

Inclusion of Immigrant Girls and Beliefs of Physical Education Teachers

CAROLINA NIEVA BOZA^{1*}
TERESA LLEIXÀ I ARRIBAS²

¹ Department of Art, Music and Corporal Expression Teaching.
Autonomous University of Barcelona (Spain)

² Department of Applied Didactics.
University of Barcelona (Spain)

* Correspondence: Carolina Nieva Boza (cnieva@xtec.cat)

Inclusión de las niñas inmigrantes y creencias del profesorado de educación física

CAROLINA NIEVA BOZA^{1*}
TERESA LLEIXÀ I ARRIBAS²

¹ Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad Autónoma de Barcelona (España)

² Departamento de Didácticas Aplicadas.
Universidad de Barcelona (España)

* Correspondencia: Carolina Nieva Boza (cnieva@xtec.cat)

Abstract

This research identifies and explores the perceptions of physical education teachers concerning the features of participation by female immigrant students and the strategies used to motivate them together with expectations about their motor performance. The study population is physical education teachers at state primary schools in the county of El Baix Llobregat in Barcelona province. The instrument used was a questionnaire with a response from 87 teachers in a stratified sample of the 30 towns in the county. The results suggest that the participation and inclusion of immigrant girls in physical education is not seen as a problematic issue. However, some of the teachers report lower participation rates for these girls and ascribe it to the type of activities done or the group of students they share the session with. The conclusions suggest that the role of physical education teachers is important inasmuch as greater engagement with these girls fosters their motivation and interest in both physical education sessions and also outside school hours.

Keywords: physical education, inclusion, female immigrant students, teacher thinking

Introduction

This study addresses the issue of the inclusion of immigrant girls in physical education (PE) classes from the perspective of teacher beliefs. Immigration is one of the main challenges facing 21st century society, creating as it does new social contexts that involve complex, rich and dynamic realities which impact education, the economy, culture, society and other realms (UNESCO, 2005). As a result, educational settings feature classrooms with an enormous

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar y analizar las percepciones del profesorado de educación física sobre las características de la participación del alumnado femenino inmigrante y las estrategias utilizadas para su motivación, así como las expectativas sobre su rendimiento motor. La población del estudio es el profesorado de educación física de los centros educativos de primaria públicos de la comarca de El Baix Llobregat (Barcelona). El instrumento utilizado ha sido el cuestionario, obteniendo una participación de 87 docentes, a partir de una muestra estratificada de los 30 municipios de esta comarca. Los resultados indican que la participación e inclusión de las niñas inmigrantes en educación física no se señala como una cuestión problemática. Sin embargo, una parte del profesorado reporta una menor participación de estas chicas y lo atribuye a la tipología de actividades o al grupo de alumnado con el que comparten la sesión. Las conclusiones muestran que es importante el papel del profesorado de educación física en el sentido de que un mayor acercamiento hacia estas chicas favorece su motivación e interés, tanto en las sesiones de educación física como fuera del horario lectivo.

Palabras clave: educación física, inclusión, alumnado femenino inmigrante, pensamiento del profesorado

Introducción

El presente estudio aborda el tema de la inclusión de las niñas inmigrantes en las clases de educación física (EF), desde la perspectiva de las creencias del profesorado. La inmigración es uno de los retos principales para la sociedad del siglo XXI, creándose nuevos contextos sociales que comportan realidades complejas, ricas y dinámicas, que influyen en diversos sectores como el educativo, el económico, el cultural y el social (UNESCO, 2005). En consecuencia, los entornos educativos se caracterizan

diversity of students from different cultural backgrounds. In Catalonia, immigrant students enrolled in the 2008-09 school year accounted for 13.26% of the total number, and in spite of a slight downward trend enrolment still stood at 12.6% in the 2014-2015 school year (Departamento de Enseñanza, 2016).

Hence there is a need for research into these settings to deliver inclusive education which fosters a constructive school climate that is rich in cultural exchanges. This is the standpoint taken by this research as our experience in the field of teaching PE in schools with a high percentage of immigrant students has led us to identify with the sensitive-inclusive teacher profile (Flores, Prat, & Soler, 2015) and has encouraged us to “look for all kinds of new strategies in order to equalize opportunities and foster the participation of all in PE classes” (p. 253).

Studies by Arnaiz (2008), Echeita (2006) and Torres and Fernández-Batanero (2015) describe inclusive education as one that is designed to promote participation and equality of opportunities for students irrespective of their culture, gender, ability, origin or ethnicity. Intercultural education also means a process that seeks out interaction and exchange of information, customs and values of different cultures (Bartolomé, 2006; Cuevas, Fernández-Bustos, & Pastor, 2009; Medina, 2002). Inclusion and interculturality are two ideas which share the search for active and continuously changing teaching in which everyone should be involved.

Meanwhile, authors such as Martínez-Ten (2012) and Puleo (2000) underscore the importance of conducting studies about immigration and education from the gender perspective since this is germane when determining aspects such as identity, training and occupational futures and emotional relationships. In addition, Flintoff, Fitzgerald and Scraton (2008) explore the intersectional perspective within PE as a study tool which promotes joining categories such as culture, gender and social class; from this point of view, difference and diversity are seen as one of the key challenges in education for promoting personal and social identity.

In lockstep gender studies in PE and physical activity have been growing over recent decades (Flintoff & Scraton, 2006) and portray women as a whole

por aulas con una gran diversidad de alumnado de distintas procedencias culturales. En Cataluña, el alumnado inmigrante matriculado en el curso 2008-09 alcanzó el 13.26% y, a pesar de una ligera tendencia decreciente, en el curso escolar 2014-2015 la matrícula fue de un 12.6% (Departamento de Enseñanza, 2016).

Surge, pues, la necesidad de una investigación con foco en estos entornos, orientada a garantizar una educación inclusiva y favorecedora de un clima escolar positivo y rico en intercambios culturales. Esta es la perspectiva que toma la presente investigación dado que nuestra experiencia en el ámbito de la docencia de la EF en centros escolares con alto porcentaje de alumnado inmigrante nos ha conducido a identificarnos con el perfil de profesorado sensible-incluyente (Flores, Prat, & Soler, 2015) y nos ha inducido a “buscar nuevas estrategias de todo tipo de cara a igualar las oportunidades y favorecer la participación de todos y todas en las clases de EF” (p. 253).

Estudios de Arnaiz (2008), Echeita (2006), Torres y Fernández-Batanero (2015) se refieren a la educación inclusiva, como aquella que busca fomentar la participación e igualdad de oportunidades del alumnado, independientemente de su cultura, género, capacidad, procedencia o etnia. Paralelamente, el concepto de educación intercultural se caracteriza por ser un proceso que busca la interacción y el intercambio de información, costumbres y valores de diferentes culturas (Bartolomé, 2006; Cuevas, Fernández-Bustos, & Pastor, 2009; Medina, 2002). Inclusión e interculturalidad son dos conceptos que tienen en común la búsqueda de una enseñanza activa y de continuo cambio, de la que todos y todas deben ser partícipes.

Por otro lado, autoras como Martínez-Ten (2012) y Puleo (2000) destacan la importancia de realizar estudios sobre inmigración y educación desde la perspectiva de género, ya que resulta relevante para determinar aspectos como la identidad, el futuro formativo y profesional o las relaciones afectivas. Además, Flintoff, Fitzgerald y Scraton (2008) analizan la perspectiva interseccional dentro del área de EF como una herramienta de estudio favorecedora de la unión de categorías como cultura, género y clase social; bajo este punto de vista se concibe la diferencia y la diversidad como uno de los retos claves de la educación para el fomento de la identidad personal y social.

