



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante

Carolina Nieva Boza

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**FACULTAT D'EDUCACIÓ**

**LA TOMA DE DECISIONES DEL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DE PRIMARIA EN RELACIÓN CON LA  
INCLUSIÓN DEL ALUMNADO  
FEMENINO INMIGRANTE**

**TESIS DOCTORAL**

Realizada por: Carolina Nieva Boza

Directora y Tutora: Dra. Teresa Lleixà i Arribas

Departament: Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal

Programa de Doctorat EES: H1501 Activitat física, Educació Física i Esport

Línia de recerca: 100586 Educació Física i la seva didàctica

Barcelona, 2015



A mi familia por su apoyo incondicional,  
en especial a Carlos y a nuestra hija Inés



## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría agradecer a Teresa Lleixà, mi directora y tutora de la tesis ya que ha estado siempre ayudándome y guiándome en los distintos momentos de este proceso tan largo de estudio.

A mis compañeros y compañeras del claustro de la Escuela Pau Casals, porque fue allí donde empecé este proyecto de investigación y siempre han estado a mi lado, apoyándome en cualquier decisión que iba tomando.

A mis compañeros y compañeras del Departament de Didàctica d'Expressió Musical i Corporal, de la Universitat de Barcelona, por su ayuda y confianza para seguir avanzando en las diferentes fases de este estudio.

Al Grup de Recerca en Educació Psicomotriu de la Universitat Autònoma ya que me han animado siempre a continuar con este proyecto.

Tampoco podría haber realizado este trabajo sin la colaboración de los maestros y maestras del Baix Llobregat que han intervenido en alguno de los tres instrumentos. Y con igual relevancia, las mil gracias a todas aquellas niñas y niños que llenan las aulas de los centros de primaria ya que me han dado el sentido a todos estos años de investigación. En todo este proyecto siempre he querido impartir la asignatura de Educación Física en primaria ya que ha sido la manera de estar motivada y sentir la importancia de llevar la realidad de estas aulas a otros ámbitos educativos.

Para finalizar estos agradecimientos, me gustaría volver a dar las gracias a toda mi familia, a mi pareja Carlos, a mis padres Dori y Julián, a Claudia, a Ángeles y Carlos, y a todas aquellas personas que han confiado en mí y me han apoyado en los momentos más difíciles de este proceso. ¡Mil gracias! Y a mi pequeña Inés, por las energías que me ha transmitido y que me han animado a seguir avanzando.



# ÍNDICE

<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....	1
1. Delimitación del objeto de estudio y del contexto.....	2
2. Identificación del problema.....	4
3. Objetivos de la investigación.....	6
4. Estructura de la investigación.....	6
<b><u>PARTE I. MARCO TEÓRICO</u></b> .....	9
<b><u>CAPÍTULO 1: INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA</u></b> .....	11
<b>1. Inmigración y escuela</b> .....	11
1.1. Inmigración en el siglo XX.....	11
1.2. Inmigración en la realidad educativa actual.....	14
1.3. Inclusión versus integración.....	19
1.3.1 Concepto de integración social.....	19
1.3.2. Concepto de inclusión educativa.....	22
- <i>Estrategias educativas para el proceso de inclusión escolar</i> <i>del alumnado inmigrante</i> .....	25
<b>2. Educación Física e Interculturalidad</b> .....	25
2.1. Aproximación al concepto de educación intercultural.....	31



2.2. Educación Física contemplada desde una visión de educación intercultural..	34
<b>3. Inclusión del alumnado inmigrante en Educación Física.....</b>	<b>37</b>
3.1. Educación Física y estrategias para la mejora de la inclusión.....	38
3.2. El juego socializador como mecanismo de inclusión.....	42
3.2.1. El juego predeportivo.....	44
3.2.2. El juego cooperativo.....	46
3.2.3. El juego de otras culturas del mundo.....	47
3.3. Estrategias organizativas.....	49
3.3.1. Aspectos metodológicos.....	49
3.3.2. Estrategias de agrupación del alumnado.....	51
3.3.3. Utilización y distribución del espacio.....	52
3.3.4. Utilización y repartición del material.....	54

**CAPÍTULO 2. ALUMNADO FEMENINO INMIGRANTE Y EDUCACIÓN FÍSICA.....**

57

**1. Inmigración femenina y escuela.....**

57

1.1. Inmigración femenina en el S.XXI.....

57

    1.1.1. El proceso de visibilidad de la inmigración femenina.....

57

    1.1.2. Características de la inmigración femenina.....

59

    1.1.3. La mujer inmigrante y su papel en la transmisión de la cultura.....

64

1.2. La educación intercultural desde la perspectiva del género.....

66

<b>2. Mujer inmigrante y actividad física.....</b>	<b>69</b>
2.1. Práctica de la actividad física de la mujer inmigrante.....	70
2.1.1. Aspectos generales.....	70
2.1.2. Práctica de actividad física de la mujer musulmana.....	73
2.2 El concepto del cuerpo femenino y su influencia para la práctica de actividad física de la mujer inmigrante.....	77
2.2.1. Aspectos generales.....	77
2.2.2. El concepto de cuerpo femenino y práctica de la mujer musulmana....	79
2.3. Aspectos facilitadores para la iniciación y práctica de la actividad física de la mujer inmigrante.....	80
<b>3. Inclusión del alumnado femenino inmigrante y Educación Física.....</b>	<b>84</b>
3.1. Educación Física y estrategias para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.....	84
3.2. Los contenidos del área de Educación Física y su relación con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.....	87
3.2.1. El cuerpo: imagen y percepción.....	87
3.2.2. Habilidades motrices .....	88
3.2.3. Actividad física y salud.....	90
3.2.4. Expresión corporal.....	92
3.2.5. El juego.....	94
3.3. Factores influyentes para la mejora de la participación de las niñas inmigrantes en las actividades físicas y deportivas.....	96

<b>CAPÍTULO 3. <u>EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO</u>.....</b>	<b>99</b>
<b>1. Antecedentes del paradigma del pensamiento del profesorado.....</b>	<b>99</b>
<b>2. El paradigma del pensamiento del profesorado.....</b>	<b>103</b>
2.1. Procesos de planificación.....	105
2.2. Procesos de intervención.....	108
2.3. Teorías implícitas .....	109
<b>3. Las teorías implícitas.....</b>	<b>110</b>
3.1. Antecedentes y repercusiones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	110
3.2. Características de las teorías implícitas.....	112
<b>4. La toma de decisiones del profesorado.....</b>	<b>116</b>
4.1. Formación del profesor en la toma de decisiones.....	120
<b><u>PARTE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</u>.....</b>	<b>123</b>
<b>CAPÍTULO 4: <u>MÉTODO</u>.....</b>	<b>125</b>
<b>1. Enfoque metodológico.....</b>	<b>125</b>
<b>2. Objetivos, dimensiones, variables e indicadores de la investigación.....</b>	<b>126</b>
<b>3. Instrumentos y estrategias para la obtención de la información.....</b>	<b>130</b>
3.1. La entrevista.....	132
3.1.1 Justificación de la utilización de la entrevista.....	132

3.1.2. Estructuración de la entrevista.....	133
3.1.3. Relación de la entrevista con los objetivos de la investigación.....	134
3.1.4. Selección de los profesionales entrevistados.....	136
3.2. El cuestionario.....	137
3.2.1 Justificación de la utilización del cuestionario.....	137
3.2.2. Estructuración del cuestionario.....	138
3.2.3. Tipología de preguntas del cuestionario.....	142
3.2.4. Relación del cuestionario con los objetivos de la investigación.....	144
3.2.5. Validación del cuestionario.....	146
3.2.5.1. Análisis de univocidad del lenguaje utilizado.....	147
3.2.5.2. Análisis de la pertinencia de las preguntas del cuestionario.....	148
3.2.5.3. Análisis de las reflexiones generales surgidas a partir de las preguntas del cuestionario.....	151
3.2.5.4 Conclusiones y resumen de las modificaciones realizadas en el cuestionario.....	151
3.2.6. La muestra.....	154
3.2.6.1 Características de la población.....	154
3.2.6.2 Proceso de difusión y administración del cuestionario.....	154
3.2.6.3 Selección de la muestra.....	156
3.3. El grupo de discusión.....	158
3.3.1 Justificación del grupo de discusión.....	158
3.3.2 Estructuración del grupo de discusión.....	161
3.3.3 Fases del proceso del grupo de discusión.....	163
3.4. Análisis de datos obtenidos con los tres instrumentos.....	167

3.4.1. Técnica y análisis de la entrevista y del grupo de discusión.....	169
3.4.2. Técnica y análisis del cuestionario.....	169
3.4.3. Criterios de rigor de la investigación.....	171
<b>4. Vinculación de los objetivos de la investigación e instrumentos de obtención de la información.....</b>	<b>174</b>

## **PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS.....**

177

### **CAPÍTULO 5: LA ENTREVISTA.....**

179

<b>1.- Conocimiento del docente.....</b>	<b>179</b>
• <b>Descripción del contenido.....</b>	<b>179</b>
1.1. Trayectoria profesional del profesorado.....	179
1.2. Trayectoria formativa del profesorado.....	180
• <b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>183</b>
<b>2.- Características del alumnado inmigrante.....</b>	<b>184</b>
• <b>Descripción del contenido.....</b>	<b>184</b>
2.1. Características del alumnado inmigrante en los centros educativos.....	184
2.2. Análisis del clima de trabajo de los entrevistados con el alumnado inmigrante del Baix Llobregat.....	187
2.3. Características del papel de la familia en la escuela.....	189
• <b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>190</b>

<b>3.- Decisiones de planificación del profesorado.....</b>	<b>193</b>
• <b>Descripción del contenido.....</b>	<b>193</b>
3.1. Unidades didácticas específicas que incidan en la mejora de su inclusión.....	193
3.2. Objetivos y contenidos: modificaciones para la mejora de su inclusión.....	194
• <b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>195</b>
<b>4.- Decisiones de intervención organizativas.....</b>	<b>197</b>
• <b>Descripción del contenido.....</b>	<b>197</b>
4.1. Intervenciones del profesorado generales.....	197
4.2. Intervenciones del profesorado relativas a la distribución del espacio.....	199
4.3. Intervenciones del profesorado relativas al material.....	200
4.4. Intervenciones del profesorado relativas a la agrupación del alumnado.....	201
• <b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>204</b>
<b>5.- Decisiones de estrategias para aumentar la motivación.....</b>	<b>207</b>
• <b>Descripción del contenido.....</b>	<b>207</b>
5.1. Referente a la atención a la diversidad.....	207
5.2. Refuerzos al grupo.....	209
• <b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>210</b>
<b>6.- Expectativas del profesorado.....</b>	<b>211</b>
• <b>Descripción del contenido.....</b>	<b>211</b>
6.1. Referente a la participación de las niñas inmigrantes.....	211
6.2. Referente al rendimiento motor de las niñas inmigrantes .....	213
• <b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>214</b>
<b>7.- Aspectos favorecedores para la mejora de la inclusión.....</b>	<b>216</b>

• <b>Descripción del contenido</b> .....	216
7.1. Decisiones de centro.....	216
7.2. Intervenciones del profesorado de Educación Física.....	217
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	218
<b>CAPÍTULO 6: <u>EL CUESTIONARIO</u></b> .....	219
<b>1. Conocimiento del docente</b> .....	219
• <b>Descripción del contenido</b> .....	219
1.1. Datos personales.....	219
1.2. Trayectoria profesional.....	220
1.3. Trayectoria formativa.....	222
1.4. El perfil del profesorado.....	230
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	231
<b>2. Características del alumnado inmigrante</b> .....	234
• <b>Descripción del contenido</b> .....	234
2.1. Características del alumnado inmigrante en el centro educativo del encuestado.....	235
2.2. Participación de las niñas inmigrantes en el área de Educación Física.....	237
2.3. Necesidades personales del alumnado femenino inmigrante.....	237
2.4. Participación de la familia para participar en la inclusión de sus hijas.....	239
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	241
<b>3. Decisiones de planificación: adaptaciones de la programación</b> .....	245

• Descripción del contenido.....	245
• Discusión de los resultados.....	246
<b>4. Decisiones de intervención organizativas.....</b>	<b>247</b>
• Descripción del contenido.....	248
4.1. Decisiones de organización por parejas.....	248
4.2. Decisiones de organización por grupos de 3 ó más personas.....	249
4.3 Decisiones de organización en relación a la utilización del material y la distribución en el espacio.....	251
4.4. Estrategias metodológicas utilizadas en las sesiones de Educación Física.....	253
4.5. Estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión.....	254
• Discusión de los resultados.....	256
<b>5. Decisiones de estrategias de motivación.....</b>	<b>259</b>
• Descripción del contenido.....	260
5.1. Intervenciones de motivación hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado.....	260
5.2. Intervenciones de motivación hacia el alumnado femenino inmigrante.....	262
• Discusión de los resultados.....	263
<b>6. Expectativas del profesorado.....</b>	<b>265</b>
• Descripción del contenido.....	265
6.1 Expectativas en relación a la participación de las niñas inmigrantes.....	265
6.2. Expectativas en relación a la capacidad motriz de las niñas inmigrantes.....	268
6.3. Motivos de su nivel de capacidad motriz.....	269
• Discusión de los resultados.....	271



<b>CAPÍTULO 7: <u>EL GRUPO DE DISCUSIÓN</u></b> .....	275
<b>7.I. Representación descriptiva de los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión</b> .....	276
<b>7.II. Descripción de las dimensiones, variables e indicadores y discusión de sus resultados</b> .....	279
<b>1.- Conocimiento del docente</b> .....	279
• <b>Descripción del contenido</b> .....	279
1.1. Trayectoria profesional.....	279
1.2. Trayectoria formativa.....	280
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	280
<b>2.- Características del alumnado inmigrante</b> .....	282
• <b>Descripción del contenido</b> .....	282
2.1. Características del centro y del alumnado femenino inmigrante donde trabajan.....	282
2.2 Características de las niñas inmigrantes.....	285
2.3 Participación del alumnado femenino inmigrante.....	287
2.4 Necesidades personales del alumnado femenino inmigrante.....	290
2.5 Colaboración de las familias.....	291
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	293
<b>3.- Decisiones de planificación</b> .....	297
• <b>Descripción del contenido</b> .....	297

• <b>Discusión de los resultados</b> .....	298
<b>4.- Decisiones de intervención</b> .....	300
• <b>Descripción del contenido</b> .....	300
4.1. Estrategias de agrupación.....	300
4.2. Utilización y repartición del material.....	303
4.3. Distribución del espacio.....	304
4.4. Estrategias metodológicas.....	305
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	306
<b>5.- Decisiones de estrategias de motivación</b> .....	309
• <b>Descripción del contenido</b> .....	309
5.1. Hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado.....	309
5.2. Hacia el alumnado femenino inmigrante.....	310
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	311
<b>6.- Expectativas del profesorado</b> .....	312
• <b>Descripción del contenido</b> .....	312
6.1. Participación en los diferentes contenidos del área de Educación Física.....	312
6.2 Rendimiento motor.....	313
6.3 Motivos de su nivel de capacidad motriz.....	314
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	315
<b>7.- Aspectos favorecedores de la inclusión</b> .....	317
• <b>Descripción del contenido</b> .....	317
7.1. Identificación de los aspectos favorecedores de la inclusión.....	317
• <b>Discusión de los resultados</b> .....	318

<b><u>PARTE IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA</u></b>	
<b><u>INVESTIGACIÓN. SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS.....</u></b>	321
<b>CAPÍTULO 8. <u>TRIANGULACIÓN DE DATOS.....</u></b>	323
<b>1.- Conocimiento del docente.....</b>	323
1.1 Trayectoria profesional.....	323
1.2. Trayectoria formativa.....	324
<b>2.- Características del alumnado inmigrante.....</b>	327
2.1. Características del centro y del alumnado inmigrante.....	327
2.2. Características y participación del alumnado femenino inmigrante.....	330
2.3. Necesidades del alumnado inmigrante .....	332
2.4. Participación de las familias.....	333
<b>3.- Decisiones de planificación.....</b>	336
<b>4.- Decisiones de intervención.....</b>	337
4.1. Estrategias de agrupación.....	337
4.2. Estrategias de utilización del material y de distribución del espacio.....	338
4.3. Estrategias metodológicas.....	341
<b>5.- Decisiones de estrategias de motivación.....</b>	343
<b>6.- Expectativas del profesorado.....</b>	345
<b>7.- Aspectos favorecedores de la inclusión.....</b>	347

<b><u>PARTE V. CONCLUSIONES</u></b> .....	349
<b>CAPÍTULO 9: <u>CONCLUSIONES</u></b> .....	351
1. Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.....	351
2. Limitaciones de la investigación.....	367
3. Líneas futuras de investigación.....	368
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b> .....	371
<b><u>ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS</u></b> .....	395
<b><u>GLOSARIO</u></b> .....	401
<b><u>ANEXOS IMPRESOS</u></b> .....	403
ANEXO I. Guión de la entrevista.....	405
ANEXO II. Guión del cuestionario.....	409
ANEXO III. Guión del cuestionario piloto.....	420
ANEXO IV. Resultados del cuestionario piloto sobre las reflexiones generales.....	437
ANEXO V. Guión del grupo de discusión.....	453



## **RESUMEN**

Nuestra sociedad actual ha vivido en estos últimos años una serie de cambios relevantes que han modificado la realidad educativa. Uno de estos cambios ha sido el aumento de alumnos y alumnas inmigrantes en las aulas de las escuelas de primaria. La idiosincrasia del área de Educación Física hace posible la creación de espacios que permiten la participación y la inclusión del alumnado intercultural, debido a que es un área vivencial y favorecedora de actitudes como la colaboración, el respeto y la igualdad. En este sentido, el profesorado de Educación Física tiene un papel fundamental para poder desarrollar una enseñanza de calidad y significativa, y para ello debe decidir qué intervenciones son las más adecuadas a las características individuales del alumnado, considerando tanto las diferencias de género como la procedencia cultural.

El presente estudio se centra en el colectivo de alumnas inmigrantes en la comarca del Baix Llobregat (Barcelona), y tiene como objetivo analizar las decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión. Estas pautas abarcan tres dimensiones: la Administración, el centro educativo y las específicamente relacionadas con el área de Educación Física.

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma del pensamiento del profesorado, considerando al docente como un profesional que realiza juicios, toma decisiones y genera rutinas. Dentro de este paradigma se encuentra una línea de estudio denominada teorías implícitas, con una gran relevancia en este trabajo, debido a que hace referencia a aquel conocimiento del profesorado relacionado con el saber hacer, el que no se enseña sino que se aprende y adquiere de forma inconsciente. Es por ese motivo por el que son unas teorías influyentes en los docentes a la hora de tomar decisiones e intervenir para la mejora de la inclusión y participación de las niñas inmigrantes, dentro del área de Educación Física.

Es un estudio con un enfoque metodológico esencialmente cualitativo, integrando dos instrumentos cualitativos (la entrevista y el grupo de discusión) y uno cuantitativo (el cuestionario); se caracteriza por ser holístico, inductivo e ideográfico. En los tres instrumentos se analizan las siete dimensiones de la investigación: conocimiento del docente, características del alumnado inmigrante, decisiones de planificación, decisiones de intervención organizativas, decisiones de estrategias para aumentar la motivación, expectativas del profesorado y aspectos favorecedores de la inclusión. Los resultados obtenidos en estos tres instrumentos son interpretados en dos niveles de análisis de la investigación. En el primero, se recopila e interpreta la información de cada uno de los tres instrumentos de forma separada, realizando una discusión y reflexión de cada una de las dimensiones. En el segundo nivel, se realiza una triangulación de datos a partir de las semejanzas y diferencias en los resultados obtenidos en los tres instrumentos, buscando responder al objetivo principal de la investigación.

Como conclusiones de la investigación, la etapa de primaria es un periodo escolar idóneo para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. El profesorado de Educación Física se siente capacitado para realizar el proceso de inclusión de estas chicas escogiendo, mayoritariamente, decisiones interactivas. En referencia a la implicación general de estas chicas, el profesorado considera que hay una menor participación por parte de ellas; y en relación a los contenidos curriculares, aparecen similitudes entre las expectativas del profesorado sobre su participación en un contenido específico y sobre su capacidad motriz en ese contenido; esto indica una posible unión entre el aspecto motor y el aspecto emocional de estas chicas.

# **INTRODUCCIÓN**





## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han vivido cambios sociales que han modificado la realidad de nuestro entorno, cambios que se visualizan especialmente en nuestras escuelas con la llegada de alumnado de otros países, convirtiendo las aulas en un espacio diverso y complejo. En consecuencia el profesorado se encuentra actualmente en un contexto educativo heterogéneo, en el que debe intervenir y tomar nuevas decisiones ajustadas a esta realidad cambiante para conseguir una educación de calidad.

Trabajos realizados por autores como Matencio, Molina y Millares (2015), Illán y Molina (2011), Leiva (2007, 2010) y Jordán (2007) describen al docente como un agente básico para conseguir una educación intercultural, favorecedora de espacios inclusivos, justos e igualitarios. En este mismo sentido, otros autores defienden que una mala actuación del profesor en sus intervenciones podría generar el efecto contrario, dificultando la igualdad y la cohesión social (Pérez Pueyo, 2005; Cuevas, Fernández Bustos y Pastor, 2009, y Contreras, Gil, Cecchini y García, 2007).

Depende de la actuación del profesorado, puede que realice una Educación Física que ni forma, ni educa, ni ayuda, ni enseña, ni crea en la mayoría de los alumnos una cultura física positiva y útil para su vida personal. Todo lo más, genera una élite psicomotriz, junto a una serie de aprendizajes implícitos de *ineptitud para y evitación de* actividades físicas en un porcentaje muy alto de población (Pérez Pueyo, 2006, p.5).

Concretamente, estas tres últimas investigaciones (Pérez Pueyo (2006), Cuevas et al. (2009) y Contreras et al. (2007) profundizan en el papel del especialista de Educación Física y su responsabilidad para encontrar la forma de transmitir una cultura física participativa, inclusiva y favorecedora de los derechos humanos; escogiendo las mejores estrategias educativas y tomando las decisiones acertadas para dar respuesta a las características concretas de cada grupo-clase, a la vez que cumple con los objetivos didácticos propios del área de Educación Física.

Investigaciones como las de Heinemann, (2002), Lleixà, (2003), Essomba, (2004), Torralba, Buscà y Casas (2007), Capllonch, Godall y Lleixà (2007) Soler, Flores y Prat (2012) y Flores (2013) analizan el área de Educación Física como un espacio educativo donde el especialista puede mejorar la inclusión del alumnado inmigrante. Según estos trabajos, esta ventaja se debe a que la Educación Física es favorecedora de la socialización, con una motivación intrínseca relacionada con la mayor participación y comunicación entre los compañeros y las compañeras. Así, con la ayuda de actividades físicas variadas y adecuadas se pueden llegar a fomentar actitudes positivas y solidarias, respetando las diferencias de género, creencias, cultura y religión.

En el contexto de estas aulas interculturales de Educación Física de primaria, esta investigación se centra en la inclusión de las niñas inmigrantes y en el análisis de cómo el profesorado interviene y decide actuaciones encaminadas a la mejora de su inclusión. El motivo por el que este trabajo se centra en el género femenino es fruto de la invisibilidad que caracteriza a estas chicas dentro del ámbito educativo. Invisibilidad previamente expuesta por Martínez Ten (2012) en la siguiente cita:

“Feminismo e interculturalidad caminan de forma paralela por el ámbito educativo sin llegar a encontrarse, lo que ocasiona que, tanto en los estudios, como en la práctica educativa, no se consiga integrar de forma transversal la perspectiva de género”. (Ibíd., p. 25)

Este estudio busca dar protagonismo al colectivo femenino inmigrante, centrándose en aquellas decisiones e intervenciones que el especialista de Educación Física les ofrece para la mejora de su participación e inclusión, favoreciéndoles un estilo de vida saludable, tanto dentro como fuera de horario lectivo.

## **1. Delimitación del objeto de estudio y del contexto**

La presente investigación se centra en la toma de decisiones del profesorado y la inclusión de las niñas inmigrantes en las clases de Educación Física de Primaria en las escuelas públicas. Su escenario es la comarca del Baix Llobregat. La decisión de centrar la investigación en el Baix Llobregat responde a diferentes motivos, el primero de ellos

es mi conocimiento de esta realidad social porque ejerzo, en esta comarca, como profesora de Educación Física de primaria desde el año 2001. El segundo, y no por ello menos importante, es que esta comarca es la tercera en mayor número de alumnos inmigrantes de Cataluña. En este sentido, en el curso escolar 2013-2014 se matricularon, en enseñanza no universitaria, 11.764 estudiantes de origen extranjero, por detrás de las comarcas del Barcelonès (46.502) y el Vallès Occidental (16.202).

El motivo por el que el estudio está centrado en la educación pública responde al hecho de que ésta tiene un mayor número de alumnos inmigrantes en las aulas comparado con la educación privada o concertada. En concreto, el 84,4% del alumnado de origen extranjero que se matriculó en el curso 2013-2014 lo hizo en los centros de titularidad pública (Departament d'Ensenyament, 2014a).

Como consecuencia de esta realidad, las escuelas públicas en la comarca del Baix Llobregat se caracterizan por tener un importante contexto intercultural que debe ser atendido en todas las áreas educativas y desde la etapa de primaria. Esto requiere un sobreesfuerzo de sus profesionales docentes, siendo necesaria la toma de decisiones y estrategias educativas que den respuesta a la realidad presente en cada aula en particular. Esta realidad intercultural se suma a la necesidad que tiene el profesorado de atender a los diferentes ritmos de aprendizajes encontrados en el aula, tanto en el alumnado autóctono como en el inmigrante, para conseguir una enseñanza de calidad.

Debido a que mi especialidad docente es la Educación Física en primaria y a su posición ventajosa para mejorar la inclusión social, he centrado mi investigación en este área en concreto, analizando la manera en la que el maestro y la maestra de Educación Física deciden e intervienen para conseguir una mejor inclusión de este colectivo de alumnado minoritario formado por las niñas inmigrantes.

A nivel personal, este es un tema que surge de una incertidumbre y motivación por conocer y analizar cómo el profesorado de Educación Física actúa, decide y reflexiona en referencia a las niñas inmigrantes, viendo la gran importancia que tiene realizar una

Educación Física de calidad como herramienta generadora de estilos de vida saludables pero sobre todo por su fuerza para potenciar su inclusión escolar y como consecuencia directa su inclusión social.

Así como Bores (2006) habla de la minoría ruidosa como el conjunto de chicos, que son más visibles y perturbadores del orden y fomentan la no participación de las chicas a la hora de dar su opinión en las actividades, el siguiente trabajo de investigación busca dar relevancia no a la conocida minoría ruidosa, sino a la *minoría silenciosa* formada por el conjunto de niñas inmigrantes que se encuentran en las clases de Educación Física.

## **2. Identificación del problema**

Como consecuencia de los cambios sociales vividos en estas últimas décadas en Cataluña, así como en todo el estado, el profesorado de Educación Física de primaria debe modificar sus intervenciones educativas diarias, y debe atender a la diversidad cultural que encuentra en sus aulas. En referencia a estos cambios y lo que implican en relación a conseguir mantener una educación de calidad, el siguiente trabajo busca conocer cuál es la situación a la que se enfrenta actualmente el especialista de Educación Física de primaria, y cuáles son sus decisiones respecto a las intervenciones educativas para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

En estas últimas décadas aparecen estudios como los de Imbernón (2002), López Ruiz (1999), Capllonch et al. (2007), Carreiro da Costa (2004), García Ruso (2003) que describen las acciones del profesorado condicionadas por el contexto, por sus creencias y sus valores. Estos autores exponen así mismo, que para entender las decisiones y acciones educativas se tiene que tener en cuenta el entorno social y el rol del maestro o maestra. Siguiendo estas teorías, la siguiente investigación se enmarca en el paradigma del pensamiento del profesorado, donde se considera al docente como un profesional que realiza juicios, toma decisiones y genera rutinas a partir de su experiencia diaria.

En concreto, dentro del paradigma del pensamiento del profesorado se encuentra una línea de investigación llamada Teorías Implícitas, que tiene un gran protagonismo en la

presente tesis porque hace referencia a aquel conocimiento que no se enseña, sino que se aprende y adquiere de forma inconsciente, en el trabajo del día a día, y está ligado al currículum oculto de la educación, como fue denominado por Pozo, Pérez, Mateo, Martín y Cruz (2006) es aquel conocimiento del profesorado relacionado con el saber hacer, y suele funcionar bastante bien aunque no se sepa explicar el por qué se actúa de una forma y no de otra.

Debido a su relevancia y al hecho de que estas teorías intervendrán y decidirán en una gran parte de las situaciones educativas, este trabajo intentará elucidar el motivo por el que se toman determinadas decisiones para generar pautas de actuación eficaces a partir de sus resultados. El motivo es que, como he comentado, las teorías implícitas del profesorado tiene una gran influencia en la toma de decisiones preactivas, interactivas y postactivas que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, también dentro del área de la Educación Física. Concretamente se intentará dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿de qué manera las decisiones del profesorado de Educación Física inciden en la participación e inclusión de las chicas inmigrantes dentro del grupo-clase? Esto es importante porque el docente se irá encontrando en entornos complejos y nuevos, de manera que confiar en su experiencia profesional, creencias y rutinas puede hacer que simplemente deje al azar dicha inclusión, si no se establecen unas pautas concretas y eficaces. Es por este motivo que una vez analizados los procesos de toma de decisiones del profesorado consultado se elaborará un conjunto de pautas de intervención para conseguir una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. En concreto, en su elaboración se hará una reflexión sobre las siguientes preguntas y las respuestas que se obtengan del profesorado que participa en este estudio:

- ¿Qué decisiones preactivas e interactivas toma el profesorado de Educación Física, en relación con los recursos y estrategias organizativas?
- ¿Qué expectativas tiene el profesorado en relación con la participación y el rendimiento de las niñas inmigrantes?
- ¿Qué estrategias de motivación decide utilizar el profesorado para incidir o mejorar esta inclusión?
- ¿Se pueden diseñar unas pautas generales de actuación del profesorado?

### 3. Objetivos de la investigación

El punto de partida para la elaboración de este estudio en cada una de sus partes está constituido por los siguientes objetivos:

#### Objetivo general

- Analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión.

#### Objetivos específicos:

- Definir las decisiones del profesorado, a la hora de planificar y programar en el área de Educación Física, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes.

- Identificar estrategias organizativas (material, espacio, agrupaciones) consideradas por el profesorado de Educación Física para la mejora de la participación de las niñas inmigrantes.

- Identificar estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes (refuerzos, atención, presentación de las actividades)

- Identificar las expectativas del profesorado sobre la implicación y el rendimiento motor de las niñas inmigrantes, en las actividades físicas.

- Definir aspectos favorecedores y barreras en la actuación del profesorado, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

- Diseñar unas pautas generales de actuación para el profesorado, que favorezcan la inclusión de las niñas inmigrantes.

### 4. Estructura de la investigación

El presente estudio está formado por cinco partes:

- La **primera parte** hace referencia al Marco Teórico de la investigación, estructurado en tres capítulos. El primero, *Inmigración y Educación Física*, ofrece una visión global

sobre la inmigración y la escuela, tratando conceptos como interculturalidad, inclusión y Educación Física.

El segundo, *Alumnado femenino inmigrante y Educación Física*, analiza a la mujer inmigrante en la sociedad actual, y su papel en el ámbito de la actividad física; posteriormente, se profundiza en la niña inmigrante dentro del área de Educación Física, en los contenidos curriculares del área y en aquellos aspectos favorecedores de su inclusión.

El tercer capítulo, *Pensamiento del profesorado*, analiza este paradigma y sus líneas de investigación, como son los procesos de planificación, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula (intervención) y las teorías implícitas; estas últimas, tienen un papel relevante para el desarrollo de este estudio.

- La **segunda parte** describe el Diseño de la Investigación, donde se presenta el cuarto capítulo, el *Método*. En este capítulo se analiza el enfoque metodológico; las dimensiones, variables e indicadores de la investigación; y se justifican y estructuran los tres instrumentos de recogida de la información (entrevista, cuestionario y grupo de discusión).

- La **tercera parte** hace referencia al Primer Nivel de Análisis de la Investigación. En este nivel se presentan los resultados obtenidos en los tres instrumentos de la investigación. Para describirlos, se han desglosado en tres capítulos:

En el capítulo quinto, se describe el primer instrumento, la *Entrevista*. En concreto, se expone la información obtenida de cada una de las dimensiones de la investigación y se realiza una discusión de los resultados analizados.

En el capítulo sexto, el *Cuestionario*, se continúa con la misma estructura que en capítulo anterior. Primero se analiza la información de las siete dimensiones y se discuten sus resultados.

Y por último, en el capítulo séptimo, el *Grupo de Discusión*, se presentan los resultados obtenidos en los dos grupos llevados a cabo de forma separada y se exponen los resultados de dos formas: primero se analizan de una forma descriptiva, es decir, se registra la frecuencia de intervenciones que se llevaron a cabo en los dos grupos de



discusión para interpretar, posteriormente, cuáles fueron los contenidos más relevantes y los más ausentes por los participantes de cada grupo. En la segunda forma se describe cada una de las dimensiones y se presenta una discusión de los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión.

- La **cuarta parte**, describe el Segundo Nivel de Análisis de la Investigación. Está formado por el capítulo octavo, la *Triangulación de Datos*, donde se contrasta la información obtenida en los tres instrumentos; en concreto, se buscan semejanzas y diferencias entre los datos adquiridos a lo largo de la investigación. La finalidad de esta triangulación es la de responder los objetivos propuestos de este estudio y, posteriormente, realizar unas pautas de actuación para el profesorado, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de Educación Física.

- La **quinta parte**, Conclusiones, pretende dar respuesta a los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y su relación con el marco teórico desarrollado al inicio de la investigación. Esta última parte del trabajo se divide en tres apartados:

El primero hace referencia a las *Conclusiones en relación con los objetivos* de la investigación; el segundo a las *Limitaciones del trabajo* y el tercero a las posibles *Líneas de Investigación*, a partir de nuevas reflexiones elaboradas en el presente estudio.

# **PARTE I. MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1: INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA**

El primer capítulo hace referencia a distintos aspectos de la inmigración y la Educación Física. Este capítulo se desglosa en tres bloques: el primer bloque describe aspectos globales de este estudio, como es el concepto de inmigración, integración social e inclusión educativa. El segundo se centra en el área de Educación Física y la interculturalidad. Y el último bloque describe la inclusión del alumnado inmigrante dentro del área de Educación Física, analizando algunas estrategias inclusivas y el juego, como medio socializador e inclusor, y por último algunas estrategias organizativas utilizadas en las sesiones, favorecedoras de dicha inclusión.

### **1. Inmigración y escuela**

#### 1.1. Inmigración en el siglo XXI

La inmigración es uno de los retos principales para la sociedad del S.XXI. Desde los años 90 del siglo anterior se produce una aceleración de este proceso en Europa, ocasionado principalmente por la creciente globalización, la falta de expectativas por parte de la juventud de los países pobres o las consecuencias de la elevada deuda externa de algunos países.

El resultado de la inmigración es la creación de nuevos contextos sociales caracterizados por ser distintos y únicos. Concretamente, se contempla una realidad compleja, rica y dinámica, la cual influye en diversos sectores entre los que se encuentran el educativo, el económico, el cultural y el social.

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de su contexto

democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.  
(UNESCO, 2005, p. 4)

A diferencia de otras zonas industrializadas, la inmigración en nuestro país es considerada más visible en las últimas décadas debido a una modificación producida en la ley de inmigración del año 1996. Ésta facilita la reagrupación familiar, ayudando a la entrada de familiares de residentes extranjeros (Lleixà, 2004).

Posteriormente, en 1999 se aprueba la Ley Orgánica de los Derechos y Libertades de los Extranjeros y su Integración Social; gracias a ella, aparece el derecho a la educación básica y gratuita de todos los jóvenes, al margen de la situación legal (regular o irregular) de sus padres. Con estos cambios legislativos, nuestra sociedad pasa de tener inmigrantes aislados a tener familias, las cuales conviven con otras culturas en contextos como el barrio o la escuela.

Sin embargo, el aumento del fenómeno de la inmigración no siempre se traduce en convivencia social positiva y enriquecedora; autores como Flecha y Puigvert (2002), Contreras et al. (2007), Cea y Valles (2010) describen una sociedad occidental que ha sufrido y sufre algún brote racista y xenófobo, asociado a estos contactos culturales.

Concretamente, Flecha y Puigvert (2002) analizan la evolución del racismo a partir tres corrientes del pensamiento actual, el etnocentrismo (racismo moderno), el relativismo (racismo posmoderno) y la perspectiva comunicativa.

El etnocentrismo se desarrolla desde el inicio del S.XIX hasta los años sesenta del S.XX, y se relaciona con conceptos como raza, subordinación y nazismo. Como consecuencia de este enfoque aparecen pensamientos de superioridad e inferioridad hacia unas razas y etnias que pueden convivir en la sociedad actual. Un reflejo de esta afirmación se encuentra en la siguiente cita:

La gente de diferentes razas puede vivir en el mismo territorio, pero no con un estatus igualitario. Las personas inmigrantes son aceptadas en las posiciones que los europeos y europeas no quieren ocupar: la inmigración del sur hacia el norte debe constituir una mano de obra barata de reserva y la del norte hacia

el sur una elite de dirigentes en puestos de mando en los países “subdesarrollados”. (Ibíd., p. 18).

El relativismo surge como una crítica hacia el etnocentrismo y se caracteriza por contemplar la diferencia entre culturas y/o etnias. Como consecuencia de este pensamiento, actualmente se defiende una política social que limita la entrada de personas inmigrantes a países europeos, ya sea aplicando una estrategia de **cuotas** (sólo acepta un número concreto de nuevos inmigrantes), una estrategia de **asimilación** (los inmigrantes deben aceptar la nueva cultura), una barrera con **muros** (prohibiendo su entrada) y/o la **expulsión** (de los inmigrantes considerados como ilegales).

El enfoque comunicativo percibe la diferencia entre culturas y etnias y está a favor de los principios de la igualdad y la libertad: “la expresión del derecho igualitario que tiene todo el mundo a vivir de manera diferente” (Flecha y Puigvert, 2002, p. 23).

Autores como Habermas (1984), Flecha, (1999), Flecha y Puigvert (2000) y Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) defienden que debería existir una lucha por parte de la ciudadanía para fomentar la mejora de la convivencia y la relación entre todos, como se indica en el enfoque comunicativo. La sociedad debe ir encaminada a la adopción de valores relacionados con la inclusión, reconocedores de los derechos de igualdad para todos los ciudadanos y ciudadanas, tanto en el ámbito social, educativo como cultural.

Otro aspecto que afecta a la sociedad actual es la gran diversidad de la inmigración existente, la cual varía entre unas comunidades autónomas y otras. Concretamente, en el territorio catalán se pueden llegar a encontrar hasta 179 nacionalidades distintas, siendo los diez principales países de procedencia Marruecos (20,4%), Rumania (9%), Ecuador (4,4%), Italia (4,3%), China (4,3%), Bolivia (4,1%), Pakistán (4%), Colombia (3,3%), Francia (2,9%) y Perú (2,4%) (Instituto de Estadística de Cataluña, 2013).

