic
- Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona, España: Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160. Retrieved from <http://edoc.unibas.ch/dok/A6164927>

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.20-46). Barcelona, España: INDE.
- Chacón, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 10, 49-73. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA9797120049A>
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116(3). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1020219>
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social y cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018843002>
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/24_2.asp
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3). Recuperado de <http://rieoei.org/2998.htm>
- Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154>
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales*:

¿Integración o Segregación? (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.

- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148. doi:10.1174/113564012804932074
- Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimiento*, 19(1), 183-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115325713010>
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community sport and recreation program for immigrants. *Sport Management Review*, 18(1), 126-138. doi:10.1016/j.smr.2014.02.002
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese immigrant women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147. doi:10.1080/00336297.2011.10483671
- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39407
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XX1*, 15(2), 212-230. doi:10.5944/educxx1.15.2.139
- García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_02.html
- González, M., Manrique, J., & López, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos*, 21, 14-18. Recuperado de http://retos.org/numero_21/21-3.html

- Gonzalo, A., López, V., & Monjas, R. (2014). Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en una y posibles alternativas. *Habilidad motriz*, 42, 3-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4854308&info=resumen>
- Grau, M. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El cotidiano*, 161, 67-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513865010>
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202. doi:10.1027/1016-9040/a000155
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 24-35. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=462>
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14. doi:10.5432/ijshs.20100019
- Jensen, L., Arnett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighthon, Inglaterra: Springer Science.
- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona, España: CEO-UAB.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220. doi:10.1080/16078055.2015.1066603
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 97-128). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

- Lleixà, T. (2002). Atención a la diversidad cultural en el curriculum de Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 77-111). Barcelona, España: Paidotribo.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona, España: Horsori.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9. doi:10.1007/s12662-013-0321-9
- Manrique, J., Gea, J., & Álvaro, M. (2011). Perfil y expectativas de técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(50), 367-387. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54227414010>
- Manrique, J., López, V., Monjas, R., Barba, J.J., & Gea, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 105, 18-23. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1498>
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe*, 253, 453-470. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014132>
- Martínez, S., Pérez, D., & López, V. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *ADAL*, 15(24), 7-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337891>
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona, España: Icaria
- Maza, G. (2004). Capital social del deporte. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 43-56). Barcelona, España: Horsori.

- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublín, Irlanda: ESRI.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 18-23. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=463>
- Molero, F., Navas, M., & Morales, J. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen1/num1/2.html>
- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.81-94). Barcelona, España: Horsori.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC.
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121-143. Recuperado de <https://etnografica.revues.org/2594>
- Okamoto, D., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*, 42(1), 155-168. doi:10.1016/j.ssresearch.2012.08.005
- Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.95-110). Barcelona, España: Horsori.
- Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona, España: GRAÓ.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y*

Jurídicas de Elche, 1(1), 216-235. Recuperado de
<https://revistasocialesyjuridicas.com/numero1/>

- Peguero, A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19-27. doi:10.1080/00220670903468340
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixá & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Poveda, D., Jociles, M., & Franzé A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-205. doi:10.1111/aeq.12058
- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 65(2), 337-358. doi:10.3989/rntp.2010.11
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Pappers*, 66, 59-75. doi:10.5565/rev/papers/v66n0.1621
- Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9) 1519-1538. doi:10.1080/01419870.2011.592205
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15(1), 253 – 271. doi:10.5216/rpp.v15i1.16653
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Theebom, M., Schaillee., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21. doi:10.1080/19406940.2011.627359
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of

athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420. doi:10.1080/14927713.2010.542887

- Torralba, M. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp.113-150). Barcelona, España: Paidotribo.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Eds.), *Rostrros y fronteras de la identidad*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Valles, M. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5190>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

Bastian Carter-Thuillier is Associate Researcher at Temuco Catholic University, Chile.

Víctor López Pastor is Senior Lecturer in the Faculty of Teacher Education of Segovia, Valladolid University, Spain.

Francisco Gallardo Fuentes is Associate Researcher in the Department of Physical and Sports Sciences at University of Los Lagos, Chile

Contact Address: Bastian Carter-Thuillier, Faculty of Education, Temuco Catholic University. Rudecindo Ortega 02950, Campus Juan Pablo II, Temuco (Chile). Email: bcarter@uct.cl