Paralelamente, los estudios de género en EF y actividad física han ido creciendo a lo largo de las últimas décadas (Flintoff & Scraton, 2006), visualizando al colectivo femenino desde una perspectiva diversa y compleja. Estas autoras defienden la importancia de la comprensión teórica por parte de los profesionales para

based on a diverse and complex perspective. These authors assert the importance of theoretical understanding by professionals in order to set up inclusive physical practice for the female gender. This linkage between theory and practice makes it possible to develop PE and physical activity contexts which foster their participation. However, studies by Oliver & Kirk (2016) present evidence that girls are still indifferent about doing physical activity, especially at pre-adolescent and adolescent ages.

PE, immigration and gender thus come together as a significant educational research topic, yet there are few studies exploring immigrant students and how to improve their inclusion in school PE. Specialists such as Dagkas, Benn and Jawad (2011) and Dagkas and Benn (2006) focus their studies on Muslim students by examining projects that foster or hinder inclusion, the former including working with families and teachers with open-minded attitudes. The study by Maesam, Mohd and Rozita (2010) of Muslim girls presents the idea of a person close to girls who provides them with a link to both school and after-school physical activities. From another standpoint, With-Nielsen and Pfister (2011) consider masculine hegemony in PE content as one of the main barriers to the participation of these girls and argue that the subject needs to be reformed to take into account the interests of the female gender.

There are numerous studies about the participation of female immigrant students in physical activity and sports outside school hours (Server, 2005) or which provide a broader view of the performance of physical activity by immigrant women in sundry social contexts (Sagarzazu, Kennet, Rezende, & Correa, 2009; Santos, 2013; Santos, Balibrea, Castro, López, & Arango, 2005; Soler, 2007; Soler & Vilanova, 2008).

This research comes under the teacher thinking paradigm, specifically in one of its lines of study called implicit theories. In this line, the internal processes of teachers' performance are analyzed with reference to knowledge which is not taught but rather unconsciously learned and acquired. These theories consist of the personal beliefs, opinions, assessments and judgments of teaching staff, knowledge which is inaccessible to consciousness and hard to convey or explain (Gómez, 2008; Scheuer, Pérez, Mateos, & Pozo, 2006).

la creación de una práctica física inclusiva del género femenino. Dicha unión entre teoría y práctica permite desarrollar contextos de EF y actividad física favorecedores de su participación. No obstante, estudios de Oliver & Kirk (2016), exponen evidencias que todavía existen sobre las actitudes de desapego de las niñas hacia la práctica de la actividad física, sobre todo en edades preadolescentes y adolescentes.

EF, inmigración y género confluyen pues en una temática relevante de la investigación educativa y, sin embargo, existen pocas investigaciones focalizadas en la alumna inmigrante y en la mejora de su inclusión en la EF escolar. Especialistas como Dagkas, Benn y Jawad (2011) y Dagkas y Benn (2006) centran sus estudios en la alumna musulmana analizando experiencias que favorecen o bien obstaculizan la inclusión, destacando entre las primeras el trabajo con las familias, así como un profesorado con actitudes abiertas. La idea de una persona cercana a las niñas que les sirva de vínculo con las actividades físicas, tanto escolares como extraescolares, está presente en el estudio con chicas musulmanas de Maesam, Mohd y Rozita (2010). Desde otro punto de vista, With-Nielsen y Pfister (2011) consideran la hegemonía masculina en los contenidos de la EF como una de las principales barreras de la participación de estas chicas y plantean como necesaria una reforma de esta disciplina teniendo en cuenta los intereses del género femenino.

Existen numerosos estudios sobre la participación de las alumnas inmigrantes en la actividad física y deportiva fuera del horario lectivo (Server, 2005) o que ofrecen una visión más amplia de la práctica de actividad física de la mujer inmigrante en contextos sociales diversos (Sagarzazu, Kennet, Rezende, & Correa, 2009; Santos, 2013; Santos, Balibrea, Castro, López, & Arango, 2005; Soler, 2007; Soler & Vilanova, 2008).

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma del pensamiento del profesorado, en concreto en una de sus líneas de estudio llamada teorías implícitas. En esta línea se analizan los procesos internos de la actuación de los maestros y maestras, haciendo referencia a aquel conocimiento que no se enseña, sino que se aprende y adquiere de forma inconsciente. Dichas teorías están formadas por las creencias, opiniones, valoraciones y juicios personales del profesorado, siendo un conocimiento inaccesible a la conciencia y difícil de comunicar o explicar (Gómez, 2008; Scheuer, Pérez, Mateos, & Pozo, 2006).

Las teorías implícitas de los maestros y maestras tienen un papel relevante a la hora de determinar su toma

The implicit theories of teachers play an important role when it comes to determining their decision making in physical activity and sports in relation to the inclusion of immigrant girls. It is for this reason that this research identifies and explores PE teachers' perceptions about the features of the participation of female immigrant students and the strategies used to motivate them together with expectations about their motor performance.

Finally, this research also provides a global vision of female immigrants in the classrooms of primary schools in the county of El Baix Llobregat in Barcelona province. The four main areas of origin for immigrant students in this county are the Maghreb, Central and South America, the European Union, and Asia and Oceania (Departamento de Enseñanza, 2016). Consequently, there is enormous diversity of female immigrant students in its towns in terms of aspects such as country of origin and culture in the family setting, social class, knowledge of the language, time spent at school in the country of origin, etc. Nevertheless, this study seeks to learn the perception of teachers in relation to improving the inclusion of these girls from a general standpoint in an intercultural, complex and unique context.

Method

This research is exploratory and descriptive and uses a questionnaire as a technique for gathering and analyzing information.

Population and Sample

The study population is PE teaching staff in state primary schools in the county of El Baix Llobregat in Barcelona province. A stratified sample of the 30 towns in El Baix Llobregat was chosen in order to obtain a sample that significantly represents the county; this type of sample involves the participation of at least half the state schools in each town. The questionnaire was answered by 87 teachers from the 138 state primary schools.

Instrument

The instrument used was a questionnaire drawn up ad hoc for this study and arranged into seven

de decisiones, en el ámbito de la actividad física y deportiva, con relación a la inclusión de las chicas inmigrantes. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo identificar y analizar las percepciones del profesorado de EF sobre las características de la participación del alumnado femenino inmigrante y las estrategias utilizadas para su motivación, así como las expectativas sobre su rendimiento motor.

Por último, este trabajo aporta una visión global del colectivo femenino inmigrante, localizado en las aulas de los centros educativos de primaria de la comarca de El Baix Llobregat (Barcelona). En dicha comarca, las cuatro zonas de procedencia con una mayor presencia de alumnado inmigrante son: el Magreb, América Central y del Sur, Unión Europea, y Asia y Oceanía (Departamento de Enseñanza, 2016). Por lo tanto, dentro de los distintos municipios existe una gran diversidad de alumnado femenino inmigrante, dependiendo de aspectos como: país de origen o cultura en el entorno familiar, clase social, conocimiento de la lengua, tiempo escolarizado en el país de origen, etc. No obstante, este estudio busca conocer la percepción del profesorado en relación con la mejora de la inclusión de estas chicas desde una perspectiva general, en un contexto intercultural, complejo y único.

Método

La presente investigación tiene un carácter exploratorio-descriptivo y utiliza el cuestionario como técnica de recogida y análisis de la información.