En estrecha relación con esta diversidad respecto al origen existen diferentes motivos por los que cada persona inmigrante decide irse de su país. Según la Red Europea de Migración (2009) los principales motivos son de tipo familiar, por estudios y por actividades económicas (trabajadores altamente cualificados, investigadores,

trabajadores por cuenta ajena, con una autorización de residencia temporal, etc). Factores relacionados tanto con el país de origen como con la motivación determinan que cada proceso de inmigración sea diferente y único.

Con todo ello podríamos afirmar que el éxito de una sociedad multicultural depende de las relaciones interpersonales que se establezcan entre los inmigrantes y los ciudadanos autóctonos, así como de la comunicación que exista entre las distintas personas. Como describen Flecha y Puigvert (2000), el éxito radica en que la convivencia multicultural sea entendida de forma positiva, interactiva y enriquecedora.

### 1.2. Inmigración en la realidad educativa actual

La realidad educativa actual se caracteriza por tener unas aulas con una gran diversidad cultural. En las dos últimas décadas el número del alumnado inmigrante ha ido variando, obligando a los centros escolares a atender este nuevo contexto y a buscar la mejor convivencia entre ellos y ellas.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), desde el inicio del presente siglo el número de alumnado inmigrante incorporado en el sistema educativo español ha ido aumentando significativamente. Este ascenso progresivo se inicia en el curso 2001-2002, llegando a alcanzar su cuota máxima en el 2008-2009.

Cataluña es la tercera comunidad autónoma con un mayor porcentaje de este colectivo (la primera es La Rioja, seguida de las Islas Baleares). En el curso escolar 2001-2002 el porcentaje de alumnado inmigrante matriculado en enseñanzas no universitarias era de un 2,5%, alcanzando en el curso 2008-2009 un total de 13,26%. Posteriormente, la cifra se ha mantenido estable con una cierta tendencia a la baja, llegando en el curso escolar 2013-2014 a un 12,8% (Departament d'Ensenyament, 2014a).

**Tabla 1: Porcentaje de alumnado inmigrante matriculado en enseñanzas no universitarias**

(Fuente: Departament d'Ensenyament, 2014a i 2014b)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Cataluña	2,5	3,6	5,3	7,4	8,7	10,2	11,4	12,3	13,1	12,8	12,9	13,2	13,1	12,8

A pesar de existir una pequeña tendencia decreciente en el número de estas matriculaciones, cada centro educativo sigue teniendo el objetivo de atender la diversidad de su alumnado. Para ello, el claustro de profesores y profesoras debe desarrollar un conjunto de actuaciones educativas apropiadas, para favorecer su integración e inclusión escolar. Documentos del centro como el Proyecto Educativo, el Proyecto Lingüístico, el Plan de acción tutorial, etc. tienen que especificar algunas medidas específicas para que el alumnado inmigrante se sienta integrado en el nuevo contexto educativo y perciba un respeto hacia su cultura, creencias y lengua.

Para la definición y realización de estas medidas específicas, es esencial que el profesorado conozca su realidad escolar; dependiendo de cómo sea ésta, se deben buscar unas estrategias educativas concretas que potencien una mayor participación del alumnado inmigrante y de sus familias.

A partir de estas intervenciones, cada centro educativo tiene que fomentar el conocimiento e intercambio de las diversas culturas que conviven en él, desarrollándose entre todos los integrantes de su comunidad educativa un sentimiento de igualdad y de respeto.

No obstante, una parte de la sociedad percibe de una forma distinta la realidad educativa multicultural. Según Girona (2000) la población tiende a agruparse en función de la capa social a la que pertenece, lo que produce que la mayoría de esas familias autóctonas escogen el centro educativo para sus hijos e hijas con un bajo



número de alumnado inmigrante, sin tener en cuenta el proyecto educativo que se lleve a cabo allí.

Además, un número elevado de estas familias inmigrantes llegan a las escuelas de forma escalonada, dificultando a los educadores su inclusión en el grupo.

Para los niños y niñas la escuela es un lugar importante de socialización, es el espacio donde todos han de pasar unos años (desde los seis hasta los dieciséis, como mínimo), donde todos están, en teoría, en plan de igualdad. Si no se consigue que ricos y pobres, blancos y negros, listos y lentos en aprender, autóctonos y recién llegados, gitanos y payos... convivan en plan de igualdad, respetándose mutuamente y compartiendo al mismo nivel derechos y deberes... cuando estos niños y adolescentes sean adultos, ¿cómo vivirán la cotidiana diversidad de nuestra sociedad? En este supuesto no sería extraño que aumentasen los comportamientos racistas y los procesos de exclusión social que cada día van siendo más en Cataluña, en España, en Europa. (Girona, 2000, p. 54)

Como este autor expone, se debería conseguir que la escuela sea un lugar de inclusión del alumnado y de sus familiares. Para ello, el profesorado tiene un papel fundamental promoviendo un clima escolar positivo y agradable en el aula. El trabajo del profesorado puede hacer que la diversidad del alumnado sea un aspecto de riqueza cultural y social.

Una lenta pero imparable transformación de los centros educativos para la acogida e inclusión social del alumnado de familia inmigrada. Se trata, de una revolución hecha en el silencio, de la cual los auténticos protagonistas han sido los docentes. (Essomba, 2006, p.13)

Hay que tener en cuenta que la realidad educativa que el profesorado observa es diversa, y puede variar incluso dentro del mismo municipio o barrio. Por este motivo uno de los aspectos relevantes para conseguir una mejora de la inclusión es la estabilidad laboral del profesorado, formando parte del mismo centro educativo por un largo periodo de tiempo. Montón (2003) señala que esta estabilidad le facilita un mayor conocimiento de su centro así como de su contexto, de manera que pueda intervenir de una forma más específica y significativa.

Asimismo, Montón (2003) también señala la importancia de considerar una mayor dotación de recursos humanos y materiales en los centros educativos. Aunque esto no garantice de manera directa una mejor educación inclusiva, con estos recursos el docente podría promover y participar en proyectos educativos específicos, dirigidos a su realidad concreta.

La estabilidad laboral de los profesores y profesoras así como de los recursos destinados a la educación son por lo tanto factores importantes para conseguir una mejor atención a la diversidad cultural del alumnado; sin embargo, para posibilitar el conocimiento del alumnado inmigrante por parte de los educadores es clave su formación específica en esta materia. Sólo con la adquisición de este conocimiento podrán atender mejor al alumnado en su conjunto y promover de manera efectiva su inclusión.

Además de las características particulares que presenta el alumnado inmigrante analizadas hasta este momento, otro factor importante que debe tener en cuenta el docente es el grado de integración e inclusión en el que se encuentra. Concretamente Coelho (2006) reflexiona sobre cómo el alumnado recién llegado se integra en su nuevo contexto escolar y describe cuatro fases que permiten entender mejor su proceso de integración e inclusión:

- *La primera fase: la llegada y las primeras impresiones.* Es un momento del alumnado inmigrante que se caracteriza por la aparición de sensaciones de euforia o de pánico (un motivo podría ser por el hecho de no haber sido informado correctamente sobre su nueva etapa escolar). En esta fase el alumnado inmigrante adquiere una perspectiva de observador, no tanto como participante.
- *La segunda fase: el shock cultural.* Es una etapa escolar en la que el alumno y la alumna inmigrante perciben sensaciones de incomodidad y confusión, ya que observan aspectos de su nuevo entorno social diferentes a su experiencia previa.

La actuación del centro escolar tiene un papel significativo para que el alumnado inmigrante supere esta fase de una forma rápida.

- *La tercera fase: la recuperación y el optimismo.* Es un momento escolar en el que ellos y ellas comienzan a comunicarse de forma positiva con sus nuevos compañeros y el profesorado; y en consecuencia aparecen los primeros progresos académicos.

Puede decirse que es el momento que aceptan que están en otro país. Empiezan a adoptar valores y conductas culturales de su nueva sociedad. Cuanto menos edad tenga la persona, más pronto aparece esta tercera fase.

- *La cuarta fase: la aculturación.* La aculturación es el resultado de un proceso en el cual el alumno o alumna inmigrante adquiere la nueva cultura. Puede suceder que la nueva cultura sea aceptada y compartida con su cultura de origen.

Esta última fase de aculturación también puede conllevar como consecuencia negativa que la persona inmigrante únicamente adopte los valores de la cultura dominante sin sentirlos como propios.

Se ha de intentar que estos alumnos inmigrantes integren sus dos realidades y adopten algunos de los valores y prácticas de la nueva cultura, al tiempo que mantienen algunos aspectos de la cultura original. (Coelho, 2006, p. 44)

Cada inmigrante vive estas cuatro fases de forma diferente, enfatizando algunos momentos más que otros. La escuela que recibe a una familia inmigrante debe ser consciente de que en algunos momentos de su integración la familia inmigrante puede percibir la cultura de la mayoría como una amenaza a su integridad e identidad, lo que genera la necesidad de aferrarse más a su grupo étnico y a su cultura.

Cada escuela debería buscar maneras de evitar que el alumnado inmigrante se encierre en su propia cultura y no quiera conocer las otras culturas encontradas en su nuevo centro educativo.

Desde la escuela, este colectivo tendría que recibir el apoyo necesario para que se produzca una integración e inclusión con éxito, caracterizada por aceptar la nueva cultura, sin olvidar la de su país de origen. Por consiguiente, el profesorado tiene un papel básico para este proceso, y como Montón defiende (2003), una manera positiva

de conseguirlo es enfatizando actitudes positivas, como miradas afectuosas, gestos cercanos, acompañamientos puntuales e intervenciones concretas de ayuda. Si el docente fomenta estas actitudes, el resto del alumnado de su clase también las irá imitando, creándose un clima de afecto y respeto hacia los nuevos compañeros y compañeras.

### 1.3. Inclusión versus integración

En la actual sociedad, los conceptos de integración e inclusión son tratados diariamente por ámbitos como el social, político, cultural o económico. En algunas ocasiones se otorga igual significado a dichos términos y, en otras el significado es diferente, lo que sin duda es objeto de controversia.

Para aclarar en lo posible dicha controversia, a continuación se reflexiona sobre estos dos términos, relacionándolos con el ámbito educativo, y el papel tan importante que tiene el profesional de la educación durante su práctica diaria.

#### 1.3.1. Concepto de integración social

Pensar en sociedad y educación es pensar en entender la complejidad y diversidad de las personas que conviven diariamente.

El pluralismo que se encuentra en el actual contexto hace necesaria la búsqueda de nuevas formas para integrar las diferentes culturas y tradiciones. Esta integración debe posibilitar la comunicación y el conocimiento mutuo de las diversas culturas, rompiendo barreras del miedo a lo desconocido y a lo distinto.

La integración es un proceso más que un punto de llegada, una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes, que nos implica a todos: excluyentes y excluidos. La integración se ha de ganar día a día con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, con la lucha contra todo tipo de exclusión y por una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos (Carbonell, 2000, p. 132).

Por lo tanto, la integración debe ser entendida como un proceso activo y participativo de los distintos agentes de la sociedad.

Heinemann (2002) expuso cinco dimensiones necesarias para que se produzca un proceso de integración en las personas:

- *La integración referida a lo legal.* En ocasiones, las diversas culturas que conviven en una misma sociedad tienen distintos valores, creencias y costumbres. No obstante, el respeto y la tolerancia hacia cada una de estas culturas debe existir, tanto en las personas autóctonas como en las personas inmigrantes.

Por otro lado y en referencia a la legislación, la persona inmigrante tiene que aceptar aspectos prescriptivos, como es el caso de la participación de sus hijos e hijas en la actividad física que se realiza en la piscina municipal en horario lectivo. En algunos centros educativos, la natación es un contenido obligatorio de la Educación Física y está aprobado por el claustro y el consejo escolar.

- *La integración estructural funcional.* Se produce cuando se permite acceder a los inmigrantes a derechos sociales como la búsqueda de un trabajo, el derecho a una vivienda, la práctica deportiva en asociaciones o la pertenencia a agrupaciones determinadas.
- *La familiarización con las técnicas culturales.* Implica tanto el aprendizaje del idioma como la práctica de hábitos sociales: uso de transporte público, horario escolar, fiestas municipales, etc.
- *La integración cultural.* Surge la familiarización con un conjunto de normas, valores y actitudes del nuevo contexto social y cultural.
- *La integración identificativa.* Esta dimensión es la culminación del proceso de integración del inmigrante ya que le permite sentir que pertenece a la sociedad receptora sin ningún tipo de diferencia con la sociedad autóctona. Puede suceder que tenga una identificación doble (de su origen y la receptora) o principal (que se identifique con el país receptor).

Como conclusión, debe destacarse la importancia de la dimensión de integración estructural funcional, ya que ésta permite que la persona inmigrante pueda sentirse a gusto y sea respetada a nivel social y personal.

Si Heinemann expone dimensiones, Medina (2002) defiende que en el proceso de integración se necesitan unos elementos o aspectos sociales para que pueda producirse este hecho.

Se ha de entender la integración como el hecho de dar a los individuos y/o a los grupos, los elementos necesarios para llevar a cabo una cotidianidad compartida y, en la medida de lo posible, al mismo nivel entre todos los individuos que componen la sociedad (p. 19).

Gracias a este proceso de compartir, la persona inmigrante puede llegar a sentirse partícipe de una nueva realidad comunitaria. Es por ello que debe evitarse entender la integración como un proceso de asimilación exclusivo; es imprescindible que exista un intercambio entre ambas partes, entre la persona inmigrante y la persona autóctona.

En este sentido, un error por parte de la sociedad consiste en entender la integración de una persona cuando sólo adopta las pautas de la sociedad dominante (lengua, religión, vestimenta, hábitos, etc.). Lo que lleva también a opinar todo lo contrario, que esta persona no está integrada si no ha adquirido ninguna pauta del lugar en el que se encuentra.

Como describe Heinemann (2002), el proceso de integración está ligado también a aspectos emocionales y afectivos. Es por ello que es un proceso que tiene que caracterizarse por ser pausado y que vaya cambiando actitudes, tanto a la población inmigrante como a la autóctona.

Es un proceso en el que se van disolviendo los lazos emocionales con la cultura del país de origen, al ir formándose una doble identidad entre la colonia étnica y la sociedad en la que reside en ese momento, hasta que finalmente se llegue a una identificación con el nuevo país. (p. 32)

Para finalizar, un nuevo concepto releva al término de integración, y es el de inclusión. Hablar de inclusión es hablar de un proyecto social común. En este proyecto se tiene

que producir una transformación de la sociedad en su conjunto, en la que todos sean partícipes de ese cambio.

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores (Pearpoint y Forest, 1999, p.15).

### 1.3.2. Concepto de inclusión educativa

La inclusión es un concepto que toma más relevancia a partir de los años noventa. Es un término que comienza a ser utilizado desde distintos ámbitos, como es el social, político y educativo.

La inclusión hace referencia al proceso de formar parte de un contexto social. Es una manera de entender la realidad, caracterizada por la búsqueda de igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía.

Un aspecto relevante que caracteriza a la inclusión es la del aumento de la participación de cualquier persona, independientemente de su cultura, género, capacidad, procedencia o etnia.

La inclusión es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...) incluir significa ser parte de algo, formar parte de todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar. (Arnaiz, 2002, p. 3)

Como describe Arnaiz (2012), la educación inclusiva permite luchar contra la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica del conjunto de personas encontradas en contextos diversos. El fomento de prácticas inclusivas en los centros escolares se considerada como “la herramienta mágica para alcanzar una educación de calidad para todos los ciudadanos” (Torres y Fernández-Batanero, 2015, p. 178). En estas prácticas se garantizan los derechos humanos, buscando una enseñanza eficaz

para todos y todas. Para conseguirlo, el proceso de educación inclusiva debe satisfacer las necesidades del alumnado, independientemente de las características personales, psicológicas o sociales.

Desde los años noventa, la UNESCO se ha preocupado por la educación inclusiva y porque ese “todos” sea representativo de todos los alumnos y alumnas sin exclusiones.

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 2005, p. 13)<sup>1</sup>

Por lo tanto, una educación inclusiva beneficia al alumnado en general, no sólo a aquellos y aquellas que se consideran diferentes. Se centra en la participación, fomentando las cualidades del alumnado, y atendiendo a sus necesidades individuales. También busca conseguir una mejora de la seguridad en uno mismo y un mayor éxito escolar y social.

La educación inclusiva considera la heterogeneidad del alumnado como una situación normal. Para ello, se tiene que crear y disponer de un entorno educativo que planifique distintos niveles instrumentales y actitudinales; con la ayuda de los recursos personales de la comunidad educativa.

---

<sup>1</sup> “Inclusión es visto como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as.” (UNESCO, 2005, p. 13)



Se debe de producir la transformación de una sociedad y de un mundo intolerante y temeroso para que sean capaces de acoger y celebrar la diversidad como algo natural. (Arnaiz, 2002, p. 3).

Autores como Echeita (2006) describen la escuela inclusiva como aquella que no tiene un patrón fijo, ya que se encuentra en movimiento y cambio constante. Es por ello que no se conforma sólo con tener alumnos y alumnas diversos en su centro, sino que éstos tienen que aprender unos de otros lo máximo que puedan en el mismo.

El avance hacia una mayor inclusión de todo el alumnado es un proceso con implicaciones en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas de aula. (Echeita, 2006, p.93).

Estudios de Ainscow (2001), demuestran la vinculación existente entre la participación de los inmigrantes y la mejora de su aprendizaje. Todos ellos y ellas tienen que sentir que forman parte activa de su contexto, y de esta forma se encontrarán a gusto, repercutiendo esto en sus dimensiones afectivas y sociales.

Según Echeita (2006), **participar** es un eje fundamental para conseguir una educación inclusiva, ya que implica *estar, dar y recibir*. *Estar* con otros compartiendo experiencias enriquecedoras para todos y todas; *dar u ofrecer* la riqueza de su singularidad, y *recibir* de aquellos y aquellas con los que se comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo, comprensión y estima.

En resumen, la educación inclusiva fomenta esta participación para conseguir unos logros en el aprendizaje del alumnado diverso, independientemente de sus características sociales, culturales o físicas. Para hablar de estos logros inclusivos, este colectivo debe adquirir una serie de competencias educativas, las cuales son necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía.

Como conclusión y teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, una educación inclusiva debe basarse en los siguientes aspectos:

- La creación de una escuela formada por una serie de valores sociales, como son el respeto, la dignidad personal y la cooperación.

- El cambio cultural que se vive en la actual sociedad, donde la convivencia y el respeto hacia la diversidad humana es la base de la nueva educación.
- La percepción del alumnado con mayor riesgo de exclusión social como el punto central de la política escolar. Se tiene que pensar en estos alumnos y alumnas desde una perspectiva individual, adoptando una perspectiva social e interactiva. Una forma de conseguirlo es fomentando su participación y el aprendizaje grupal.
- El alumnado diverso debe tener el mismo nivel de complejidad, en sus contenidos curriculares, que el resto de sus compañeros y compañeras. Se deben buscar métodos favorecedores de su aprendizaje, sin llegar a reducir el vocabulario, ni eliminar o disminuir sus objetivos, contenidos o expectativas escolares.
- El fomento de estrategias de aprendizaje cooperativo, como una forma de atender la diversidad, la complejidad y conseguir el logro de un óptimo rendimiento académico.
- El fomento de la colaboración y ayuda de los distintos agentes de la comunidad educativa. El profesorado solo no puede abarcar la diversidad y heterogeneidad de las aulas.
- La promoción del sentimiento de pertenencia de cualquier persona que conviva en la comunidad educativa. Para ello se debe priorizar la participación en su educación.

*- Estrategias educativas para el proceso de inclusión escolar del alumnado inmigrante*

Es importante conocer qué factores caracterizan el proceso de inclusión del alumnado inmigrante. Tanto el profesorado como la comunidad educativa tienen un papel prioritario a la hora de facilitar dicha inclusión.

En el centro escolar el alumnado inmigrante se encuentra con una cultura dominante, distinta a la de su país de origen y que necesita conocer para poder integrarse e incluirse en su nuevo contexto.

Es por ello que la escuela tiene la responsabilidad de facilitar dicho proceso de inclusión, y una forma para conseguirlo es aproximando y valorando distintos aspectos culturales de otras zonas del mundo. Otro factor añadido en Cataluña es la dificultad de aprender un nuevo idioma, el catalán, adicional al castellano, según provenga o no de su país de habla española.

Un aspecto clave para la escuela es la creación de un grupo de profesionales de apoyo o recibimiento que velen por las inquietudes e inseguridades, tanto del alumno o alumna recién llegado, como de los que lleven más tiempo en el centro.

Todos los estudiantes se sienten más seguros si existe una persona que comprenda sus necesidades, sobre todo si son recién llegados, aprendices de una segunda lengua o miembros de una minoría cultural en la escuela (Coelho, 2006, p. 122).

Normalmente en la práctica este seguimiento lo realiza el tutor o tutora de forma aislada. Pero la riqueza del proceso de inclusión que se produzca es mayor si también se involucran otros agentes educativos, permitiendo un mayor conocimiento de las características individuales de cada alumnado inmigrante y de su cultura de origen.

A continuación, se presentan otros factores relevantes para el proceso de inclusión del alumnado inmigrante que cualquier centro educativo debería tener en cuenta, utilizando como referencia el nuevo currículum de primaria (Decreto 119/2015, DOGC núm. 6900) y autores como Carbonell (2000), Coelho (2006) y Montón (2003):

#### 1.- La estructuración de la enseñanza:

El docente tiende a clasificar los contenidos curriculares en tres conceptos: los teóricos, procedimentales y actitudinales, ya que es una forma más sencilla de presentarlos y evaluarlos. No obstante, en el momento que el profesorado transmite cualquiera de estos contenidos, el alumno o alumna los percibe todos de forma conjunta, al estar influenciados entre sí. Además, existe otro conocimiento que el maestro o maestra transmite en el aula, y que se encuentra unido a los contenidos curriculares explícitos que es la manera de enseñar y educar.

El profesorado debe ser consciente que aquello que educa, más que no tanto lo que se dice, es la manera de ser y de comportarse del profesor o de la profesora (...). (Carbonell, 2000, p. 109).

Como describe este autor, como consecuencia de la manera de enseñar y educar de cada docente, el proceso de inclusión hacia el alumnado inmigrante puede variar dependiendo de cómo se presenten los contenidos explícitos y de cómo realice su intervención en el aula.

## 2.- El fomento de la comunicación:

La comunicación es un concepto prioritario en la etapa de primaria, en las competencias básicas del currículum escolar, formando parte de la primera competencia junto con la lingüística y audiovisual. El fomento la capacidad comunicativa permite al sujeto “incorporar-se a la societat com a ciutadà actiu i assegurar els fonaments sobre els quals construirà el seu procés formatiu al llarg de la vida” (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 15).<sup>2</sup>

Como se describe en esta primera competencia del currículum, el fomento de esta capacidad permite al alumno o alumna mejorar su expresión, interpretación y comunicación de ideas y opiniones (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900).

En el caso del alumnado inmigrante, las posibilidades de éxito educativas están relacionadas con la edad que tienen estos niños o niñas cuando llegan centro escolar y con el perfil socioeducativo de las familias (Mc Andrew, 2010); esto se debe a que a menor edad, es más fácil mejorar esta capacidad comunicativa y expresiva, al igual manera que también afecta de manera positiva si el alumno o alumna proviene de una familia con una buena situación social y formativa.

Independientemente de las características personales del alumnado inmigrante, el docente debe proporcionarles estrategias comunicativas verbales y no verbales que mejoren sus intercambios personales y grupales, contribuyendo en la adquisición de valores como la autosuperación, la aceptación, la actitud positiva en el grupo o la mejora de la autoestima (Moreno, 2006).

---

<sup>2</sup> “Incorporarse en la sociedad como un ciudadano activo y asegurar los fundamentos sobre los cuales construirá su proceso formativo a lo largo de la vida”.

### 3.- El papel de la familia:

Un factor clave para la mejora de la inclusión del alumnado inmigrante es el papel que toma la familia en el proceso y su relación con el centro escolar. Como describe Oliver, Rivas y López-Dávila (2013), la comunicación existente entre estos dos agentes puede facilitar o dificultar el éxito escolar de los hijos e hijas inmigrantes, tanto a nivel académico como a nivel motivacional y participativo.

Concretamente, entre las familias inmigrantes y el centro educativo aparecen unas dificultades que pueden obstaculizar su conexión (Serra, Palaudàrias, Llevot i Garreta (2013) como son: lingüísticas, socioeconómicas, nivel insuficiente de escolarización, poco interés o baja motivación para participar en el centro, culturales y/o institucionales (algunos progenitores pueden no percibir la escuela como un espacio de derechos y deberes).

Debido a las particularidades de cada entorno familiar, es necesario que el centro educativo tenga un conocimiento individualizado de la familia para poder intervenir de una forma más eficaz y significativa. Coelho (2006) describe un listado de factores relevantes para profundizar en las concreciones de las distintas realidades familiares del alumno o alumna inmigrante escolarizado en su centro. Algunos de dichos aspectos son:

- *El factor del apoyo familiar por parte de otros miembros que lleven más tiempo en el nuevo contexto.*
- *El lugar de procedencia de su país de origen; es una realidad distinta si provienen de una zona urbana o rural.*
- *El factor de la experiencia educativa previa que tengan.*
- *El conocimiento del currículum de los inmigrantes.*
- *La cultura de la escuela.*
- *La implicación de las familias inmigrantes.*

En referencia a *la cultura de la escuela*, algunos alumnos y alumnas inmigrantes provienen de una educación escolar más estricta y disciplinaria, lo que puede conducir a situaciones de incomprensión.

Algunos recién llegados se encuentran extremadamente incómodos con una cultura de aulas que permite a los estudiantes abandonar sus asientos, trabajar en grupos, iniciar discusiones con el profesor y bromear con los compañeros o con el profesor. Pueden ser incapaces de discernir la “disciplina invisible” por la que el resto de niños saben hasta dónde puede llegar la informalidad y concluir, en consecuencia, que no existe una disciplina o estructura de clase. Algunos podrían encerrarse en sí mismos y no interactuar en un ambiente impredecible e incomprensible; otros podrían convertirse en revoltosos y bromistas, para evaluar los límites de este nuevo y extraño entorno de clase. (Coelho, 2006, p. 53)

El profesorado debe tener en cuenta la posibilidad de encontrarse con alumnos y alumnas inmigrantes con problemas de aceptación de las normas y reglas expuestas al grupo-clase. Esta falta de disciplina puede ser consecuencia de la no aceptación de una nueva forma de entender la educación.

Para acceder a este conocimiento es necesario el intercambio de información familiar y personal por parte del tutor o tutora, el claustro, otros agentes de la comunidad educativa (psicopedagogo, educador social, mediadores, etc.) y con asociaciones del barrio, entidades culturales, etc.

En cuanto al último factor referente a la implicación de las familias inmigrantes, el profesorado debe evitar tener prejuicios y no pensar de antemano que su falta de participación es debido a un bajo interés. Besalú y Tort (2009) describen dos ámbitos diferenciados en la implicación familiar: uno es el visible, relacionado con la participación en el AMPA, Consejo Escolar, actividades extraescolares, eventos festivos del centro, etc.; y el otro se caracteriza por no ser visible, haciendo referencia al seguimiento y apoyo de la educación de sus hijos e hijas, la valoración de la escuela y el rendimiento académico, la utilización del tiempo libre, etc.

Existe una menor implicación de las familias inmigrantes en el ámbito más visible debido a distintos aspectos: al hecho de no entender el idioma, a una incompatibilidad horaria, o a que provengan de una cultura educativa caracterizada por entender que el docente es el que tiene la disciplina de la educación de sus hijos y no se deben anteponer a ella. El docente debe buscar formas de acercamiento de estas familias, no sólo para explicar aspectos instructivos o conductuales, sino también para crear una relación más informal, mostrando un interés de tipo personal y no exclusivamente institucional.

A continuación se exponen algunas propuestas de actuación (Montón, 2003 y Serra et al., 2013) para impulsar la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar:

La creación de una *cultura de la participación* a partir de acciones personales y concretas, con el objetivo de involucrar a todo el ámbito educativo y teniendo en cuenta la diversidad del contexto escolar. Algunas acciones específicas podrían ser:

- La formación de espacios de comunicación con los familiares inmigrantes en el mismo centro, para hablar de aspectos del aprendizaje de sus hijos, la salud, la convivencia, etc.
- La organización de actividades culturales y festivas para aumentar su participación y colaboración en ellas.
- El fomento de actividades extraescolares, dirigidas a todo el alumnado, y haciendo también partícipes a las familias. En estas actividades se incluirían aspectos de las culturas minoritarias y de la autóctona.
- La realización de campañas de sensibilización para animar a padres y madres inmigrantes que participen en los consejos escolares, AMPAs, proyectos educativos escolares, etc.
- El fomento de experiencias de intercambio entre familias autóctonas e inmigrantes basadas en la lengua, estilos de vida y valores culturales. Estas vivencias permiten una mayor familiarización y sensibilización de las diferencias

y similitudes entre las diversas culturas que conviven en las aulas de sus hijos e hijas.

Para poder llevar a cabo estas actuaciones es necesario la intervención de la administración educativa, ofreciendo una formación al centro sobre los diversos sistemas educativos de los países de origen de las familias inmigrantes presentes en su contexto; además, la administración educativa debería ofrecer aquellos recursos que faciliten la comunicación y acercamiento de las familias inmigrantes, como podrían ser mediadores o especialistas de la inclusión social.

## 2. Educación Física e interculturalidad

### 2.1. Aproximación al concepto de educación intercultural

La actual sociedad se caracteriza por su diversidad cultural, originada por los procesos de migración producidos en las últimas décadas. Como consecuencia de esta diversidad de población, el fenómeno de la multiculturalidad está presente en debates de tipo político, económico y educativo.

A mediados del S.XX, se desarrollan en el ámbito educativo los *programas de educación compensatoria*. Estos programas relacionan el concepto de diferencia con el de deficiencia; además, no se tienen en cuenta culturas minoritarias en el currículum escolar. Actualmente, este enfoque compensatorio todavía se encuentra en algunos planteamientos educativos, caracterizado por considerar aspectos de otras culturas minoritarias como inferiores a los de la cultura mayoritaria.

A finales de los años sesenta surge el concepto de **Educación Multicultural**. Representa una nueva concepción sobre la diversidad cultural que aporta un reconocimiento de las distintas culturas en el currículum escolar. Sus programas educativos se centran en la mejora del rendimiento escolar del alumnado inmigrante o de minorías étnicas. Como describe Morales (2006), en el multiculturalismo “se respetan las diferencias y la existencia de culturas distintas, sin fomentar las relaciones intergrupales entre sus miembros y tendiendo a resaltar el folclore y los estereotipos culturales” (p. 28).



En los años setenta, aparece el concepto de **Educación Intercultural**. Consiste en una educación que fomenta un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas.

La educación intercultural entiende a la diversidad, como capaz de reconocer la singularidad de cada uno de nosotros y además le otorga la responsabilidad de defender las diferentes entidades de múltiples pertenencias que la forman. (Dabbou, Guardiola, Pallarès, Essomba e Iglesias, 2009, p.2)

Si el multiculturalismo hace referencia a la coexistencia de personas de diferentes culturas en un mismo lugar sin interacción, el interculturalismo se caracteriza por la existencia de una interacción y un intercambio de información, de costumbres o de valores entre personas de diferentes culturas (Cuevas et al. 2009, Bartolomé, 2006 y Medina, 2002). Gracias a esta interacción los alumnos y alumnas adquieren una educación competencial intercultural basada en la participación social, donde se promueven valores como la igualdad y el respeto, y se evitan situaciones de racismo, xenofobia o sexismo (Morales, 2006).

El enfoque de educación intercultural facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político comunes (Bartolomé, 2006, p. 56).

Partiendo de estos aspectos básicos de la educación intercultural, a continuación se analiza cómo debe llevarse a cabo una práctica intercultural en un centro educativo (Barandica, 2007):

- Es necesario un enfoque global y propositivo. Los proyectos interculturales deben ser de carácter social, sin limitarse a un conjunto de intervenciones de tipo curricular.
- Se promueven las situaciones de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario de éstas.
- Se enfatizan las similitudes entre las culturas y personas, y no sólo las diferencias.
- Se analizan y valoran las culturas que conviven en un centro educativo.
- Es un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.

- Se niegan aquellas ideas con vacío cultural o relativas a una jerarquización de las culturas.
- Las prácticas interculturales deben realizarse en cualquier centro educativo, independientemente de si existen minorías étnico-culturales.
- Se percibe la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento e integración, y no de segregación.
- Se fomenta el diálogo entre las culturas, su comprensión y aceptación.

Para poder llevar a cabo este tipo de prácticas educativas interculturales es imprescindible mencionar uno de los principios básicos de la educación intercultural que es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con los objetivos de la educación intercultural; estos contenidos deben facilitar:

- La comprensión y el respeto hacia las características de otras culturas, reconociendo su valor como forma de adaptación a entornos diferentes.
- El desarrollo de una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural. (Díaz-Aguado, 2004)

La introducción de estos contenidos interculturales debe ir acompañada de la utilización de metodologías que garanticen una educación de la diversidad. Investigaciones llevadas a cabo por Díaz-Aguado (2004), Bartolomé (2006), Morales (2006) y Velázquez (2004) defienden la enseñanza cooperativa como un proceso de adaptación de la educación a los cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad. Por lo tanto, la introducción de contenidos interculturales a partir de una metodología cooperativa facilita la cohesión de grupo, su inclusión y su desarrollo cognitivo.

A partir de estos intercambios, se descubren significados, se vierten modelos, se plantean opciones prácticas de vida, se fortalece la autoestima y se construyen identidades capaces de incorporar nuevos elementos culturales descubiertos en la interacción (Bartolomé, 2006, p. 62).

La característica principal de esta metodología cooperativa es la de favorecer el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, donde están obligados a alcanzar unas metas de equipo a partir de una interdependencia positiva. Con esta tipología de trabajo, el alumnado valora más el aprendizaje y el esfuerzo, aumentando su motivación por aprender y colaborar.

Para concluir se puede afirmar que la metodología cooperativa se considera una gran herramienta para el desarrollo de una enseñanza intercultural, ya que ofrece la oportunidad al alumnado inmigrante de pertenecer a un grupo de alumnos y alumnas donde las diferencias son percibidas como aspectos positivos y enriquecedores. Además, el ayudarse entre ellos y ellas mejora su propia autoestima y su autoeficacia. De esta manera, no sólo se fomenta el aprendizaje de unos contenidos sino que también se favorece la educación en valores.

## 2.2. Educación física contemplada desde una visión de educación intercultural

La idiosincrasia del área de Educación Física hace posible que exista una estrecha relación con la educación intercultural. Esto es debido a que en esta área se facilita la creación de espacios que permiten la participación, la inclusión, el respeto y la comunicación.

Diversos trabajos se han centrado en esta vinculación de la Educación Física y la interculturalidad, como son los de Contreras (2002), Lleixà (2007), Capllonch et al. (2007), López Pastor, Pérez Pueyo y Monjas (2007) y Ruiz-Valdivia, Molero, Zagalaz y Cachón (2012), Soler et al. (2012) y Flores (2013). Se considera la Educación Física como un área que posee un gran potencial para facilitar el intercambio de culturas y costumbres favoreciendo el rechazo de actitudes discriminatorias y fomentando la igualdad y el respeto al diferente.

Autores como Martínez Abellán (2010) describen algunas características de la educación intercultural, que hacen que sea sencillo vincularla con el área de Educación Física:

- Tiene una visión de educar de una *forma dinámica*.

En el área de Educación Física el profesorado crea actividades participativas y dinámicas dirigidas al conjunto de alumnos y alumnas que conviven en un aula. Es una de las características primordiales de esta especialidad.

- Se centra en las *relaciones igualitarias* entre el alumnado, independientemente de las culturas que se encuentren en el aula.

El profesorado de Educación Física parte de unos valores y actitudes positivos, donde es fundamental la aceptación del alumnado y su diversidad cultural. Tanto el alumno o alumna autóctono como el inmigrante tienen el mismo protagonismo y la misma aceptación.

- Pone el acento *no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes*.

Puede existir discrepancia en este aspecto de la educación intercultural y la Educación Física. En esta área, las diferencias no son vistas como un aspecto negativo; en cualquier momento, el docente busca la aceptación de todos y todas, y para ello se perciben las diferencias como riqueza e individualidad de la persona.

No obstante, esta afirmación estaría acertada si se refiriera a similitudes entre las distintas culturas. El trabajo de buscar y encontrar aspectos comunes entre varias culturas puede fomentar el conocimiento y la aceptación de aspectos sociales y culturales específicos.

Paralelamente a estos estudios, autores como Cuevas et al. (2009) y Contreras et al. (2007) describen algunas intervenciones educativas que se están llevando a cabo en el área de Educación Física y que pueden ocasionar la exclusión del alumnado inmigrante. Concretamente, Torres (2008) define nueve intervenciones educativas que dificultan la adquisición de las finalidades educativas que busca la educación intercultural y que es necesario superar: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza y presentismo.

Si aplicamos dichas formas de intervención al área de Educación Física podrían darse las siguientes situaciones inadecuadas:

- *Exclusión*; hace referencia a la práctica educativa que ignora aquellos contenidos interculturales más cercanos al alumnado inmigrante; reproducen los contenidos de la cultura dominante, silenciando las culturas minoritarias.
- *Desconexión*; se trabajan esporádicamente contenidos interculturales en el área de Educación Física y después ya no son tratados en las demás unidades didácticas. Otro caso de desconexión sería el realizar eventos festivos interculturales, que se desarrollan en un día concreto escolar.
- *Paternalismo*; algunas intervenciones educativas pueden reflejar la superioridad de unas culturas y realidades sobre otras. El maestro o maestra en ocasiones puede utilizar un lenguaje inapropiado al considerar que el alumnado inmigrante que tiene en su clase proviene de una comunidad inferior a la nuestra y con baja formación educativa. También podría darse el caso de realizar eventos puntuales deportivos de solidaridad los cuales sólo están interviniendo en el ámbito emocional del individuo, escuchando “palabras como donativos, sacrificio, caridad para los pueblos del tercer mundo” (Torres, 2008, p. 103)
- *Infantilización*; se caracteriza por presentar al alumnado las desigualdades e injusticias sociales, desarrollando un **currículum de turistas**:

Se tratan las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje (íbid, p. 23)

Para concluir este apartado es importante evidenciar que la intervención y la formación del profesorado son dos aspectos claves para conseguir una Educación Física intercultural. Es necesario tener en cuenta las potencialidades y limitaciones que se encuentran en la práctica diaria para poder actuar de la forma más idónea. En el apartado siguiente podremos ver cómo se concreta esta perspectiva intercultural en

aspectos referentes a la inclusión del alumnado inmigrante y a aquellas estrategias inclusivas que el profesorado debe desarrollar para conseguir una Educación Física de calidad.