Población y muestra

El profesorado de EF de los centros educativos de primaria públicos de la comarca de El Baix Llobregat (Barcelona) constituye la población del estudio. Para obtener una muestra que representase significativamente a toda la comarca de El Baix Llobregat, se optó por una muestra estratificada de los 30 municipios que la componen; esta tipología de muestra se caracteriza por la participación de como mínimo la mitad de los centros educativos públicos de cada municipio. El cuestionario fue respondido por 87 profesores y profesoras de las 138 escuelas de primaria públicas.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el cuestionario elaborado *ad hoc* para este estudio, y se organizó en siete

blocks: personal data, career, education history, features of the teacher's school, characteristics of female immigrant students, planning strategies and intervention strategies. It consists of 29 mixed items: closed-ended questions, open-ended questions, Likert scale questions with scores from 1 (1 = never) to 5 (5 = always) and filter questions.

Procedure

The questionnaire was validated by twelve education experts. They were asked about: a) the unambiguousness of the language; b) the relevance of the question; and c) general observations.

In the analysis of unambiguousness, the answer options were Yes/No in relation to the use of appropriate language for each item. In the validation of relevance, a Likert scale was used with scores from 1 (1 = never) to 5 (5 = always) to determine the degree of relationship of each question with the object of study. The most extreme results for each of the questions were eliminated to afterwards obtain the severity-adjusted means (scores 4.5 and 5). The respondents were also able to make general comments about each item. The final questionnaire was designed based on the results obtained in these three sections.

The questionnaire was made available in two ways to increase the number of responses: a virtual online questionnaire (<http://www.encuestafacil.com/>) and a personal questionnaire (answered orally in response to a printed form) with the researcher personally attending a number of training events for teachers in the county of El Baix Llobregat.

Analysis

Since this study's objective is exploratory and descriptive, the analysis was done using Excel software. The data obtained allowed the description of the three study dimensions and a series of variables germane to the achievement of the research objective.

The first dimension, perception of participation characteristics, describes teachers' perception of the involvement of immigrant girls in PE sessions. The *participation of immigrant girls* variable analyses the link between their intervention and two factors,

bloques: datos personales, trayectoria profesional, trayectoria formativa, características del centro educativo del profesorado, características del alumnado femenino inmigrante, estrategias de planificación y estrategias de intervención. Está constituido por 29 ítems de tipología mixta: preguntas cerradas, preguntas abiertas, preguntas de escala Likert con valores del 1 (1 = nunca) al 5 (5 = siempre) y preguntas filtro.

Procedimiento

Se realizó un proceso de validación del cuestionario a través de doce personas expertas del ámbito educativo. Se les preguntó sobre: a) la univocidad del lenguaje; b) la pertinencia de la pregunta, y c) observaciones generales.

Referente al análisis de la univocidad, las opciones de respuesta fueron Sí/No, en relación con la utilización de un lenguaje adecuado, para cada ítem. En la validación de la pertinencia, se utilizó una escala Likert, con valores del 1 (1 = nunca) al 5 (5 = siempre), para determinar el grado de relación de cada pregunta con el objeto de estudio. A partir de los resultados obtenidos se procedió a eliminar los valores más extremos de cada una de las preguntas, obteniéndose posteriormente las medias depuradas (valores de 4.5 y 5). Respecto a las observaciones generales, las personas encuestadas pudieron opinar sobre cada ítem. A partir de los resultados obtenidos en estos tres apartados, se diseñó el cuestionario definitivo.

La difusión del cuestionario se realizó mediante dos vías para optimizar el número de respuestas: en línea, se realiza un cuestionario virtual (<http://www.encuestafacil.com/>), y personal (vía oral, dando respuesta a un formato impreso), asistiendo personalmente la investigadora a distintos eventos formativos para el profesorado de la comarca de El Baix Llobregat.

Análisis

Puesto que el objetivo de este estudio es de tipo exploratorio/descriptivo, el análisis se realizó con el programa Excel. Los datos obtenidos permitieron la descripción de las tres dimensiones de estudio y de una serie de variables relevantes para la consecución del objetivo de la investigación.

La primera dimensión, Percepción de las características de participación, describe la percepción del profesorado en relación con la implicación de las niñas inmigrantes en las

namely the type of activities and the grouping of the students. Meanwhile *collaboration of families* focuses on teachers' perception of the role of immigrant families and their collaboration in improving the inclusion of these girls.

The second dimension, motivation strategies, refers to the decisions made by teachers which promote these girls' motivation and interest so as to improve their participation and inclusion. It contains two variables. The first, *newly arrived immigrant girl students*, analyses teacher motivation strategies for girl students joining the Catalan educational system for the first time in the previous 24 months. The second variable, *immigrant girl students in general*, describes teachers' decisions geared towards improving the motivation of any immigrant girl regardless of the length of time spent in school, country of origin or culture, social class, etc.

The last dimension, *teachers' expectations*, describes the practitioner's appraisal of *participation in PE contents* by immigrant girls, their *motor performance* in each of these contents and the *reasons that lead to a level of motor ability* lower than the rest of the group or class. (Table 1)

Ethical Considerations

The teachers surveyed were informed about the study's aims and characteristics. The questionnaire was anonymous and the participants gave their consent for the dissemination of its results.

Dimensions
1. Perception of participation characteristics
2. Motivation strategies
3. Teachers' expectations
Variables
1.1. Participation of immigrant girls
1.2. Collaboration of families
2.1. Newly arrived immigrant girl students
2.2. Immigrant girl students in general
3.1. Participation in the various contents
3.2. Motor performance
3.3. Reasons for their level of motor ability

Table 1. Dimensions and variables in the study

sesiones de EF. Referente a la variable *participación de las niñas inmigrantes*, se analiza la vinculación existente entre su intervención y dos factores, siendo estos la tipología de las actividades y la agrupación del alumnado. En cuanto a la *colaboración de las familias*, se centra en la percepción del profesorado sobre el papel de las familias inmigrantes y su colaboración para la mejora de la inclusión de estas chicas.

La segunda dimensión, Estrategias de motivación, se refiere a aquellas decisiones tomadas por el profesorado favorecedoras de la motivación e interés de estas chicas para la mejora de su participación e inclusión. Se especifican dos variables: la primera variable, *alumna inmigrante recién llegada*, analiza las estrategias de motivación del profesorado en referencia a la alumna incorporada por primera vez en el sistema educativo de Cataluña en los últimos 24 meses. La segunda variable, *alumna inmigrante general*, describe las decisiones de los maestros y maestras para la mejora de la motivación de cualquier niña inmigrante, independientemente del tiempo escolarizado, país de origen o cultura, clase social, etc.

La última dimensión, Expectativas del profesorado, describe la apreciación del especialista en referencia a la participación en los distintos contenidos de EF de las niñas inmigrantes, el rendimiento motor en cada uno de dichos contenidos y los motivos que generan un nivel de capacidad motriz inferior al resto del grupo-clase. (Tabla 1)

Consideraciones éticas

El profesorado encuestado fue informado sobre los objetivos y características del estudio. El cuestionario fue anónimo y las personas participantes dieron su consentimiento para la difusión de los resultados.

Dimensiones
1. Percepción de las características de participación
2. Estrategias de motivación
3. Expectativas del profesorado
Variables
1.1. Participación de las niñas inmigrantes
1.2. Colaboración de las familias
2.1. Alumna inmigrante recién llegada
2.2. Alumna inmigrante en general
3.1. Participación en los distintos contenidos
3.2. Rendimiento motor
3.3. Motivos de su nivel de capacidad motriz

Tabla 1. Dimensiones y variables del estudio

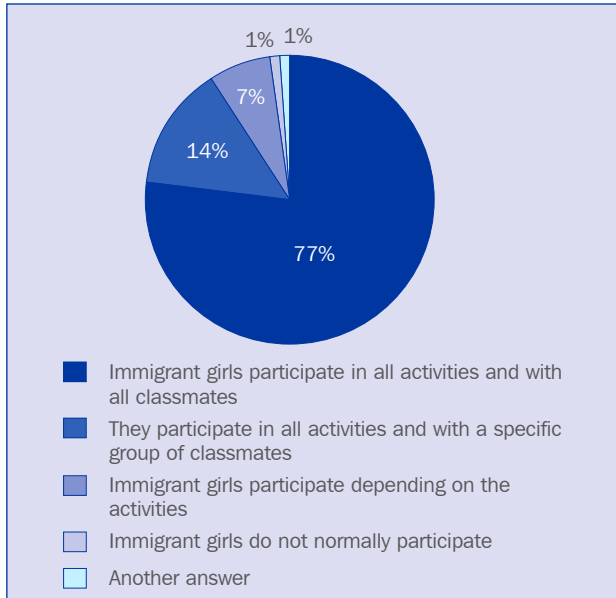


Figure 1. Participation of immigrant girls according to teachers

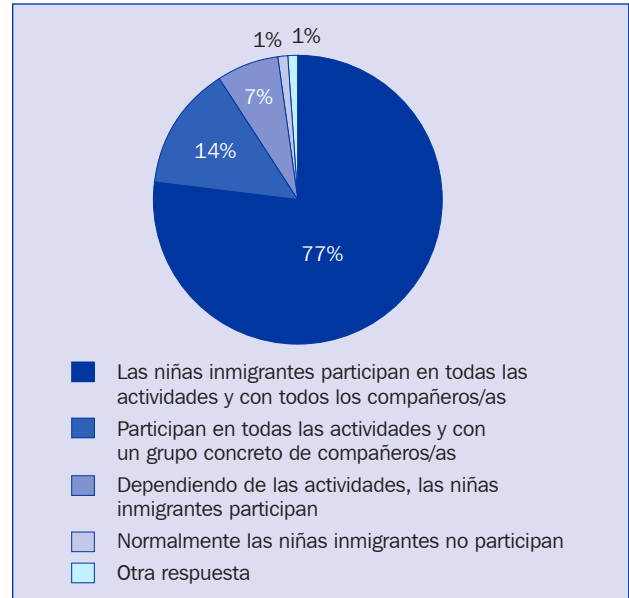


Figura 1. La participación de las niñas inmigrantes según el profesorado

Results

Participation of Immigrant Girls According to Teachers

One of the results is that a majority of teachers (77%) consider that immigrant girls participate in all activities alongside their classmates. (Fig. 1)

In terms of *collaboration of immigrant families* for enhanced inclusion of girls (Table 2), the positive opinion of “allow participation in all physical activities in the PE session” stands out ($\bar{x} = 4.3$). The worst rated action is participation

Items	M	SD
1. Wear appropriate sports clothing and footwear to PE sessions	3.5	1.04
2. Foster performance of appropriate hygiene habits in PE sessions	3.5	1.03
3. Allow participation in all physical activities in PE sessions	4.3	0.9
4. Allow immigrant girls to go on PE excursions during school hours	3.8	1.3
5. Allow these girls to take part in extra-curricular physical activities after school hours	2.8	1.4

M: mean, SD: standard deviation.

Table 2. Teachers' assessment of the collaboration of immigrant families (Likert scale, scores between 1 and 5)

Resultados

La participación de las niñas inmigrantes según el profesorado

En los resultados obtenidos destaca el hecho de que una mayoría del profesorado (77%) considera que las niñas inmigrantes participan en todas las actividades junto con sus compañeros y compañeras. (Fig. 1)

En relación con la *colaboración de las familias inmigrantes* para obtener un buen proceso de inclusión de las niñas (tabla 2), destaca la opinión positiva de “permitir la participación en todas las actividades físicas

Ítems	M	DE
1. Llevar la ropa y calzado deportivo adecuado a las sesiones de EF	3.5	1.04
2. Facilitar la realización de los hábitos higiénicos adecuados en las sesiones de EF	3.5	1.03
3. Permitir la participación en todas las actividades físicas dentro de las sesiones de EF	4.3	0.9
4. Permitir que las niñas inmigrantes asistan a las excursiones de EF dentro de horario escolar	3.8	1.3
5. Permitir que estas niñas participen en actividades extraescolares físicas del centro, fuera de horario lectivo	2.8	1.4

M: media, DE: desviación estándar.

Tabla 2. Valoración del profesorado sobre la colaboración de las familias inmigrantes (escala Likert, valores entre 1 y 5)

in extracurricular physical activities outside school hours ($\bar{x} = 2.8$).

Motivation Strategies

In relation to interventions for *newly arrived immigrant girl students* (Table 3), the most used strategy is to explain the activity to the group, and if she has not understood it then explain it to her personally once her classmates are performing it ($\bar{x} = 3.7$). Other strategies chosen are to provide her with a role model boy or girl student ($\bar{x} = 3.7$) and help her when she reaches out or looks for assistance ($\bar{x} = 3.4$). The least used intervention is to explain the activities personally before the general explanation to the group ($\bar{x} = 2.4$).

In reference to *motivation strategies used to improve the inclusion of immigrant girls* (Table 4), the best rated intervention is to give prominence to the activities in which they excel ($\bar{x} = 3.8$). The following strategies obtain a similar rating: a) use a role

dentro de la sesión de EF” ($\bar{x} = 4.3$). La acción peor valorada es la referente a la participación en actividades físicas extraescolares, fuera de horario lectivo ($\bar{x} = 2.8$).

Estrategias de motivación

En relación con las intervenciones realizadas hacia el *alumnado femenino recién llegado* (tabla 3), la estrategia más utilizada es la de explicar la actividad al grupo, y si ella no la ha entendido, explicársela personalmente una vez que sus compañeros y compañeras la están realizando ($\bar{x} = 3.7$). Otras estrategias escogidas son la de buscarle un alumno o alumna referente ($\bar{x} = 3.7$) y ayudarle cuando ella se lo diga o le busque ($\bar{x} = 3.4$). La intervención menos utilizada es la de explicar las actividades personalmente antes de la explicación general al grupo ($\bar{x} = 2.4$).

En referencia a las *estrategias de motivación utilizadas para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes* (tabla 4), la intervención mejor valorada es la de darle protagonismo en aquellas actividades en las que ellas sobresalen ($\bar{x} = 3.8$). Las siguientes estrategias obtienen

Items	M	SD
1. If she does not understand the language, you explain the activities to her personally before the general explanation to the group	2.4	1.3
2. If she does not understand the language, you give the explanation to the group, and if she has not understood it, you personally explain the activity to her once her classmates are performing it	3.7	1.2
3. If she does not understand the language, you find a role model boy or girl student who helps her to understand the activity and the instructions	3.7	1.1
4. If she does not understand the language, you help her when she reaches out or looks for assistance	3.4	1.3
M: mean, SD: standard deviation.		