### 3. Inclusión del alumnado inmigrante y Educación Física

La Educación Física en primaria se caracteriza por ser un área vivencial y favorecedora de actitudes como la colaboración, el trabajo en equipo, el respeto y la igualdad entre el alumnado. De la misma manera, es un área que facilita la adquisición de hábitos de estilo de vida saludables, como son los indicados en el siguiente fragmento del currículum:

L'escola ha d'oferir als l'alumnes mitjans i recursos per integrar l'activitat física a la vida quotidiana, i establir així una tendència que potencii el seu desenvolupament motriu, la seva capacitat de socialització, la seva salut i la seva integritat com a persona. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 114)<sup>3</sup>

Aunque en este fragmento no se especifica el concepto de inclusión, se mencionan una serie de retos educativos favorecedores de dicho proceso, como sería el caso del fomento de la práctica física en horario no lectivo y la mejora de su capacidad motora, su capacidad socializadora y su integridad personal.

Flores (2013) señala que la asignatura de Educación Física es una herramienta de primer orden para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante ya que fomenta su participación. Coincidiendo con lo que defienden también otros autores, como Capllonch et al. (2007) y Prat y Soler (2002), destaca algunas características de la Educación Física que la hacen facilitadora para atender a esta diversidad cultural:

- *Su carácter lúdico, vivencial y su alto componente motivacional.* Permite que el alumno y la alumna se sientan incluidos en el área, facilitando actitudes positivas, de diversión y participación. Además, el carácter vivencial posibilita

---

<sup>3</sup> “La escuela debe ofrecer al alumnado medios y recursos para integrar la actividad física en la vida cotidiana, estableciendo una tendencia que potencie su desarrollo motor, su capacidad de socialización, su salud y su integridad como persona”

que se realicen un mayor número de aprendizajes significativos. (Capllonch et al. 2007).

- *Su lenguaje universal: la comunicación motriz y el movimiento.* La Educación Física es un área que se caracteriza por tener un lenguaje no verbal inclusivo. Aunque el alumnado inmigrante no entienda el idioma dominante, no es un requisito indispensable para poder participar en las actividades, y a través de ese acercamiento a la actividad, de forma natural, surgen relaciones entre sus compañeros que le pueden ayudar a incluirse en la sesión.

La Educación Física puede convertirse en el primer paso para la integración y la inclusión social por su lenguaje corporal universal. (Casas et al., 2010, p. 32)

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

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

- *Su capacidad para promover relaciones interpersonales entre el alumnado.* Autores como López Pastor et al., (2007); Prat, (2010); Martínez Abellán (2010) y Pérez Pueyo (2013), describen el área de Educación Física como un espacio favorecedor de relaciones entre el alumnado de culturas diversas. La participación en actividades físicas grupales permite que se creen situaciones de contacto, interacción y complicidad.

Por otro lado, se pueden crear situaciones conflictivas donde el especialista tiene que saber cómo enfrentarse a ellas y fomentar un conjunto de valores positivos (Prat y Soler, 2002; Lleixà, 2006 y Agudo et al. 2002)

### 3.1. Educación Física y estrategias para la mejora de la inclusión

Para la realización de una correcta inclusión social y cultural en el área de Educación Física en primaria, se tienen que adoptar actitudes participativas y de responsabilidad social. El profesorado de Educación Física tiene que ser consciente de ello, y debe ir

introduciendo estrategias de cohesión de grupo, donde los alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes compartan sus individualidades y sus intereses.

Algunas de las siguientes estrategias podrían facilitar dicha inclusión:

- La introducción en la programación de contenidos específicos que fomenten aspectos interculturales de todo el grupo-clase. Esto puede realizarse a partir de juegos de diferentes lugares del mundo, danzas, técnicas de relajación de otros países o deportes específicos de otros continentes.

Estos contenidos deberían formar parte de un proyecto educativo amplio, que englobe a todo el claustro (Flores, 2013). Además, como comenta Cuevas et al. (2009) se deberían utilizar estrategias infusivas (aquellas que fomentan el trabajo de forma transversal, durante todo un ciclo educativo) y no optar sólo por estrategias aditivas (sólo se dedica una unidad didáctica para el trabajo de estos contenidos interculturales).

- La enseñanza cooperativa y su uso de metodologías cooperativas. Autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999) la describen como una manera de enseñar que permite un cambio en la forma de aprender los contenidos de Educación Física. Esta enseñanza utiliza una metodología que facilita el proceso de inclusión de todo el alumnado. Autores como Ovejero (1993), Mir (1998) y Pujolás (2001) entre otros, describen la enseñanza cooperativa como una forma de mejora de la cohesión del grupo y sus interrelaciones positivas; en la que además, el alumnado desarrolla un mayor aprendizaje, tanto a nivel motor como cognitivo y afectivo.
- La educación en actitudes y valores. La Educación Física es un espacio privilegiado para trabajar los valores y actitudes ya que se caracteriza por ser un área dinámica y lúdica, y también por sus constantes interacciones entre alumnos y alumnas. Como indican Prat y Soler (2003), se pueden enseñar valores como la cooperación, el respeto a las normas y compañeros, la valoración de las diferencias de género, la aceptación del alumnado de distintas razas o culturas, etc. Este clima de trabajo de valores también es el idóneo para la mejora del proceso de inclusión del alumnado inmigrante; no obstante, como



estas autoras exponen, se debe tener en cuenta que existen paralelamente una serie de contravalores que el docente tiene que ir controlando y trabajando para que no se entremezclen con dicha inclusión. Algunos de estos contravalores son la agresividad, el rechazo, el desprecio y la obsesión por la competitividad.

- El conocimiento del concepto del cuerpo en las distintas culturas. Actualmente, en las aulas de primaria existe una convivencia de culturas diversa. Cada cultura tiene un conjunto de valores y actitudes distintos que el docente debe conocer; como son los referentes al ideal de belleza, el contacto físico, las zonas de pudor, la forma de hablar del cuerpo, los hábitos de higiene o la forma de vestir.

Este conocimiento debe ser tenido en cuenta en la programación de los contenidos de Educación Física, y el profesorado tiene que formarse sobre ello.

Construir el cuerpo, aprendiendo elementos de la cultura propia y de las culturas diversas, un cuerpo que siente y se expresa en la actividad motriz. Un niño-cuerpo que aprende, entiende el propio cuerpo y el de los otros como asiento de un conjunto amplio de saberes y ve en el otro a un colaborador o un modelo antes que a un adversario, aún en actividades competitivas. (Martínez Abellán, 2010, p. 22)

- El fomento de la capacidad de autonomía y de confianza en sus propias posibilidades.
- El conocimiento y respeto de las diferencias personales y las derivadas de la procedencia geográfica o étnica, así como del contexto familiar y social. Este entendimiento del por qué actúan y piensan de forma diferente permite que desaparezcan posibles comentarios despectivos o burlas hacia hechos cotidianos.

Menospreciar de manera más o menos explícitas a estos alumnos por el hecho de considerar sus aspectos culturales anacrónicos, machistas, atrasados o subdesarrollados, corresponde con una actitud etnocéntrica, xenófoba y probablemente racista, absolutamente incompatible con una profesión como

la de educador. Lo que se ha de rechazar en todo caso son los comportamientos y las actitudes concretas pero nunca los alumnos, y menos por el solo hecho de atribuirles unos estereotipos derivados de su pertenencia a unos grupos determinados. (Carbonell, 2000, p.135)

La función del especialista de Educación Física debe ser la de controlar y guiar hacia una calidad educativa, dotada de unos factores favorables de inclusión, independientemente del lugar de procedencia.

Con respecto a estas estrategias inclusivas, Lleixà (2004) expone un conjunto de requisitos necesarios en Educación Física. Estos fueron tratados en el IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, en Cancún (2004):

1.- Ante el fenómeno de la multiculturalidad, los profesionales de la Educación Física reconocemos la necesidad de una intervención pedagógica capaz de contribuir al desarrollo integral de las personas y promover manifestaciones sociales de práctica físico-deportivo-recreativa saludable, sin discriminación, en igualdad de condiciones y que haga posible la convivencia entre las personas.

2.- Como respuesta a este fenómeno, reconocemos la necesidad, a través de la Educación Física, de promover las relaciones armónicas entre personas de diferentes culturas desde un enfoque intercultural laico. Esto requiere una reflexión crítica permanente de los postulados existentes respecto a los diferentes significados del cuerpo y de las prácticas físico-deportivas y educativas, tomando como referente la declaración de los derechos humanos y el principio de dignidad universal.

3.- Para afrontar este reto nos reafirmamos en la concepción de un ser humano que, por medio de las actividades físicas, deportivas y recreativas, se integre de una forma autónoma, reflexiva y responsable en la sociedad y que contribuye a hacer de ésta un espacio social solidario, compartido y construido en común.

4.- Atendiendo a los puntos anteriores hacemos una llamada a los agentes directos del cambio, en especial a los profesionales que actúan en los diferentes ámbitos de la Educación Física. Así mismo, requerimos que los

pueblos y gobiernos se responsabilicen de la promoción, evaluación e investigación acerca de una Educación Física diversa e intercultural.(p.21)

Como conclusión, se puede conseguir un buen trabajo de inclusión con el alumno y la alumna inmigrante si el profesorado de Educación Física tiene en cuenta aspectos como la intervención pedagógica, el desarrollo interpersonal, la reflexión y la solidaridad.

Por último, para conseguir actuaciones exitosas y facilitadoras de esta inclusión se considera importante su promoción, la evaluación e investigación. Una promoción motivadora puede aumentar la participación del alumnado inmigrante tanto en horario escolar como fuera de él. Es una manera de identificarse con sus compañeros de juego, compartiendo una misma realidad, caracterizada por la convivencia y el intercambio de emociones y acciones.

Hay que tener en cuenta que en el grupo de las niñas inmigrantes la promoción tiene un papel más importante, ya que generalmente están más protegidas y excluidas de contextos exteriores a su vínculo familiar. Una adecuada promoción realizada por los especialistas de la actividad física podría abrir alguna puerta para que ellas sean partícipes también de eventos de actividad física del barrio.

En conclusión, la Educación Física se caracteriza por tener unos valores y un potencial de relación y de sociabilidad, que la convierten en un potente instrumento de inclusión. Aún así ésta debe ser perfilada y mejorada, con una intervención evaluadora continua y acompañada de investigaciones en los contextos más reales y representantes de la sociedad multicultural actual.

### 3.2 El juego socializador como mecanismo de inclusión

El área de Educación Física se caracteriza por favorecer la socialización de alumnado, como se ha comentado anteriormente. Esto es debido a que en los distintos contenidos de Educación Física en primaria se fomenta el trabajo en grupo, la aceptación de unas normas, la relación entre iguales y su integración.

La imitación, la resolución de conflictos, la aceptación de las normas son comportamientos que irán gestando el proceso de socialización. (Lleixà, 2003, p. 336)

Concretamente, una de las competencias básicas relevantes es la competencia social y ciudadana, la cual se basa en el fomento de las relaciones interpersonales, las prácticas democráticas y de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación; “mantenint una actitud constructivista, solidària i responsable davant del compliment dels drets i obligacions cíviques” <sup>4</sup>(Decreto 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 13). En el currículum de Educación Física de primaria la competencia social se desarrolla a partir de contenidos como el juego, el deporte y las actividades en la naturaleza.

Por lo tanto, la práctica del juego en Educación Física se considera una herramienta básica para el proceso de socialización del alumnado y para el fomento de su interacción e inclusión.

El juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre las diferentes culturas... a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de otras naciones y que ahora conviven con nosotros. (Lleixà et al. 2002, p. 69)

Como indica Lleixà et al. (2002) y otros autores como Velázquez (2002b), Martínez Abellán (2010) y Contreras (2002), el aspecto socializador del juego facilita que los alumnos y alumnas compartan aspectos culturales diversos, que respeten las peculiaridades de cada sociedad y que participen de una forma conjunta

A partir del juego, el alumno va a poder comprender costumbres y valores culturales de una determinada sociedad y también va a conocer nuevas formas de jugar, pensar, actuar (Martínez Abellán, 2010, p. 23)

Dentro de las diferentes tipologías del juego, los que se caracterizan por facilitar la socialización e inclusión del alumnado son el juego predeportivo, el juego cooperativo y el juego multicultural.

---

<sup>4</sup> “Manteniendo una actitud constructivista, solidaria y responsable delante del cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”. Departament d’Ensenyament, 2015, Currículum educación primaria – decreto 119/2015 DOGC núm. 6900, p. 13

### 3.2.1. El juego predeportivo

En la etapa de primaria, la aproximación al deporte se realiza a partir del juego y de otras actividades físicas adaptadas a las características del alumnado. La iniciación deportiva es un contenido básico sobre todo en el ciclo superior, como se refleja los siguientes contenidos del currículum del área de Educación Física de primaria en Cataluña:

- “El joc i l’esport com a fenòmen social i cultural”.
- “Utilització d’habilitats bàsiques d’iniciació esportiva en situacions variades de joc”. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 123)<sup>5</sup>

Tanto el deporte como el juego predeportivo practicado en primaria, pueden ser una herramienta clave para el trabajo de socialización e inclusión del alumnado inmigrante. Autores como Amat y Batalla (2002) reflexionan sobre cómo debe ser para que resulten educativos. Según estos autores, estos se deben plantear de una forma que permita al alumno o alumna:

- *Fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto.* Este aspecto está ligado a las necesidades individuales de la persona, las cuales son favorecedoras para la mejora de su socialización e inclusión.
- *Potenciar el diálogo como la mejor manera de solucionar los conflictos que se presenten.* En situaciones de juego es donde surgen más discrepancias entre los jugadores. Se tienen que aprovechar estos momentos para incrementar el uso del diálogo entre ellos y ellas, y así superar y resolver los conflictos en ese mismo momento.
- *La participación de todos y todas en el análisis y la toma de decisiones y, en general, el funcionamiento del grupo en general.* Se debe evitar que surjan de forma continua los mismos alumnos o alumnas protagonistas y autoritarios, ya que puede producir que un número reducido de ellos o ellas se encuentren inhibidos y dejen de tener participación en el juego. Para que se fomente la

---

<sup>5</sup> “El juego y el deporte como un fenómeno social y cultural. Utilización de habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones variadas de juego”. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 15)

socialización e inclusión de los participantes las situaciones de juego deben caracterizarse por ser motivadoras y facilitadoras de su actuación.

- *Potenciar la autonomía personal de los individuos implicados en los diferentes niveles de intervención.*
- *Aprovechar el fracaso como un elemento educativo.* Las situaciones de derrotas son constantes en el deporte y en los juegos predeportivos; el trabajo de valores como la tolerancia y aceptación le permiten reflexionar sobre el valor real de los resultados obtenidos o el de sus causas. Para fomentar su socialización e inclusión, es importante desvalorizar el ganar o perder en el juego, y priorizar valores como la cooperación, la participación o la diversión.
- *El respeto y la aceptación de las diferencias individuales.* Cuando en primaria se introducen los juegos predeportivos ya se perciben diferencias importantes en cuanto al rendimiento físico; sobre todo entre aquellos alumnos y alumnas que practican alguna actividad física extraescolar y los que no lo hacen. Esta realidad educativa debe ser aprovechada para el trabajo de valores como el respeto y la aceptación de diferencias, educando para la comprensión de que todos tienen el derecho de jugar y participar en el área de Educación Física. alguna estrategia educativa que el especialista podría utilizar para el fomento de la socialización e inclusión del alumnado sería la de crear grupos con un número bajo de participantes. De esta forma aparecen más posibilidades de relación entre ellos y ellas, y más motivación para que se consideren pertenecientes de un mismo grupo.

Resumiendo, el juego predeportivo puede ser una herramienta clave para el proceso de socialización e inclusión del alumnado, si el docente tiene presente qué valores y contravalores se están llevando a cabo en la práctica diaria.

En referencia a la diversidad de actividades deportivas, se debe fomentar el conocimiento de otras realidades culturales a partir de la introducción de algún deporte desconocido para el alumnado autóctono. Ortí (2007) plantea la práctica de juegos deportivos propios de otras culturas como es el caso del críquet, el fútbol australiano o el sepak takraw (voleibol de puntapié). Estas experiencias son

favorecedoras de la inclusión del alumno o alumna inmigrante ya que le permiten ser activo y protagonista. Además, la práctica deportiva de otras culturas favorece al alumnado inmigrante el desarrollo de su identidad cultural (Kennett, 2005).

Pot afavorir que es produeixi un increment en els seus nivells d'autoestima i amb això un major acostament cap a la resta de companys doncs pot tenir una major nivell d'implicació en les activitats plantejades col.laborant i ajudant als seus companys en la comprensió del joc.<sup>6</sup> (Ortí, 2007, p. 7).

### 3.2.2 El juego cooperativo

Autores como Méndez et al. (2004), Velázquez (2004), Omeñaca (1999) definen el juego cooperativo como una actividad lúdica donde cada uno de los participantes colabora con los demás miembros de su grupo para conseguir un objetivo común.

En esta tipología de juego el proceso de socialización entre los participantes es un aspecto clave para adquirir la finalidad de cada actividad. Autores como Giraldo (2005), Velázquez (2004), Orlick (1990), describen algunas de las características del juego cooperativo:

- Son juegos que priorizan la diversión ante todo, valorando más el proceso que el propio resultado.
- Se fomenta la participación, evitando situaciones de exclusión.
- Para el logro de un objetivo común es necesario la intervención de todos y todas y que cada uno de los integrantes aporte sus mejores cualidades, habilidades y destrezas. Este requisito permite que haya un fomento de la inclusión, ya que deben aportar lo mejor de sí y pensar como un miembro más del equipo.
- Se reduce o elimina la competitividad entre equipos, favoreciendo las relaciones sociales. Este hecho permite entender el error o fallo como un aspecto positivo, favoreciendo su confianza y fomentando su creatividad.

---

<sup>6</sup> “Puede favorecer que se produzca un incremento en sus niveles de autoestima y con ello un mayor acercamiento hacia el resto de sus compañeros ya que puede tener un mayor nivel de implicación en las actividades planteadas colaborando y ayudando a sus compañeros en la comprensión del juego”. (Ortí, p. 2007, p. 7)

Estas cuatro características son un ejemplo de la vinculación que existe entre el juego cooperativo y el proceso de socialización e inclusión del alumnado inmigrante. Es una tipología de juego que desarrolla aspectos claves para la mejora de dichos procesos, como sería la importancia de comunicarse e intercambiar ideas entre los diferentes miembros del grupo. Además, el hecho de ser grupos reducidos permite que los participantes se conozcan mejor entre ellos y ellas y vean sus diferencias de una forma positiva y enriquecedora.

No obstante, Velázquez (2009) reflexiona sobre el proceso de cooperativizar las clases de Educación Física y lo describe como un proceso complejo y lento porque se necesita una transformación personal y profesional del profesorado. Concretamente, cuando se introducen juegos cooperativos en un grupo acostumbrado a una metodología competitiva e individualista puede provocar un mayor número de conflictos, ya que no están habituados a ese tipo de trabajo por equipos. En referencia a la inclusión, tampoco la mejoraría, ya que se pueden crear situaciones de mayor tensión, ocasionando una menor participación en aquel alumnado que necesite una mayor explicación por falta de conocimiento de la lengua o por no estar habituado a este tipo de contenidos en el área de Educación Física.

Es por ello que Velázquez (2009) propone trabajar con el juego cooperativo otras acciones orientadas a democratizar al grupo, como serían el pacto de normas, la regulación dialogada de los conflictos, la atención a las demandas afectivas del alumnado, etc.

### 3.2.3. El juego de otras culturas del mundo

Dentro del juego de otras culturas del mundo se puede encontrar el juego multicultural y el juego intercultural. El juego multicultural es el juego que se encuentra en culturas diferentes y el intercultural es un juego común en diversas culturas o que es modificado para llegar al juego de otra cultura, haciendo consciente al alumno de las escasas diferencias entre los mismos, y por lo tanto, entre sus características (Ortí, 2002). La práctica de estos juegos facilita la comprensión, el respeto y la valoración de otras culturas (Velázquez, 2006).



La introducción de juegos de otras culturas en el área de Educación Física resulta sencilla, ya que la estructura interna de la mayoría de los juegos es similar y fácil de entender. A este hecho se le añade otra característica de este tipo de juegos que es la de ser una actividad lúdica y motivadora, facilitando la socialización e inclusión del alumnado inmigrante.

Se considera un instrumento socializador ya que permite enseñar una serie de normas culturales y valores, que se deben respetar para poder participar de forma conjunta. Por otro lado es una herramienta integradora e inclusiva debido a que se fomenta el conocimiento de la cultura del alumno o alumna inmigrante al resto de sus compañeros.

Simón, Sandoval, García Blanco y Linaza (2002) también describen al juego de otras culturas del mundo como una actividad que incide en la autoestima del alumnado inmigrante, ya que facilita que le acepten e incluyan más rápidamente en el grupo, respetando y valorando lo que éste puede aportar.

Existen diversos autores que recopilan este tipo de juegos procedentes de otros lugares, como son Bantulà y Mora (2002), Agudo et al. (2002), Méndez (2003) y Velázquez (2006). Gracias a estas investigaciones, el docente tiene una mayor facilidad para acceder a un abanico de juegos de otras culturas del mundo que pueden facilitar el acercamiento y conocimiento de otras culturas diferentes a la cultura dominante.

La búsqueda de similitudes y diferencias entre los juegos recogidos y los que conocemos y practicamos habitualmente en nuestra escuela, así como un análisis más profundo de los diversos contextos culturales de los que proceden los juegos recopilados, nos debe facilitar un mayor conocimiento de otras formas de vida, ni mejores ni peores que la nuestra, simplemente distintas (Velázquez, 2002b, p. 16)

Además, la práctica de estos juegos puede fomentar además la creación de vínculos afectivos entre el alumnado de distintas culturas, mientras intercambian maneras distintas de jugar y participar entre ellas y ellos (García Moreno y Pedret, 1999). No obstante, autores como Simón et al. (2002), Flores (2013) y Cuevas (2009) señalan que el profesorado no puede quedarse con estas intervenciones puntuales, sino que debe

fomentar acciones continuas, como sería la creación de programas educativos integradores e inclusivos. Además, el claustro debería participar en estos programas educativos, no limitándose a acciones dentro de un horario escolar, sino que se deberían fomentar acciones para facilitar la creación de modelos de participación de toda la comunidad educativa.

### 3.3. Estrategias organizativas

Las decisiones del docente a la hora de organizar la sesión tienen un papel relevante para conseguir una educación de calidad.

Como aparece en el Currículum de primaria (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900), el profesorado debe intervenir en el trabajo de las competencias y los contenidos, en las agrupaciones, en la selección de las metodologías y en las prácticas caracterizadas por la utilización de materiales diversos.

A continuación se analizan una serie de aspectos organizativos, reflexionando sobre su relación en la mejora del proceso de inclusión del alumnado inmigrante.

#### 3.3.1. Aspectos metodológicos

Desde el currículum se enfatiza el uso de estrategias metodológicas que promuevan una máxima participación de las niñas y niños.

La intervenció del docent (...) ha de fer que l'alumne experimenti, analitzi i trobi les respostes motrius més adequades en cada cas participant de manera activa. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p.124)<sup>7</sup>

El docente debe seleccionar aquella estrategia que le permita profundizar en el aprendizaje de los contenidos específicos, atendiendo a las diferentes características de su alumnado. Ésta tiene que asegurar un tiempo suficiente para desarrollar un trabajo motor de contenidos, adaptado a las posibilidades de cada nivel del alumnado y exigiendo una mejora en el resultado de sus capacidades, y no sólo en su actitud.

---

<sup>7</sup> “La intervención del docente (...) debe hacer que el alumno experimente, analice y encuentre las respuestas motrices más adecuadas en cada caso participando de manera activa”. Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p.124)<sup>7</sup>

Hablar de una metodología inclusiva para el alumnado inmigrante es decidir una estrategia de intervención que plantee unos retos individualizados para cada niño o niña, donde lo importante no sólo sea el proceso sino también el producto.

El proceso es el único que puede ayudar al individuo a afrontar el fracaso o, al menos, no darle el sentido catastrofista que alberga. (Pérez Pueyo, 2013, p.85)

Por lo tanto, el hecho de no conseguir un resultado (o fracasar) no debe ser visto como algo negativo en el alumnado; es negativo si el niño o la niña se rinde o no quiere intentarlo.

Desde la formación inicial el docente adquiere un conocimiento teórico-práctico sobre las distintas estrategias metodológicas aplicables en una sesión de Educación Física. Es decisión del profesorado seleccionar aquella estrategia que favorezca la inclusión del alumnado inmigrante, la cual no debe basarse en estrategias que ofrezcan respuestas cerradas ni que promuevan movimientos estereotipados para su imitación (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900).

Se tiene que fomentar la participación activa del niño o niña, buscando formas que incentiven la cooperación, el descubrimiento de respuestas motoras, la negociación y huyendo de la competitividad que excluya o discrimine a sus compañeros o compañeras.

Por último, como ya se ha expuesto en apartados anteriores, la metodología cooperativa es una de las más favorecedoras para conseguir una enseñanza inclusiva e intercultural (Díaz-Aguado, 2004; Bartolomé, 2006, y Velázquez, 2004). Como describe Velázquez (2004), no es suficiente con introducir una unidad didáctica o un conjunto de actividades físicas cooperativas en la programación de Educación Física. Por ejemplo, una forma de desarrollar una metodología cooperativa sería creando programas globales de Educación Física en valores, como es la inclusión. En este programa se podrían plantear actividades físicas que aumenten su autoestima, promuevan el gusto por la actividad física, conozcan diferentes posibilidades de juego y desarrollen un clima positivo en la sesión.

Por último, la metodología cooperativa es favorecedora de la inclusión del alumnado inmigrante ya que ofrece un papel importante al proceso de evaluación, fomentando

su implicación en el proceso de aprendizaje personal y ayudándolo a ser más autónomo y reflexivo.

### 3.3.2. Estrategias de agrupación del alumnado

La idiosincrasia del área de Educación Física facilita la colaboración y la comunicación entre los niños y niñas de un grupo-clase. El docente tiene un papel importante para el desarrollo de unas dinámicas de grupo que fomenten la participación, el respeto y la inclusión de todo el colectivo de niños y niñas.

Como describen los autores García Monje y Martínez Álvarez (2003), Martínez Álvarez y García Monje (2002), Checa (2007), Pérez Pueyo (2013), las relaciones de grupo son un punto de partida para poder conseguir un aprendizaje significativo en la sesión. Es un aspecto organizativo que necesita la intencionalidad del docente, para poder fomentar un clima de grupo cohesionado, de respeto y colaboración a lo largo de las sesiones de Educación Física.

Algunas de las estrategias de agrupación favorecedoras de una mejora de la inclusión del alumnado inmigrante son:

- La reducción del número de niños y niñas por grupo, para aumentar la participación de todos los participantes, facilitando el diálogo y la comunicación en el grupo y su confianza (García Monje y Martínez Álvarez, 2003).
- Permitir la elección de su pareja, como estrategia favorecedora de su inclusión y aprendizaje motor. El hecho de tener confianza con su compañero o compañera facilita el sentirse bien con ellos mismos, mejorando su autoestima. Como consecuencia, el sujeto participa más, expresando sus opiniones y buscando la manera adecuada de realizar la actividad propuesta. Esta posibilidad de corregir sus acciones con su pareja “les permite comprobar que son capaces de conseguirlo y comenzar a creer en sus posibilidades evitando el miedo a los ojos de los demás” (Pérez Pueyo, 2013, p. 88)
- A partir de estas parejas, se pueden realizar grupos de cuatro o seis alumnos utilizando distintas estrategias de elección (al azar, escogidas por el profesor,

afectivas). Una forma de fomentar la inclusión del alumnado inmigrante es no establecer grupos de alumnos fijos, sino que puedan agruparse por horquillas (cuatro o seis alumnos) (Pérez Pueyo, 2013). Es una forma de unir a los niños y niñas, creando más momentos de negociación que de tensión.

- La estrategia de agrupación mixta debe ir acompañada de otras intervenciones o acciones inclusivas (Soler, 2007a). Una vez creado el grupo mixto, la no intervención del docente puede generar situaciones tensas donde los más hábiles controlan la dinámica del grupo, fomentando desconfianza e inseguridad en los menos hábiles; como consecuencia de esta situación un porcentaje del alumnado del grupo deja de participar.

- La elección de agrupaciones utilizando estrategias diversas comentadas anteriormente (dirigidas, al azar o afectivas) favorece el intercambio de vivencias entre iguales, permitiendo un mayor conocimiento y aceptación de las diferencias y similitudes culturales del grupo. “Utilitzar diferents sistemes d’agrupació que propiciïn la cooperació i la col.laboració”. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p.124)<sup>8</sup>

- El profesorado debe realizar un trabajo intencionado, sistemático y paulatino para el desarrollo de actividades físicas de grupo con contacto físico entre el alumnado. Como describen García Monje y Martínez Álvarez (2003), en el área de Educación Física existen continuas situaciones de contacto entre el alumnado, que no pueden ser desatendidas por el parte del profesorado. Una falta de interés del docente en estas situaciones puede ocasionar acciones de rechazo y exclusión entre ellos y ellas. Para conseguir un trabajo de éxito el docente debe tratar el contacto entre los alumnos y alumnas como “objeto de atención y esfuerzo” (Ibíd., p. 19).

### 3.3.3. Utilización y distribución del espacio

El espacio es un elemento organizativo con un papel relevante en las sesiones de Educación Física. Dependiendo de los contenidos a desarrollar con el grupo, el docente

---

<sup>8</sup> “Utilizar diferentes sistemas de agrupación que propicien la cooperación y la colaboración”. Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p.124)<sup>8</sup>

debe tomar una serie de decisiones sobre el espacio que garanticen un control y orden en las distintas sesiones, “evitant les situacions d’espera i passivitat innecessàries” (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p.124).<sup>9</sup>

A parte de las decisiones del profesorado sobre el control de la utilización y distribución del espacio existen otros aspectos que deben ser analizados.

Estudios realizados por Asins (1992), Bonal (1998), Soler (2007a), Soler y Vilanova (2008) analizan el uso diferencial del espacio entre los dos géneros. Los niños tienden a usar el centro del espacio y las niñas sus periferias.

Como describen Tomé (2002) y Subirats y Tomé (2007) esta distribución del espacio no provoca a primera vista ningún conflicto, lo que sucede es que se están asumiendo unas relaciones de poder donde se naturaliza, de manera inconsciente, unas formas de reparto del espacio.

El espacio de juego es aquel escenario donde las chicas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de adaptación que no impliquen conflicto. (Tomé, 2002, p.81).

Por lo tanto, el especialista no debe percibir el uso del espacio como un aspecto neutro de la sesión, ya que dependiendo de sus decisiones se puede conseguir una mejora de la inclusión del alumnado inmigrante, en especial del género femenino. La formación permanente del docente le debe permitir reflexionar y conocer la importancia del diseño de las actividades físicas que utilicen todo el espacio disponible.

Es necesario que la ubicación del alumnado vaya variando para no fomentar la creación de jerarquías del espacio físico en el grupo-clase. Estas variaciones en el espacio deben tenerse en cuenta tanto a la hora de la explicación de las fases de la sesión, como en las actividades de una menor movilidad en el espacio o en las actividades con un mayor desplazamiento.

En general, deben proponerse sesiones con rotaciones en las distintas zonas del espacio, donde el alumnado sea consciente de que éste debe ser compartido.

---

<sup>9</sup> “Evitando las situaciones de espera y pasividad innecesarias”. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p.124).<sup>9</sup>

El cómo puede influenciar la repartición del espacio en el proceso de inclusión y participación de las niñas inmigrantes es entendible al considerar que si están situadas en un espacio menos importante y visible les es más fácil pasar desapercibidas, recibiendo menos feedback del docente. Una falta de refuerzos hacia ellas por parte del profesorado puede tener como consecuencia un menor interés por aprender la actividad propuesta, al no acabar de entender qué es lo que debe realizar.

#### 3.3.4. Utilización y repartición del material

El material no puede entenderse únicamente como un aspecto de organización y control de la sesión. El docente debe analizar y reflexionar sobre el conocimiento implícito que tiene el uso y la repartición del material en las sesiones de Educación Física.

Respecto al uso, Medina (2004) nos describe que el material de Educación Física utilizado en una sesión va a depender de los objetivos didácticos propuestos. Es el docente quien se encarga de seleccionar y utilizar un material específico en las distintas actividades de Educación Física, el cual debería ser variado y presentado de una forma motivadora al alumnado, dejando a un lado los prejuicios sexistas que pueda conllevar.

En relación a este tema, un correcto trabajo progresivo con el material de Educación Física facilita que el alumno y alumna interioricen los diversos materiales como elementos no vinculados con un género específico. Es el ejemplo de la cuerda, la pelota o el aro. Si se trabaja de forma polivalente, demostrando la gran variedad de destrezas que pueden realizarse, se va a dejar de pensar que ese material “es sólo cosa de chicas” o “no se me da bien jugar con las cosas de los chicos”.

En relación a la mejora de la inclusión del alumnado inmigrante, en concreto del género femenino, es importante la realización de este trabajo polivalente, desde las primeras edades, ya que les permite conocer e interiorizar una gran gama de materiales como elementos no vinculados con un género específico.

A lo largo de primaria el alumnado debe ir utilizando todo tipo de material diferente, que le familiarice con la diversidad de destrezas motrices posibles dentro del área de Educación Física. Existe un material fácil de ubicar en la mayoría de las sesiones, no obstante, dependerá del docente el introducir otro material menos convencional y más favorecedor de la inclusión de las niñas inmigrantes, como podría ser: cuerdas, música de diferentes lugares del mundo, disfraces, antifaces, indiacas, malabares, pañuelos, etc.

En relación a la repartición del material de Educación Física, el docente debe controlar y supervisar el material que se presenta, ya que de lo contrario podría suceder que siempre sea escogido por un grupo reducido de alumnos y alumnas. Debe además buscar la forma en que éste sea utilizado por todos y todas, fomentando los momentos de cambio del material y ofreciendo actividades físicas que permitan compartirlo, sustituirlo y agruparlo. Por último, debe demostrar al grupo-clase que él es el moderador de todos estos aspectos organizativos, y que busca la mejora de la participación e inclusión de todos los niños y niñas en las sesiones de Educación Física.





## **CAPÍTULO 2. ALUMNADO FEMENINO INMIGRANTE Y EDUCACIÓN FÍSICA**

El segundo capítulo se centra en el alumnado femenino inmigrante dentro del área de Educación Física. Para poder entender mejor a este colectivo de alumnas, se presenta un primer apartado que trata de la mujer inmigrante, como referente femenino, analizando sus características y motivaciones dentro de la sociedad de acogida.

Posteriormente, se reflexiona sobre la mujer inmigrante y la actividad física de forma global, permitiendo un conocimiento mayor de su participación en este ámbito. El propósito de estos apartados es ofrecer una visión más enriquecedora y aclaradora para entender mejor su papel dentro del área de Educación Física en primaria.

### **1. Inmigración femenina y escuela**

#### 1.1. Inmigración femenina en el S.XXI

##### 1.1.1 El proceso de visibilidad de la inmigración femenina

Durante la primera mitad del S.XX, la inmigración femenina ha permanecido invisible en las investigaciones relacionadas con el movimiento migratorio, centradas en el hombre como protagonista de dicho proceso. La mujer era encasillada en el papel de esposa, madre o hija, no considerada como una persona autónoma capaz de emigrar de forma independiente para buscar trabajo. (Colectivo Ioé (Actis, Prada y Pereda), 1996)

No obstante, a partir de los años setenta aparecen algunos trabajos internacionales sobre la migración que comienzan a tener en cuenta a la mujer, dejando a un lado esta visión androcéntrica de los procesos migratorios. Un ejemplo de ello es el artículo *Bird of Passage are also Women* de Morokvasic (1984), donde se realiza una crítica al modelo social que olvida las peculiaridades de la mujer y se centra exclusivamente en las del hombre.

A partir de Morokvasic, surgen varios trabajos sobre los procesos migratorios en los que se visualiza a la mujer. En referencia al estudio de Gregorio 1997, la mujer es caracterizada como un ser social y privado, contrariamente al hombre, definido como un ser económico y público. Es decir, aunque la mujer deja de ser invisible se considera básicamente la esposa del hombre emigrante, que sigue posicionado como el principal mantenedor de la familia. No obstante, estudios realizados en el año 1994 por el INSTRAW (Internacional Research and Training Institute for The Advancement of Women) en Santo Domingo (República Dominicana) describen a algunas mujeres acompañantes de sus maridos como buscadoras de empleo, motivadas por mejorar su estatus económico en la nueva sociedad receptora.

Otro punto de vista es el ofrecido por autoras como Brydon y Chant (1993) y Kofman y Raghuram (2015), que demuestran que la mujer inmigrante no es sólo un agente social y privado, porque en sus motivos para emigrar también están los ligados al aspecto económico y productivo. Ellas también emigran solas, en respuesta a un empeoramiento económico, producido por ejemplo por una situación de divorcio o huyendo de una situación de rechazo por parte de su sociedad.

En resumen, a pesar de encontrar cierta ausencia de la mujer en la temática de las migraciones internacionales, ellas representan uno de los aspectos relevantes dentro del fenómeno migratorio. Como describen Castres y Millar (1993), nos encontramos en la Era de las Migraciones, y uno de los cuatro rasgos básicos de este fenómeno social es la *Feminización de los flujos*. Según Naciones Unidas (2013), en 1990 había 154 millones de personas que vivían fuera de su país, y en 2013 se alcanza la cifra de 232 millones. De este número de personas, la mujer inmigrante representa el 48%.

A diferencia de lo que pasaba en el siglo pasado, nuestro siglo se caracteriza por una gran representación de la mujer dentro de las personas que se desplazan de sus países de origen, las cuales también buscan una mejora de su calidad de vida, poseídas de un elevado grado de motivación y unas expectativas positivas para conseguirlo, como se cita a continuación:

Para muchas mujeres la emigración ha supuesto una liberación en la medida en que la independencia económica de su trabajo le ha proporcionado una

independencia social impensable en sus países de origen por la profunda tradición patriarcal. (Cárdenas, Monreal y Pérez, 2008, p. 117)

### 1.1.2. Características de la inmigración femenina

A comienzos del S.XXI, autoras como Barreto (2007), Cárdenas et al. (2008), Carrizo et al. (2004), Juliano (2000), y Solé, Serradell y Sordé (2013) describen el proceso migratorio de la mujer, analizando sus características y motivaciones de una forma independiente. En sus trabajos exponen que el género no es una variable más, sino que representa un elemento principal dentro del fenómeno migratorio, y como tal debe ser estudiado de manera independiente. De esta forma podremos conocer mejor y reflexionar sobre aspectos específicos de la migración femenina, lo que nos permitirá abandonar ciertas ideas erróneas sobre la mujer inmigrante y su papel en la sociedad de acogida. Algunas de ellas se exponen a continuación.