Table 3. Teachers' assessment of motivational strategies for newly arrived immigrant girls (Likert scale, scores between 1 and 5)

Items	M	SD
1. I give them prominence in the activities where I think they stand out	3.8	1
2. I find times for chatting and bonding with them in order to get to know them better	3.6	1.1
3. There is constant feedback in the sessions	3.6	1
4. There are role model classmates who help them get more involved in the activity	3.6	1.2
M: mean, SD: standard deviation.		

Table 4. Teachers' assessment of motivational strategies for immigrant girls (Likert scale, scores between 1 and 5)

Ítems	M	DE
1. Si no entiende el idioma, le explicas las actividades personalmente antes de la explicación general al grupo	2.4	1.3
2. Si no entiende el idioma, realizas la explicación al grupo, y si ella no lo ha entendido, le explicas personalmente la actividad, una vez que sus compañeros la están realizando	3.7	1.2
3. Si no entiende el idioma, le buscas un alumno o alumna referente que le vaya ayudando a entender las actividades y las explicaciones	3.7	1.1
4. Si no entiende el idioma, vas a ayudarla cuando ella te lo diga o te busque	3.4	1.3
M: media, DE: desviación estándar.		

Tabla 3. Valoración del profesorado sobre las estrategias de motivación para las niñas inmigrantes recién llegadas (escala Likert, valores entre 1 y 5)

Ítems	M	DE
1. Les doy protagonismo en las actividades que considero que sobresalen	3.8	1
2. Busco momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas más	3.6	1.1
3. La retroacción es constante en las sesiones	3.6	1
4. Hay compañeros referentes que las ayudan a incluirse más en la actividad	3.6	1.2
M: media, DE: desviación estándar.		

Tabla 4. Valoración del profesorado sobre las estrategias de motivación para las niñas inmigrantes (escala Likert, valores entre 1 y 5)

model boy or girl student ($\bar{x} = 3.6$); b) find times for chatting and bonding with them in order to get to know them better ($\bar{x} = 3.6$); c) giving constant feedback ($\bar{x} = 3.6$).

Teachers' Expectations: Participation and Motor Performance in the Various Contents

45% of teachers report good participation by immigrant girls in relation to the class or group. However, a higher percentage (53%) report lower participation by these girls in some PE content. (Fig. 2)

This 53% of teachers who said there is some content which immigrant girls find it harder to participate in then had to specify in the following question what these contents are (1 = they find it really hard to participate, 5 = participation is the same as the rest of the group) (Table 5). The contents that obtain

una valoración similar: a) utilizar alumnas y alumnos referentes ($\bar{x} = 3.6$); b) buscar momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas mejor ($\bar{x} = 3.6$), y c) realizar una retroacción constante ($\bar{x} = 3.6$).

Expectativas del profesorado: participación y rendimiento motor en los distintos contenidos

El 45% del profesorado indica una buena participación de las niñas inmigrantes en relación con el grupo-clase; no obstante, existe un porcentaje más elevado de maestros y maestras (53%) que señalan una participación inferior por parte de estas chicas en algún contenido del área de EF (fig. 2).

El 53% del profesorado que contesta que hay algún contenido que les cuesta más debe especificar en la siguiente pregunta cuáles son estos contenidos (1 = les cuesta mucho participar; 5 = la participación es la misma que el resto del grupo) (tabla 5). Los contenidos que obtienen una mayor puntuación son las capacidades físicas

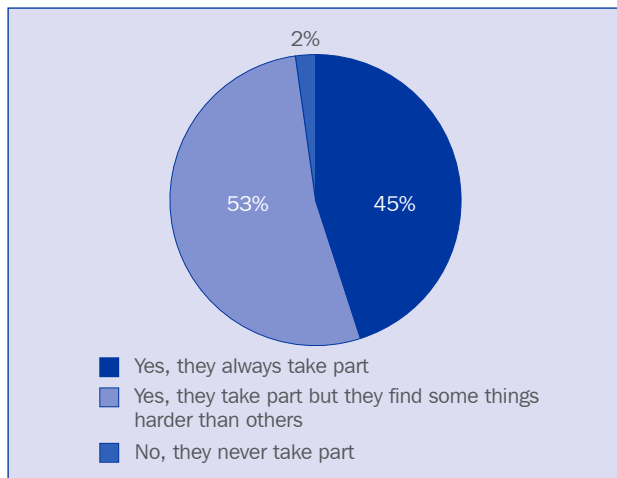


Figure 2. Rating of the participation of immigrant girls by PE content

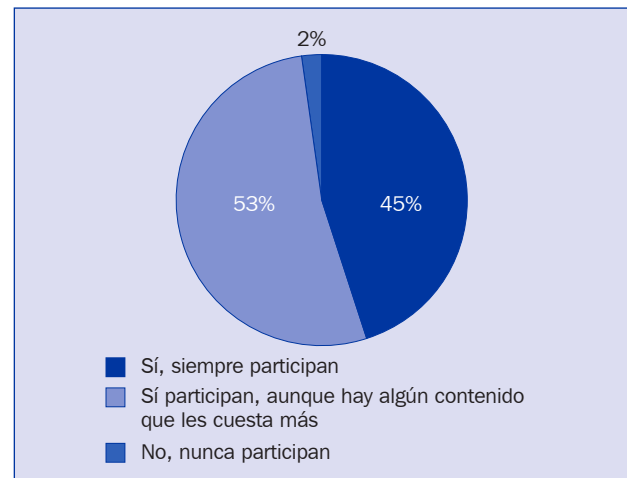


Figura 2. Valoración de la participación de las niñas inmigrantes según los contenidos de EF

Items	M	SD
1. Bodily hygiene and health	3.1	1.2
2. Free body expression	3	1.1
3. Body awareness and perceptive-motor skills	3.7	1.1
4. Basic and specific motor skills	4	1.1
5. Basic physical abilities	4.1	1.1

M: mean, SD: standard deviation.

Table 5. Teachers' assessment of participation in PE contents (Likert scale with scores from 1 to 5)

Ítems	M	DE
1. El contenido de higiene corporal y salud	3.1	1.2
2. El contenido de expresión corporal	3	1.1
3. El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivomotrices	3.7	1.1
4. El contenido de habilidades motrices básicas y específicas	4	1.1
5. El contenido de capacidades físicas básicas	4.1	1.1

M: media, DE: desviación estándar.

Tabla 5. Valoración del profesorado sobre la participación en los contenidos de EF (escala Likert con valores del 1 al 5)

Items	M	SD
1. Bodily hygiene and health	3.1	1
2. Free body expression	3.1	1
3. Body awareness and perceptive-motor skills	3.4	0.8
4. Basic and specific motor skills	3.6	0.8
5. Basic physical abilities	3.6	0.9

M: mean, SD: standard deviation.

Table 6. Teachers' assessment of the level of motor ability in PE content (Likert scale with scores from 1 to 5)

the highest scores are basic physical abilities ($\bar{x} = 4.1$) and motor skills ($\bar{x} = 4$). By contrast, the teachers think that immigrant girls have lower participation in free body expression ($\bar{x} = 2.98$) and bodily hygiene and health ($\bar{x} = 3.1$).

As for the teachers' assessment in relation to the motor ability of the group under study (Table 6) compared to the class or group, they say that immigrant girls have greatest competence in physical abilities ($\bar{x} = 3.6$) and motor skills ($\bar{x} = 3.6$). By contrast the respondents think that they have less competence in bodily hygiene and health ($\bar{x} = 3.1$) and free body expression ($\bar{x} = 3.1$).

The following item makes it possible to suggest the reasons behind the contents rated with low motor ability (Table 7). The +results obtained in relation to free body expression and bodily hygiene stand out: these contents have little relevance in their culture and there is little motivation on their part to do them. A single reason is chosen in physical abilities and motor skills which concerns not doing physical activity.

Items	M	SD
1. They are not very motivated to do it	2.2	1.2
2. It has little relevance in their culture	1.9	1.1
3. It is due to not doing physical activity	3.4	1.4
4. It is something not done in their school of origin	2.2	1.2

M: mean, SD: standard deviation.

Table 7. Teachers' assessment of the reasons for motor inferiority

Ítems	M	DE
1. El contenido de higiene corporal y salud	3.1	1
2. El contenido de expresión corporal	3.1	1
3. El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivomotoras	3.4	0.8
4. El contenido de habilidades motrices básicas y específicas	3.6	0.8
5. El contenido de capacidades físicas básicas	3.6	0.9

M: media, DE: desviación estándar.

Tabla 6. Valoración del profesorado sobre el nivel de capacidad motriz en los contenidos de EF (escala Likert con valores del 1 al 5)

básicas ($\bar{x} = 4.1$) y las habilidades motrices ($\bar{x} = 4$). Por el contrario, el profesorado considera que las niñas inmigrantes tienen una menor participación en los contenidos de expresión corporal ($\bar{x} = 2.98$) e higiene corporal y salud ($\bar{x} = 3.1$).

Sobre la valoración del profesorado en relación con la capacidad motriz del grupo analizado (tabla 6) con referencia al grupo-clase, el profesorado aprecia que las niñas inmigrantes tienen una mayor competencia en los contenidos de capacidades físicas ($\bar{x} = 3.6$) y en las habilidades motrices ($\bar{x} = 3.6$). En cambio, las personas participantes consideran que tienen una menor competencia en la higiene corporal y salud ($\bar{x} = 3.1$) y en la expresión corporal ($\bar{x} = 3.1$).

Sobre los contenidos valorados con poca capacidad motriz, el siguiente ítem permite indicar los motivos (tabla 7). Destacan los resultados obtenidos en relación con expresión corporal e higiene corporal: es un contenido con poca relevancia en su cultura y hay poca motivación por parte de ellas para realizarlo. En los contenidos de capacidades físicas y habilidades motrices se escoge un único motivo que hace referencia a la falta de práctica de actividad física.

Ítems	M	DE
1. Poca motivación por parte de ellas para realizarla	2.2	1.2
2. Es un contenido con poca relevancia en su cultura	1.9	1.1
3. Es debido a la falta de práctica de actividad física	3.4	1.4
4. Es un contenido no practicado en su escuela de origen	2.2	1.2

M: media, DE: desviación estándar.

Tabla 7. Valoración del profesorado sobre los motivos que generan inferioridad motriz

Discussion

Analysis of the answers in the questionnaire provides a great deal of information about the experiences, beliefs and expectations of PE teachers in relation to the participation and learning of female immigrant students. These aspects impact the teachers' decisions and implicit theories play an important role since they intervene in their thinking and daily performance. As noted by Marrero (1992), implicit theories "are items that people construct based on a series of very diverse experiences which have a cultural and social base" (p. 12).

As for the participation of immigrant girls, although most teachers do not report problems there are still a large number that do (23%). The reasons suggested for low participation include the kind of activities performed in which free body expression and bodily hygiene stand out in particular for their low participation rates. These results match the studies by Canales and Rey (2014) when analyzing resistance in students to participating in activities with tactile and visual interaction due to the emotional involvement that these teaching options entail. However, other studies argue that the lower participation of girls is due to other content and reasons. Thus for example Goodyear, Casey and Kirk (2014) consider that PE is still focused on motor performance, while With-Nielsen and Pfister (2011) attribute lower participation by girls to the fact that the content chosen is geared towards the interests of the boys.

With reference to immigrant girl students who participate according to the group of students they are in (14%), it would seem to be the case that teachers play an important role in the development of group dynamics which encourage participation, respect and inclusion. As the specialists Martínez-Álvarez and García-Monge (2002) and Pérez-Pueyo (2013) point out, group relationships are a starting point for achieving meaningful learning. Grouping strategies which foster improved inclusion of these girls include reducing the number of participants in a group, facilitating dialogue, communication, trust and participation (García-Monge & Martínez-Álvarez, 2003), allowing them to choose their partner, helping them to feel good about themselves and improving their self-esteem, and also avoiding groupings with a closed number of participants by allowing groups within numerical ranges (Pérez-Pueyo, 2013).

Discusión

El análisis de las respuestas del cuestionario ofrece una gran información sobre las vivencias, creencias y expectativas del profesorado de EF, con relación a la participación y aprendizajes del alumnado femenino inmigrante. Estos aspectos inciden en las decisiones de los maestros y maestras teniendo las teorías implícitas un papel relevante ya que intervienen en su pensamiento y en su actuación diaria. Como describe Marrero (1992), las teorías implícitas "son elaboraciones que las personas construyen a partir de una serie de experiencias de muy diversa naturaleza y que tienen una base cultural y social" (p. 12).

En referencia a la participación de las niñas inmigrantes, aunque la mayoría no reporta problemas, existe todavía un número elevado de respuestas que sí los reportan (23%). Entre los motivos que sugieren una baja participación está el de la tipología de las actividades destacándose las de expresión corporal y las de higiene como las de menor participación; estos resultados coinciden con estudios de Canales y Rey (2014) al analizar resistencias encontradas en el alumnado a la hora de participar en actividades con interacción táctil y visual, debido a la implicación emocional que conllevan dichas propuestas didácticas. Otros estudios, sin embargo, atribuyen los motivos de menor participación de las chicas a otras razones. Este sería el caso de Goodyear, Casey y Kirk (2014) quienes consideran que la EF todavía está enfocada hacia el rendimiento motor, o de With-Nielsen y Pfister (2011), quienes atribuyen una menor participación de las chicas a que los contenidos escogidos están orientados hacia los intereses de los chicos.

En cuanto a las alumnas inmigrantes que participan según el grupo de alumnado que les toque (14%), cabría afirmar que el profesorado tiene un papel importante para el desarrollo de unas dinámicas de grupo que fomenten la participación, el respeto y la inclusión. Como indican los especialistas Martínez-Álvarez y García-Monge (2002) y Pérez-Pueyo (2013), las relaciones de grupo son un punto de partida para poder conseguir un aprendizaje significativo. Algunas estrategias de agrupación favorecedoras de una mejora de la inclusión de estas niñas son: reducir el número de participantes en un grupo, facilitando el diálogo, la comunicación, la confianza y la participación (García-Monge & Martínez-Álvarez, 2003); permitir la elección de su pareja, favoreciendo el sentirse bien con sí mismas y mejorando su autoestima y evitar agrupaciones con un número cerrado de participantes, permitiendo agrupaciones de horquillas numéricas (Pérez-Pueyo, 2013).

Turning to the role of immigrant families in securing an improvement in the inclusion of their daughters, this study found a percentage of teachers who perceive difficulties in getting these girls to do physical activity outside school hours. However, this result does not represent all the teachers surveyed and may depend on factors such as employment and financial situation regardless of whether it is an immigrant family or not.

Other indicators with room for improvement in terms of collaboration with families are hygiene, clothing and participation in PE excursions and outings. It is important that teachers are aware of the actual situation of each family since there are factors which may hinder the inclusion of these girls such as their financial situation, the previous kind of body culture, etc. By drawing on this knowledge the team of professionals has more tools to mentor the family and their daughters in improving their educational and social inclusion. As Dakgas et al. (2011) point out, especially positive results can be achieved by working closely with families and as long as the benefits of doing PE and sport are appropriately conveyed.