Como explica Barreto, (2007) la historia relaciona más al hombre con los desplazamientos y traslados voluntarios, mientras que a la mujer se la considera como una persona permanente en su lugar de origen. Esto se ha visto que es una idea incorrecta ya que tradicionalmente era la mujer quien abandonaba su hogar de origen para ir a vivir al lugar en el que se encontraba su marido. Por lo tanto, ella era la emigrante.

Además, aunque mayoritariamente es la mujer quien emigra para unirse a su marido, estudios de Gregorio (1996) demuestran un porcentaje elevado de mujeres precursoras de la inmigración de toda la familia. Hablando de cifras concretas, el Instituto de la Mujer (2009) presentó en su Encuesta de Población Activa (EPA) que el 40% de las mujeres inmigrantes tienen como posición familiar la de cónyuge. Estos datos confirman la teoría de que la mujer inmigrante busca una mejora de su situación personal y social, y no sólo son acompañantes pasivas de sus maridos.

Otra característica que la sociedad actual asocia erróneamente a la mujer inmigrante, además del concepto de dependencia discutido anteriormente, es el concepto de analfabetismo. Investigaciones de Juliano (2000) lo contradicen, demostrando que un elevado número de mujeres inmigrantes provienen de zonas medio urbanas, y tienen

niveles de instrucción y calificación más elevados que las mujeres de los países de destino.

Al estudiar el fenómeno femenino de forma independiente se ha podido ver que la mujer inmigrante se caracteriza por ser una persona que busca mejorar su calidad de vida. Las maneras de conseguir esta mejora son variadas; mientras que la mayoría de estas mujeres buscan conseguir un trabajo para ser autosuficientes y poder alimentar a su familia, también existen mujeres que emigran por otros motivos, como pueden ser separarse de sus maridos y familiares, mejorar sus estudios, tener hijos en una sociedad con más oportunidades, etc.

En relación con las características de su nueva situación laboral, mayoritariamente las mujeres inmigrantes obtienen trabajos de escala social baja, en el sector de servicios. Las principales ocupaciones son el servicio doméstico y la hostelería, junto con otros como el cuidado de niños, ancianos y enfermos.

Las mujeres inmigrantes ocupan los trabajos que no interesan a las mujeres autóctonas, en la medida en que en las sociedades de acogida se produce una desigualdad sexual en el mercado laboral, basada en que las mujeres ocupen los puestos de trabajo de menos prestigio social y de más bajos ingresos, no es de extrañar que a las mujeres inmigrantes les sean reservados estos puestos. Las tareas que tradicionalmente venían asignadas a las mujeres, fundamentalmente a las más bajas en la escala social, son las que están siendo ocupadas por las inmigrantes (Juliano, 2000, p. 383)

Como he comentado anteriormente, es un error asociar sistemáticamente inmigración femenina y analfabetismo. En ocasiones estas mujeres poseen una formación profesional elevada, contrariamente a los puestos de trabajo que ocupan principalmente. A pesar de estas circunstancias, se sienten mejor con este nuevo trabajo ya que obtienen un mayor ingreso que en su país de origen, lo que le permite: ahorrar y ayudar a su familia, poder volver a su sociedad de origen, seguir estudiando o desarrollar algún proyecto autónomo en su país de acogida. Esta situación no es exclusiva de la mujer inmigrante. Como describe el estudio de Fernández y Ortega (2006), el 23% de los inmigrantes en nuestro país tienen más probabilidades que los españoles de estar sobrecualificados para los puestos de trabajo que ocupan.

La siguiente característica hace referencia al papel de las redes sociales en la inmigración femenina. A lo largo del proceso migratorio aparecen redes que favorecen un primer contacto entre la sociedad de origen y la de acogida. Esta interrelación entre las dos realidades facilita las condiciones de migración, y la persona que busca este cambio de vida se encuentra más segura, motivada y protegida para llevarlo a cabo. Las redes sociales pueden estar basadas en relaciones de tipo familiar, amistad o vecindad. En el caso de las mujeres emigrantes, éstas utilizan mayoritariamente las redes sociales de tipo familiar.

A través de estas redes fluirá información, recursos y todo tipo de bienes y servicios materiales y no materiales orientados a que la emigración se lleve a cabo. (Gregorio 1997, p. 163).

En referencia a estas redes sociales, autoras como Solé et al. (2013) describen un conjunto de ellas surgidas en la sociedad de acogida, a las que la inmigrante puede acceder una vez se encuentra en ella. Estas redes forman parte y facilitan sus vivencias diarias, tanto en espacios públicos (asociaciones y lugares de trabajo) como en espacios privados (familia y amistades). Son las siguientes:

- Las surgidas del y para el acceso al mercado laboral.
- Las creadas desde el propio ámbito asociativo.
- Las familiares y las de las comunidades de origen.

Estas redes proporcionan oportunidades laborales, prestan dinero y ayuda económica y son agentes activos, de acuerdo con valores como la solidaridad y el sentido de la responsabilidad. (Solé et al., 2013, p. 58)

En general, son relaciones que aportan a la mujer inmigrante un mayor conocimiento sobre su nuevo contexto, facilitándole su inserción laboral, el aprendizaje de la nueva lengua y amistades y relaciones con personas de diferentes orígenes culturales. Sobre todo este contacto con mujeres autóctonas o de otro país de origen, le ayuda a informarse mejor sobre sus derechos y deberes ciudadanos, facilitando su integración y la de sus hijas e hijos. Gracias a estas interconexiones aumenta la participación de la mujer inmigrante y la de sus hijas e hijos en espacios sociales como son asociaciones, escuela, etc. En concreto, pueden aparecer colaboraciones con las Asociaciones de

Madres y Padres de Alumnos (AMPA), compartiendo intereses comunes con las otras madres y padres, mejorando la convivencia de sus hijos en el centro educativo y su proceso de inclusión.

En cuanto a las redes familiares, se caracterizan por poder ayudar en la mejora de la igualdad de género, porque la mujer inmigrante es un referente para sus hijas e hijos en su comunidad cultural, y es la que se encarga de la transferencia de los valores culturales y religiosos de su país de origen.

El potencial de estas mujeres como sujetos activos en la sociedad de acogida contribuye a mejorar las condiciones de vida del conjunto de la población. Ésta aumenta en la medida en que adquieren mayores niveles de formación y se convierten en referentes culturales y educativos para los niños y niñas. (Solé et al., 2013, p. 61)

En conclusión, son redes sociales facilitadoras de la integración e inclusión tanto de estas mujeres como la de sus hijas e hijos. Desde espacios privados y públicos estas relaciones aportan una mejora de la convivencia y cohesión entre las personas de distintas culturas y las de una misma comunidad de origen. Además, es una forma de empoderamiento de la mujer ya que la ayuda a sentirse activa y protagonista en su nueva sociedad de acogida.

Para concluir con la descripción del proceso migratorio femenino, haré referencia a Malgesini (1998), en concreto a cinco características diferenciales entre los flujos migratorios de mujeres y hombres:

- 1.- Ellas son portadoras de las marcas de discriminación durante la migración y también durante el proceso de supervivencia e integración social dentro de la sociedad receptora.

A pesar de esta discriminación, una vez ubicadas en el nuevo contexto, son ellas las que se acercan y mantienen un primer contacto con las entidades sociales y los organismos de la Administración Local. En concreto, se dirigen a las oficinas de empadronamiento, a los servicios de educación o escuelas, etc. Es por ello que la Administración debe facilitarles una serie de conocimientos del nuevo entorno (como son el idioma, las instituciones principales, el acceso a los servicios sociales, etc.) que le

facilitan su proceso de integración social. De esta forma, ellas pueden llegar a ser más autónomas, disminuyendo su discriminación en su sociedad de acogida.

2.- La sociedad receptora infravalora la problemática de la inmigración femenina y asume que los actores centrales del fenómeno migratorio son los hombres no casados.

3.- Ellas comparten la experiencia migratoria con los hombres inmigrantes, pero desarrollan también un conjunto de vivencias específicas. Estas concreciones se acentúan a medida que la desigualdad entre los géneros en el país de procedencia es más elevada.

Se encuentran similitudes culturales con los países de Latinoamérica y del Este, mientras que con países del Norte de África se tienen mayores diferencias, sobre todo con el papel de la mujer en las diferentes sociedades actuales.

4.- La inserción laboral de las mujeres inmigrantes se produce en un contexto de debilidad estructural y precariedad, que caracteriza la ocupación femenina en la mayoría de los países desarrollados. Se da en ellas una mayor discriminación laboral en comparación con los hombres inmigrantes o las mujeres autóctonas.

Estudios de Parella (2003, 2004) afirman esta triple discriminación: mujer, inmigrante y trabajadora, convirtiéndose en un punto de partida para estudios de género dentro de la sociología de las migraciones españolas. Se destaca la posición de la mujer en el fenómeno migratorio, y también se visibiliza la discriminación que sufre la mujer inmigrante dentro del mercado laboral, ya que una mujer, inmigrante y trabajadora debe enfrentarse a la triple exclusión (de clase, de género y etnia).

Aparte de por el hecho de ser inmigrante, la mujer inmigrante experimenta diferencias adicionales por su condición de mujer. El estatus de estas mujeres se ve afectado, por un lado, por las restricciones de una estructura ocupacional sexualmente segregada, en la que las mujeres obtienen más bajos salarios, menos estabilidad y menos oportunidades de promoción que sus homólogos masculinos, independientemente de su capacitación. (Parella, 2004, p. 180)



5.- Ellas son las responsables del mantenimiento de la lengua y la cultura de origen en el ámbito privado (como por ejemplo la norma de ser sumisas a los hombres de la familia) y también son las encargadas de favorecer la socialización y la integración (sobre todo de sus hijos) en la sociedad receptora.

Esta última idea se desarrolla en el siguiente apartado, donde se ofrece una reflexión sobre el papel de la mujer inmigrante en referencia a la transmisión de su cultura y su identidad.

### 1.1.3. La mujer inmigrante y su papel relevante en la transmisión de la cultura

Existen numerosas investigaciones que destacan la importancia que tiene la mujer inmigrante en la transmisión a sus familiares de la cultura de origen, como las realizadas por Malgesini (1998), Giménez (2003), Barreto (2007), Cobo, Miyares, Amorós, Sánchez Bello y Posada (2006) Solé et al. (2013) y Miyares (2006). Las mujeres se encargan de celebrar fiestas o eventos culturales para sus hijos, hijas, maridos y demás familiares, y siguen elaborando su comida étnica para recordar y mantener las tradiciones de su tierra de origen.

Las mujeres inmigrantes se encargan de mantener sus valores culturales en el ámbito íntimo de su hogar, así como en espacios sociales de su entorno, tanto en la escuela de sus hijos como en su barrio (Malgesini, 1998, p.18).

En este sentido, Barreto (2007) hace una reflexión sobre la lucha interna que algunas mujeres inmigrantes viven diariamente al querer transmitir su herencia de costumbres y valores, mientras observan una realidad diferente en su país de acogida.

En este contexto social e intercultural complejo, los profesionales de distintos ámbitos (educativo, social y administrativo) deben facilitar algunos medios que ayuden a la integración e inclusión de las mujeres inmigrantes, ya que algunas de ellas no cuentan con medios suficientes.

Un ejemplo facilitador de esta inclusión en aras de promover la igualdad de oportunidades es la detección de actuaciones discriminatorias que aparecen en algunas culturas, y el fomento de su minimización o desaparición gradual. Para poder

llevar a cabo esta acción, previamente deben hacerse visibles estas actuaciones culturales, conociéndolas y destacando aquellas que consideren a la mujer inmigrante como una propiedad masculina.

Cobo et al. (2006) describe cómo los varones de todas las culturas enmascaran sus privilegios detrás de prácticas que denominan culturales. Es por ello que debe diferenciarse entre aquellas prácticas y valores culturales que defienden la dominación de un género con respecto al otro, y aquellas prácticas que no vulneran los derechos individuales. Esto permitiría defender aquellas actuaciones culturales basadas en el principio de igualdad y obstaculizar aquellas que vulneren los derechos humanos.

Parecía que los varones están resignados a admitir ciertos cambios culturales, pero se aferran como a un clavo ardiendo al contrato sexual, pues este pacto les convierte en colectivo dominante sobre sus mujeres. Así, aunque pierdan poder como cultura siguen conservándolo como genérico masculino (Cobo et al.,2006, p.13).

Asimismo, según Giménez (2003) los colectivos de inmigrantes se encierran en sí mismos en función del grado de rechazo que encuentren. La sociedad receptora debe velar para evitar este encierro cultural creando espacios sociales que ayuden a su inclusión e integración. Para ello, estos espacios deben estar formados por profesionales competentes, evitando así la realización de acciones improvisadas, aisladas o excluyentes.

En consonancia con las opiniones de estas autoras, se deduce que la sociedad actual debe intervenir para facilitar la necesaria integración de las diferentes familias inmigrantes que conviven y comparten con los ciudadanos autóctonos servicios educativos, sanitarios y sociales.

La mujer inmigrante, como responsable de la transmisión y permanencia de ambas culturas (la de origen y la de acogida) debe ser atendida y ayudada para crear una sociedad única y global.

## 1.2. La educación intercultural desde la perspectiva del género

Desde hace dos décadas la creciente llegada de alumnado inmigrante a las aulas ha generado un continuo desarrollo de estudios e investigaciones sobre cómo atender a la diversidad cultural.

En estos estudios la educación intercultural ha tenido un papel relevante, centrándose en conceptos como igualdad de oportunidades, formación de ciudadanos, fomento de valores como el respeto y la participación de todos (Jordán, 2000).

No obstante, son escasas las propuestas que tratan la educación intercultural desde una perspectiva de género. En general, la realidad educativa considera al alumnado inmigrante de forma conjunta.

Autores como Martínez Ten (2012) y Puleo (2000), describen la importancia de tener en cuenta el género en el alumnado inmigrante ya que va a determinar su identidad, la forma de relacionarse en el centro, la actitud ante los estudios, el futuro formativo y profesional, las relaciones con la familia y la comunidad o las relaciones afectivas.

Por ello, a pesar de los escasos estudios que vinculan la educación intercultural y el género, es interesante reflexionar sobre esta relación y sobre cómo el profesorado debe actuar para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes en sus aulas. A continuación se presenta una serie de características de la educación intercultural y se relacionan con el alumnado femenino inmigrante de forma específica:

- La educación intercultural prioriza la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos (Aguado, 2011).

La educación intercultural destaca la importancia que tiene para el alumno y alumna inmigrante asistir a la escuela; ésta tiene que garantizar una educación que fomente el respeto a la diversidad, el diálogo y la participación del alumnado diverso.

En referencia a la alumna inmigrante, deben tener igual de acceso a la enseñanza y el docente debe velar para que ellas no sean apartadas de los estudios por situaciones culturales o económicas específicas o que las orienten hacia opciones estereotipadas.

- Se promueve una educación formadora de ciudadanas y ciudadanos para la convivencia en un mundo complejo y dinámico.

Se debe formar a un alumnado comprometido en valores como el respeto, la cooperación, y que luche contra situaciones de racismo, xenofobia y sexismo.

En referencia al docente, tiene que evitar ciertas prácticas educativas sexistas las cuales restringen la calidad de los valores y los derechos de las niñas inmigrantes, como el hecho de que algunas alumnas musulmanas tienen problemas para realizar ciertas prácticas físicas.

More serious tensions are created by cultural views in which physical activity and exercise can be deemed inappropriate to expected roles and behaviours for girls and women. Such views need to be challenged because they deny the rights of girls and women to life, health enhancement and empowerment through physical activity (Birmingham City Council, 2008, p. 6) <sup>10</sup>

Es por ello que los profesionales de la educación deben fomentar la coeducación desarrollando actitudes, valores y capacidades que “permitan la construcción de la identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales” (Miyares, 2006, p. 43).

Una práctica cultural y religiosa cuestionada por autores como Miyares (2006) hace referencia al hecho de que algunas niñas inmigrantes están obligadas a llevar pañuelo (hijab). Sin embargo, otros autores no consideran esta práctica como algo negativo, Giménez (2003) y De Botton y Puigvert (2004) señalan que debe haber un respeto hacia una forma diferente de vestir y de ser; la prohibición de estas niñas a llevar hijab sería entendida como una forma de obligarlas a renunciar a sus costumbres culturales y religiosas. Se percibe la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento e integración, y no de segregación. (Barandica, 2007).

Es importante que desde la escuela se conozcan las distintas culturas que conviven diariamente, y se fomenten actitudes positivas hacia esta diversidad cultural. Por lo tanto, se tienen que establecer relaciones de respeto y convivencia hacia cualquier minoría étnica del entorno social. Una forma de conseguirlo es desarrollando

---

<sup>10</sup> “Tensiones más serias son creadas por puntos de vista culturales donde la actividad física y el ejercicio pueden ser considerados inapropiados para los roles esperados y los comportamientos de las niñas y mujeres. Estos puntos de vista necesitan ser cambiados porque niegan los derechos de las niñas y mujeres a la vida, la mejora de la salud y el empoderamiento a través de la Educación Física, el deporte y la actividad física.” (Birmingham City Council, 2008, p. 6)

habilidades de comunicación entre ellas y ellos y facilitando el intercambio de culturas. De esta manera se conseguirá un enriquecimiento mutuo.

Un ejemplo de conocimiento entre culturas sería entender la importancia que tiene para la religión musulmana el hecho de celebrar el Ramadán. Además, la escuela debe tener en cuenta esta festividad para programar los contenidos curriculares del curso escolar. En concreto, desde el área de Educación Física deben evitarse contenidos prácticos con una intensidad física elevada en el tiempo que perdura el Ramadán; durante esa festividad, a algún alumnado inmigrante musulmán se les prohíbe beber agua y alimentarse en una parte importante del día. No todo el alumnado de primaria realiza esta tradición, pero en el ciclo superior de primaria las niñas musulmanas pueden ser consideradas adultas y pueden celebrarlo de esa manera.

Esta reflexión sobre la educación intercultural y el alumnado femenino inmigrante es un primer paso para iniciar un modelo educativo intercultural fomentado en la igualdad de género. Posterior a este primer contacto, se deben llevar a cabo una serie de estrategias educativas que faciliten la transversalización de la perspectiva de género en las aulas (Martínez Ten, 2012); algunas de ellas son:

- La visibilidad de la realidad de las alumnas inmigrantes y de las demás mujeres de su entorno familiar.
- La utilización de un lenguaje no sexista.
- La visibilidad de aquellas prácticas culturales que sean discriminatorias para el género femenino.
- El desarrollo de programas de acogida y seguimiento que incorporen la perspectiva de género.
- La realización de formación para el profesorado sobre la interculturalidad, desde la perspectiva de género.
- La inclusión de medidas positivas para el incremento de su participación en las distintas actividades del centro (excursiones, colonias, actividades extraescolares, etc.)

En esta última estrategia, una de esas medidas facilitadoras sería la de tener su familia un papel activo en la comunidad educativa, como por ejemplo a partir de su participación en entidades como el AMPA o el Consejo Escolar.

Sobre todo, es interesante que la madre participe ya que mayoritariamente es ella la que aparece con mayor frecuencia en los centros escolares y está más en contacto con la comunidad educativa, encargándose principalmente de la educación de sus hijos e hijas.

Además uno de los rasgos que caracteriza la población inmigrante femenina según un estudio realizado por el Instituto de la Mujer del año 2009, hay un número elevado de mujeres inmigrantes que poseen estudios secundarios y universitarios, que representan el 59,17% del total de los registros de homologación de títulos universitarios solicitados. Una de las razones de este nivel académico es debido a que la mujer inmigrante es joven, un 14% con edades comprendidas entre los 25 y 29 años.

La motivación de una madre inmigrante con estudios para que sus hijas e hijos participen y obtengan unos buenos resultados académicos es elevada, facilitando que estos niños y niñas se integren mejor y se sientan incluidos en el nuevo centro educativo.

## **2. Mujer inmigrante y actividad física**

El siguiente apartado se centra en la relación existente entre la mujer inmigrante y su práctica de actividad física en la sociedad de acogida. El objetivo de este segundo bloque es conocer cómo es su participación, entender el significado del concepto del cuerpo y su vinculación con la práctica de actividad física, finalizando con aquellas estrategias facilitadoras para conseguir una mejora de esta práctica.

Se ha considerado relevante profundizar un poco más en el género femenino de origen magrebí debido a que es una realidad predominante en las aulas de primaria del Baix Llobregat. La zona del Magreb está formada por Marruecos, Túnez, Argelia, Mauritania, Sáhara Occidental y Libia. En concreto, durante el curso escolar 2013-2014 ha habido en esta comarca 4.468 alumnos magrebís, siendo la tercera comarca de

Cataluña con un mayor número de alumnado perteneciente a la parte occidental del mundo árabe (Departament d'Ensenyament, 2014a).

Esta información específica sobre la mujer musulmana permite un mayor conocimiento de cómo es la práctica deportiva en el Magreb y cómo influencia el Islam en ella. Actualmente el Islam es la religión oficial y mayoritaria en el Magreb, por lo tanto es relevante para el profesorado adentrarse en la relación existente entre actividad física y religión para poder intervenir de una forma más inclusiva.

Además, en el apartado dedicado al concepto del cuerpo, será importante entender cómo es su percepción del cuerpo y cuál es el papel de la vestimenta de la mujer musulmana para la práctica de actividad física.

## 2.1. Práctica de la actividad física de la mujer inmigrante

### 2.1.1. Aspectos generales

Como introducción a la temática de mujer inmigrante y actividad física, es relevante reflexionar sobre cómo se percibe en la mujer autóctona su práctica deportiva, ya que existen similitudes entre el colectivo femenino en general.

Puig y Soler (2004) analizan la situación de la mujer y el deporte en el territorio español y presentan dos tipos de diferencias entre la actividad deportiva y física realizada por el hombre y la mujer. La primera diferencia está relacionada con su participación. Estas autoras coinciden en este aspecto también con García Ferrando (2011), al afirmar la existencia de una participación inferior por parte de ellas. Desde 1980 se sigue manteniendo una diferencia de 18-19% entre hombres y mujeres que practican actividad física o deportiva; ellas practican menos.

La otra diferencia presentada por Puig y Soler (2004) se refiere a una diferente cultura deportiva femenina, creada acorde con los deseos y necesidades de la mujer. Un ejemplo de esta nueva visión de la actividad física de la mujer se relaciona con los motivos por los que se practica. Para ellas, la participación está unida a la dimensión de mantenerse en forma y relajarse; mientras que el objetivo principal de ellos es pasarlo bien y compartir un tiempo de ocio con sus amigos.

Dejando atrás esta situación observada en la mujer autóctona y común en el género femenino, en relación con la mujer inmigrante existen además otros factores que caracterizan su participación, y en este caso suponen una limitación.

Los primeros factores a destacar son el cultural y religioso. Como consecuencia, ellas tienen una mayor restricción para acceder a ciertos tipos de actividad física y social (como describen los autores Sagarzazu, 2007; Sagarzazu, Kennet, Rezende y Correa, 2009; Santos, 2013; Kay, 2003; Soler, 2007b; y Soler, Gaztelu y Serra, 2010).

Además de los factores anteriores, el factor económico es otro aspecto que obstaculiza la participación de las mujeres inmigrantes en actividades físicas, ya que normalmente tienen escasez de ingresos económicos familiares. No obstante, este hecho no es tan condicionante en el hombre inmigrante ya que ellos siguen buscando experiencias deportivas.

La siguiente dificultad que estas mujeres encuentran está relacionada con el acceso a la práctica de actividad física o deportiva. Sagarzazu et al. (2009) describen algunas barreras que obstaculizan su participación como la falta de información sobre el tipo de actividad física realizada en un centro concreto (sobre todo si desconoce el idioma), la falta de espacios públicos pensados para ellas, la autoexclusión y la falta de tiempo.

En resumen, estos estudios son un ejemplo de que el conocimiento de la realidad de las mujeres en general, y de las mujeres inmigrantes en particular pueden favorecer la creación de una práctica deportiva más ajustada a sus intereses y posibilidades, aumentando su participación e inclusión de las inmigrantes. Experiencias como las llevadas a cabo por Soler (2007b) y Soler et al. (2010) demuestran que la participación de la mujer inmigrante y autóctona es más elevada si se tienen en cuenta sus características, realizando modificaciones que faciliten su acceso e integración. Se describe que a lo largo de las distintas fases de intervención de los programas de actividad física llevados a cabo, fueron positivas acciones como cambiar la ubicación del centro por otro más céntrico para ellas, una ampliación de horario para atender sus necesidades (crearon un grupo por la mañana y otro por la tarde) y una difusión del programa relevante (a partir de demostraciones de los distintos cursos).



Una vez iniciada la práctica de actividad física, la mujer inmigrante reconoce que tiene una serie de beneficios que la motiva para seguir practicándola.

Consideran el deporte como una terapia mediante la cual se sienten más ligeras de cuerpo y mente, olvidan los problemas cotidianos, desconectan del día a día y dejan ir la adrenalina. (...) Tal como dicen, es una forma de mejorar su calidad de vida. Valoran el capital social que adquieren, en forma de amigos y relaciones, que aumentan su red social y les pueden ayudar a solucionar posibles problemas. (Sagarzazu et al., 2009, p. 385)

Además, investigaciones realizadas por Kay (2003), defienden que la práctica de actividad física tiene un valor importante para la mejora de su integración social ya que salen de su entorno familiar y laboral, tienen contactos sociales, se divierten, se relajan y mejoran su capacidad física y autoestima.

En este sentido, Santos, Balibrea, Castro, López y Arango (2005) describen cinco experiencias que transcurren en las siguientes ciudades europeas: Montfermiel, Barcelona, Manchester, Valencia y Reggio. En ellas se reflexiona sobre otros aspectos positivos que se adquieren mediante la práctica de actividad física:

- a) Se refuerza la valoración personal. Durante una actividad física, las chicas tienen que tomar decisiones para conseguir un objetivo específico. El conjunto de estas actuaciones les ayuda a fortalecer su identidad personal, mejorando su estado físico y mental.
- b) Se conoce y se cuida el cuerpo. Con la práctica física, las chicas tienen que aprender a realizar técnicas corporales, como podría ser manipular un stick, una raqueta o un bate. Además, tienen que interactuar con el grupo, acercándose tanto a sus compañeras/os o como a sus adversarios. Por otro lado, se necesita un desarrollo del control de sus emociones y sentimientos.
- c) Se crean nuevas relaciones con sus compañeras/os, de su misma cultura y diferentes y con los profesionales de la actividad.

Concretamente, en Montfermeil observaron que dichas experiencias favorecieron las relaciones interétnicas, redujeron las expresiones de violencia y promovieron la iniciación de la práctica deportiva en las jóvenes. En Barcelona, reflexionaron sobre el

impulso de autonomía, el cual había aumentado a partir de la práctica de la capacidad de decisión. También, se pudo crear un espacio de encuentro y de transformación de la vida cotidiana. En Manchester, se desarrollaron actividades que permitían un uso diferente del tiempo libre de las chicas y chicos inmigrantes. Además, se previno de comportamientos delictivos en la zona. En Valencia, se destacó el aumento del compromiso social de las mujeres que participaban. Y en la última experiencia llevada en Reggio, reflexionaron sobre el refuerzo de la identidad personal y grupal.

A pesar de los buenos resultados obtenidos con estas experiencias con mujeres, el trabajo realizado por Santos et al. (2005) describe la existencia de un mayor número de prácticas de actividad física para chicos de la calle y de bajo estatus social, dirigidas a prevenir situaciones conflictivas; las chicas inmigrantes, en cambio, se dejan a un lado al no ser tan problemáticas, estando de esta manera más excluidas de los proyectos de inclusión social.

Por otro lado, también el deporte en sí puede ser un reflejo de la desigualdad social que se vive, llegando a contribuir en el aumento de las diferencias entre hombres y mujeres, blancos y negros, inmigrantes y autóctonos. La solución no está simplemente relacionada con la práctica deportiva, sino que es importante cómo ésta se lleva a cabo, y si con ella se fomentan valores sociales e individuales, que no dependan de la clase social, cultura o género.

### 2.1.2. Práctica de actividad física de la mujer musulmana

Para poder entender cómo es la práctica de actividad física en las chicas y mujeres musulmanas es necesario conocer cuál es el papel de la religión islámica en sus vidas. Por desconocimiento de esta religión se podría pensar que el Islam prohíbe a la mujer hacer actividad física o deporte; no obstante, investigaciones como la de Pfister (2004a, 2003), Maesam, Mohd y Rozita (2010), Benn, Pfister y Jawad (2011), Nasri (2013) afirman que el Islam no se lo impide, todo lo contrario, se les anima a tener una vida más saludable. Es una religión que se preocupa de su cuerpo, su limpieza, su purificación y su bienestar personal.

A pesar de esto, algunos extremistas islámicos realizan una interpretación distinta del Corán, llegando a prohibir a la mujer la práctica de actividad física o deportiva. Estas corrientes fatalistas islámicas limitan a la mujer a estar en su hogar, cuidando de su familia.

Para conseguir un cambio en la posición del Islam, como comenta Nasri (2013), sería interesante buscar una interpretación del Corán desde el punto de vista femenino. De esta forma, se conseguiría educar y formar esta religión para el fomento de la participación de la práctica de actividad física en las chicas y mujeres musulmanas.

Además de estas limitaciones creadas por una interpretación islámica determinada, la mujer musulmana encuentra otras dificultades que obstaculizan su práctica de actividad física (Santos, 2013):

- Dificultades culturales; la religión islámica les obliga a cubrirse el cuerpo y a una segregación de los espacios para la práctica y el entrenamiento físico.
- Dificultades familiares; el exceso de trabajo en el hogar ocasiona una falta de tiempo y de energía para desarrollar alguna actividad física de forma continua.
- Dificultades relacionadas con la concepción del cuerpo; para la mujer magrebí su cuerpo está relacionado con cualidades como pasividad, docilidad, dulzura, pudor y lentitud. En su cuerpo se refleja el honor, lo que ocasiona que el hombre limite a la mujer la práctica de cierto tipo de actividad física por miedo a que se mancille su reputación en su comunidad musulmana.
- Dificultad para aceptar una cultura del movimiento; las normas y valores islámicos reflejan una cultura de actividad física distinta a la contemplada en la sociedad occidental.

Estas diferencias ocasionan que exista un temor a no poder controlar a sus mujeres. Se piensa que pueden producirse cambios en sus conductas, afectando a sus normas y valores familiares. Como explica Santos (2013), en el mundo musulmán el deporte occidental es una amenaza para las tradiciones, por ello se les niega el carácter lúdico y se cuestiona los beneficios de su práctica.

Como conclusión e integración de todas estas dificultades expongo la siguiente frase de Pfister (2004a) que “los valores religiosos y las normas y prácticas tradicionales influyen en las vidas cotidianas, el ocio y la participación en el deporte de las chicas y mujeres” (íbid, p. 23).

Es por ello que esta autora presenta una serie de estrategias que buscan incrementar la práctica de actividad física en niñas, jóvenes y mujeres musulmanas. Son las siguientes:

- La creación de cursos de actividad física sólo para el género femenino.
- La contratación de monitoras y especialistas que sean mujeres.

El hecho de que el colectivo profesional sea mujer ayuda a crear modelos positivos para ellas; además, facilitaría una mayor creación de vínculos si ellas fuesen procedentes de países islámicos.

- La existencia de instalaciones que permitan realizar la actividad física, cambiarse y ducharse de forma separada de los hombres.

Las mujeres inmigrantes cuando están en su país se encuentran bien, pero, cuando vienen aquí tienden a la obesidad, porque llevan una vida totalmente pasiva. En los países árabes, hay lugares donde está todo dividido, para hombres y mujeres. (Puig y Fullana, 2002, p.13)

En unas Jornadas sobre Deporte e Inmigración, Puig y Fullana (2002) recogieron el siguiente testimonio de Kinda Marrawi, que corrobora el acierto de esta estrategia. Ella es una estudiante de Bellas Artes y colaboradora en el Proyecto Mujer de la Universidad Politécnica de Cataluña; sus padres son de Siria y ella nació en Cataluña. Kinda expuso que su madre, en Siria, practicaba actividad física en un gimnasio sólo para mujeres. Allí, su madre se encontraba más cómoda sin sentir que era observada por los hombres.

Para fomentar una motivación y un estar a gusto en las mujeres musulmanas, es interesante la creación de entornos deportivos similares a los de su país de origen; una vez que ellas hayan adquirido el hábito de práctica de actividad física, se pueden presentar diferentes propuestas deportivas, intercambiándolas con las de ellas.

- Las instalaciones sería conveniente que se encontrasen en lugares cercanos a sus hogares.
- La adaptación de horarios al estilo de vida de las chicas.
- Posibilitar que las chicas puedan ir acompañadas por sus hermanos/as pequeños.
- Los objetivos y contenidos deben estar orientados hacia la salud y el bienestar.
- Considerar la edad de las chicas al plantear el tipo de actividad física.

Las niñas pueden practicar diferente tipología de actividad física, mientras que las jóvenes y mujeres tienen una elección más restringida. Es preferible que estas últimas se centren en la salud y bienestar físico en un principio. No obstante, las jóvenes y mujeres pueden practicar bailes tradicionales, acercándose a la cultura del movimiento desde una perspectiva más próxima a su país de origen. Esta experiencia puede motivarlas y animarlas a realizar más práctica física.

Sin embargo, se tendría que ofrecer en todas las edades un amplio abanico de actividades para que puedan escoger la que más les guste.

- Permitir la creación de cursos para mujeres inmigrantes de distintas culturas.

Esta última estrategia es un aspecto importante para el aumento de la participación del género femenino inmigrante. Se deben crear actividades físicas que unifiquen a mujeres de distintas culturas y de esta forma mejorar su integración en el nuevo contexto social. En resumen, esta experiencia permite que sean más conocedoras de otras realidades de actividad física y que estén más motivadas para ampliar su abanico social y cultural.

En un estudio realizado por Sagarzazu et al. (2009) se compara la práctica de actividad física de mujeres musulmanas y latinoamericanas. Concretamente, se expone que las mujeres musulmanas suelen participar en aquellas actividades relacionadas con la gimnasia de mantenimiento, donde ejercitan la flexibilidad, el equilibrio y las capacidades motrices básicas.

Los objetivos de las iniciativas dirigidas al colectivo de mujeres musulmanas acostumbran a ser las de ofrecer una oportunidad para conocer y conseguir los beneficios saludables que el deporte aporta a nivel físico, así como permitir

la creación de un espacio propio externo al doméstico, donde compartir el tiempo libre con otras mujeres y crear, así, un mayor capital social y una red social. (Ibíd., p. 382)

Con la integración de mujeres musulmanas y latinoamericanas en una misma actividad física se pueden complementar e integrar los objetivos principales de ambas culturas. Por un lado la musulmana prioriza tener un cuerpo saludable y la latinoamericana valora el fomento de las relaciones interpersonales, favoreciendo a la vez su autoestima y su crecimiento personal.

Es una realidad el hecho de encontrar más barreras con las mujeres musulmanas que con las latinoamericanas ya que cuanto “más lejos esté la cultura de las mujeres inmigrantes de la nuestra, más dificultades tendremos para poder compartir cosas con ellas” (Puig y Fullana, 2002, p. 14). Las mujeres latinoamericanas se caracterizan por tener una cultura parecida a la nuestra facilitando su integración y adaptación.

No obstante, se debería pensar que es posible este aumento de la mujer musulmana en la participación de actividad física, y se tendrían que tener en cuenta las estrategias comentadas previamente, a la vez que no se debería olvidar que las niñas y jóvenes musulmanas que se encuentran en nuestros centros educativos son también una gran herramienta para modificar esta realidad.

Son aquellas que después tendrán que educar a sus madres, si queremos que se puedan compartir espacios con un poco más de tranquilidad (Puig y Fullana, 2002, p. 14).

## 2.2. El concepto del cuerpo femenino y su influencia en la práctica de actividad física de la mujer inmigrante

### 2.2.1. Aspectos generales

Dentro de este segundo capítulo es necesario hacer alguna referencia al concepto del cuerpo femenino para poder entender mejor qué práctica de actividad física realiza la mujer inmigrante.

De forma general, el cuerpo ha sido un fenómeno complejo de estudio y análisis por distintos campos científicos como son la antropología, la filosofía, la psicología y la sociología (Figueras, 2008). Gracias a estos campos, el concepto del cuerpo se ha desarrollado desde diferentes perspectivas; es decir, ha dejado de ser observado desde una perspectiva morfológica y fisiológica, atribuyéndole una dimensión de tipo vivencial y cultural. Dependiendo de la sociedad en la que se encuentre, al cuerpo se le atribuyen unos valores, creencias y cánones estéticos, siendo un signo de pertenencia social que demuestra un orden de posición.

En referencia al género, existen diferencias entre el concepto de cuerpo femenino y masculino. El del hombre es un cuerpo para sí mismo, orientado hacia el exterior; mientras que la mujer contempla su cuerpo para los demás, para su marido e hijos (Buñuel, 1994). Como consecuencia de ello, la mujer dedica una gran parte de su tiempo a realizar acciones para sus familiares y su hogar, mientras que el hombre posee más libertad de decisión para poder llevar a cabo más vivencias personales, como es la práctica de actividad física. Esto conlleva a que el tiempo de la mujer para practicar actividad física está más fragmentado que el del hombre, dificultándole una participación continuada.

Por otro lado, autores como Gregorio (2004) y Pfister (2004a) afirman que el cuerpo femenino está más ligado al aspecto cultural, social y religioso que el del hombre. Existen ejemplos de ello en multitud de culturas, como el uso del burka, los zapatos de tacón, el achicamiento de los pies, la extrema delgadez, la cirugía estética, etc. Estos símbolos son la consecuencia de un mayor control y dominación del cuerpo de la mujer por parte de la sociedad vigente.

En el caso de la mujer magrebí, su cuerpo es el depositario del honor familiar; para que no sea mancillado, el varón es el responsable de vigilarlo. A continuación se especifica sobre este colectivo de mujeres y su concepto del cuerpo.

### 2.2.2. El concepto de cuerpo femenino y práctica de actividad física de la mujer musulmana

Investigaciones de Pfister (2004a), Santos (2013) y Nasri (2014) hacen referencia a la mujer inmigrante musulmana y a su concepto del cuerpo. En concreto, Pfister (2004a) realiza un estudio sobre cuerpo y género dentro de las culturas islámicas, reafirmando que no son dos elementos objetivos sino que están influidos por aspectos sociales, pautas culturales, creencias religiosas y orientaciones ideológicas:

El cuerpo es un espacio de control social y un producto de construcción social y transformación cultural (...) Son cuerpos materiales con necesidades naturales (ibíd., 2004, p.2)

El cuerpo de la mujer es el punto de mira del honor masculino y la moralidad, y además, esto llevado al extremo hace que muchos hombres contrarrestan su propia marginalidad a través de la humillación de chicas y mujeres.