Turning to the four motivation strategies for the newly arrived girl students, the least chosen one concerns presentation of the activities while the most used are the ones conducted during the course of the session. Thus teachers prioritize interactive decisions, the ones which are made throughout the session, while minimizing pre-active or post-active ones. These decisions depend especially on the implicit theories formed by their beliefs, opinions and professional experience. Starting in teacher training, pre-active and post-active decisions should be emphasized since they are the ones which generate a thoughtful and critical specialist; as described by Gómez (2008), training is needed to help them reflect on their educational practice so that they are aware that it is supported not only by teaching principles but also by their implicit theories.

The results additionally show that a high number of the people surveyed wait for girl students to seek help from teaching staff instead of offering it in advance. However, numerous studies indicate that teachers should take action to meet the needs of immigrant girl students without waiting for them to reach out through constant feedback and systematic observation of the session. As Dakgas (2007) and Flores, Prat and Soler (2015) argue, feedback during

Con respecto al papel de las familias inmigrantes para la obtención de una mejora de la inclusión de sus hijas, este estudio recoge un porcentaje de maestros y maestras que perciben una dificultad en estas chicas para la práctica de actividad física fuera de horario lectivo; no obstante, este resultado no representa a todo el profesorado encuestado y es una situación que puede depender de factores como son la situación laboral y económica, independientemente de si es una familia inmigrante o no.

Otros indicadores que podrían mejorarse relativos a la colaboración con las familias son los que tienen que ver con aspectos higiénicos, de indumentaria y de participación en las excursiones/salidas de EF. Es importante que el profesorado conozca la realidad de cada una de las familias, puesto que existen factores que pueden interferir en el proceso de inclusión de estas chicas, como son la situación económica, el tipo de cultura corporal previa, etc. A partir de este conocimiento, el equipo de profesionales tienen más herramientas para acompañar a la familia y a sus hijas en la mejora de su inclusión educativa y social. Como exponen Dakgas et al. (2011) se obtienen resultados realmente positivos si se trabaja cerca de las familias y si se transmiten los beneficios de la práctica de EF y deporte.

En referencia a las cuatro estrategias de motivación para la alumna recién llegada, la menos escogida tiene que ver con la presentación de las actividades, siendo las más utilizadas aquellas que se realizan en el transcurso de la sesión. Por lo tanto, se describe a un profesional que prioriza las decisiones interactivas –aquellas que son realizadas a lo largo de la sesión–, minimizando las preactivas o postactivas. Estas decisiones dependen especialmente de las teorías implícitas formadas por sus creencias, opiniones y experiencia profesional. Desde la formación del profesorado, las decisiones preactivas y postactivas deberían enfatizarse ya que son las que generan un especialista reflexivo y crítico; como describe Gómez (2008), es necesaria una formación que les ayude a reflexionar sobre su práctica educativa, para que sean conscientes de que esta está sustentada por unos principios pedagógicos, pero también por sus teorías implícitas.

Por otro lado, los resultados muestran que un número elevado de personas encuestadas esperan que la alumna busque al profesorado para ayudarla en lugar de anticiparse en esta ayuda. No obstante, numerosos estudios indican que el maestro o maestra debería intervenir ante las necesidades de la alumna inmigrante sin esperar a que ella se lo pida, a partir de una retroacción constante y una observación sistemática de la sesión. Como puntualizan Dakgas (2007) y Flores, Prat & Soler (2015), la

and after the session is essential in order to achieve a high level of motivation.

In relation to the results on motivation strategies for immigrant girls, one of the worst rated is spending time chatting and bonding with immigrant girls, in contrast to the recommendations of Besalú and Tort (2009) who emphasize the aspects of listening and bonding.

With respect to teachers' expectations, there is similarity between the results in the participation considerations and in the considerations on the motor performance of immigrant girls.

Respondents who consider that immigrant girls participate less in free body expression and hygiene and health and at the same time have lower motor ability say that this is due to low motivation and because this content has little relevance in their cultures. Both contents are related to specific work on their bodies, and as pointed out by Pfister (2004), Nasri (2014) and Santos (2013), religious and cultural values may be a barrier to doing particular physical activities related to the body or with a certain type of physical activity. Likewise, hygiene habits may be difficult to take on board as in some cultures disease prevention and personal wellbeing do not have the same burden of individual or collective responsibility (Molina & Pastor, 2007). Furthermore, while motor skills achieve good results, it has to be borne in mind that they are content connected to the sociocultural context of the area, and hence teachers need to understand their students' multicultural reality and help them in cases where girls do not know the specific skills to be worked on (Capllonch, Godall, & Lleixà, 2007).

Conclusions

Learning about and discussing the beliefs of PE teachers in relation to immigrant girls' participation and inclusion in the subject makes it possible to put forward guidelines for action in teaching and educational issues. Teachers need to be aware of their responsibility in the development of dynamics that encourage participation, respect and inclusion. Their intervention is required given the needs of immigrant girl students without waiting for these students to ask for help and by means of regular feedback and systematic observation of the session. In addition, it is also expedient to encourage doing physical activity outside PE sessions. Finally, this

retroacción durante la sesión y posteriormente es básica para conseguir un nivel elevado de motivación.

En relación con los resultados sobre las estrategias de motivación hacia las niñas inmigrantes, se observa que una de las que tiene peor valoración es la búsqueda de momentos de conversación y afectividad con las niñas inmigrantes, en contra de las recomendaciones de Besalú y Tort (2009) que destacan los aspectos de escucha y afectividad.

En relación con las expectativas del profesorado, se observa una similitud entre los resultados obtenidos en las consideraciones de participación y en las consideraciones sobre el rendimiento motor de las niñas inmigrantes.

Quienes consideran que las niñas inmigrantes participan menos en los contenidos de expresión corporal e higiene y salud y que a la vez tienen un menor nivel de capacidad motriz lo atribuyen a: la poca motivación y que son contenidos de poca relevancia en su cultura. Ambos contenidos están relacionados con un trabajo específico de su cuerpo, y como señalan Pfister (2004), Nasri (2014) y Santos (2013), los valores religiosos y culturales pueden ser una barrera para la práctica de determinadas actividades físicas, relacionadas con el cuerpo o con una cierta tipología de actividad física. En cuanto a los hábitos higiénicos, puede ser un contenido difícil de aceptar, ya que en algunas culturas la prevención de la salud y el bienestar personal no tienen la misma carga de responsabilidad individual ni colectiva (Molina & Pastor, 2007). En referencia a las habilidades motrices, a pesar de la obtención de unos buenos resultados, hay que tener en cuenta que es un contenido vinculado al contexto sociocultural de la zona y el profesorado deberá comprender la realidad multicultural de sus alumnas y ayudarlas en aquellos casos en los que ellas desconozcan las habilidades específicas a trabajar (Capllonch, Godall, & Lleixà, 2007).

Conclusiones

Conocer y reflexionar sobre las creencias del profesorado de EF con relación a la participación e inclusión de las niñas inmigrantes en esta disciplina ayuda a sugerir pautas de actuación en los aspectos pedagógicos y didácticos. Destaca la necesidad de que el profesorado sea consciente de su responsabilidad en el desarrollo de dinámicas que fomenten la participación, el respeto y la inclusión. Se requiere su intervención ante las necesidades de la alumna inmigrante sin esperar a que ella lo solicite, a partir de una retroacción regular y una observación sistemática de la sesión. Por otro lado, destaca también

study shows beliefs about the participation of immigrant girls in the various PE contents which need to be explored as they might impact teachers' expectations and intervention.