Las personas se categorizan como pertenecientes a un grupo social, a un grupo étnico, y también a uno u otro sexo mediante sus cuerpos y sus regímenes corporales, es decir, mediante características externas como la vestidura, el peinado, la manera de moverse o el lenguaje corporal (Pfister 2004a, p. 4)

Como describe Pfister, dentro del concepto del cuerpo aparecen otros aspectos vinculados a él, como es el caso de la vestimenta. Según Nasri (2014) las leyes coránicas tienen una gran influencia en la manera de vestir, y existen unas partes del cuerpo femenino que no deben ser mostradas. En la zona del Magreb, se utiliza la terminología hijab para referirse a la vestimenta religiosa que debe cubrir las.

En resumen, la práctica de actividad física de las chicas y mujeres musulmanas debe realizarse con una vestimenta que les cubra la totalidad de su cuerpo, a excepción de la cara y las manos. No obstante, De Botton y Puigvert (2004) hacen referencia al por qué algunas de ellas llevan pañuelo pero otras no; esta decisión depende de si el patriarcado les obliga a ello o deja que ellas tomen la decisión. El uso del hijab no siempre es entendido por la mujer islámica como una imposición, ya que representa una protección contra las miradas masculinas y también les sirve como táctica para



obtener más autonomía. Además, con el hijab ellas respetan los valores morales de su cultura y no ponen en peligro el honor de su familia.

La integridad moral significa en el caso de las mujeres, entre otras cosas, seguir las normas islámicas relativas a sus cuerpos: deben cubrirse el cuerpo en lugares tradicionales, incluyendo los cabellos (Pfister, 2004a, p. 10)

En general, cuando una familia islámica llega a un país occidental, y no solo al nuestro, se puede producir alguna situación conflictiva debido al diferente estilo de vida y el nuevo concepto del cuerpo e identidad de las chicas y mujeres.

Un estudio de casos realizado a alumnas turcas en Alemania por Kleindiest-Cachay (1996) (citado por Pfister, 2004a, p.18) identifica tres grupos de chicas: las chicas con una identidad turca, las chicas biculturales y las disidentes.

Según esta investigación, las chicas con identidad turca se educan según las leyes islámicas, sintiéndose satisfechas por su situación, no teniendo conflictos con su familia.

Las chicas biculturales, viven en familias religiosas pero con más libertad. Se sienten más privilegiadas que las seguidoras de las leyes islámicas pero encuentran dificultades para realizar algunas prácticas sociales autóctonas, tales como la actividad física.

Por último, las chicas disidentes, acaban dejando a sus familias para vivir su propia vida. No pueden vivir con los valores de su cultura e intentan vivir como chicas alemanas. En este grupo, la práctica de deporte puede ayudarles a construir su propia vida.

### 2.3. Aspectos facilitadores para la iniciación y práctica de la actividad física de la mujer inmigrante

El conjunto de ventajas que proporciona la práctica de actividad física en el género femenino inmigrante es evidente, independientemente de su edad, cultura o nivel económico.

La práctica de un deporte brinda a mujeres y chicas el acceso a espacios públicos donde pueden reunirse, desarrollar juntas nuevas destrezas, obtener

apoyo de otros y disfrutar de la libertad de expresión y de movimiento. Estas actividades son la ocasión para promover, educación, comunicación, habilidades de negociación, competencias y responsabilidades, todas ellas fundamentales para el empoderamiento de las mujeres. (Sever, 2005, p. 6)

Diversos estudios como los de Sagarzazu et al. (2009), Soler, (2007b), Soler et al. (2010), Soler y Vilanova (2008), Santos et al. (2005), Santos (2013) describen una serie de aspectos facilitadores de una iniciación y práctica de la actividad física en el género femenino inmigrante. Se destacan los siguientes:

- 1.- Ofertar un abanico de actividades físicas que tenga en cuenta qué tipo de actividad física realizaron en su país de origen. Se parte del conocimiento y experiencia previa de la persona, para más tarde ir ampliándola y enriqueciéndola.
- 2.- Creación de espacios públicos pensados para favorecer la práctica de actividad física en las mujeres inmigrantes.

Un estudio realizado por Soler y Vilanova (2008) sobre el espacio público, el deporte y la mujer, demuestra la existencia de una gran ausencia femenina en el uso de espacios públicos para la práctica de actividad física. En éste se reflexiona sobre la necesidad de crear espacios pensados para ellas, que combinen actividad física y familia, que no sean exclusivamente espacios para actividades tradicionalmente masculinas.

Las mujeres aparecen en la planificación urbana como objetos, no como sujetos. Ellas no han decidido sobre la utilización del espacio de manera que la misma construcción de las ciudades ya es producto de, y produce, las relaciones entre hombres y mujeres (Ibíd., p.23)

Estos espacios deben caracterizarse por ser seguros, próximos a las zonas de vivienda y donde puedan combinar su rol de cuidado y vigilancia familiar con el de la práctica de actividad física. De esta forma, la mujer inmigrante podrá fomentar además unos hábitos deportivos saludables en sus niñas y niños, a la vez que aumentar sus redes sociales y de amistades.

- 3.- Tener en consideración las características y diferencias culturales de la población inmigrante, no sólo entre diferentes países y culturas, sino entre personas de una

misma región. El profesional debe comenzar conociendo sus características personales y después ampliar el estudio a las de tipo cultural, social y religioso.

4.- Creación de un clima de relación positivo en el grupo de chicas y mujeres inmigrantes, para la mejora de su confianza y autoestima.

El deporte puede desarrollar en chicas y mujeres el sentimiento de que su cuerpo les pertenece, así como mejorar su autoestima y capacitarlas para decidir sobre sus vidas, incluida su sexualidad. En situaciones de privación e inequidad, este sentimiento de pertenecerse reviste gran importancia. (Santos et al., 2005, p. 6)

5.- Búsqueda de recursos y estrategias de refuerzos positivos facilitadores de su reconocimiento e integración dentro de un grupo de compañeras. Sobre todo en el caso de encontrar chicas introvertidas, con carencia de autoestima y con poca confianza en lo que realizan.

6.- Conseguir una participación voluntaria, reforzando su compromiso, a largo plazo en la práctica de dicha actividad física.

Esta participación debe abarcar a todo el género inmigrante femenino, independientemente de la edad y cultura. Un colectivo femenino a reforzar son las madres ya que ellas serán modelos que copiarán e imitarán sus hijas e hijos.

Fomentar la actividad deportiva entre las mujeres garantizará su transmisión a los hijos e hijas posibilitando sus mejoras. (Santos, 2013, p.7)

7.- Fomentar las relaciones de compañerismo, de cooperación y de inclusión.

8.- Informar detalladamente a las familias inmigrantes sobre el tipo de actividad física que se realiza, intentando tener también la colaboración de agentes sociales como el profesorado, asistentes sociales, trabajadores del ayuntamiento, etc.

En esta información el profesional debe enfatizar en la importancia que tiene para sus hijas la práctica de alguna actividad física o deporte. Los estudios realizados por Heinemann (2002), Porro y Maza et al. (2001) sobre la participación de niños y niñas inmigrantes, llegaron a la conclusión de que el deporte no está considerado como un elemento social entre los inmigrantes, sino que es de mayor importancia para la

sociedad occidental y europea. Es por ello que el profesional dedicado a la actividad física y al deporte tiene como objetivo mejorar su percepción, como una herramienta social y saludable para cualquier persona, con capacidad de influencia en su ámbito emotivo, cognitivo, afectivo, motriz y social.

9.- La realización de una formación para el profesional relacionado con la actividad física que le facilite el conocimiento de las distintas culturas y le proporcione una serie de estrategias para promover el respeto a la diversidad y el fomento de la participación del género femenino inmigrante.

Una forma de completar estas nueve estrategias presentadas es haciendo referencia a la declaración de Brighton (1994), realizada en la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte (Sever, 2005). En ella se analiza cómo debe ser la actuación de los profesionales del deporte para conseguir “una cultura deportiva que habilite y valore la participación plena de la mujer en todos los aspectos del deporte”. (Ibíd., p.6)

Algunos de los apartados destacados en esta declaración son los referentes a:

- Educación, formación y desarrollo.
- Información e investigación sobre el deporte.
- Recursos a mujeres deportistas y a programas destinados a incrementar su participación.

El conjunto de estos apartados es la base para una mejora de la práctica deportiva del género femenino, independientemente de su cultura y edad, consiguiendo un cambio social.

Promover una predisposición contraria a las desigualdades y discriminaciones que surgen en nuestra sociedad y en el ámbito de la actividad física por razón de sexo, cultura o clase social. (Soler, 2004, p. 116)

Cuatro años más tarde, en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte en Windhoek (Namibia, 1998), se amplía el concepto de deporte por el de actividad física. Este cambio de terminología beneficia a la práctica física ya que se buscan objetivos vinculados con la salud, la educación y los derechos humanos. (Sever, 2005, p. 7)

### **3. Inclusión del alumnado femenino inmigrante y Educación Física**

El siguiente apartado se centra en conocer cómo es la práctica de actividad física de las niñas inmigrantes dentro del área de Educación Física. En concreto, cuáles son aquellas vivencias facilitadoras de su inclusión, así como aquellas que les pueden producir algún tipo de dificultad.

Son escasas las investigaciones encontradas sobre el género femenino inmigrante y el área de Educación Física. Autores como Dagkas, Benn y Jawad (2011), Dagkas y Benn (2006), se centran en las chicas musulmanas y en esta área, analizando aquellas experiencias que mejoran su inclusión y las que son obstaculizadoras. Unificando algunos aspectos extraídos de estas autoras y de estudios como los de Santos (2005, 2013), Soler y Vilanova (2008), Soler (2007, 2009) y Sagarzazu et al. (2009) sobre la práctica de actividad física de este colectivo se podrían describir algunas estrategias para la mejora de su inclusión.

#### **3.1. Educación Física y estrategias para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes**

El especialista de Educación Física debe fomentar la plena participación en las actividades, sin realizar ningún tipo de diferenciación por motivo de procedencia cultural. Debe partir de una significativa educación en valores.

Dentro de las posibilidades del área de Educación Física se tienen que diversificar la oferta de actividades, relativizar las normas de participación y consensuar diferentes modalidades de práctica que tengan en cuenta los intereses de las niñas inmigrantes.

En referencia a la diversificación de actividades pensadas para el género femenino inmigrante With-Nielsen y Pfister (2011) describen la dificultad de llevar esta práctica al área de Educación Física ya que estas autoras consideran que los contenidos presentados en esta asignatura están orientados hacia los intereses de los chicos, resultando una hegemonía masculina. En consecuencia, las chicas musulmanas se encuentran con más problemas para sentirse incluidas con relación a los contenidos seleccionados en esta área.

A reform of PE is necessary with the aim of reaching both sexes, as well girls and boys with various skills, backgrounds, interests and gender orientations. (íbid, p. 17)<sup>11</sup>

Para asegurar una mayor participación del alumnado femenino inmigrante en estas actividades, el profesorado de Educación Física debe presentar actividades físicas con un carácter lúdico y motivador; de esta forma se facilita un posible crecimiento de interés por participar también fuera de la escuela en algún programa deportivo de su contexto social. Dagkas y Benn (2006) presentan diferencias de participación entre las actividades físicas extraescolares y las realizadas en la propia área de Educación Física, en el sentido que las chicas inmigrantes tienen una percepción positiva hacia la Educación Física pero son más restrictivas participando en las actividades extraescolares.

A pesar de esta controversia de la práctica de actividad física dentro y fuera de horario lectivo, en el documento “Género y Deporte. Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos” (Sever, 2005), se exponen distintos programas pensados para incentivar la actividad física fuera de horario lectivo. Concretamente, el programa Sport Pour la Paix (Costa Marfil, 2003) busca animar a las chicas introduciendo bailes y música en los ejercicios de calentamiento. Además, en este programa se fomenta el papel de las chicas líderes ya que es una forma de crear modelos positivos, cercanos a ellas.

El siguiente aspecto favorecedor de su participación activa hace referencia a la creación de hábitos deportivos a nivel personal y familiar. La búsqueda de iniciativas deportivas que abarquen a madres e hijas es una herramienta clave para poder fomentar en las alumnas un estilo de vida saludable. García Ferrando (2006) indica que una variable clave para una mayor participación en la actividad física es la de tener una madre que la realice. Por lo tanto, se deben buscar intervenciones deportivas que tengan la finalidad de unir las para realizar algún tipo de actividad física familiar.

---

<sup>11</sup> “Una reforma de la educación física es necesaria con el objetivo de llegar a los dos sexos, a las niñas y a los niños con diferentes habilidades, antecedentes, intereses y orientaciones de género”. (With-Nielsen y Pfister, 2011, p. 17)

La siguiente estrategia también está vinculada con la relación de la familia y la escuela, concretamente en que el profesorado de Educación Física debe informar al inicio y a lo largo del curso escolar a las familias sobre la importancia que tiene esta área para la educación de sus hijas. 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 Educación Física y deporte. En resumen, podemos afirmar que el enfoque de familia global cambia actitudes y abre la comunicación entre escuelas y comunidades, siendo una estrategia exitosa para la mejora de la inclusión de este colectivo en Educación Física y en las oportunidades de deporte escolar.

En cuanto a la variable de la edad, las alumnas inmigrantes de primaria son un objetivo primordial para conseguir una participación que abarque toda su infancia y adolescencia. Es más fácil incluirlas en primaria (entre los seis y doce años) que en secundaria. Como describe Santos (2013), el hecho de iniciar la práctica de actividad física en edad temprana es un aspecto favorecedor de la igualdad entre géneros. Sobre todo en la cultura musulmana, ellas se rigen más por las opiniones de su familia, su cultura y su religión, dificultándoles durante la adolescencia todavía más la práctica de actividad física (Dagkas y Benn, 2006). Como estas autoras exponen, una estrategia facilitadora sería la de ser un profesor o profesora cercano a ellas, contribuyendo a la mejora de su participación e inclusión dentro del área de Educación Física.

It was the open or closed attitudes of teachers towards Islam and Muslims that contributed to the positive or negative experiences encountered by the Muslim women. (ibid, p. 19) <sup>12</sup>

En concreto, Maesam, Mohd y Rozita (2010) reflejan diferentes experiencias de chicas musulmanas y su práctica de actividad física, tanto en el área de Educación Física como en horario extraescolar. En ellas se incide en la importancia de tener una profesional cercana a estas chicas, como es el caso de Haifa cuya entrenadora de baloncesto era su profesora de Educación Física. A pesar de encontrarse con distintas barreras, Haifa tenía a su favor su motivación, sus compañeras de baloncesto, que eran también de su

---

<sup>12</sup> “Actitudes abiertas o cerradas del profesorado hacia el Islam y los Musulmanes contribuyen a tener experiencias positivas o negativas hacia la mujer musulmana” (Dagkas y Benn, 2006, p. 19)

escuela, y una profesional de confianza que la apoyó para que continuase practicando actividad física.

### 3.2. Los contenidos del área de Educación Física y su relación con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes

La Educación Física es un área curricular que se caracteriza por ser un pilar básico para la obtención del desarrollo integral de la persona y su mejora de calidad de vida. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900). Es un área que se desglosa en cinco bloques de contenidos:

- El cuerpo: imagen y percepción.
- Habilidades motrices.
- Actividad física y salud
- Expresión corporal
- El juego

A continuación se analizan cada uno de los contenidos educativos de esta área con el objetivo de proporcionar al profesorado herramientas para mejorar su toma de decisiones para una mayor inclusión de las niñas inmigrantes.

#### 3.2.1. El cuerpo: imagen y percepción

El primer contenido hace referencia al trabajo de las capacidades perceptivo-motrices dentro de la etapa de primaria. En concreto, este bloque está relacionado con aspectos como la vivencia y conocimiento del propio cuerpo, la valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás.

La importancia de este contenido para la mejora de su inclusión se debe a que un buen trabajo de la imagen corporal tiene incidencia directa en la construcción de la propia identidad (Lleixà, 2003, 2007). Como identidad personal se entiende todo



aquello que define a un individuo, siendo capaz de identificarse con los demás a la vez que reconoce sus características individuales.

Gracias al trabajo de este contenido la alumna inmigrante gana conocimiento de su propio cuerpo, a la vez que refuerza su confianza y autonomía. No obstante, la construcción de su identidad personal depende también de cómo sea aceptada y valorada por su grupo social (Lleixà, 2007).

Para ello es necesario un buen trabajo de este bloque de contenidos, unido al desarrollo de actitudes y valores como es la cohesión de grupo. De esta forma se transmiten unos valores sociales positivos, donde ellas sean incluidas y tengan un papel activo en la dinámica de las actividades del conocimiento y conciencia del cuerpo.

“Tots necessitem identitat i la necessitem per afirmar el que som” (Barreto, 2007, p. 14)<sup>13</sup>

### 3.2.2. Habilidades motrices

En la etapa de primaria las habilidades motrices se caracterizan por su importancia dentro del área de Educación Física. Es un contenido que evoluciona a lo largo de los tres ciclos, adquiriendo un mayor grado de dificultad (Trigueros y Rivera, 2004).

Al inicio de esta etapa las habilidades motrices se plantean como un conjunto de actividades motrices naturales y globales; y entre los 7 y los 9 años se comienzan a introducir habilidades específicas, siendo adquiridas, por lo que requieren un mayor proceso de aprendizaje.

Estudios realizados por López Pastor et al. (2007) analizan la importancia que tiene el proceso de imitación por parte del alumnado inmigrante cuando todavía no entiende el idioma. Para favorecer la inclusión de estas chicas, el profesorado debe tener en cuenta si la información transmitida es entendida. Una vez ellas saben qué habilidad deben desarrollar el profesorado debe tener planificadas una serie de actividades compensatorias que puedan facilitar su ejecución, si en algún

---

<sup>13</sup> “Todos necesitamos identidad y la necesitamos para afirmar lo que somos” (Barreto, 2007, p. 14)T

momento las habilidades propuestas son de un nivel más elevado del que ellas pueden realizar.

En cuanto a las habilidades específicas trabajadas en primaria, constituyen un contenido vinculado con el contexto socio-cultural de la zona. Puede darse el caso de que sean habilidades distintas a las que ellas conocen de su país de origen; el profesional tiene que comprender qué realidad multicultural es la de sus alumnas inmigrantes y ayudarlas en aquellos casos donde ellas desconozcan las habilidades específicas.

És important conèixer el bagatge de l'alumnat en relació als aprenentatges motrius anteriors, per tal d'ajustar millor les propostes educatives, o per descobrir mancances. (Capllonch et al., 2007, p. 68)<sup>14</sup>

En cuanto a las capacidades físicas básicas, es un contenido implícito dentro del bloque de habilidades motrices. Estas capacidades constituyen un contenido que en un principio no dificulta la inclusión del colectivo femenino inmigrante ya que suele realizarse a partir de la imitación y depende de las características individuales de cada alumna y no tanto de la procedencia cultural.

No obstante, tiene una estrecha vinculación con la práctica de alguna actividad físico-deportiva fuera de horario escolar. Si esta se realiza de forma continua y permanente les ayuda a mejorar su condición física. Debido a que la participación de estas chicas es inferior al resto de sus compañeros (Dagkas y Benn, 2006), en los últimos años de la etapa de primaria puede ser un contenido diferenciador entre ellas y el grupo-clase.

Aunque les faltan hábitos suele gustar mucho el trabajo de la condición física.  
(López Pastor et al., 2007, p. 1)

### 3.2.3. Actividad física y salud

El tercer bloque de contenidos pertenece a la segunda dimensión del área de Educación Física (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900), llamada dimensión de hábitos

---

<sup>14</sup> “Es importante conocer el bagaje del alumnado en relación a los aprendizajes motrices anteriores, para ajustar mejor las propuestas educativas, o para descubrir carencias” (Capllonch et al., 2007, p. 68)

saludables. En ella se describe a la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social, y además se la relaciona con una forma “d’afrentar la vida amb una actitud vital, de plenitud amb nosaltres mateixos i amb la gent que ens envolta, acceptant el nostre cos, la nostra manera de ser, les nostres limitacions”<sup>15</sup> (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 116).

Esta dimensión de la Educación Física es favorecedora del fomento de la inclusión de las niñas inmigrantes ya que permite que sean partícipes y protagonistas activas de su desarrollo personal. Para ello, se enfatiza el sentirse bien y el cuidar su cuerpo, a la vez que se busca la incorporación de unos hábitos saludables como son la práctica regular de actividad física, una buena alimentación y descanso. Las dos competencias básicas que integran estos conceptos son:

- La competencia tercera. “Mostrar hàbits saludables en la pràctica d’activitat física i en la vida quotidiana”.
- La competencia cuarta. “Valorar la pràctica habitual d’activitat física com a factor beneficiós per a la salut” (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 116)<sup>16</sup>

No obstante, la realidad entre la participación de las niñas y los niños es distinta. Un ejemplo es el estudio realizado por Goodyear, Casey y Kirk (2014) donde se describe una menor implicación de las niñas en la práctica de actividad física ya que todavía prevalece una Educación Física enfocada hacia el rendimiento motor. Estos autores presentan estrategias para conseguir extraer de la Educación Física los objetivos centrados en rendimiento físico y buscar una mayor implicación de ellas en la práctica de actividad física fuera de horario escolar y en un futuro próximo.

A curriculum should acknowledge young people’s interests, and consider their engagements with physical culture in order to facilitate participation and promote the physically active life (ibid, p. 716)<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> “Afrontar la vida con una actitud vital, de plenitud con nosotros mismos y con la gente que nos envuelve. Aceptando nuestro cuerpo, nuestra manera de ser, nuestras limitaciones” Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 116<sup>15</sup>

<sup>16</sup> “Mostrar hábitos saludables en la pràctica de actividad física y en la vida cotidiana”

“ Valorar la pràctica habitual de actividad física como factor beneficioso para la salud” Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 116

En cuanto al trabajo de los hábitos higiénicos, dependiendo de la cultura de origen de estas chicas puede ser un contenido difícil de aceptar, ya que en algunas culturas la salud no tiene la misma carga de responsabilidad individual ni colectiva (Molina y Pastor, 2007. 2004).

El conocimiento del profesorado sobre las formas de entender el cuerpo, la salud y la higiene en las culturas inmigrantes mayoritarias, facilitaría la inclusión del alumnado femenino. Si el profesional de Educación Física busca realmente educar, integrar y mejorar la participación activa de su alumnado tiene que plantearse la necesidad de introducirse en las diferentes realidades culturales y sociales con las que se encuentra.

Dagkas y Benn (2006) exponen en su trabajo la actuación de docentes que, por desconocimiento del concepto del cuerpo, intervienen de una forma estricta con el alumnado femenino musulmán, surgiendo como resultado tensiones a la hora de obligarlas a llevar una ropa deportiva determinada, y sin tener en cuenta la época del Ramadán al planificar la asignatura.

I am often surprised at the lack of knowledge that teachers have about Islam and Muslims. (íbid, p. 19)<sup>18</sup>

Estas situaciones evidencian el hecho de que el área de Educación Física en primaria es esencial para conseguir un clima de trabajo que fomente además la mejora de la calidad de vida de las alumnas y alumnos, siendo la intervención del profesorado un pilar básico para ello.

#### 3.2.4. Expresión corporal

El cuarto bloque se caracteriza por unos contenidos específicos que tratan de la utilización del cuerpo como instrumento de expresión y comunicación de emociones y

---

<sup>17</sup> Un currículum debe reconocer los intereses de las chicas y chicos, y considerar sus compromisos con la cultura física con el fin de facilitar la participación y la promoción de la actividad física. (Goodyear, Casey y Kirk, 2014, p. 716)

<sup>18</sup> A veces estoy sorprendida del desconocimiento que tienen los profesores sobre el Islam y los musulmanes. (Dagkas y Benn, 2006, p. 19)

sentimientos; la participación y elaboración de bailes y movimientos rítmicos; o la utilización de objetos y materiales como instrumentos de expresión y comunicación.

A continuación se exponen alguno de los criterios de evaluación de los distintos ciclos de primaria, relacionados con este bloque de contenidos:

- “Representar personatges i situacions mitjançant el cos i el moviment amb desinhibició”. (ciclo inicial)
- “Proponer estructures rítmiques senzilles i reproduir-les corporalment”. (ciclo medio)
- “Comunicar-se i representar personatges i situacions complexos utilitzant els recursos exoressius del cos”. (ciclo superior) (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 119, 121 i 123)<sup>19</sup>

En las últimas décadas se pueden encontrar diversos estudios que describen la representación corporal y la danza como instrumentos favorecedores de un conocimiento intercultural. Es el caso de Contreras et al. (2007), Agudo et al. (2002), Bernabé (2012) que analizan las ventajas del trabajo de la danza para conseguir una educación intercultural:

La danza y el movimiento contribuyen a mostrar al alumno las diferencias y similitudes entre culturas sin producir jerarquizaciones culturales ni actitudes despreciativas ante el otro, por lo que incorporarla a la escuela supone iniciar un conocimiento de formas culturales distintas. (Contreras et al. 2007, p. 11)

Un recurso de la danza es la diversidad de discografía que se puede utilizar en la escuela, la cual es una forma de descubrir los múltiples ritmos y melodías de las distintas culturas del mundo (Agudo et al., 2002).

En referencia a la representación y comunicación corporal, la expresión de emociones y sentimientos es un mecanismo de profundización del conocimiento del cuerpo y del movimiento. También es una manera de conocer distintas formas de vida y expresión

---

<sup>19</sup> - “ Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición.  
- Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente.  
- Comunicarse y representar personajes y situaciones complejas utilizando los recursos expresivos del cuerpo” (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 119, 121 y 123)

cultural ya que se elaboran respuestas corporales a distintas propuestas educativas de expresión.

Tanto la danza como la representación corporal permiten un desarrollo de la creatividad, y un fomento de la manera de entender las distintas realidades culturales.

Este contenido pertenece a la dimensión de expresión y comunicación corporal del área de Educación Física, integrada por dos competencias:

- La competencia quinta. “Comunicar vivències, emocions i idees utilitzant els recursos expressius del propi cos.
- La competencia sexta. “Prendre part en activitats col·lectives d’expressió i comunicació corporal per afavorir la relació amb els altres”<sup>20</sup>. (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 117)

Esta dimensión permite al alumno o alumna participar en experiencias artísticas y culturales diversas, fomentando su creatividad y diálogo corporal intercultural.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas (Real Decreto 1513/2006, BOE núm. 293, p.8).

Otra característica de este cuarto bloque de contenidos es la importancia del trabajo de grupo, donde las diferencias y semejanzas de cada persona son válidas y deben ser respetadas.

En cuanto a la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes, Goodyear et al. (2014) afirman que contenidos como la expresión corporal permiten conseguir una mayor implicación de ellas ya que se alejan de los contenidos predominantes de la Educación Física, los cuales están enfocados en el rendimiento motor.

---

<sup>20</sup> “Comunicar vivencias, emociones e ideas utilizando los recursos expresivos del propio cuerpo”.  
“Omar parte en actividades colectivas de expresión y comunicación corporal para favorecer la relación con los otros”

No obstante, en las chicas musulmanas puede encontrarse con la danza algún tipo de dificultad en su inclusión, ya que tienen un concepto del cuerpo y de su expresión corporal distinto al de la cultura occidental (Dagkas y Benn, 2006)

Muslim parents would see no value in dance after early childhood or find it problematic on moral or religious grounds, appear related to social dance forms associated with popular culture. Mention of movements of “sexual connotation” would not be intended or condoned in any school. (Birmingham City Council, 2008, p.8)<sup>21</sup>

Desde el área de Educación Física se deben trabajar diferentes maneras de expresarse con el cuerpo que sean semejantes a las realizadas en su país de origen. Con esta estrategia es más fácil introducir nuevas maneras y ritmos de comunicación corporal.

### 3.2.5. El juego

El último bloque de contenidos tiene un papel clave para el fomento de una Educación Física inclusiva del alumnado femenino inmigrante. Como se expuso en el primer capítulo sobre Inmigración y Educación Física, el juego es un elemento socializador y cohesionador; dentro de la tipología del juego, los que permiten una mayor inclusión son el predeportivo, el cooperativo y el de otras culturas del mundo.

En el currículum del área de Educación Física, este quinto bloque de contenidos pertenece a la dimensión del juego motor y el tiempo libre. En ella se integran dos competencias:

La competencia séptima. “Participar en el joc col.lectiu de manera activa mostrant-se respectuós amb les normes i els companys”.

La competencia octava. “Practicar activitat física vinculada a l’entorn com una forma d’ocupació del temps lleure”<sup>22</sup> (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 117).

---

<sup>21</sup> “Familias musulmanas no verían ningún valor en la danza después de la primera infancia o encontrarían motivos problemáticos de tipo moral o religioso, aparecen relacionados a las formas de danza social asociados con la cultura popular. La mención de movimientos con connotación sexual no debería ser propuesto ni acordado en ninguna escuela”. (Birmingham City Council, 2008, p.8)

<sup>22</sup> “Participar en el juego colectivo de manera activa mostrándose respetuoso con las normas y los compañeros”. Decret 119/2015, DOGC núm. 6900, p. 117)

Gracias a la práctica del juego, el alumnado está compartiendo vivencias sociales que le hacen sentirse miembro de un grupo, independientemente de su cultura y país de procedencia. Como se describe en la sexta competencia básica, que debe adquirirse al finalizar la educación obligatoria.

La competencia social y ciudadana, significa entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. (Real Decreto 1513/2006, BOE núm. 293, p. 7)

Otra competencia relacionada con el juego sería la presentada en la Unión Europea (2006), con el nombre de *competencia social y cívica*. Gracias al juego, el alumno o alumna participa en situaciones de grupo donde deben resolverse conflictos de una forma rápida y democrática; además, deben mostrar su compromiso como miembros activos que son.

These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation. (European Union, 2006/962 EC, L 394/16)<sup>23</sup>

---

“Practicar actividad física vinculada con el entorno como una forma de ocupación del tiempo libre”.

<sup>23</sup> Estos incluyen la competencia personal, interpersonal e intercultural y cubren todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral, y sobre todo en las sociedades cada vez más diversas, y para resolver conflictos cuando sea necesario. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. (2006, L 394/16)



### 3.3. Factores influyentes para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en las actividades físicas y deportivas

Estudios realizados por Dagkas y Been (2006) y Pfister (2004) describen la existencia de un menor interés de las niñas y chicas inmigrantes para participar en actividades físicas fuera del horario lectivo.

Algunas veces es debido a la dificultad que encuentran para integrarse en otros contextos sociales distintos al de su cultura. Esta situación conlleva a que un elevado número de niñas inmigrantes sólo practican actividad física dentro de horario escolar, en clase de Educación Física.

A pesar de que ellas se encuentran participativas en las clases de Educación Física, se debe intentar despertar su interés y motivación para que continúen practicando actividad física fuera de la escuela.

Essomba (2007) reflexiona sobre el concepto del tiempo libre y de ocio en la sociedad contemporánea. En la realidad actual, aparece ese espacio de tiempo para la búsqueda de vías de escape, de desconexión de todas las rutinas y obligaciones expuestas por nuestro contexto. Este espacio podría ser ocupado por la práctica de actividad física.

No obstante, este autor expone que los inmigrantes tienen un déficit de participación en actividades físicas debido a que tienen unos criterios, valores y normas distintos a los existentes en su nuevo contexto. Es por ello que la actividad física no siempre es la solución para la participación e inclusión de las niñas y niños en la práctica de actividades de tiempo libre del barrio.

Además, no todas las propuestas deportivas son la solución para la integración de la inmigración. Muchas de ellas se caracterizan por la falta de conexión de la actividad con la realidad que la persona inmigrante tiene.

Por lo tanto, la búsqueda de la integración e inclusión de las chicas inmigrantes en actividades físicas debe ser un reto social. A pesar de la existencia de una gran diversidad entre culturas y circunstancias personales, es necesario promover un proyecto innovador, motivador y adecuado a sus intereses, tanto desde el área de Educación Física como dentro de su barrio y municipio.

En cuanto al papel de los medios de comunicación y la práctica de actividad física de las niñas inmigrantes, podríamos decir que resulta escaso; en general se busca la comparación de la práctica masculina con la femenina, sin hacer hincapié en el gran avance que ha realizado la actividad física femenina en las últimas décadas.

Los profesionales de la actividad física deben ser conscientes de su lenguaje, de sus prejuicios. Tienen que fomentar cualquier tipo de actividad física, independientemente de si predomina en el mundo deportivo masculino o en el femenino. Muchas veces, las expectativas que promueven estos profesionales en la infancia les marca su motivación para la práctica de una actividad u otra.

Se debe tener en cuenta que los medios de comunicación se encargan de mostrar a la mujer deportista destacando su cuerpo como un elemento estético (Ibáñez, 2001). El lenguaje implícito que conlleva el culto al físico puede producir unos valores críticos en la adolescencia.

En el periodo de la adolescencia se refuerzan aún más los roles femeninos y aparece una presión social por separar la feminidad de la práctica deportiva. Con la ayuda de los profesionales las chicas deben entender que lo importante es tener una vida saludable, con una práctica física continua y una alimentación sana y equilibrada.

Además, los medios de comunicación identifican la actividad física con la virilidad, ya que ésta está constantemente relacionada con valores masculinos. Y a las modelos deportistas se las caracteriza por ser o tener una imagen masculina o asexuada.

Las adolescentes inmigrantes tienen más dificultades para realizar alguna práctica física, siendo un factor importante para conseguir esta participación el que en su infancia hayan practicado alguna actividad física extraescolar.

Sobre todo las chicas musulmanas encuentran en su adolescencia un período de transición y de dificultad para practicar algún tipo de actividad física extraescolar.

Adolescence is a key period of identity transformation for Muslim women as Islamic requirements and responsibilities which shape their dress, interactions

and behaviour become important in the lives of those who choose to move in a more religious direction. (Dagkas y Benn, 2006, p. 30)<sup>24</sup>

Para concluir, es importante que la sociedad actual fomente una práctica de actividad física igualitaria entre ambos géneros, independientemente de su cultura de origen. Investigaciones realizadas en países como Australia y Estados Unidos confirman que existe un mayor fomento de esta actividad por parte de ellas cuando se desarrollan políticas públicas incentivadoras (López Díez y Gallo, 2011).

El buen periodismo es el periodismo comprometido con la información, que desvele las dificultades y problemas a las que pueden enfrentarse las niñas y jóvenes en la práctica deportiva y en la actividad física. También debe mostrar la posibilidad de elegir diferentes actividades físicas, superando los roles de género tradicionales, y las dificultades reales a las que tienen que enfrentarse. (Ibíd., p. 85)

---

<sup>24</sup> “La adolescencia es un período clave de la transformación de la identidad de las mujeres musulmanas como los requisitos islámicos y responsabilidades que dan forma a sus prendas de vestir, sus interacciones y su comportamiento llegando a ser importantes en las vidas de ellas que optan por moverse en una dirección más religiosa”. (Dagkas y Benn, 2006, p. 30)

## **CAPÍTULO 3. PENSAMIENTO DEL PROFESORADO**

En este capítulo se analiza un concepto de gran importancia para esta investigación como es la toma de decisiones del profesorado. Para ello debemos referirnos inevitablemente al paradigma del pensamiento del profesorado. Este paradigma busca comprender cuestiones del proceso de enseñanza aprendizaje, como son:

¿Por qué razón los profesores se comportan como lo hacen? ¿Qué deben conocer para enseñar bien? ¿Por qué razón los profesores fracasan en su actuación cuando conocen perfectamente lo que es una enseñanza eficaz? ¿Cuáles son las principales preocupaciones de los expertos en el momento de tomar decisiones? (Carreiro da Costa, 2004, p. 43)

Dentro del paradigma del pensamiento del profesorado, este estudio se centra en el conjunto de factores que inciden en aquellas decisiones que toma en la práctica diaria. Entre estos factores se encuentran las teorías implícitas, que son el conjunto de creencias personales que rigen la manera de comportarse de los docentes delante de situaciones concretas (Díaz Lucea, 2002).

A continuación se realiza un análisis de cómo surge el paradigma del pensamiento del profesorado y sus características principales; posteriormente se profundiza en el concepto de las teorías implícitas, finalizando con su toma de decisiones de acciones preactivas, interactivas y postactivas.

### **1. Antecedentes del paradigma del pensamiento del profesorado**

El siglo XX se caracteriza por el surgimiento de la investigación educativa, formada por distintas concepciones y percepciones del entorno social. Hablar de paradigmas de investigación es hablar de distintas posiciones epistemológicas y de distintos enfoques de investigación.

Como describió Kuhn (1962), el concepto de paradigma hace referencia al conjunto de prácticas que conforma una disciplina científica durante un período específico. En

concreto, un paradigma se define por aquello que debe observarse y escrutarse, el tipo de interrogantes que deben formularse para hallar las respuestas en relación al objetivo y en cómo los interrogantes deben estructurarse e interpretarse los resultados.

Para comprender el surgimiento de los estudios sobre el pensamiento del profesorado resulta necesario analizar los tres grandes paradigmas, considerados como los tres marcos generales de referencia del estudio de la realidad educativa (Latorre et al., 2003; Bisquerra, 2004 y Sánchez, 2013). Estos son los siguientes: positivista, interpretativo y sociocrítico.

El *paradigma positivista* (también conocido por paradigma cuantitativo y racionalista), se caracteriza por ser una teoría universal, es decir, no está vinculada al contexto; sus enunciados científicos están apartados de los fines y valores de los individuos; las variables son independientes a los elementos externos y deben cuantificarse para evitar contradicciones; por último, su finalidad es ver las relaciones causa-efecto entre los fenómenos y los comportamientos.

El *paradigma interpretativo* (también denominado paradigma cualitativo, naturalista, humanista, fenomenológico), tiene como objetivo conocer los sujetos, en concreto, cómo interpretan las situaciones, qué intenciones tienen, etc. Se centra en aquella realidad educativa que es única y particular, dejando a un lado lo generalizable. Se considera que la realidad es dinámica, múltiple y holística; por lo tanto, se enfatiza el papel del sujeto en un contexto educativo específico, teniendo en cuenta sus características personales.

El *paradigma sociocrítico*, busca comprender la sociedad y transformarla, dando soluciones a las necesidades observadas en el estudio. Sus principios tratan la importancia de la unión de la teoría y la práctica, y la implicación del docente a partir de la autorreflexión.

En referencia a la metodología del paradigma sociocrítico, existen similitudes con el interpretativo pero añadiéndole el factor ideológico ya que su finalidad se caracteriza por transformar el contexto social.

En cuanto a cómo han ido evolucionando las investigaciones dentro del área de Educación Física, existen los siguientes modelos:

Hasta mediados de los setenta predomina el modelo *Proceso-Producto* (relacionado con el marco general positivista). Se caracteriza por ser una línea de indagación que establece relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento del alumnado. Su objetivo es conocer al profesor eficaz, es decir, aquel que es capaz de conseguir un mayor nivel de rendimiento escolar (López Ruiz, 1999).

La hipótesis central de este enfoque sostiene que existen ciertas conductas docentes que resulta necesario identificar (variables de proceso), ya que se vinculan estrechamente a un alto grado en el logro de los estudiantes (Pérez Gómez, 1983).

Algunas de estas variables consideradas objeto de análisis son: el constructo tiempo de aprendizaje académico, la presentación de las tareas, la ejecución motora, el feedback pedagógico, la gestión y organización de la clase y la disciplina.

Aspectos de esta línea de investigación basada en el modelo Proceso-Producto que fueron criticados, se relacionan con la idea de que el buen rendimiento del alumnado depende exclusivamente de la conducta del docente, sin tener en cuenta otras variables; al alumno se le considera un receptor pasivo del contenido preestablecido; y las leyes generales que surgen de esta investigación no tienen en cuenta en su aplicación práctica la importancia del contexto. Como señala Doyle (1985a), las variables contextuales influyen significativamente en el proceso educativo del discente, sobre todo aquellas variables encontradas dentro del aula.

Las investigaciones proceso-producto, que no consideran las variables contextuales, curriculares y la mediación activa del alumno, no pueden dar respuestas válidas para explicar lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje significa en su totalidad y complejidad. (García Ruso, 2003, p.3)

A pesar de las críticas recibidas, esta corriente de investigación es una de las que más ha contribuido en el desarrollo de la investigación científica de la enseñanza, permitiendo la consideración del profesor como un profesional más dentro del ámbito de la indagación.

Con esta crítica generalizada hacia el modelo Proceso-Producto, tanto por la magnitud de las contradicciones de sus resultados como por la irrelevancia y escasa aplicabilidad práctica (Pérez Gómez, 1983), se produce una búsqueda de nuevas orientaciones en la investigación, centradas en el pensamiento del profesorado y en las características internas de los alumnos. Jackson (1991) marca un punto de reflexión con su obra *La vida en las aulas*, (cuya 1ª publicación se realiza en 1968). En ella el autor plantea la necesidad de comprender el pensamiento del profesorado para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje vigente. Describe algunos aspectos que determinan un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje concreto, dejando a un lado la visión simplista del proceso y producto; como es la incertidumbre de las reacciones del alumnado, la necesidad de decidir de forma espontánea sin poder reflexionar de forma racional o la complejidad de la vida en el aula.

No obstante, hasta la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza realizada en EE.UU. en el 1974, no se extiende este nuevo campo de estudio basado en el profesorado y su pensamiento. Dicho campo de estudio se ubica en el modelo conocido como *modelo mediacional*, centrado en aspectos cualitativos de la enseñanza, el cual busca comprender los procesos cognitivos claves del alumno y del profesor. Dentro de este modelo se crean dos líneas de investigación: el modelo mediacional centrado en el profesor y el modelo mediacional centrado en el alumno.

Respecto a la primera línea de investigación, *centrado en el profesor*, aparecen estudios sobre diferentes ámbitos como son la planificación, la toma de decisiones y actuaciones y las teorías y creencias docentes (Shalvelson y Stern, 1981; Clark y Peterson, 1986; Pérez Gómez, 1983; Marcelo, 1987). Este modelo busca desvelar unas variables cognitivas del profesor que van a condicionar su actuación, influyendo así en los resultados de la enseñanza. Es decir, el profesor deja de considerarse como un agente pasivo y se transforma en un ser activo que lleva una actividad de búsqueda de información respecto a los alumnos, al currículum, lo que le va a permitir utilizar métodos de enseñanza adecuados en función de cada situación, para obtener los mejores resultados en las aulas. (Díaz Lucea, 2001).

No obstante, Pérez Gómez describe algunas objeciones de esta línea de estudio:

Las variables emotivas del comportamiento pueden y deben ser objeto de análisis racional para comprender sus orígenes y mecanismos de actuación, pero aún este reconocimiento no evita el influjo peculiar de las mismas en cierto grado, al margen de la conciencia y la reflexión racional (Ibíd., 1983, p. 126).

Las objeciones generalmente planteadas contra este modelo se basarían principalmente en una insuficiente atención hacia las variables emotivas del profesor, y en la falta de consideración de las relacionadas con el contexto.

Respecto a la segunda línea de investigación dentro del modelo mediacional, centrada *en el alumno*, su objetivo es conocer cómo es su proceso de aprendizaje y cuáles son sus estrategias cognitivas para adquirir este conocimiento. Por lo tanto, se centra en su comportamiento del alumno y el clima de trabajo que crea en las aulas. Este modelo de estudio también presenta debilidades, como el dejar a un lado las estrategias seguidas por el profesor en su enseñanza, y sobre todo los otros elementos externos al aula que interactúan con el alumnado, como es el caso de sus compañeros del centro educativo.

Los modelos mediacionales han constituido los precedentes del siguiente modelo de estudio, denominado modelo ecológico. Éste se caracteriza por centrarse en el aula y en las interacciones entre el profesor y los alumnos. Además, defiende que el contexto del aula está incluido a su vez dentro de otros contextos, como son la escuela, la comunidad, la familia, la cultura, etc. Todos estos contextos influyen en aquello que se observa dentro del aula, pero también en lo que no se observa, como son los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones.

## **2.- Paradigma del pensamiento del profesorado**

El paradigma del pensamiento del profesorado surge de investigaciones que relacionan las creencias, motivaciones, y decisiones del profesorado con su práctica profesional. Este paradigma tiene carácter cualitativo y se aleja de los principios del marco general positivista ya que no busca generalizar conocimientos sino conocer y comprender



situaciones educativas asociadas a contextos específicos. Además estos estudios se caracterizan por analizar los aspectos cognitivos del profesorado a la vez que integran otras dimensiones, como el aspecto afectivo y conductual, las creencias y el contexto.

El paradigma del pensamiento del profesorado tiene sin duda el interés de haber desplazado el foco de análisis desde la conducta del profesorado a los conocimientos y creencias que la guían, y haber destacado la toma de decisiones como uno de los factores fundamentales de la práctica docente.

(Pérez Echeverría et al., 2006, p. 83)

Autores como Imbernón (2002), Shavelson y Stern (1983), Marrero (1992) y Carreiro da Costa (2004) defienden este paradigma porque demuestra la correlación existente entre la práctica profesional y otros ámbitos personales como el conocimiento, las creencias o las decisiones. Este paradigma contempla al profesor como un ser activo, reflexivo, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas a partir de su experiencia profesional. Como indican Shavelson y Stern (1983) el profesor es:

- Un profesional que realiza juicios y toma decisiones en un entorno complejo y variable. Para ello, necesita desarrollar una atención selectiva que le ayude a simplificar su constante intervención educativa.
- Un profesional que se caracteriza por tener un comportamiento determinado condicionado por sus pensamientos, juicios y decisiones. Estos pensamientos se organizan en esquemas de conocimientos que abarcan sus creencias y sus estrategias para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. Un profesor tiene un mayor grado de estabilidad a medida que adquiera una mayor experiencia profesional.
- Un profesional que distingue dos momentos en el proceso de la enseñanza: el preactivo y el interactivo.

El comportamiento de la interactiva se caracteriza por la espontaneidad, la rapidez y la irracionalidad, con un alto grado de incertidumbre, imprevisión y confusión sobre los acontecimientos del aula. Por el contrario, en la enseñanza preactiva parece mediar un tipo de actividad intelectual más reflexiva y racional (García Ruso, 2003, p. 4).

- Un profesional que produce sus procesos de pensamiento dentro de tres contextos: el *contexto psicológico*, formado por las teorías implícitas, las creencias y los valores que tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje; el *contexto ecológico*, constituido por los recursos, las limitaciones administrativas y las circunstancias externas; y el *contexto social*, que hace referencia a las interacciones del grupo-clase, el clima del aula y las relaciones sociales.

El estudio del pensamiento del profesorado que plantea este paradigma busca conocer cuál es el proceso interno que realiza desde la teoría hasta la práctica educativa. Concretamente, qué creencias, valoraciones, opiniones influyen en su práctica educativa.

Se trata de saber cómo pasar de la teoría a la práctica, del sentido común pedagógico al conocimiento pedagógico especializado. El profesor o profesora orienta su tarea en función de unos criterios, opiniones, valoraciones, ideas y creencias, que de alguna manera configuran el currículum y su trabajo en él. (Imbernón, 2002, p.53).

Dentro del paradigma del pensamiento del profesorado hay tres líneas de estudio que analizan los procesos internos de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tres líneas forman la corriente conocida como *enfoque cognitivo*. Se enumeran y analizan a continuación:

- Los procesos de planificación
- Los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula (intervención)
- Las teorías implícitas

### 2.1. Procesos de planificación

En esta línea de estudio se analizan cómo son los procesos del pensamiento del profesorado previos a su intervención con el grupo-clase. Estos procesos se encargan de delimitar y plantear aquellas dificultades que deben tratarse para conseguir una enseñanza cualitativa y significativa.

El objeto de la actividad del profesor cuando programa parece ser estructurar y organizar períodos limitados de enseñanza. (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p. 40)

Tanto en su formación inicial como en la permanente, al docente se le transmite la importancia de planificar de forma secuencial, realizando los siguientes pasos: definición de objetivos, selección y organización de contenidos y actividades, especificación de los procesos de evaluación, etc. No obstante, autores como Pérez Gómez y Gimeno (1988) describen a un docente que cuando se encuentra en el aula, puede dejar a un lado la programación a partir de los objetivos y centrarse en otros factores como son los alumnos, las actividades y el contexto.

Su preocupación primera y prioritaria refiere a la configuración del contexto de enseñanza y a la definición más o menos flexible de las actividades de enseñanza-aprendizaje. (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p. 41)

Es una consecuencia de la realidad educativa del profesorado ya que no percibe los objetivos como un aspecto prioritario en la planificación, dando más importancia al contexto en el que se encuentra y cómo debe ser su intervención en él.

Esta línea de investigación defiende la importancia de elaborar una planificación que le guíe y oriente en su intervención en el aula; un documento capaz de ayudarlo a realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y adaptado a su contexto, con unos contenidos ajustados a su realidad. Además, debe ser lo suficientemente flexible para permitirle analizar, reformular y adecuar los contenidos a la dinámica incierta y cambiante de la clase.

Dentro del proceso de planificación hay un aspecto clave a considerar y es el papel de las *rutinas* en la toma de decisiones del profesor. Esto es debido a que a lo largo de su trayectoria profesional el profesor busca una eficacia educativa y para ello simplifica su actuación elaborando esquemas sencillos y fijos, los cuales acaban convirtiéndose en rutinas. Pueden distinguirse rutinas relacionadas con las actividades, la instrucción, la gestión y la ejecución.

Para conocer en detalle el proceso de planificación educativa llevado a cabo por el profesor, previamente a su intervención en la clase, se describen cinco características principales:

1.- *La planificación ocurre a diferentes niveles*; se diferencian seis niveles distintos: anualmente, por períodos (trimestre, semestre...), por unidades, por lecciones, por semanas, por día y por clase. En cada uno de los niveles de planificación las preocupaciones y los intereses varían. Por ejemplo, en la planificación anual el profesor se preocupa por la secuenciación de los temas y en la semanal prioriza aquellos aspectos relacionados con la organización (del material, del espacio, de una actividad específica, etc.).

2.- *La forma de la planificación: formal e informal*; hace referencia a aquella planificación que parte de los objetivos (formal) o aquella que se centra en las actividades o en otros aspectos como el contexto (informal).

3.- *La planificación debe permitir flexibilidad*. La planificación es la mayor herramienta del profesorado para controlar sus acciones y decisiones: esta le ayuda a solucionar los interrogantes respecto a su confianza y a su seguridad, además de organizar a los alumnos, el material, el espacio y el tiempo (García Ruso, 2003). En este sentido, la experiencia del docente es un factor relevante para ganar flexibilidad en sus intervenciones diarias, permitiéndole resolver situaciones cotidianas adaptando su planificación al momento en el que lo necesita (en cambio, el que no tiene experiencia se ajustará más a lo que ha planificado previamente).

4.- *La planificación es creativa y está basada en el conocimiento*. La planificación es un factor relevante en la educación ya que es la actividad que vincula la teoría y la práctica. Es una acción que parte de los documentos prescriptivos del centro escolar y los transforma en actividades prácticas diarias, adaptadas al contexto y al aula. Para conseguirlo es necesaria una buena base de conocimientos curriculares y un cierto grado de creatividad, transformando situaciones cotidianas en contextos únicos en los que desarrollar sus competencias personales y que sean de interés para el alumnado.

5.- *La planificación ocurre dentro de un contexto práctico e ideológico*; a la hora de planificar el profesorado está influenciado por aspectos como son sus creencias

personales sobre la materia educativa y el contexto en el que se encuentre. Estudios realizados por García Ruso (1993) analizan que el especialista de Educación Física interviene de una forma concreta dependiendo de cuáles son sus objetivos primordiales de esta área. En cuanto al contexto, Díaz Lucea (2001) afirma que las programaciones están acordes a las características de su centro educativo y al concepto que tenga el centro de la Educación Física.

## 2.2. Los procesos de intervención

La siguiente línea de estudio se centra en este tipo de procesos que incluyen aquellos mentales situados en la fase interactiva del profesor. El profesor toma decisiones a partir de la información que recibe del contexto, y orienta su intervención siguiendo esas decisiones, observando y valorando el efecto que produce en el grupo-clase.

En relación con los procesos de intervención se desarrollan dos líneas paralelas de investigación, una centrada en los procesos implicados en el *procesamiento de la información* y la otra en los procesos implicados en la *toma de decisiones*.

Respecto a la línea de investigación centrada en el procesamiento de la información, se percibe al docente como una persona que se dirige a un contexto complejo y lo aborda interviniendo sólo en algunos aspectos del entorno, dejando otros a un lado .

Respecto a la línea centrada en la toma de decisiones, el profesorado es concebido como un profesional que está continuamente valorando la situación, procesando información, tomando decisiones y observando el resultado. Por lo tanto, en este último modelo existe un interés por saber cómo decide el profesor lo que debe hacer dada una situación específica, mientras que en el de procesamiento de la información se busca conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo ésta le afecta a su manera de actuar.

A pesar de ser dos líneas de investigación paralelas, en los estudios llevados a cabo en ambas se encuentran procesos cognitivos comunes; de manera que, se considera al docente como un profesional que constantemente toma decisiones, a la vez que percibe las características del aula y los cambios que en ella se producen.

Procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención, orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos. (Pérez y Gimeno, 1988, p. 41)

Dentro de los procesos de intervención, la experiencia y las rutinas tienen un papel relevante para el docente. Gracias a ellas, se convierte en un profesional seguro de su actuación en el aula, facilitando su intervención cuando se encuentra situaciones difíciles o tiene problemas en las estrategias de enseñanza planificadas previamente.

Hay publicados diversos trabajos relacionados con estos procesos, que se centran en la experiencia del profesor, y son capaces de diferenciar el tipo de decisiones interactivas que se realizan en el aula (Clark y Peterson, 1986; Díaz Lucea, 2001). Por ejemplo, en el caso de los profesores más expertos, éstos centran su atención en cómo se ejecutan las actividades, mientras que los más noveles atienden más al nivel de interés del grupo. La experiencia además proporciona a los docentes estructuras de conocimientos facilitadoras para el buen funcionamiento de las sesiones diarias.

### 2.3. Teorías implícitas

Esta tercera línea de estudio del paradigma del pensamiento del profesorado describe la importancia que tienen sus teorías implícitas para dar sentido a su práctica docente; no es suficiente sólo con identificar las decisiones preactivas e interactivas del docente, ya que en su práctica diaria también intervienen sus valores personales, sus creencias y sus principios éticos.

Debido a la importancia que tiene esta línea de estudio en la presente investigación, a continuación se le dedica un apartado de forma específica, para un mayor entendimiento de sus antecedentes y características de las teorías implícitas.

### 3. Teorías implícitas

#### 3.1. Antecedentes y repercusiones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Dentro de las tres líneas presentadas en el paradigma del pensamiento del profesorado, las teorías implícitas se caracterizan por tener una menor repercusión en los estudios educativos. Esto es debido a que la mayoría de las investigaciones se centran en los procesos formales y en las estrategias de procesamiento de la información o de la toma de decisiones.

Clark y Peterson (1986) presentaron el término de *teorías implícitas*, como aquella parte ideológica de la persona que influye su toma de decisiones e intervención diaria. Este aspecto de la persona es externo a los procesos formales del pensamiento del profesor. Hablar de ideología de la persona es hablar de distintos aspectos individuales:

Dentro de este sustrato ideológico, se encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente, hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio sociohistórico en el que se desenvuelve (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p. 44).

Por lo tanto, para analizar los factores que inciden en las decisiones del docente, las teorías implícitas tienen un papel relevante ya que intervienen en el pensamiento del profesorado y en su actuación diaria.

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. Es decir, elaboran en el magma de interacciones culturales, condicionadas y determinadas, unas veces más directamente que otras, por las características sociales del contexto en el que actúa y participa (Marrero, 1992, p. 12).

Se les denomina Teorías Implícitas debido a que tienen un *carácter teórico*, siendo representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto; autores como Vogliotti y Macchiarola (2002), Pozo (2001) y Rodrigo (1993) afirman que son versiones incompletas y simplificadas de la realidad. Por otro

lado, son *implícitas* al ser inaccesibles a la conciencia y difíciles de comunicar o explicar.

En las últimas décadas se ha mostrado que los procesos implícitos o informales tienen una mayor repercusión en la persona que los procesos o representaciones explícitas. En concreto, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento implícito prevalece al conocimiento explícito (Pozo et al., 2006). Para conseguir una mejora de la enseñanza, se requiere un cambio de los conocimientos explícitos y de las representaciones implícitas, buscando alguna forma de interrelacionarlos entre sí.

A continuación se analizan tres aspectos de las Teorías Implícitas, los cuales son básicos para conocer cómo son y cómo se elaboran: el *origen de las teorías implícitas*, su *funcionamiento* y *cómo pueden ser modificadas* por el sujeto. En referencia a su *origen*, es un conocimiento formado por las regularidades producidas en su contexto cotidiano; es decir, es una forma de que el sujeto controle la situación que le rodea y pueda predecir el conjunto de las acciones diarias.

Por lo tanto, son situaciones que se caracterizan por la repetición de una serie de patrones, de las que en la mayoría de veces no se es consciente y que pueden ser contrarias a las representaciones explícitas o conscientes (Atkinson, 2000).

Si el conocimiento explícito tiene su origen en la educación formal, el conocimiento implícito se aprende inconscientemente pero no se enseña. Se adquiere en contextos cotidianos pero no es producto de la enseñanza explícita “son parte de un currículo oculto compartido, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado” (Pozo et al., 2006, p. 103).

En cuanto al *funcionamiento*, el conocimiento implícito está relacionado con el saber hacer y el explícito con el saber decir. Por lo tanto, el implícito tiene una *función pragmática* que le proporciona tener éxito y evitar problemas, mientras que el conocimiento explícito tiene una *función epistémica* la cual le da un significado al mundo, convirtiéndolo en una pregunta.

Podríamos decir que nuestras representaciones implícitas nos proporcionan respuestas (acciones, predicciones, etc.) a preguntas que no nos hemos hecho y que con frecuencia tratamos de evitar (Pozo et al., 2006, p. 104)



Las representaciones implícitas suelen funcionar bastante bien aunque no se sepa explicar el cómo o por qué se hace; mientras que en el conocimiento explícito se define correctamente el por qué de las teorías pero no siempre funcionan bien cuando se intentan poner en práctica o en acción.

Por último, el *cómo pueden ser modificadas*, es un proceso complejo ya que el conocimiento implícito tiende a detectar regularidades en el contexto para seguir preservando estructuras similares y repetitivas en la enseñanza. Como consecuencia de esta preservación, los cambios que se producen son lentos y dificultosos.

Para que se produzcan modificaciones en las teorías implícitas del sujeto, se necesitan los procesos explícitos. En concreto, se busca integrar otras formas de saber en aquellas que constituyen su manera de hacer la enseñanza.

Mediante la instrucción y el aprendizaje podemos llegar a explicitar nuestra creencia implícita y a controlarla en aquellas situaciones en las que pudiera impedirnos formas de conocimiento más complejas (Pozo et al., 2006, p. 113)

Gracias a este conocimiento teórico y explícito el profesorado puede repensar su intervención en las aulas y comprender por qué funcionan unas decisiones con un grupo concreto y en otro no; o cuándo debe utilizar unas estrategias específicas y no otras.

### 3.2. Características de las teorías implícitas

Una de las características principales de las teorías implícitas es el papel relevante que tiene el aspecto individual y el aspecto cultural en la persona. Es un conocimiento formado por una representación individual basada en experiencias culturales y sociales. Es decir, son episodios personales que se desarrollan dentro de determinadas pautas socioculturales (Pozo, 2003). Las teorías implícitas se caracterizan por ser:

- La síntesis de conocimientos, experiencias y creencias del profesorado.
- Adquiridas a partir de una vivencia social e individual.

Las teorías implícitas del profesor tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. (Jiménez, 2005, p. 214)

- Configuradas a partir de un conocimiento general (basado en prototipos culturales) y otro particular (basado en prototipos individuales).
- Generadas y evaluadas en su práctica educativa.
- La base experiencial tiene un papel básico para cada profesor.
- Gracias a ellas, el profesor interpreta la realidad escolar en la que se encuentra.

Este conocimiento de las teorías implícitas está formado por unas *estructuras activas y dinámicas* que se interrelacionan entre ellas, sin llegar a ser un almacenamiento de situaciones educativas complejas. No son teorías que se puedan transmitir de una persona a otra, sino que se construyen personalmente en determinados contextos de interacción social.

Según Marrero (1992) es un conocimiento *transferible*, permitiendo al docente utilizar su experiencia previa para adecuarse a cada uno de los contextos en los que se vaya encontrando. Sin embargo, Pozo et al. (2006) expone que aunque es un conocimiento transferible, su transferencia es limitada, ya que sólo resultan útiles en contextos rutinarios y repetitivos. No sirven en cambio en situaciones o problemas nuevos. Esto es debido a que las teorías implícitas se originan en nuestra propia experiencia personal y emocional.

Muchas representaciones implícitas tienen un alto contenido emocional, son algo que sentimos y padecemos en nuestras propias carnes, más que algo que conocemos o sabemos (Pozo et al., 2006, p. 107)

También es importante destacar que las teorías implícitas tienen una *naturaleza automática* o no controlada por el sujeto. Como consecuencia de ello, el profesor es capaz de asegurar respuestas rápidas, estereotipadas y sin apenas consumo de recursos cognitivos. En línea con las conclusiones de Pozo et al. (2006), estas respuestas generadas de manera automática únicamente son eficaces en situaciones rutinarias, siendo limitadas en contextos nuevos.

Dentro de las teorías implícitas, las *creencias educativas* son un aspecto determinante para entender el comportamiento del docente en situaciones concretas. Una creencia es “parte de una dimensión personal afectiva y emocional, íntimamente ligada a la

propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en el que hacemos". (Oliver, 2009, p. 63). Por lo tanto, dependiendo de sus creencias, el profesorado puede tomar decisiones educativas que prioricen un tipo de intervención específica en el aula. Esta toma de decisiones puede ser automática e inconsciente.

Las creencias del profesor están también unidas en general a su acción, guiando los juicios diarios y las decisiones personales, así como sus formas de conducirse.

Retar a las creencias principales de uno implica retar a su propia visión del mundo, lo que contribuye a hacer peligrar la sensación de seguridad, llegando entonces a la persona a reforzar dichas creencias antes que a cambiar todo su sistema (Messina y Rodríguez, 2006, p. 500).

Concretamente en el área de Educación Física, existen distintos sistemas de creencias educativas que el docente puede llegar a tener y que determinarán su toma de decisiones con el grupo clase. Los autores Jewett y Bain (1995) describieron las siguientes en función de sus prioridades: maestría disciplinar, autorrealización, responsabilidad social, proceso de aprendizaje e integración ecológica.

La *maestría disciplinar* asigna prioridad al contenido, enfatizando el desarrollo de las habilidades motrices y los contenidos relacionados con el cuerpo y salud; la *autorrealización* valora el desarrollo personal del alumno, destacando su autonomía; la *responsabilidad social* enfatiza la promoción de objetivos socioculturales; el *proceso de aprendizaje* prioriza la forma de aprender de los alumnos sobre aquello que aprenden (una forma de conseguirlo es enfatizando metodologías de resolución de problemas); y por último, *la integración ecológica* se caracteriza por dar relevancia al contenido, al desarrollo personal del alumno y a los objetivos sociales.

La importancia de las creencias del profesorado viene dada en que aunque el centro escolar marque una ideología educativa específica, estos sistemas de creencias personales expuestos tienen una gran relevancia en la toma de decisiones del profesor y en su conducta dentro del área de Educación Física.

Como expone Oliver (2009) las creencias también pueden percibirse como un aspecto negativo para la realización de cambios y mejoras en la enseñanza. Cada profesor o

profesora puede justificar un modelo de enseñanza personalizado, formado por emociones, sentimientos y decisiones. Para cuestionarlo y mejorar su práctica diaria el docente debe pensar que es necesario un cambio en su enseñanza y debe creer que existe una necesidad profesional para seguir con ese proceso de innovación.

Si, por el contrario, no está convencido de la eficacia de ese nuevo conocimiento o no siente una necesidad de cambio, lo más probable es que lo rechace y se niegue a modificar sus prácticas diarias. Algunas de las razones con las que argumentar este rechazo pueden ser: “no hay medios para probarlo, no podemos ir cambiando tan frecuentemente, siempre lo hago así y me va bien”. (Oliver, 2009, p. 70)

Estudios de finales del siglo pasado analizan el papel de las creencias en la toma de decisiones del profesor. En concreto, Bauch (1984) clasifica al profesorado en dos grupos según sus creencias; por un lado se encuentra la tipología de profesorado con creencias tradicionales, que se caracterizan por utilizar metodologías más controladoras; y en el segundo grupo estarían los profesores con creencias relativas, priorizando una enseñanza menos organizada por el docente y donde el alumno tiene un papel más importante en su aprendizaje.

Por último, hay que destacar la gran importancia que tienen los primeros años de docencia sobre las creencias del profesorado. Hay investigaciones al respecto, como las llevadas a cabo por Tabachnick y Zeichner (1984), donde analizan el cambio producido en el docente en sus primeros años de docencia, si se produce un conflicto entre sus creencias educativas y la conducta que se encuentra en el aula; debido a esta conducta, el profesor transforma sus creencias e ideas aprendidas en la formación inicial por otras que justifiquen su propia práctica. Si se quiere mejorar la enseñanza educativa, la formación inicial y continua deben ir unidas a las vivencias y experiencias que se encuentra en el aula, ayudándole a superar aquellas dificultades e inquietudes que dificultan su día a día.

Conocer lo que los profesores valoran, cómo perciben el proceso enseñanza-aprendizaje, cómo toman sus decisiones de enseñanza, y cómo evalúan su trabajo nos permite ser más consecuentes y realistas no solamente en la

mejora de enseñanza de la Educación Física sino también en la formación de sus profesionales. (Carreiro da Costa, 2004, p. 51)

#### **4. La toma de decisiones del profesorado**

Esta línea del pensamiento del profesorado tiene un papel fundamental en la presente investigación, ya que busca conocer cómo el docente percibe el proceso de inclusión de las niñas inmigrantes, cómo procesa la situación de enseñanza aprendizaje y cuáles son las decisiones escogidas en los distintos momentos del proceso educativo que favorezcan dicha inclusión. Anteriormente se expusieron dos tipos de decisiones del profesorado, las generadas en momentos preactivos de la enseñanza y aquellas que se producen de forma interactiva. A parte de estos dos motivos, Díaz Lucea en su trabajo del año 2001, introduce un tercer tipo de decisiones a las que denomina postactivas, las cuales están relacionadas con el proceso de evaluación. Hablar de evaluación no sólo es centrarse en decisiones finales del proceso, sino que se orientan también a la regulación del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación por lo tanto tiene lugar en la fase interactiva y en la postactiva de la enseñanza.

Antes de analizar la tipología y las características de la toma de decisiones es necesario conocer qué se entiende por decidir. Este es un concepto que hace referencia al acto del profesor de seleccionar una posibilidad, la cual considera que es la más satisfactoria, excluyendo de forma simultánea las otras opciones.

Por lo tanto, este trabajo de investigación centra su estudio en definir al profesor como un sujeto que toma decisiones, variando sus elecciones a partir diversas variables como son el contexto en el que se encuentre, sus teorías implícitas o su experiencia profesional. A continuación, se presentan una serie de consideraciones ofrecidas por diferentes autores sobre el profesor y su toma de decisiones:

Un profesor en su trabajo diario es en gran medida un sujeto que toma decisiones en una situación de constante intercambio social, en donde la incapacidad para tomar una decisión en el momento adecuado puede tener fácilmente efectos adversos. (Bjerstedt, 1969, p. 55).

Si hay algo que distingue a un buen profesor de un profesor normal es que el primero toma mejores decisiones que el segundo. (Bishop, 1970, p. 41).

Los profesores toman una gran cantidad de decisiones a lo largo de un día de clase. De hecho, cualquier acto de enseñanza es el resultado de una decisión – unas veces consciente pero a menudo inconsciente- que el profesor toma después de un complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. (Shavelson, 1973, p. 144).

La enseñanza es una actividad altamente cognitiva que requiere un extraordinario nivel de competencia para tomar decisiones en ambientes dinámicos y complejos. (Berliner, 1984, p. 52)

El profesor como profesional es reflexivo, es decir, conecta el conocimiento de su situación a través de un proceso de observación, comprensión, análisis, interpretación y toma de decisiones. (Doyle, 1985b, p. 12).

Estas definiciones describen en general las diferentes clases de decisiones que existen y que el profesor debe tomar a diario o durante un curso escolar. Autores como Jackson (1991) y Clark y Peterson (1986) utilizaron varios términos para definir las y diferenciarlas, como son: decisiones preactivas e interactivas; decisiones de prelección y decisiones durante la lección; decisiones inmediatas y reflexivas; decisiones respecto al contenido y referidas a la conducta del alumno o propio profesor, etc. El conjunto de todas estas decisiones coinciden en describir al profesor como un sujeto que debe realizar un procesamiento de la información recibida del contexto y después escoger la respuesta más idónea.

En resumen y considerando todas estas definiciones, cualquier proceso de toma de decisiones del profesorado reúne las siguientes características:

- Una decisión es una elección entre diversas alternativas posibles. Dentro de estas alternativas se pueden encontrar conductas individuales, estrategias de enseñanza o métodos educativos.

- Una decisión es de un estado natural, es decir, es una estimación subjetiva que el profesor realiza de su alumnado en referencia a su situación cognitiva, afectiva y social.
- En una decisión el docente tiene en cuenta los resultados y la utilidad de esa alternativa específica, en un contexto educativo concreto.
- El profesor y profesora tienen un objetivo que persiguen con la decisión escogida.

Estas características describen qué se entiende por el acto de decidir del profesorado, no obstante, “las decisiones se pueden dividir en dos elementos: el *problema* acerca del cual se debe tomar la decisión, y la *selección* y ejecución de la respuesta preferida”. (Marcelo, 1987; p. 24). En este sentido, al hablar de decisión para solucionar un *problema* se está teniendo en cuenta una serie de factores como son: el acto (situación en la que se encuentra el profesor), el actor (quién está implicado y por qué) y sus situaciones (dónde y cuándo el actor está actuando). Estos tres factores se presentan en diferentes fases en la toma de decisión. Después de la definición del problema viene la selección del proceso, la ejecución de la respuesta y la comprobación del efecto que ésta ha tenido en el contexto educativo.

Independientemente de la fase en la que se encuentre el docente, el proceso de toma de decisión está ligado a sus valores personales, su ideología y su estilo pedagógico. Es decir, aunque se encuentren dos profesores en un mismo contexto y en una situación similar, cada uno de ellos puede tomar distintas decisiones, según estas características expuestas (valores, ideología, estilo) además del conocimiento práctico que tengan de la educación. Como expone Marcelo (1987) existe un abanico de variables que influyen en cada decisión a tomar:

Si se llega a entender las decisiones docentes como el elemento central dentro del proceso educativo, éstas serían influidas por todo un abanico de variables entre las que destacarían, en primer lugar, el propio profesor (sexo, edad, personalidad, creencias, teorías implícitas, etc.); el alumno (actividades, aptitudes, sexo, socioeconómicos); el estilo docente o método de enseñanza;

la formación que el profesor haya recibido; las normas de la escuela, etc.  
(Marcelo, 1987, p. 28).

El tema de la toma de decisiones del profesorado es tan complejo que se han realizado abundantes estudios relacionados con el diseño de modelos de toma de decisiones, como los presentados por autores como Hargreaves (1979) o Shavelson y Stern (1983). Estos modelos estructuran los diversos momentos o fases de elección de las alternativas posibles. Concretamente, en el modelo de Shavelson y Stern (1983) se introduce el concepto de rutina como un elemento sustancial en el proceso de enseñanza interactiva. Sobre todo porque el profesor toma decisiones sólo cuando sus rutinas fallan.

Las rutinas son comportamientos interiorizados y automáticos generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional  
(Marcelo, 1987, p. 43).

Las decisiones interactivas pueden convertirse en rutinas debido a que el profesor toma una decisión en un tiempo mínimo, y debe atender a unas circunstancias contextuales únicas y variables. Por lo tanto, las decisiones interactivas pueden caracterizarse por ser de tipo consciente o inconsciente. Es difícil determinar si son decisiones conscientes o inconscientes ya que cada profesor desarrolla sus propias rutinas y su propia concepción de la enseñanza.

El modelo de Shavelson y Stern (1983) es un ejemplo de la idea que tienen algunos autores de que el docente normalmente cuando adquiere una rutina no la modifica. Puede realizar cambios en su intervención pero estos no llegan a ser relevantes. Se han descrito algunos motivos por los que el docente es reacio a cambiar sus rutinas, como son los siguientes:

- Puede ser que cuando el profesor o profesora escogió esa rutina la considerase la más adecuada, partiendo de su experiencia y de cómo fuese el contenido seleccionado.
- Que la rutina escogida fuese la única disponible.
- El cambio de rutinas durante el proceso de enseñanza aprendizaje pueda distorsionar a los profesores y a los alumnos. Con ello se modificaría el ritmo



del proceso de aprendizaje, posibilitando que aparezcan problemas en la gestión del aula.

#### 4.1. Formación del profesor en la toma de decisiones

Los programas de formación del profesor deben hacer referencia a la importancia de saber tomar buenas decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Marcelo (1987) describe la necesidad de ofrecer en la formación inicial elementos educativos que le ayuden a analizar una situación concreta y escoger entre distintas alternativas la más idónea.

Además, el docente debe reflexionar y concienciarse de que cada intervención educativa realizada es el resultado de una decisión tomada, de forma consciente y/o inconsciente. Para conseguir un profesorado competente deben ser capaces de tomar decisiones a través de un proceso controlado.

A continuación se describen algunas características de cómo debería ser la formación para realizar una toma de decisiones eficaz y constructivista:

- En la formación deben ofrecerse situaciones reales que puedan observar y diseñar planificaciones y estrategias educativas. Estas intervenciones tienen que ser analizadas y discutidas con el formador para llegar a acuerdos sobre cuáles han sido sus decisiones y qué destrezas han adquirido.
- La utilización de estrategias educativas como es la simulación permiten formarle en una práctica no real, controlada y dirigida hacia unos objetivos previamente establecidos. Gracias a la simulación, el docente conoce situaciones de la enseñanza verosímiles que le facilitan la adquisición de destrezas y estrategias transferibles y significativas para su trabajo en el aula. Puede ser una simulación a partir de un fragmento escrito, de un vídeo o audio, etc. La diversidad de casos le ofrece la posibilidad de tomar decisiones referentes al aprendizaje, a las relaciones del profesor/alumno, a las de alumno/alumno y a las del ambiente de clase.

El énfasis no está en la adquisición de conocimientos teóricos, sino en realizar prácticas supervisadas y analizadas en situaciones reales y simuladas.

(Marcelo, 1987, p. 90)

En relación a los programas de formación continua , hay que destacar su papel básico para la mejora y la adaptación de los docentes a los nuevos contextos educativos emergentes. Para conseguir una mejora en la toma de decisiones del profesorado, la formación continua debe confluir el conocimiento práctico con el conocimiento teórico, y para ello debe crearse un modelo formativo integrador que abarque desde las creencias personales hasta los contenidos de la enseñanza y teorías educativas, experiencias profesionales, motivaciones, etc. (Oliver, 2009)

Como describe Gómez (2008) la formación debe ayudarles 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. Si la formación sólo se centra en los contenidos teóricos el profesor asistirá a aquellos cursos consonantes con su manera de entender la educación, y como consecuencia de ello seguirán perpetuando sus prácticas habituales, “quizá de manera más refinada pero sin un cambio de fondo” (Ibíd., 2008, p. 12).



## **PARTE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

## **PARTE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La segunda parte de esta investigación describe el desarrollo metodológico de la presente tesis doctoral. En concreto, está constituido por el cuarto capítulo que analiza el enfoque metodológico de la investigación; los objetivos, las dimensiones, variables e indicadores que forman este estudio; la justificación y análisis de los tres instrumentos utilizados; y por último, la vinculación de los objetivos presentados en la investigación con los tres instrumentos escogidos para la realización de este estudio.

## **CAPÍTULO 4: MÉTODO**

### **1. Enfoque metodológico**

La siguiente investigación pertenece al paradigma interpretativo centrado en el estudio de la realidad educativa; se busca comprender e interpretar aquellos aspectos que envuelven el contexto escolar. Es un paradigma que observa la complejidad del proceso educativo, preocupándose por aquellos aspectos no observables como son las creencias, pensamientos, intenciones, motivaciones, etc.

El presente estudio concretamente hace referencia al pensamiento del profesorado, considerando al docente como un sujeto reflexivo, racional, activo, que toma decisiones y con unas creencias personales específicas. Más en profundidad, estaría centrado en la línea de investigación de las teorías implícitas y en el proceso de toma de decisiones del profesor.

El enfoque metodológico es esencialmente de tipo cualitativo, integrando dos instrumentos cualitativos (entrevista y grupo de discusión) y uno cuantitativo (cuestionario). Se caracteriza por ser holístico, inductivo e ideográfico; es holístico al ser un estudio de la realidad desde un enfoque global, es inductivo ya que las interpretaciones de los datos se construyen a partir de la información obtenida en el estudio, no surgen de teorías previas, y por último, es ideográfico al buscar la comprensión y la interpretación de la realidad, dejando a un lado las leyes generales (Latorre, et al., 2003). Por lo tanto, los resultados obtenidos a partir de este método de trabajo son creados a partir de una interacción hermenéutico-dialéctica; es decir, una interacción basada en la interpretación y en la síntesis de la información obtenida.

El método de trabajo permite comprender la realidad del profesorado de Educación Física en un contexto específico que es la comarca del Baix Llobregat. De acuerdo con esta realidad educativa, centra su atención en la toma de decisiones del profesorado y en sus teorías implícitas, en referencia al proceso de inclusión realizado con las niñas inmigrantes.