In addition, teachers do not appear to view the inclusion and participation of immigrant girls in PE as a problematic issue. This may be considered encouraging as it dispels a prejudice about the presence of immigrant students in PE classes as a source of conflict. Nevertheless, failure to perceive individualities in this female immigrant group may also be related to seeing them as "invisible" or a predominance of a "romantic-assimilating" attitude on the part of the teaching staff.

The study's limitations lie in the features of the questionnaire which at times restricts the potential complexity of the answers. Hence this paper opens the door to new qualitative research in which these answers can be explored in greater depth in interviews or discussion groups.

Furthermore, this research has been conducted considering the group of immigrant girls as uniform, while in fact greater knowledge of aspects of this group, such as country of origin, socioeconomic level, level of schooling and knowledge of the language, is needed. Finally, there has been no comparison of teachers' perception of immigrant girls with respect to immigrant boys or non-immigrant girls.

Conflict of Interests

No conflict of interest was reported by the authors.

References | Referencias

- Arnaiz, P. (2008). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Bartolomé, M. (2006). La Interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez (Eds.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 55-74). Madrid: Pearson.
- Besalú, X., & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: MAD.
- Canales, I., & Rey, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimento*, 20(1), 169-193.

la conveniencia de incitar a la práctica de la actividad física fuera de las sesiones de EF. Finalmente, este estudio muestra creencias en relación con la participación de las niñas inmigrantes en los diferentes contenidos de EF sobre las que es preciso reflexionar ya que podrían condicionar las expectativas e intervención del profesorado.

Por otro lado, se percibe a un profesorado que no visualiza la inclusión y participación de las niñas inmigrantes en EF como un aspecto problemático. Este resultado puede considerarse favorecedor al romper un prejuicio sobre la presencia de alumnado inmigrante en las clases de EF como un factor conflictivo; no obstante, la no percepción de individualidades hacia este colectivo femenino inmigrante puede estar también relacionada con una "invisibilidad" hacia ellas o una predominancia de actitud "romántica-asimiladora", por parte del profesorado.

Las limitaciones del estudio vienen dadas por las características del cuestionario que, en ocasiones, pone límites a la posible complejidad de las respuestas. Es por ello que este trabajo abre las puertas a nuevas investigaciones de tipo cualitativo en las que, con entrevistas o grupos de discusión, se pueda profundizar más en las respuestas.

También se debe señalar que este estudio se realiza considerando al colectivo de niñas inmigrantes de forma homogénea, siendo necesario un mayor conocimiento de aspectos existentes en este colectivo, como son el país de origen, el nivel socioeconómico, el nivel de escolarización o el conocimiento del idioma. Por último, no se ha realizado una comparación de la percepción del profesorado de las niñas inmigrantes con respecto a los niños inmigrantes o hacia las niñas no inmigrantes.

Conflicto de intereses

Las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

- Capllonch, M., Godall, T., & Lleixà, T. (2007). El professorat d'Educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'Educació*, 33, 61-74.
- Cuevas, R., Fernández-Bustos, J. G., & Pastor, J. C. (2009). Educación física y Educación intercultural: Análisis y propuestas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15-23.
- Dagkas, S., & Benn, T. (2006). Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: A comparative study. *Sport, Education and Society*, 11(1), 21-38. doi:10.1080/13573320500255056
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with cultural diverse classes: a cross-cultural study. *European*

- Journal of Teacher Education*, 30(4), 431-443. doi:10.1080/02619760701664219
- Dagkas, S., Benn, T., & Jawad, H. (2011). Multiple voices: Improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223-239. doi:10.1080/13573322.2011.540427
- Departamento de Enseñanza (2016). *Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques, àmbits i províncies*. Barcelona: Servei d'Indicadors i estadística. Generalitat de Catalunya.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. En D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 767-783). London: Sage. doi:10.4135/9781848608009.n43
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The Challenges of Intersectionality: Researching difference in Physical Education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2). doi:10.1080/09620210802351300
- Flores, G., Prat M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: Prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248-255.
- García-Monge, A., & Martínez-Álvarez, L. (2003). *Desmadejando la trama de género en educación física desde escenas de práctica escolar*. Barcelona: Col.legi de Llicenciats en Educació Física i Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de Catalunya (COPEFC).
- Goodyear, V., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712-714. doi:10.1080/13573322.2012.707124
- Gómez, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-14.
- Maesam, T., Mohd, S., & Rozita, A. (2010). The perspective of Arabic Muslim Women toward Sport Participation. *Journal of Asia Pacific Studies*, 1(2), 364-377.
- Marrero, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebanranz, V. Sánchez, C. Marcelo & P. Mingorance, *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martínez-Álvarez, L., & García-Monge, A. (2002). Reflexionar sobre el género desde las escenas de práctica escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes* (69), 118-123.
- Martínez-Ten, L. (2012). La Educación Intercultural desde la perspectiva de género. En B. López & M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales. Liga española de educación de utilidad pública* (pp. 23-32). Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Ciudadana.
- Medina, X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (68), 18-23.
- Molina, M. C., & Pastor, C. (2007.) Cos i salut en persones immigrades. *Temps d'Educació*, 33, 49-58.
- Nasri, K. (2014). *Actituds i hàbits deportius de las mujeres magrebíes musulmanas en Cataluña: un estudio de casos* (Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona, España).
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327. doi:10.1080/17408989.2014.895803
- Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: Una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(18), 81-92. doi:10.17227/01214128.18ludica81.92
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿integración o segregación?* (pp. 57-79). Barcelona: Horsori.
- Puleo, A. (2000). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Género. *Tabanque*, 15, 79-91.
- Sagarzazu, I., Kennet, C., Rezende, A., & Correa, R. (2009). La participació de la dona immigrant en l'esport a Catalunya: les necessitats i els hàbits de pràctica esportiva i l'oferta per a les comunitats llatinoamericanes i musulmanes. En M. García (Ed.), *Recerca i immigració II* (pp. 377-397). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria per a la Immigració.
- Santos, A., Balibrea, E., Castro, R., López, A., & Arango, V. (2005). *Mujer, deporte y exclusión: experiencias europeas de inserción por el deporte*. València: Universitat Politècnica de València.
- Santos, A. (2013). Actividad física y vivencias corporales de las mujeres magrebíes en España. En H. Cairo & L. Finkel, *Libro de actas. Actas del XI Congreso Español de Sociología "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología"* (pp. 375-381). Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., & Pozo, J. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos & J. Pozo (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Server, C. (2005). Género y deporte. Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos. Berna: Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación. (COSUDE). Recuperado de https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/gender/63847-gendersport_ES.pdf
- Soler, S. (2007). El programa "Bellugant-nos": Actividad física para mujeres inmigrantes y autóctonas del barrio Collblanc-Torrassa (Hospitalet). En A. Miragaya et al. (Eds.), *Universidad y estudios olímpicos* (pp. 42-52). Bellaterra: Centre d'Estudis Olímpics.
- Soler, S., & Vilanova, A. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: Ausencias y protagonismos. *Apunts. Educación Física y Deportes* (91), 29-34.
- Torres, J. A., & Fernández-Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1). 177-200. doi:10.6018/reifop.18.1.214391
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. doi:10.1080/13573322.2011.601145