## 2. Objetivos, dimensiones, variables e indicadores de la investigación

Como se ha comentado en el apartado anterior, la finalidad principal de esta investigación es *analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión.*

Para obtener esta información se establecieron 6 objetivos específicos, con los que se busca adquirir una visión global de las decisiones preactivas e interactivas del profesor, en referencia a la mejora de la inclusión de estas niñas. Son los siguientes:

- 1.- Definir las decisiones del profesorado, a la hora de planificar y programar en el área de Educación Física, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes.
- 2.- Identificar estrategias organizativas (material, espacio, agrupaciones) consideradas por el profesorado de Educación Física relevantes para la mejora de la participación e inclusión de las niñas inmigrantes.
- 3.- Identificar estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes (refuerzos, atención, presentación de las actividades).
- 4.- Identificar las expectativas del profesorado sobre la implicación y el rendimiento motor de las niñas inmigrantes, en las actividades físicas.
- 5.- Definir aquellos aspectos favorecedores y barreras que surgen de la actuación del profesorado, para conseguir una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.
- 6.- Diseñar unas pautas generales de actuación para el profesorado favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes.

A partir del marco teórico elaborado y de estos objetivos específicos se plantean en el trabajo un conjunto de dimensiones, variables e indicadores para analizar. En concreto, es un estudio constituido por 7 dimensiones, o campos de estudio generales, que abarcan diversas variables y sus respectivos indicadores.

Las variables son descritas como aquellas características que pueden adoptar distintos valores. No obstante, pueden no ser directamente observables al ser construcciones teóricas que no existen en la realidad como tales.

Cada variable necesita de unos indicadores que unifiquen la teoría con la realidad. Son señales que permiten identificar las características o propiedades de las variables (Abreu, 2012).

Los indicadores son hechos empíricamente comprobables de los que se puede presumir que remiten a la existencia de un hecho no directamente observable. Formulado de otra forma: los indicadores son “advertencias” de que en la realidad existe una variable o alguno de sus valores; es decir, establecen una conexión entre una construcción conceptual o teórica y la realidad (Heinemann, 2003, p. 70).

De cada dimensión se han seleccionado las variables y los indicadores más relevantes para la obtención de los distintos objetivos de la presente investigación. No obstante, a medida que van creándose los distintos instrumentos de estudio es inevitable el cambio de las primeras variables seleccionadas por otras más acordes con el objeto de estudio a analizar:

La elaboración definitiva de las variables es, por tanto, un constante cambio entre los primeros resultados de la lectura de los textos, la decisión sobre las variables relevantes, la cumplimentación de las suposiciones teóricas y la nueva valoración e interpretación del texto (Heinemann, 2003, p. 155).

A continuación se estructuran las 7 dimensiones, con sus respectivas variables e indicadores:

**Tabla 2: Dimensiones, variables e indicadores de la investigación**

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES
1. Conocimiento del Docente	1.1. Trayectoria profesional	1.1.1 Años de experiencia
		1.1.2 Trabajo que realiza en el centro
	1.2. Trayectoria formativa	1.2.1 Formación continua sobre inclusión



		1.2.2 Motivaciones para realizar la formación continua
2. Características del alumnado inmigrante	2.1. Características del alumnado inmigrante en los centros educativos	2.1.1 Percepción sobre la inmigración del alumnado
		2.1.2 Países de procedencia de la inmigración
	2.2. Análisis del clima de trabajo	2.2.1 Características de las niñas inmigrantes
		2.2.2 En relación al grupo-clase
2.3. Características del papel de las familias en las escuelas	2.3.1. Colaboración en la escuela	
3. Decisiones de planificación	3.1. Unidades didácticas	3.1.1 Unidades didácticas específicas que incidan en la mejora de su inclusión
	3.2. Objetivos y contenidos	3.2.1 Modificaciones para la mejora de su inclusión
4. Decisiones de intervención organizativas	4.1. Intervenciones del profesorado generales	4.1.1 Intervenciones realizadas conjuntamente con el centro
		4.1.2 Intervenciones realizadas en las sesiones de Educación Física
	4.2. Referente al Espacio	4.2. Distribución del espacio
	4.3. Referente al Material	4.3.1 Repartición del material
		4.3.2 Utilización del material
4.4. La agrupación del alumnado	4.4.1 Elección de grupos	
	4.4.2. Grupos estables	
	4.4.3. Grupos mixtos	
5. Decisiones de estrategias para aumentar la motivación	5.1. Atención a la diversidad	5.1.1 Protagonismo
		5.1.2 Retroalimentación o <i>feedback</i>
	5.2. Refuerzos al grupo	5.2.1 Refuerzos positivos
		5.2.2 Alumnos de apoyo

6. Expectativas del profesorado	6.1 Participación	6.1.1 Diversidad e influencia de la cultura
		6.1.2 Participación en el área de Educación Física
	6.2. Rendimiento motor	6.2.1 Tipología del contenido
		6.2.2 Motivos de su nivel de capacidad motriz
7. Aspectos favorecedores de la inclusión	7.1 Identificación de los aspectos favorecedores	7.1.1 Decisiones a nivel del centro educativo
		7.1.2 Intervenciones del profesorado de Educación Física

La primera dimensión, **Conocimiento del docente**, describe la trayectoria profesional y formativa del profesorado.

Referente a la trayectoria profesional, se busca conocer los antecedentes del profesorado vinculados con la enseñanza y los motivos por los que escogió la especialidad de Educación Física.

En cuanto a la trayectoria formativa, se analiza su formación inicial y su formación continua; en concreto, qué formación han recibido sobre contenidos como actitudes, valores, inmigración o inclusión.

La segunda dimensión, **Características del alumnado inmigrante**, describe el alumnado inmigrante de su centro (recién llegado, lugares de procedencia, etc.). Por otro lado, esta dimensión busca analizar toda la experiencia laboral del profesor en el Baix Llobregat y conocer cuáles son las características de las niñas inmigrantes y el clima de clase que el profesor percibe con ellas.

Por último, se analiza la percepción del profesorado sobre el papel de las familias y su colaboración, para la mejora de la inclusión de estas chicas.

La tercera dimensión, **Decisiones de planificación del profesorado**, busca conocer las decisiones preactivas que toma el docente a la hora de programar las unidades

didácticas del área de Educación Física, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

La cuarta dimensión, **Decisiones de intervención organizativas**, se refiere a aquellas decisiones tomadas por el profesorado en el momento de su intervención con el grupo-clase, y en concreto con las niñas inmigrantes. Desde las decisiones que toma para adaptar las actividades didácticas, hasta la manera de organizar las agrupaciones, de distribuir el material y el espacio. Son las decisiones interactivas.

La quinta dimensión, **Decisiones de estrategias de motivación**, se centra en aquellas decisiones preactivas e interactivas que favorecen la motivación y el interés de estas chicas para la mejora de su participación e inclusión. En concreto se analiza la atención a la diversidad y el refuerzo positivo hacia ellas.

La sexta dimensión, **Expectativas del profesorado**, describe las expectativas del profesor en referencia a las facilidades y dificultades que las niñas inmigrantes encuentran en las diversas actividades físicas. En concreto, se analiza la participación de estas chicas y su rendimiento motor, en los distintos contenidos de Educación Física.

La última dimensión, **Aspectos favorecedores de la inclusión**, el profesorado realiza una reflexión final sobre aquellas decisiones que lleva a cabo para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. Constituyen aquellas pautas globales que utiliza normalmente en su día a día en referencia a estas chicas.

### **3. Instrumentos y estrategias para la obtención de la información**

El presente trabajo de investigación cuenta con 3 instrumentos de recogida de información. La utilización de estos tres instrumentos facilita la **triangulación** de los datos para conseguir una mejor interpretación y un reflejo más ajustado de la realidad educativa.

La triangulación de datos se caracteriza por ofrecer unos datos diversos y que a la vez se complementan. Esta riqueza de información facilita el camino del investigador para llegar a los objetivos de esta tesis doctoral.

La triangulación es una estrategia imprescindible en las investigaciones cualitativas y se ha llegado a considerar como un elemento integrador, tanto procedimental en la recogida de datos, como indicador de calidad de las investigaciones nombradas, ya que incide en el diseño de la investigación, en la selección y aplicación de instrumentos, en el análisis de los datos, en la reflexión e incluso en la elaboración de conclusiones. (Cohen y Manion, 1990, p.331)

Los tres instrumentos de recogida de información utilizados son los siguientes:

- 1.- La entrevista, realizada de manera individual a un grupo de 10 profesores de Educación Física de primaria de la comarca del Baix Llobregat
- 2.- El cuestionario al profesorado de Educación Física de primaria de los 30 municipios del Baix Llobregat
- 3.- La realización de dos grupos de discusión formado por profesores de Educación Física de primaria, de la comarca del Baix Llobregat.

En esta investigación por lo tanto se **integran** 2 instrumentos cualitativos y uno cuantitativo. Autores como Bericat (1998), García Ferrando, Ibáñez y Alvira (2000) defienden la utilización de métodos y técnicas de investigación múltiples para investigar un único problema social (como podría ser a partir de encuestas, grupos de discusión, entrevistas, observaciones o experimentaciones). Esto es debido a que consideran que ésta es una forma de conseguir mayores niveles de la realidad de tipo sociológico, empírico y teórico.

Una vez que se disponen de los resultados de estos instrumentos cualitativos y cuantitativos. Bericat (1998) define tres subtipos de estrategias de integración de métodos cualitativos y cuantitativos: la estrategia de complementación, la estrategia de triangulación o convergencia y la estrategia de combinación. En mi investigación se busca obtener una única visión de la realidad social que envuelve al profesorado de Educación Física de primaria de la comarca del Baix Llobregat. Para ello, para integrar los datos utilizo **la estrategia de triangulación o convergencia**, que consiste en aplicar

ambas metodologías para abordar el mismo aspecto de la realidad; aunque existe independencia en el uso de los métodos, hay una convergencia en los resultados.

No se ha seguido en mi investigación una *estrategia de complementación* ya que en ella se defiende la separación de los dos métodos utilizados (cualitativo y cuantitativo), obteniendo un producto final con dos partes diferenciadas; por lo tanto, es un método que conserva la independencia de los métodos y de los resultados.

Tampoco se podría considerar la utilización de la *estrategia de combinación* ya que se caracteriza porque haya un método subsidiario del otro, con el objetivo de aumentar la validez del último. Por lo tanto, se combinan las metodologías para conseguir un solo resultado, proveniente de la última metodología empleada.

### 3.1. La entrevista

#### 3.1.1 Justificación de la utilización de la entrevista

La entrevista es una modalidad de recogida de datos que permite obtener información sobre aspectos subjetivos de la persona, como son las inquietudes, percepciones, actuaciones, expectativas y motivaciones.

Según Heinemann (2003), la realización de la entrevista permite conocer hechos no observables, tales como las opiniones, emociones e inquietudes de los profesionales de Educación Física. Por ello es un instrumento idóneo para conocer las teorías implícitas del profesor y su toma de decisiones.

Gracias a la entrevista también se puede indagar en hechos que pasaron en otros momentos espacio-temporales de su carrera profesional. Como expone Vogliotti y Macchiarola (2002), la información extraída de otro momento temporal tiene que ver con sus teorías implícitas ya que se utilizan para “recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones” (Ibíd., p. 69). Por lo tanto, en este sentido es un instrumento que permite profundizar en sus experiencias personales, dentro de un contexto social determinado.

Por otro lado, el riesgo de entrevista es la existencia de preguntas inductoras o presuposicionales, es decir, aquellas que están formuladas de forma tal que revelan la

respuesta que el entrevistador considera preferible. Esto hay que evitar que suceda si se quiere tener un resultado que se ajuste con la realidad del entrevistado. Otro aspecto poco ventajoso de la entrevista es el que comenta Heinemann (2003) sobre la veracidad de las respuestas. La persona entrevistada tiene una opinión de contenido social y ético sobre lo que es adecuado y correcto, por lo que puede responder con un estereotipo y no con su realidad. Concretamente, en esta investigación relacionada con la inclusión de la inmigración, el entrevistado puede que quiera reflejar una realidad distinta a la que lleva a cabo. Para evitar esta falta de veracidad en las respuestas, se tienen que crear diversas preguntas relacionadas, preguntando de forma distinta sobre cómo lleva a cabo el proceso de inclusión con las niñas inmigrantes.

Pero en defensa de la entrevista hay que resaltar que ésta debe permitir al entrevistador entrar en una fase práctica enriquecedora, controlable, transferible y con una buena base para la posterior utilización de los otros instrumentos. En mi caso, las entrevistas han servido como base para la creación de los otros dos instrumentos de recogida de información (el cuestionario y el grupo de discusión), así como han permitido definir e incluir en ellos nuevos indicadores mejorados.

La elección de la entrevista como primer instrumento de esta investigación, proviene de la investigación realizada en la Diplomatura de Estudios Avanzados (DEA) sobre “La percepción del profesorado de Educación Física en relación con la inmigración y el género”. En este anterior proyecto, la información más relevante que se adquirió fue a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron al profesorado de Educación Física de primaria, del municipio de Viladecans (Baix Llobregat).

### 3.1.2. Estructuración de la entrevista

La entrevista semiestructurada (ver anexo I) es el primer instrumento que facilita el conocimiento de la toma de decisiones del profesorado de Educación Física, concretamente las decisiones preactivas, interactivas y postactivas.

Es el punto de partida del proceso de recogida de información, y está directamente relacionado con el objetivo general de esta investigación: *analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión.*

La entrevista se estructura en los siguientes bloques:

- A.- Conocimiento del docente: trayectoria profesional
- B.- Conocimiento del docente: trayectoria formativa
- C.- Características del alumnado inmigrante
- D.- Decisiones de planificación del profesorado
- E.- Decisiones de intervención. Adaptaciones de las actividades y estrategias organizativas
- F.- Decisiones de estrategias de motivación: atención a la diversidad y refuerzos
- G.- Expectativas del profesorado en referencia a la participación y el rendimiento motor
- H.- Pautas globales para favorecer la inclusión de las niñas inmigrantes

### 3.1.3. Relación de la entrevista con los objetivos de la investigación

A continuación se relacionan los bloques de la entrevista con los objetivos de la investigación. En relación al objetivo general “Analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión”, está presente a lo largo de la entrevista. Respecto a los bloques A, B y C, no se relacionan directamente con otro objetivo pero son esenciales para conocer la situación de base y poder dar una correcta interpretación a las respuestas de los entrevistados.

**Tabla 3: Relación de los bloques de la entrevista con los objetivos de la investigación**

BLOQUES DE LA ENTREVISTA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
A.- Conocimiento del docente: trayectoria profesional	
B.- Conocimiento del docente: trayectoria formativa	
C.- Características del alumnado inmigrante	
D.- Decisiones de planificación del profesorado	Definir las decisiones del profesorado, a la hora de planificar y programar en el área de Educación Física, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes
E.- Decisiones de intervención. Adaptaciones de las actividades y estrategias organizativas	Identificar estrategias organizativas (material, espacio, agrupaciones) consideradas por el profesorado de Educación Física relevantes para la mejora de la participación e inclusión de las niñas inmigrantes
F.- Decisiones de estrategias de motivación: atención a la diversidad y refuerzos	Identificar estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes (refuerzos, atención, presentación de las actividades)
G.- Expectativas del profesorado en referencia a la participación y el rendimiento motor	Identificar las expectativas del profesorado sobre la implicación y el rendimiento motor de las niñas inmigrantes, en las actividades físicas
H.- Pautas globales para favorecer la inclusión de las niñas inmigrantes	Definir aquellos aspectos favorecedores y barreras que surgen de la actuación del profesorado, para conseguir una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes

Una vez finalizada la recogida de información de los tres instrumentos aplicados y analizada la información proporcionada, se llevaría a cabo el último objetivo específico:

Diseñar unas pautas generales de actuación para el profesorado favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes.



### 3.1.4. Selección de los profesionales entrevistados

Los diez profesores de Educación Física de escuelas públicas de primaria del Baix Llobregat entrevistados, fueron seleccionados teniendo en cuenta algunos aspectos:

- Son profesores que trabajan en distintos municipios del Baix Llobregat:

**Tabla 4: Entrevistados y municipios donde ejercen como profesores de Educación Física de primaria**

ENTREVISTADOS	MUNICIPIO
1.- Begoña	Sant Andreu de la Barca
2.- Dani	Esplugues de Llobregat
3.- Silvia	Gavà
4.- Xavi	Castelldefels
5.- Silvia	Gavà
6.- Isabel	Viladecans
7.- David	Viladecans
8.- Isidro	Gavà
9.- Raúl	Gavà
10.- Gemma	Varios (interina)

- Se busca conseguir una equidad entre los dos sexos, seleccionando 5 profesores de Educación Física de primaria de sexo masculino y 5 de femenino.

- En relación a su trayectoria profesional, se escogen 10 profesionales con una experiencia laboral diversa. Entre ellos se encuentra un profesor con una experiencia de 18 años y la de otra profesora que trabaja como interina desde hace 3 años, en la comarca del Baix Llobregat.

- Por último pero no por ello menos importante, son 10 especialistas que desde un principio transmitieron un elevado interés por participar en esta investigación.

### 3.2. El cuestionario

#### 3.2.1 Justificación de la utilización del cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos de tipo cuantitativo, que complementa y amplía los resultados obtenidos en la entrevista.

Uno de los objetivos del cuestionario es el de obtener una mayor información sobre aquellas dimensiones y variables que se iniciaron con la entrevista. Por otro lado, este instrumento facilita la recogida de información y la futura generalización de algunos resultados, al poder llegar a un elevado número de profesionales de la Educación Física, concretamente de la comarca del Baix Llobregat.

Es un conjunto de preguntas o ítems sobre un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación y las respuestas del cual han de ser contestadas por escrito. Su utilización es aconsejable siempre que se pretenda conservar el anonimato de las fuentes, obtener un amplio abanico de información y confirmar y validar informaciones (Tejada, 1997, p. 103).

Los resultados del cuestionario ayudarán a elaborar el grupo de discusión, siendo la última pieza de la triangulación de los datos.

Sin embargo, todo investigador debe ser consciente tanto de las limitaciones como de las posibilidades que ofrece la utilización de cuestionarios en una investigación de enfoque cualitativo. Estos quedan muy bien reflejados por los autores Walter e Imbernón et al.(2002):

El cuestionario es una especie de entrevista en serie y, como tal, presenta algunos de los problemas típicos de la producción en masa, sobre todo en lo que respecta a la falta de oportunidades de interpretación. Por otra parte, ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, al presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando a la investigación, la oportunidad de tener datos con facilidad (Walter, 1989, p. 114 cfr. Imbernón et a. 2002, p. 48).

Además de estos aspectos, no se debe olvidar que los cuestionarios pueden ser rellenados en algunos casos con poca motivación e interés. Es por ello que se debe

elaborar un cuestionario con una extensión limitada y un modelo de respuesta bastante estructurado para evitar respuestas que sean luego difíciles de analizar.

### 3.2.2. Estructuración del cuestionario

La estructura de este segundo instrumento (mirar anexo II) parte de la entrevista, encontrando similitudes en los diferentes bloques. A continuación se presentan estos bloques relacionados con las siete dimensiones de la investigación:

**Tabla 5: Relación de los bloques del cuestionario con las dimensiones**

BLOQUES DEL CUESTIONARIO	DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN
1.- Datos personales del cuestionado	1. Conocimiento del Docente
2.- Trayectoria profesional	
3.- Trayectoria formativa	
4.- Características del centro educativo en el que se encuentra actualmente en cuestionado	2. Características del alumnado inmigrante
5.- Características del alumnado femenino inmigrante en las aulas del Baix Llobregat	
6.- Estrategias de planificación del área de Educación Física	3. Decisiones de planificación
7.- Estrategias de intervención en la sesión de Educación Física	4. Decisiones de intervención organizativas
	5. Decisiones de estrategias de motivación
	6. Expectativas del profesorado
	7. Aspectos favorecedores de la inclusión

En referencia a las variables e indicadores del cuestionario, surgen algunos cambios una vez analizados los resultados obtenidos en la entrevista, al aparecer variables e indicadores nuevos. Éstos buscan ampliar la información de la toma de decisiones del profesorado, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes. En la siguiente tabla se recogen dichas modificaciones:

**Tabla 6: Dimensiones, variables e indicadores del cuestionario**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>INDICADORES</b>
1. Conocimiento del Docente	1.1. Datos personales	1.1.1 Edad
		1.1.2 Sexo
	1.2. Trayectoria profesional	1.2.1 Años en Primaria
		1.2.2 Años de Educación Física
		1.2.3. Función que realiza en el centro actual
		1.2.4. Tiempo que lleva ejerciendo en el centro actual
	1.3. Trayectoria formativa	1.3.1 Formación inicial
		1.3.2. Formación continua
		1.3.3. Formación continua de EF
		1.3.4. Motivos de formación en EF
		1.3.5. Formación de EF sobre actitudes
		1.3.6. Formación de EF sobre inclusión
		1.3.7. Formación continua y su vinculación
2. Características del alumnado inmigrante	2.1. Características del alumnado inmigrante en su centro educativo	2.1.1 Porcentaje de inmigración del alumnado
		2.1.2 Países de procedencia de la inmigración
	2.2. Participación del alumnado femenino inmigrante	2.2.1 Participación en relación a las actividades
		2.2.2 Participación en relación con el grupo clase
	2.3. Necesidades personales del alumnado	2.3.1 De tipo higiénico y salud
		2.3.2 De tipo afectivo
		2.3.3 De tipo comunicativo
		2.3.4 De tipo social
		2.3.5 Otra necesidad
	2.4. Participación de las familias	2.4.1 En relación a la indumentaria

		2.4.2 Hábitos higiénicos
		2.4.3 Participación en las sesiones de EF
		2.4.4 Participación en las excursiones de EF
		2.4.5 Participación en actividades extraescolares
3. Decisiones de planificación	3.1. Adaptaciones de la programación	3.1.1 Unidades didácticas
		3.1.2 Objetivos específicos
		3.1.3 Contenidos específicos
		3.1.4 Formas de evaluación
4. Decisiones de intervención organizativas	4.1 Decisiones de organización por parejas	4.1.1 Ellas y ellos escogen
		4.1.2 De forma aleatoria
		4.1.3 El profesor escoge
	4.2 Decisiones de organización por grupos de 3 o más	4.2.1 Ellas y ellos escogen
		4.2.2 De forma aleatoria
		4.2.3 Escogen ellos pero deben ser mixtos
		4.2.4 Grupos estables
	4.3. En relación al material y el espacio	4.3.1 Utilización del material
		4.3.2 Distribución del espacio
	4.4. Estrategias metodológicas utilizadas	4.4.1 Comando directo
		4.4.2 Asignación de tareas
		4.4.3 Enseñanza recíproca
		4.4.4 Descubrimiento guiado
		4.4.5 Resolución de problemas
		4.4.6 Aprendizaje cooperativo
	4.5. Estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión	4.5.1 Comando directo
4.5.2 Asignación de tareas		
4.5.3 Enseñanza recíproca		
4.5.4 Descubrimiento guiado		

		4.5.5 Resolución de problemas
		4.5.6 Aprendizaje cooperativo
5. Decisiones de estrategias de motivación	5.1. Hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado	5.1.1 Le explica personalmente antes que al grupo
		5.1.2 Le explica personalmente después del grupo
		5.1.3 Le ayuda un alumno referente
		5.1.4 Le ayuda cuando se lo pide
	5.2. Hacia el alumnado femenino inmigrante	5.2.1 Darle protagonismo
		5.2.2 Buscar momentos de conversación y afectividad
		5.2.3 Feedback
		5.2.4 Alumno referente
6. Expectativas del profesorado	6.1 Participación	6.1.1 Contenido de higiene corporal y salud
		6.1.2 Contenido de expresión corporal
		6.1.3 Contenido conciencia corporal y CPM
		6.1.4 Contenido de HMB y HME
		6.1.5 Contenido de capacidades físicas
	6.2. Rendimiento motor	6.2.1 Contenido de higiene corporal y salud
		6.2.2 Contenido de expresión corporal
		6.2.3 Contenido conciencia corporal y CPM
		6.2.4 Contenido de HMB y HME
		6.2.5 Contenido de capacidades físicas
	6.3 Motivos de su nivel de capacidad motriz	6.3.1 Poca motivación
		6.3.2 Poca relevancia en su cultura
		6.3.3 Falta práctica actividad física
		6.3.4 No practicado en su país de origen

Las preguntas realizadas en el cuestionario fueron elaboradas a partir de los resultados obtenidos en la entrevista y de las nuevas variables e indicadores que se crearon. Es por ello que en el cuestionario:

- Aparecen preguntas que buscan ampliar la recogida de información de las entrevistas (como es la selección de agrupaciones por parejas o grupos de 3 o más partícipes, o la participación de las familias).
- Hay otras preguntas que buscan reafirmar aspectos que comentan los entrevistados, y son considerados relevantes para la investigación (alumnado recién llegado que no entiende el idioma, las expectativas que tienen sobre su participación y sobre algunos contenidos específicos de Educación Física)
- Algunas preguntas buscan introducirse más específicamente en aspectos poco tratados en la entrevista, como es el caso de las estrategias metodológicas que utilizan.

### 3.2.3. Tipología de preguntas del cuestionario

En la elaboración del cuestionario se utilizaron diferentes tipos de preguntas: cerradas, abiertas, preguntas filtro y preguntas de escala numérica. En la distribución de las preguntas se tuvo en cuenta el trabajo publicado por Azofra (2000), donde se afirma que la planificación de las preguntas del cuestionario debe ir despertando interés por parte del encuestado. Para ello sugiere que hay que comenzar con preguntas más fáciles y generales. En la mitad del cuestionario hay que introducir las más importantes y dejar para el final las preguntas más sensibles. Para facilitar además las respuestas, las preguntas se deben agrupar por temas tratados, guardando un cierto orden temporal y lógico.

En referencia a la tipología de las preguntas, un porcentaje elevado de ellas son de tipo *cerradas*, donde el encuestado debe escoger una opción de las respuestas ofrecidas. Es el caso de las preguntas: 1, 6,7, 9, 10.

Las *preguntas abiertas* son las que no tienen establecido ningún tipo de respuesta, y pueden ser completadas como el encuestado prefiera. Son relevantes para los

aspectos personales como la edad, el centro y municipio en el que trabaja, los principales países de procedencia del alumnado inmigrante, etc.

Las *preguntas filtro*, son aquellas que son contestadas únicamente por algunos encuestados, aquellos que en la pregunta anterior hayan contestado de una forma específica. Es el ejemplo de la pregunta 28, aquí redactada:

**28.- ¿Consideras que la participación de estas niñas inmigrantes es la misma que el resto del alumnado?**

1.- Sí, siempre. \_\_\_\_\_

2.- No, nunca. \_\_\_\_\_

3.- Sí, aunque hay algún contenido que les cuesta más \_\_\_\_\_

**28. B. Si has contestado la 3ª opción, valora los siguientes contenidos: (1= les cuesta mucho participar a las niñas inmigrantes; 5= la participación es la misma que la del grupo)**

	1	2	3	4	5
1.- El contenido de la higiene corporal y salud					
2. – El contenido de la expresión corporal					
3.- El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices					
4.- El contenido de habilidades motrices básicas y específicas					
5.- El contenido de capacidades físicas básicas					

Las *preguntas de escala numérica* tienen un papel importante desde la mitad del cuestionario hasta el final. Concretamente desde la pregunta 18 hasta la 29. Son aquellas preguntas en las que el encuestado tiene que escoger entre los valores cuantitativos del uno hasta el cinco. Cada valor representa un significado específico, reflejado en la misma pregunta; para facilitarle al encuestado el entendimiento de estos valores, todas las preguntas coinciden al relacionar el valor mínimo con el aspecto negativo, y el valor máximo con el aspecto positivo.



Dentro de las preguntas de escala numérica se encuentra una *pregunta de filtro*, es la pregunta 29:

29.- Valora en los siguientes contenidos, el nivel de la capacidad motriz de las niñas inmigrantes, con referencia al grupo clase. (1= muy baja; 5= muy alta)

	1	2	3	4	5
1.- El contenido de la higiene corporal y salud					
2.- El contenido de la expresión corporal					
3.- El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices					
4.- El contenido de habilidades motrices básicas y específicas					
5.- El contenido de capacidades físicas básicas					

29.B.- Indica los motivos que generan inferioridad motriz en los contenidos para los cuales has dado una respuesta menor o igual a tres ( $\leq 3$ ), en la pregunta anterior:

	Contenido CFB	Contenido HMB y HME	Contenido conciencia corporal	Contenido expresión corporal	Contenido higiene corporal y salud
1.- Poca motivación por parte de ellas para realizarla					
2.- Es un contenido con poca relevancia en su cultura					
3.- Es debido a la falta de práctica de actividad física.					
4.- Es un contenido no practicado en su escuela de origen					
5.- Otra respuesta					

### 3.2.4. Relación del cuestionario con los objetivos de la investigación

En la siguiente tabla se presentan los bloques del cuestionario y su vinculación con los objetivos de la investigación. En relación al objetivo general “Analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión”, está presente a lo largo de la entrevista. Respecto al primero, segundo, tercero, cuarto y quinto bloque no se relacionan directamente con otro

objetivo pero son esenciales para conocer la situación de base y poder dar una correcta interpretación a las respuestas de los entrevistados.

**Tabla 7: Relación de los bloques del cuestionario con los objetivos de la investigación**

BLOQUES	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
1.- Datos personales	
2.- Trayectoria profesional	
3.- Trayectoria formativa	
4.- Características del centro educativo en el que se encuentra actualmente en cuestionado	
5.- Características del alumnado femenino inmigrante en las aulas del Baix Llobregat	
6.- Estrategias de planificación del área de Educación Física	Definir las decisiones del profesorado, a la hora de planificar y programar en el área de Educación Física, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes
7.- Estrategias de intervención en la sesión de Educación Física	Identificar estrategias organizativas (material, espacio, agrupaciones) consideradas por el profesorado de Educación Física relevantes para la mejora de su participación e inclusión
	Identificar estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes (refuerzos, atención, presentación de las actividades)
	Identificar las expectativas del profesorado sobre la implicación y el rendimiento motor de las niñas inmigrantes, en las actividades físicas
	Definir aquellos aspectos favorecedores y barreras que surgen de la actuación del profesorado, para conseguir una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes

Una vez finalizada la recogida de información de los tres instrumentos aplicados, se llevaría a cabo el último objetivo específico:

- Diseñar unas pautas generales de actuación para el profesorado favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes.

### 3.2.5. Validación del cuestionario

El proceso de validación del cuestionario se lleva a cabo a partir de un cuestionario piloto (ver anexo III), el cual es respondido por doce profesionales del ámbito educativo. Concretamente son los siguientes:

**Tabla 8: Profesionales que contestan el cuestionario piloto**

Encuestado 1 <sup>25</sup>	profesional de Educación Física de primaria
Encuestado 2	Profesional de Educación Física de primaria
Encuestado 3	profesional de Educación Física de primaria
Encuestado 4	profesional de primaria
Encuestado 5	profesional de primaria
Encuestado 6	profesional de primaria
Encuestado 7	profesional de Educación Física de secundaria
Encuestado 8	profesional de Educación Física de secundaria
Encuestado 9	profesional de universidad
Encuestado 10	profesional de Educación Física de secundaria
Encuestado 11	profesional de universidad
Encuestado 12	profesional de universidad

En el cuestionario piloto cada pregunta tiene tres apartados: en el primero el encuestado describe su opinión sobre la univocidad del lenguaje; en el segundo se le

<sup>25</sup> Se ha querido mantener en anonimato el nombre de los profesionales que contestaron este cuestionario.

pregunta por la pertinencia de la pregunta en relación con el objeto de estudio, y en el último el encuestado reflexiona de forma general sobre la pregunta descrita (mirar Anexo III) .

3.2.5.1. Análisis de univocidad del lenguaje utilizado

La validación de la primera pregunta permite demostrar si se utiliza un lenguaje adecuado para el redactado de las distintas preguntas del cuestionario.

A continuación se presenta una tabla con la respuesta de los doce entrevistados, en referencia a las 29 preguntas del cuestionario:

**Tabla 9: Respuestas de los 12 encuestados sobre si se utiliza un lenguaje adecuado para el redactado de las 29 preguntas del cuestionario piloto**

Preguntas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	TSI	TNO
1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
2	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	¿	SI	SI	SI	10	1
4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
5	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	¿	SI	SI	SI	9	2
6	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	¿	SI	SI	SI	10	1
7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	11	1
8	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0
9	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	NO	¿	SI	SI	SI	8	3
10	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
11	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0
12	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
13	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
14	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	¿	SI	SI	SI	10	1
15	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0
16	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	¿	SI	SI	SI	10	1

17	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	10	2
18	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0
19	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	¿	NO	SI	NO	7	4
20	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	11	1
21	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	11	1
22	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
23	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
24	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0
25	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	¿	SI	SI	SI	10	1
26	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0
27	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	12	0
28	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	¿	SI	NO	SI	9	2
29	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	¿	SI	SI	SI	11	0

Conclusiones de las respuestas obtenidas

Las preguntas 19 y 9 han tenido igual o más del 25% de respuestas negativas en los encuestados. Se esperará conocer el resultado de los dos siguientes apartados para modificar su contenido, dejarlas o eliminarlas.

3.2.5.2. Análisis de la pertinencia de las preguntas del cuestionario

La segunda pregunta permite conocer del encuestado qué piensa sobre el grado de relación que tiene cada una de ellas con el objeto de estudio; es decir, se les pregunta por el grado de importancia tiene la pregunta, en referencia al tema que se expone.

A partir de una tabla se recogen los resultados obtenidos de los doce entrevistados, en referencia a las 29 preguntas.

**Tabla 10: Respuesta de los 12 encuestados sobre el grado de importancia que tiene la pregunta en referencia al tema de estudio**

Pregunta	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	m
1	4	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5	1	51
2	4	5	3	4	4	5	5	5	5	3	5	3	51
3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	4	55
4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	4	55
5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	2	5	4	54
6	3	5	4	4	4	5	5	5	4	2	5	4	50
7	4	5	4	5	4	5	5	5	4	1	5	4	51
8	4	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	54
9	4	X	5	5	5	5	5	5	4	2	5	5	50
10	3	5	5	4	2	3	5	5	5	4	5	4	50
11	2	5	4	4	2	5	5	5	5	4	5	5	51
12	2	5	4	4	3	5	5	5	5	1	5	5	49
13	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	58
14	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	58
15	5	5	5	5	5	5	5	5	X	4	5	4	53
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
17	5	5	5	5	3	5	5	5	2	5	5	5	55
18	4	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	56
19	4	X	5	5	4	5	5	5	5	1	5	X	39
20	4	5	5	4	X	5	5	5	5	3	5	5	47
21	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	57
22	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	58
23	3	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	4	54
24	4	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	4	54
25	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	57
26	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	58
27	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	56
28	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	54
29	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	58

Previamente a tomar una decisión sobre el grado de relación de cada pregunta con el objeto de estudio, se procede a la depuración de los jueces expertos, que consiste en la eliminación de los resultados más extremos de cada una de las preguntas, y posteriormente se obtiene la media depurada.

\* Depuración de resultados:

En primer lugar, para cada pregunta se calcula la media de los resultados.

En segundo lugar, se calcula la desviación estándar de dicha muestra, la cual mide la dispersión de valores respecto a la media de la muestra.

$$S = \sqrt{\frac{\sum_i (X_i - \bar{X})^2}{n}}$$

A continuación, a la media se le resta y se le suma el valor de la desviación estándar, obteniéndose el límite inferior y superior, respectivamente. Considerando una distribución normal, este rango de valores representa 65% de la población.

El siguiente paso consiste en desestimar aquellos resultados que no se encuentren dentro de los límites anteriores, y volver a calcular la media de la muestra depurada.

**Tabla 11: Depuración de los resultados del cuestionario**

Pregunta	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Media	Desviac. Estándar	Límite superior	Límite inferior	Media Depurada
1	4	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5	1	4,25	1,22	5,47	3,03	4,55
2	4	5	3	4	4	5	5	5	5	3	5	3	4,25	0,87	5,12	3,38	4,67
3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	4	4,58	0,67	5,25	3,91	4,73
4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	4	4,58	0,67	5,25	3,91	4,73
5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	2	5	4	4,50	0,90	5,40	3,60	4,73
6	3	5	4	4	4	5	5	5	4	2	5	4	4,17	0,94	5,10	3,23	4,50
7	4	5	4	5	4	5	5	5	4	1	5	4	4,25	1,14	5,39	3,11	4,55
8	4	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	4,50	0,67	5,17	3,83	4,64
9	4	X	5	5	5	5	5	5	4	2	5	5	4,55	1,59	6,13	2,96	4,8
10	3	5	5	4	2	3	5	5	5	4	5	4	4,17	1,03	5,20	3,14	4,67
11	2	5	4	4	2	5	5	5	5	4	5	5	4,25	1,14	5,39	3,11	4,7
12	2	5	4	4	3	5	5	5	5	1	5	5	4,08	1,38	5,46	2,70	4,6
13	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4,83	0,58	5,41	4,26	5
14	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4,83	0,58	5,41	4,26	5
15	5	5	5	5	5	5	5	5	X	4	5	4	4,82	0,40	5,22	4,41	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00	0,00	5,00	5,00	5
17	5	5	5	5	3	5	5	5	2	5	5	5	4,58	1,00	5,58	3,59	5

18	4	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	4,67	0,65	5,32	4,02	5
19	4	X	5	5	4	5	5	5	5	1	5	X	4,40	1,26	5,66	3,14	4,78
20	4	5	5	4	X	5	5	5	5	3	5	5	4,64	0,67	5,31	3,96	4,8
21	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4,75	0,45	5,20	4,30	5
22	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,83	0,39	5,22	4,44	5
23	3	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	4	4,50	1,00	5,50	3,50	4,9
24	4	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	4	4,50	1,17	5,67	3,33	4,82
25	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4,75	0,62	5,37	4,13	5
26	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,83	0,39	5,22	4,44	5
27	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4,67	0,65	5,32	4,02	5
28	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	4,50	0,80	5,30	3,70	4,8
29	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,83	0,58	5,41	4,26	5

Conclusiones de las respuestas obtenidas

Los resultados de la media depurada demuestran unas preguntas con un elevado nivel de pertinencia al objeto de estudio. No obstante, las preguntas 6, 7 y 1 se han señalado ya que tienen la media ponderada más baja. Se esperará conocer el resultado del análisis de las reflexiones generales para modificar su contenido, dejarlas o eliminarlas.

3.2.5.3. Análisis de las reflexiones generales surgidas a partir de las preguntas del cuestionario

En el último apartado de cada pregunta los encuestados describen su opinión sobre qué piensan de cada una de las 29 preguntas. Estos resultados se encuentran en el anexo IV.

3.2.5.4. Conclusiones y resumen de las modificaciones realizadas en el cuestionario

A continuación se describe una serie de modificaciones realizadas en el cuestionario, a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario piloto, presentado a doce profesionales de la educación:

- La introducción del cuestionario es modificada para una mejora de su entendimiento, por parte del profesorado de Educación Física de primaria de todo el Baix Llobregat.



Por otro lado se especifica que es un estudio para el profesorado de escuelas públicas de primaria.

\* En referencia a los resultados del análisis de la pertinencia del cuestionario en la primera, sexta y séptima pregunta, se concluye que:

- La primera pregunta, relacionada con el sexo del encuestado, se mantiene ya que se considera una pregunta adecuada y necesaria para realizar una descripción del perfil del profesional de Educación Física.

- En la sexta y séptima pregunta se cambia el redactado por uno más aclarador:

La sexta pregunta analiza las horas de formación del profesorado, y se modifica el concepto de “año” por “curso escolar”.

En la séptima pregunta se especifican las horas dedicadas a la formación utilizando porcentajes.

\* En referencia a los resultados del análisis de univocidad del lenguaje utilizado en el cuestionario, en la novena y undécima pregunta se realizan las siguientes modificaciones:

- La novena pregunta hace referencia a las horas de formación relacionadas con actitudes y valores, y al no quedar muy concreta, se añaden dos preguntas: la décima pregunta, donde se especifica sobre la formación relacionada con la inclusión y/o inmigración; y la undécima pregunta, que es una escala que permite profundizar más sobre la formación continua recibida sobre actitudes, inclusión e inmigración, tanto de forma explícita como implícitamente.

- La decimonovena y vigésima preguntas, se colocan después de las preguntas que tratan sobre la agrupación de las niñas inmigrantes. Sobre todo la pregunta de la organización del material y espacio no acaba de entenderse y tiene mayor sentido si se encuentra posterior a la pregunta de estrategias de agrupación. También se modifica su redactado, especificando un poco más su significado. (estas dos preguntas pasarán a ser la vigésimo tercera y vigésimo cuarta).

En referencia a los resultados del análisis de las reflexiones generales, se realizan los siguientes cambios:

- En la décima pregunta se añade que escriban el nombre del centro en el que se encuentran trabajando. Antes sólo tenían que escribir el municipio. Es una forma de conocer qué centros contestan y cuáles faltan por hacer. (será la duodécima pregunta en el cuestionario definitivo).

- En la decimocuarta pregunta se especifica que ordenen los principales países de procedencia, de mayor a menor cantidad de alumnos. Antes sólo tenían que enumerarlos. (será la decimosexta pregunta)

- La decimosexta pregunta cambia de estructura y pasa a ser una tabla de graduación para valorar con más precisión las necesidades del desarrollo personal del alumnado inmigrante.

\* Todas las preguntas con una escala de graduación tendrán los valores del uno al cinco. En el cuestionario piloto los valores eran del cero al cuatro.

- La decimoséptima pregunta se modifica para especificar mejor sobre la colaboración de las familias en aspectos educativos más concretos. También se pide una graduación de ellos. (será la novenodécima pregunta).

- La vigésimo primera y vigésimo segunda preguntas, sobre la agrupación de las niñas inmigrantes, se colocan por delante de otras preguntas de tipo organizativo. En referencia al redactado, se elimina una estrategia de agrupación de la vigésimo primera pregunta, la cual tenía un significado parecido a otra estrategia anterior.

- La vigésimo quinta pregunta se estructura en dos partes, y se detalla de una forma más clara y entendedora sobre la participación de las niñas inmigrantes en referencia a los distintos contenidos de la Educación Física (esta pregunta es la vigésimo octava en el cuestionario definitivo).

- En la última pregunta, que trata sobre el rendimiento motor, se especifican los contenidos de Educación Física y se busca la graduación de ellos. También se indican motivos específicos por los cuales los entrevistados relacionan su bajo rendimiento con alguno de ellos.

### 3.2.6. La muestra

#### 3.2.6.1. Características de la población

El cuestionario se presenta al profesorado de Educación Física de los centros educativos de primaria públicos del Baix Llobregat. El objetivo de esta muestra es conseguir una generalización de resultados relacionados con la toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en referencia al proceso de inclusión que realiza con el alumnado femenino inmigrante.

A pesar de haberse realizado una difusión del cuestionario bastante exhaustiva y compleja, el resultado obtenido dependerá mayoritariamente de la implicación y participación de los profesores de Educación Física del Baix Llobregat.

#### 3.2.6.2 Proceso de difusión y administración del cuestionario

##### \* Validación:

En Noviembre y Diciembre del 2011, se realiza la validación del cuestionario con doce profesionales de la enseñanza de diferentes ámbitos: profesorado de primaria generalista, profesorado de Educación Física de primaria, profesorado de Educación Física de secundaria y profesorado universitario del Departament de Didàctica d'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona.

Una vez recogidas las diferentes opiniones y validadas las preguntas del cuestionario, se elabora el cuestionario definitivo. En Enero del 2012 se comienza a difundir el cuestionario utilizando dos vías: online, a partir de la realización de un cuestionario virtual, y personal (vía oral), asistiendo a distintos eventos formativos para el profesorado de la comarca del Baix Llobregat.

##### \* Difusión:

Se comienza a difundir vía oral en las Jornadas de Formación de la Nieve, organizadas por el Consell Esportiu de Catalunya, los días 12, 13 y 14 de Enero del 2012.

Concretamente, se transmite la información del cuestionario al profesorado de primaria de Educación Física que se encuentra en estas Jornadas. Además en ellas se

localiza al profesorado que también pertenece a dos Grupos de Trabajo de dos municipios del Baix Llobregat (Grups de Treball de Sant Vicenç dels Horts y de Cornellà).

El día 20 de Enero del 2012 se realiza una reunión con las responsables del Consell Esportiu del Baix Llobregat, quienes facilitan un listado de profesores de Educación Física de primaria del Baix Llobregat, todos ellos son Coordinadores del Pla Català de l'Esport.

No me ofrecen el correo personal de estos profesores pero sí el nombre, email y teléfonos de los centros en los que trabajan.

Además, una de las responsables del Consell Esportiu del Baix Llobregat se ofrece a enviar un email a estos ochenta y dos coordinadores del Pla Català de l'Esport, siendo un buen primer paso para la difusión del cuestionario virtual.

El 28 de Enero 2012, participo en una Formación para profesores de Educación Física del Consell Esportiu del Baix Llobregat, y hago difusión de mi cuestionario.

El tercer Grupo de Trabajo en el que busco hacer difusión es al que pertenezco, que es el Grup de Treball de Viladecans-Gavà.

Por otro lado, la directora, Pilar Pena, de mi centro de primaria Pau Casals hace difusión del cuestionario a todos los directores de los diferentes centros públicos de Viladecans.

El día 13 de marzo 2012, realizo llamadas telefónicas a diferentes centros educativos del Baix Llobregat (Cornellà del Ll., Martorell y Sant Andreu de la Barca). Por la tarde de ese mismo día visito el grupo de trabajo de Molins de Rei.

\* Administración del cuestionario:

A partir del mes de Abril 2012 se envían emails a todos los centros de educación primaria del Baix Llobregat. Al no tener el email concreto de los especialistas de Educación Física, se envía un email a los centros solicitando que se hiciesen llegar a los profesionales de esta área de cada escuela.

Una vez enviados y por el periodo de dos meses, es decir hasta finales de Mayo, se envían emails recordatorios a los centros y se realizan múltiples llamadas a los docentes para recordarles la importancia de su participación en los cuestionarios.

La última fase se realiza en el mes de Junio del 2012, buscando completar todos los centros de primaria que estaban previstos incluir en el estudio. Para ello se llama al profesorado de Educación Física de los centros que faltaban en cada municipio, y se les pide un encuentro personal en su centro, para realizar el cuestionario con ellos.

Estas visitas a las escuelas realizadas fueron bastante positivas ya que se pudo conseguir el número de cuestionarios por municipios que se tenía previsto en la investigación. En algunas ocasiones, al no conseguir la reunión presencial, se les volvía a enviar el cuestionario online, teniendo en este caso un elevado porcentaje de participación, con este último proceso.

En total se han recogido 87. En los 30 municipios del Baix Llobregat hay distribuidas un total de 138 escuelas de primaria públicas.

#### 3.2.6.3 Selección de la muestra

A la vez que se iba realizando la difusión del cuestionario entre los profesores, se tuvo que modificar la muestra que se buscaba inicialmente, ya que la participación que se iba obteniendo era más baja de la esperada. Por este motivos, para obtener una muestra que pudiera representar significativamente a toda la comarca del Baix Llobregat, se optó por buscar una *muestra estratificada* de los treinta municipios que la componen.

Esta *muestra estratificada* se caracteriza por la división de todo el profesorado de Educación Física del Baix Llobregat, por municipios. En función del número de centros de primaria públicos que se encuentran en cada uno de ellos, se busca como mínimo la representación de la mitad de ellos en la investigación. Por ejemplo, el municipio de Gavà tiene seis centros de primaria públicos, por lo que se obtuvieron tres cuestionarios.

Por lo tanto, de los 138 colegios de primaria públicos que se encuentran en esta comarca se consiguieron 87 cuestionarios. El número de cuestionarios contestados por municipio representa más del 50% de los centros que se localizan en él. A continuación, se presenta una tabla que enumera los 30 municipios del Baix Llobregat, indicando el número de centros públicos de primaria de cada uno de ellos, así como los cuestionarios obtenidos por municipio.

**Tabla 12: Representación de los cuestionarios respondidos por municipio de Baix Llobregat y número de escuelas públicas que contienen**

MUNICIPIOS	ESCUELAS PÚBLICAS	RESPONDIDOS
Viladecans	12	10
Gavà	6	3
Castelldefels	10	5
Prat de Llobregat	11	6
Begues	1	1
Sant Climent	2	1
Sant Boi	13	5
Sant Feliu de Llobregat	6	3
Sant Just Desvern	3	2
Collbató	2	1
Olesa de Montserrat	4	2
Esparreguera	7	4
Pallejà	4	2
Vallirana	4	3
Santa Coloma de Cervelló	3	1
Torrelles de Llobregat	2	1
Sant Vicenç dels Horts	9	5
Sant Andreu de la Barca	7	4
Esplugues de Llobregat	8	4

Molins de Rei	7	3
Corbera de Llobregat	4	2
Martorell	7	3
La palma de Cervelló	1	1
Sant Esteve Sesrovires	3	1
El Papiol	1	1
Cornellà	16	8
Abrera	3	1
Sant Joan Despí	5	2
Cervelló	2	1
Castellví de Rosanes	1	1
TOTAL	138	87

Los municipios donde se consiguió una participación mayor del 50% fueron: Viladecans, Prat de Llobregat, Esparreguera, Vallirana, Sant Vicenç dels Horts y Sant Andreu de la Barca. Esta mayor participación puede haberse debido a una mayor proximidad con el profesorado de estas poblaciones, pero también pudo haber influido el hecho de ser municipios con un porcentaje significativo de inmigración, lo que puede haber aumentado su motivación.

### 3.3. El grupo de discusión

#### 3.3.1 Justificación del grupo de discusión

El grupo de discusión es el último instrumento de recogida de datos utilizado en la presente investigación. Es una técnica cualitativa que busca complementar la información obtenida en la entrevista y en el cuestionario. Concretamente la finalidad es aclarar las discordancias surgidas entre los resultados de los dos instrumentos anteriores, a partir de la interacción social de un conjunto de participantes. Durante su ejecución surgieron discusiones, contradicciones y confirmaciones de las propias

experiencias y opiniones de los participantes. En su diseño se tuvieron en cuenta trabajos publicados por diversos autores. En relación con las características generales de los grupos de discusión, estas fueron descritas también por los autores que se enumeran a continuación:

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. (...). La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991, p.24).

En referencia a la **composición del grupo**, Suárez (2005) describe la importancia de componer un grupo de profesores con unas características comunes entre sí, combinando criterios de homogeneidad y heterogeneidad. Siguiendo estas pautas, la homogeneidad está relacionada con los objetivos de la investigación, en este caso se buscan participantes especialistas de Educación Física que trabajen en la comarca del Baix Llobregat. En cuanto a la heterogeneidad, “aportará al grupo de discusión una amplitud de perspectivas y posiciones, ofreciendo mayores posibilidades en la construcción del material discursivo de esta investigación”. (íbid, 2005, p. 24)

El **número de participantes** oscila entre cinco y siete profesores ya que esta cantidad permite que todos puedan dar su opinión, creando a la vez un clima de cercanía y cohesión. Además, con este número de participantes se garantiza que puedan producirse diversidad de ideas a la vez que se generan nuevas para poder reflexionar sobre ellas y buscar un consenso. Por todos estos motivos, es importante que el número de participantes sea el idóneo, para generar una elevada participación de cada uno de ellos y ellas.

Otro aspecto que caracteriza a este grupo de discusión es el **desconocimiento de los participantes** entre sí, como describen algunos autores como factor positivo. Por ejemplo en los trabajos de Callejo (2001), Krueger (1991) y Suárez (2005) se describen algunas investigaciones con grupos de discusión donde los participantes son



desconocidos entre sí, no están familiarizados con la técnica y no han participado en procesos similares.

Debido a las características de esta investigación se ha escogido un conjunto de participantes de municipios distintos y que no pertenecen al mismo Grupo de Trabajo de Especialistas de Educación Física. Actualmente se encuentran en la comarca del Baix Llobregat, en grupos de trabajo diversos como es el caso del de Castelldefels, Gavà-Viladecans, Sant Vicenç dels Horts y Sant Boi. A pesar de no pertenecer al mismo grupo de trabajo, es inevitable que los participantes hayan podido coincidir en la Universidad, en algún centro educativo o en formaciones continuas puntuales. Este es un ámbito profesional relativamente pequeño y familiar, lo que hace difícil que no se conozcan de algo. Aun así, los participantes de los dos grupos de discusión de esta investigación coinciden en que no han colaborado previamente en ninguna técnica parecida a ésta y demuestran además un grado elevado de motivación para participar.

Las **ventajas** de utilizar este instrumento en la presente investigación están relacionadas con el hecho de ser una estrategia centrada en procesos grupales, que permite acceder a las experiencias individuales de los otros participantes del grupo y conocer sus actitudes, motivaciones y expectativas. En esta investigación en particular, estas experiencias de interacción entre los participantes se relacionarán con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de Educación Física. En definitiva, según el autor Suárez (2005), es esta interacción la mayor ventaja ya que genera, crea y construye un material cualitativo de enorme sentido y utilidad". También es muy importante el hecho de que una técnica flexible y abierta, donde el moderador puede desviarse del guión y adaptarse a las ideas y comentarios más relevantes para la investigación que vayan surgiendo por parte de los participantes, sin alejarse demasiado de sus objetivos. Esta misma característica es también un arma de doble filo, lo que se relaciona con **las limitaciones del grupo de discusión**, el investigador/moderador tiene un menor grado de control sobre los discursos en los que se involucran los participantes. Esto puede producir que aparezcan temas irrelevantes que se deben ir apartando de una forma sutil para poder reconducir la discusión a los temas principales y de interés.

Por este motivo hay que destacar también que el buen desarrollo de este instrumento depende del **papel del moderador**, el cual debe tener una actitud de atención y de cuidado para cada uno de los participantes, desarrollando distintos procesos de escucha, observación y reflexión interiorizada. Por lo tanto, debe ser capaz de promover la cohesión grupal, favorecer la interacción de todos, coordinar, hacer síntesis para reconducir los temas, resistirse a no intervenir en momentos puntuales y hacer preguntas sobre el tema principal y sus variables. En todo caso, dependiendo en qué fase del desarrollo del grupo de discusión se encuentre, deberá actuar de una forma u otra.

El moderador debe conocer cómo arreglárselas con un grupo pasivo y silencioso, con un grupo excesivamente exuberante, con un participante franco, con un miembro poco cualificado, con un grupo que constantemente se sale por la tangente, con un grupo que parece estar dando respuestas inconsistentes, o que no comprende la pregunta, o que se sale completamente del tema; con un grupo desarticulado, un grupo o individuo hostil, o cuando el discurso sobre un tema delicado se vuelve nervioso, tenso, etc.(Andrews, 1977, p. 128)

La **validez** del grupo de discusión se consigue maximizar a partir de la triangulación de informaciones, en este caso a través de la interrelación de los datos obtenidos con los resultados de la entrevista y del cuestionario. Esta triangulación de datos asegura al investigador que los resultados provienen de distintas fuentes.

Aún cuando la triangulación ha sido criticada desde distintos ámbitos metodológicos (Blaikie, 1992; Fielding y Fielding, 1990; Kirchgässler, 1991), puede considerarse uno de los principales criterios de validez. (Callejo, 2001, p. 163)

La **fiabilidad** de este instrumento es conseguida a partir de la saturación producida en los grupos de discusión, es decir, de la repetición de lo diferentes contenidos e ideas.

### 3.3.2 Estructuración del grupo de discusión

La estructura del grupo de discusión (mirar anexo V) se caracteriza por tener diferentes bloques de contenidos, relacionados con los dos instrumentos previos (la entrevista y el cuestionario). Antes de estructurar este tercer instrumento y para facilitar este proceso se analizaron los resultados de la entrevista y el cuestionario.

A continuación se exponen los distintos bloques que forman el grupo de discusión relacionados con las dimensiones de la investigación:

**Tabla 13: Relación de los bloques del grupo de discusión con las dimensiones de la investigación**

BLOQUES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN
1.- Introducción: conocimiento del docente	1. Conocimiento del docente
2.- Características del centro y del alumnado donde trabajan	2. Características del alumnado inmigrante femenino
3.- Introducción al concepto de inclusión en el área de Educación Física. Experiencias vividas en el Baix Llobregat	
4.- Participación del alumnado femenino inmigrante. Experiencias vividas en el Baix Llobregat	
5.- Necesidades de las niñas inmigrantes	
6.- Decisiones de intervención en su planificación	
7.- Decisiones en las estrategias de intervención en la sesión	3. Decisiones de planificación
8.- Decisiones en las estrategias metodológicas	4. Decisiones de intervención organizativas
9.- Decisiones del profesorado en relación con las estrategias de motivación	
10.- Expectativas de su participación en diferentes contenidos	5. Decisiones de estrategias de motivación
11.- Expectativas de la capacidad motora de las niñas inmigrantes	
12.- Conclusiones del grupo de discusión	6. Expectativas del profesorado
	7. Aspectos favorecedores de la inclusión

En la siguiente tabla se presentan las dimensiones y las variables de la investigación. Una vez analizados los resultados de los dos grupos de discusión, se introducirán los indicadores encontrados, y la frecuencia con la que aparecen en los dos grupos de discusión.

Por lo tanto, el objetivo de este tercer instrumento es el de buscar nuevos indicadores a la vez que buscar similitudes y discrepancias entre los resultados que se habían obtenido anteriormente con la entrevista y el cuestionario, y entre los dos grupos de discusión.

**Tabla 14: Dimensiones y variables del grupo de discusión**

DIMENSIONES	VARIABLES
1. Conocimiento del docente	1.1 Trayectoria profesional
	1.2. Trayectoria formativa
2. Características del alumnado inmigrante	2.1. Características del centro y del alumnado inmigrante
	2.2. Características de estas niñas
	2.3. Participación del alumnado femenino inmigrante
	2.4. Necesidades personales del alumnado
	2.5. Colaboración de las familias
3. Decisiones de planificación	3.1. Adaptaciones de la programación
4. Decisiones de intervención organizativas	4.1 Estrategias de agrupación
	4.2. Utilización y repartición del material
	4.3. Distribución del espacio
	4.4. Estrategias metodológicas
5. Decisiones de estrategias de motivación	5.1. Hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado
	5.2. Hacia el alumnado femenino inmigrante
6. Expectativas del profesorado	6.1 Participación en los distintos contenidos
	6.2. Rendimiento motor
	6.3 Motivos de su nivel de capacidad motriz
7. Aspectos favorecedores de la inclusión	7.1. Identificación de los aspectos favorecedores

### 3.3.3. Fases del proceso del grupo de discusión

En el siguiente apartado se describen las diferentes fases para la puesta en marcha de los dos grupos de discusión. Esta estructuración de las fases está relacionada con una serie de propuestas elaboradas por Krueger (1991). Estas son las siguientes:

- El diseño del proceso
- Los participantes del grupo de discusión
- La realización de las preguntas
- La selección del moderador adecuado
- La puesta en acción de los dos grupos de discusión

Para la elaboración del **diseño del proceso** se analizaron diferentes autores e investigadores, como son Andrews (1977), Krueger (1991), Suárez (2005), Callejo (2001). Estas lecturas permitieron conocer mejor qué es un grupo de discusión, con qué objetivo se utiliza y cómo se puede desarrollar.

Posteriormente, se unificaron estos conceptos con los objetivos de la investigación, sobre todo con el objetivo principal, “Analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión”.

A continuación, se inicia un diseño del guión del grupo de discusión teniendo en cuenta las dimensiones de la investigación y los dos anteriores instrumentos, ya que es la manera de buscar la triangulación de datos entre ellos.

Por lo tanto, el grupo de discusión debe permitir complementar y aclarar aquella información extraída en la entrevista y el cuestionario; debe ayudar a buscar similitudes y discrepancias entre sus resultados.

Por último, el hecho de realizar dos grupos de discusión es una forma de confirmar y contrastar aquellas ideas o resultados que han ido surgiendo a lo largo de la investigación.

En referencia a los **participantes del grupo**, en un principio cada grupo de discusión estaba formado por 5 profesores de Educación Física. No obstante, en el segundo

grupo de discusión hubo una baja en el último momento. Debido a que estaba ya convocado y planificado todo el proceso, se decidió continuar con ello con los 4 participantes restantes.

En cuanto a la relación que había entre los participantes, se tuvo en cuenta la opinión de autores como Krueger (1991):

Los grupos de discusión están compuestos de personas que usualmente no se conocen entre sí; idealmente, lo mejor es que sean totalmente desconocidos. En ciertas comunidades, esto es virtualmente imposible. A pesar de ello, no debería de incluirse en un mismo grupo a amigos íntimos ni a compañeros de trabajo. (...) Las personas que interactúan de forma regular, tanto social como laboralmente, presentan dificultades especiales para las discusiones grupales porque pueden estar respondiendo en función de experiencias, hechos o discusiones anteriores. (Ibíd., p.34)

No obstante, como se comentó en apartados anteriores, es complicado que los participantes no se conozcan entre ellos, debido a que son profesores que estudiaron y trabajan en zonas cercanas. Por lo tanto, a la hora de buscar a estos profesores, se priorizó que no hubiesen participado en otro instrumento similar a esta metodología y que pudiesen aportar información valiosa para esta investigación, como se comenta en la siguiente cita del autor Krueger:

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, el investigador determinará quiénes le pueden aportar la información buscada. (Krueger, 1991, p.60)

Mientras se iba confirmando la asistencia de los participantes se elaboraron las **preguntas del instrumento**. Para ello, se partía de los objetivos de la investigación y de los resultados obtenidos previamente en la entrevista y el cuestionario. Como comenta Krueger (1991), “la calidad de las respuestas está directamente relacionada con la calidad de las preguntas” (p. 65).

Aunque las preguntas pueden parecer que son espontáneas, por este motivo citado, detrás de cada una de ellas se ha realizado un trabajo exhaustivo y complejo; de manera que con su enunciado se ha buscado obtener respuestas con la máxima cantidad de información posible.

Giné (2003) en su Tesis Doctoral titulada “Las Concepciones del alumnado universitario sobre los componentes de la fase interactiva del proceso formativo que favorecen el aprendizaje”, realizó ocho grupos de discusión, defendiendo que las preguntas debían de ser preferiblemente abiertas, ya que es una manera de que las personas puedan ubicarse en aquello que se espera. Esta autora además utiliza aquellas preguntas que puedan ser percibidas como un desarrollo lógico de la conversación, es decir, que los participantes del grupo no detecten ningún cambio brusco en el tema que se está tratando. Esta idea se puede contemplar fácilmente en el diseño de las preguntas de este trabajo de investigación que se elaboraron para los dos grupos de discusión.

De igual manera que en los instrumentos anteriores, en el guión elaborado para estos grupos de trabajo también se puede observar que las preguntas están ordenadas desde lo general a lo específico. De esta forma se evita que los participantes tengan que enfrentarse a preguntas específicas sin haber contestado antes preguntas que le pueden ayudar a introducirse en el contexto al que se quiere llegar.

Gran parte del éxito de un grupo de discusión depende de la calidad de las preguntas. Las buenas preguntas requieren meditación y planificación. Los grupos de discusión que consiguen buenos resultados parten de preguntas muy pensadas y apropiadamente ordenadas. Las preguntas abiertas permiten al individuo determinar la naturaleza de la respuesta. Las preguntas dicotómicas y los “por qué?” deben evitarse. (Krueger, 1991, p. 72)

La **selección del moderador adecuado** es otra fase del proceso importante para poder obtener unos buenos resultados en el grupo de discusión. Debido a que yo podía influenciar en las ideas y conceptos del grupo, se le propuso este rol a Teresa Lleixà (tutora y directora de esta investigación), teniendo también en cuenta la opinión de Krueger (1991):

El moderador debe de tener una base adecuada de conocimientos sobre el tema de objeto de discusión para poder juzgar todos los comentarios con una cierta perspectiva y hacer hincapié en las áreas que sean más importantes (ibíd., p.78).

El papel del investigador en la realización del grupo de discusión consistió en supervisar los diferentes elementos que formaban los dos grupos, para que estos

funcionasen a la perfección: el espacio, los instrumentos de registro de la información, la llegada de los participantes, etc.

Previamente a que el moderador estuviese presente en los dos grupos de discusión, se realizó un proceso de conocimiento y reflexión sobre cómo se debía llevar a cabo el instrumento entre investigador y moderador.

En **la puesta en acción de los dos grupos de discusión** el moderador tenía presente algunas tácticas de intervención que podían ayudarle a conseguir mejores resultados e ideas de entre el profesorado. Algunas de estas tácticas son las siguientes:

En la *táctica de la sordera* el moderador hace como que no ha escuchado algo pronunciado con el fin de subrayarlo, para que se comente otra vez y los demás sigan su discurso.

La *táctica alguien ha dicho* permite marcar por dónde interesa que la investigación siga su discurso en el grupo, tomando las palabras producidas en la misma reunión. y evitando así que se exprese con sus propios términos. Se aconseja que esta intervención no se distancie mucho del momento.

El resumen, permite hacer una síntesis de lo que se ha comentado en el grupo, al final de la reunión.

Para finalizar, se ha escogido el grupo de discusión como último instrumento, además de por los motivos expuestos con anterioridad, porque su puesta en acción permite que se produzca entre el profesorado una bidireccionalidad entre comunicaciones interpersonales e intrapersonales que lleva al enfrentamiento del grupo. “Opiniones divergentes que entran en juego buscando el consenso, lo que origina sentimientos, actitudes y manifestaciones diferentes en cada uno de los miembros del grupo” (Suárez, 2005, p. 44).

#### 3.4. Análisis de datos obtenidos con los tres instrumentos

El análisis de datos hace referencia al proceso de interpretar la información obtenida en una investigación con el objetivo de extraer unos resultados relevantes. Rodríguez



et al. (1999), expone en su trabajo que el proceso de análisis está formado por la siguiente serie de acciones:

- La reducción de datos: A partir de un texto se realiza un proceso de categorización. Es un proceso que se caracteriza por seleccionar únicamente aquella información que esté relacionada con alguno de los contenidos ya preestablecidos. Estos contenidos hacen referencia a las variables e indicadores de la investigación.

En cuanto al cuestionario, para la realización de esta reducción de datos el investigador debe elaborar unas preguntas centradas en contenidos relacionados con las variables e indicadores de la investigación.

- La presentación de los datos: Esta debe tener una estructura clara, operativa y con un contenido pertinente al tema que se investiga.
- La verificación de las conclusiones: Esta se consigue a partir de los resultados obtenidos en todos los instrumentos, el marco teórico elaborado y la discusión realizada por el investigador. Por otro lado, para elaborar la verificación de una investigación, se debe partir de los criterios de rigor descritos por Latorre, et al. (2003). Estos criterios permiten al investigador evitar diferentes errores que pueden incurrir en el estudio que se esté llevando a cabo; son los siguientes: valor verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

La presente investigación se estructura en dos niveles de análisis:

- El *primer nivel de análisis* se caracteriza por la recopilación de la información y la interpretación de cada uno de los tres instrumentos. Este análisis se realiza de forma separada, constituyendo los capítulos quinto (entrevista), sexto (cuestionario) y séptimo (grupo de discusión).
- En el *segundo nivel de análisis* se realiza una triangulación entre los tres instrumentos con el objetivo de buscar semejanzas y discrepancias entre ellos, que puedan dar respuesta a los objetivos de la investigación.

### 3.4.1. Técnica de análisis de la entrevista y del grupo de discusión

Para la realización del análisis de la entrevista y el grupo de discusión se utilizó el programa NVivo Revision 1.1. Es un programa de análisis de datos cualitativos, que permite operar con un número ilimitado de categorías (o Nodes) y subcategorías.

Algunas de las funciones que realiza este programa son: la de gestión de datos a partir de la organización y recuperación de aquello que se utiliza en la investigación; la gestión de ideas, organizando y accediendo al conocimiento conceptual construido durante la investigación; y la elaboración de informes, formados por los resultados obtenidos en formato de texto.

El análisis realizado se caracteriza por ser un proceso deductivo ya que parte de unas categorías previamente diseñadas para ir incluyendo otras de nuevas que surgen de forma inductiva, a lo largo del análisis de los datos de los dos instrumentos (la entrevista y el grupo de discusión).

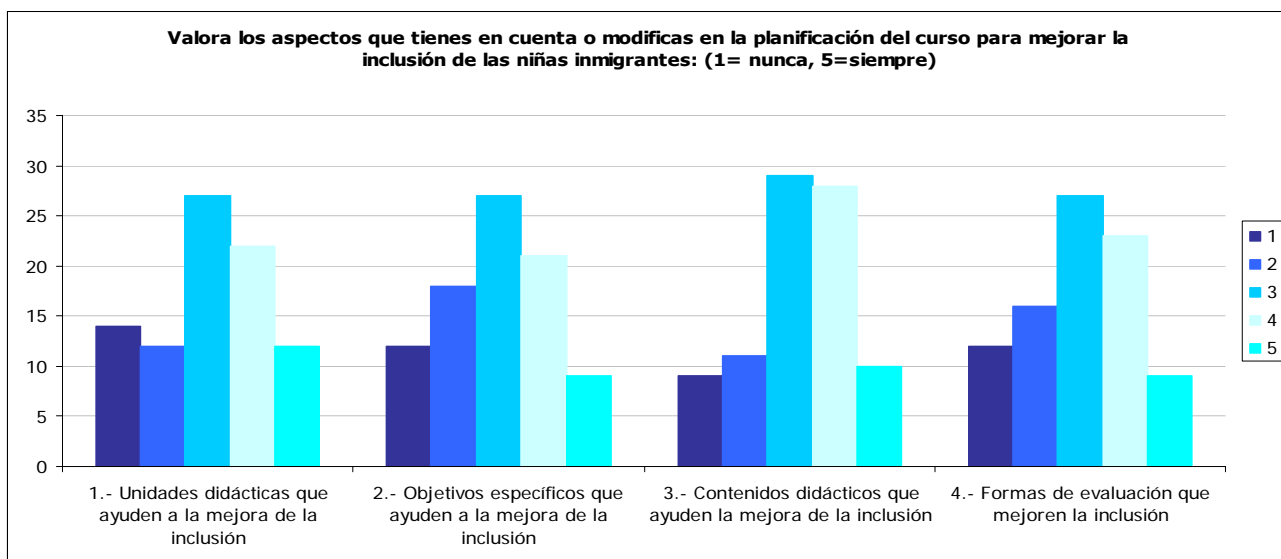
### 3.4.2. Técnica y análisis del cuestionario

La mayoría de los ochenta y siete cuestionarios analizados, han sido rellenados por los propios profesores de forma online. Para ello se ha utilizado el programa informático “encuestafácil”, con el que se elaboró el cuestionario online.

Algunas de las 29 preguntas del cuestionario han sido analizadas por el mismo programa, acompañadas de representaciones gráficas como son los diagramas de barras y los diagramas de sectores. El resto de las preguntas, con respuestas abiertas, y se han analizado y clasificado por separado. A continuación se enumeran las diferentes representaciones en las que se han presentado las respuestas:

- Los diagramas de barras: representan los resultados obtenidos de los 87 encuestados, ofreciendo el número total de respuestas de cada una de las opciones que podían escoger.

Ejemplo de diagrama de barras, pregunta 20 del cuestionario (Anexo II):

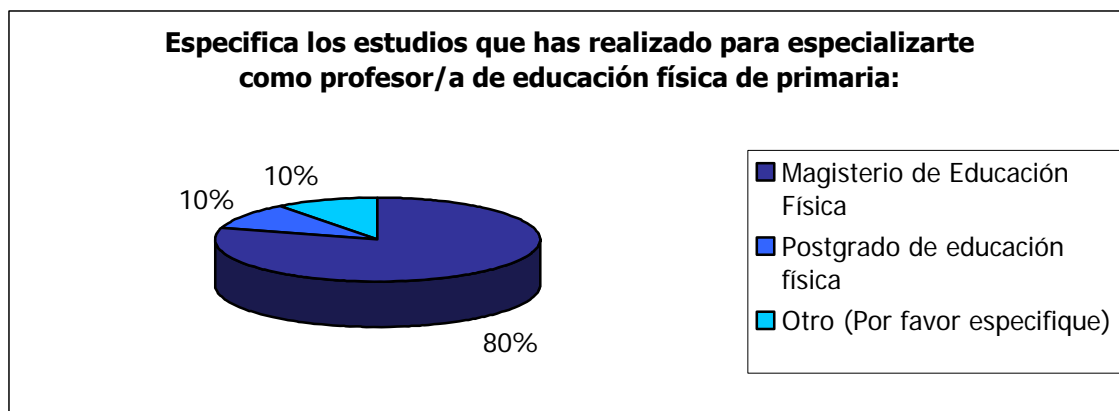


	1	2	3	4	5	Total encuestados
1.- Unidades didácticas que ayuden a la mejora de la inclusión	14	12	27	22	12	87
2.- Objetivos específicos que ayuden a la mejora de la inclusión	12	18	27	21	9	87
3.- Contenidos didácticos que ayuden la mejora de la inclusión	9	11	29	28	10	87
4.- Formas de evaluación que mejoren la inclusión	12	16	27	23	9	87

- Los diagramas de sectores: permiten visualizar los resultados obtenidos con una representación circular; ésta se divide de forma proporcional al porcentaje de cada una de las opciones que existen.

La diferencia entre los diagramas de barras y los de sectores es que en los de barras aparece representado el número de encuestados que escogieron esa opción, mientras que en los de sectores se hace referencia al porcentaje que representa cada opción escogida.

Un ejemplo del diagrama de sectores es el de “Estudios que se han realizado para especializarse como profesor de Educación Física de primaria”, pregunta 5:



Magisterio de Educación Física	69	79%
Postgrado de educación física	9	10%
Otro (Por favor especifique)	9	10%

- Las respuestas abiertas: son aquellas preguntas del cuestionario donde cada encuestado contesta con una respuesta diferente. Es el ejemplo de la segunda pregunta, donde se le pregunta por su edad.

### 3.4.3. Criterios de rigor de la investigación

Como se describe anteriormente, existe un conjunto de criterios de rigor que permiten al investigador validar la información obtenida en su investigación (tabla 15). Esta regulación de la información se utiliza de igual forma tanto para investigaciones cualitativas como cuantitativas, aunque sí que se modifica la estrategia a seguir (Latorre et al. 2003).

En este estudio de investigación sólo se analizan los cuatro criterios de la metodología cualitativa. A pesar de haberse utilizado un instrumento cuantitativo, el enfoque metodológico de este estudio es de tipo cualitativo (como se describe en el apartado 1 de este mismo capítulo). No obstante, debido a la importancia que tienen estos

criterios para la elaboración de una investigación, dentro del apartado del cuestionario se destina una parte importante de la descripción a la validación del mismo, analizando aspectos como la univocidad del lenguaje utilizado, la pertenencia de las preguntas y la reflexión general de las preguntas.

**Tabla 15: Criterios de rigor de metodologías cualitativas y cuantitativas**

CRITERIOS DE RIGOR	METODOLOGÍA CUANTITATIVA	METODOLOGÍA CUALITATIVA
Valor verdad	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

A continuación se presentan las estrategias utilizadas para la obtención de los cuatro criterios de rigor, obtenidas de los trabajos de los autores Rodríguez et al. (1999), Latorre et al. (2003) y Ruiz (2007):

- *Criterio de credibilidad*; para conseguir una investigación pertinente se han llevado a cabo las siguientes estrategias:

1. La triangulación de instrumentos, obteniendo diversidad de datos, a partir de la comparación y la contrastación de la información.
2. La triangulación de espacio, analizando datos del profesorado de diferentes centros educativos de la comarca del Baix Llobregat.
3. Juicio crítico de colegas, para la validación del cuestionario y para contrastar los resultados obtenidos en los distintos instrumentos.
4. Observación persistente del tema de estudio, facilitando una mayor verosimilitud y teniendo una enfoque más intenso de los aspectos específicos de la investigación.

5. Recogida de datos de forma sistemática utilizando distintos formatos, como son la grabación audiovisual, el documento en papel, el instrumento digitalizado, el registro de la voz, etc.

- *Criterio de transferibilidad*; a partir de descripciones o interpretaciones de un contexto específico, como es la comarca del Baix Llobregat. Para ello se realizó:

1. En la entrevista, se realiza un muestreo teórico/intencional; buscando maximizar la cantidad de información obtenida, para contrastar con los otros instrumentos utilizados en esta investigación.

1. En el cuestionario, se elabora un muestreo estratificado del profesorado; caracterizado por una representación mínima de un 50% del número de centros de primaria públicos, de cada uno de los 30 municipios que componen la comarca del Baix Llobregat.

2. En el grupo de discusión, se lleva a cabo un muestreo específico del profesorado, partiendo de premisas elaboradas por Krueger (1991), Callejo (2001) y Suárez (2005); las premisas más relevantes hacen referencia a la forma de componer el grupo (deben combinarse criterios de homogeneidad y heterogeneidad entre los docentes), el número de participantes y el desconocimiento entre ellos y ellas.

3. Descripción exhaustiva del proceso de investigación.

- *Criterio de dependencia*; haciendo referencia al grado de repetición de los resultados obtenidos en la investigación. Algunas de las estrategias seguidas son:

1. Se establecen pistas de revisión, a partir de la explicación de cómo se han ido recogiendo y analizando los datos obtenidos en los distintos instrumentos.

2. Auditoría de dependencia; investigadores externos, de la Universidad de Barcelona, que han ido controlando si los procesos de investigación realizados son aceptables.

3. Métodos solapados; utilizando distintos métodos (entrevista, cuestionario y grupo de discusión) se busca compensar las limitaciones de cada uno de ellos, complementando la recogida de información del estudio.

4. Elaboración de un cuestionario piloto para la realización de una correcta validación de dicho instrumento.

- *Criterio de confirmabilidad*; hace referencia a la objetividad del investigador. Para conseguirla, se realizaron las siguientes estrategias:

1. Utilización de un moderador para el grupo de discusión; se evita que el investigador pueda interferir en el proceso de discusión de los participantes.
2. Reflexión constante de la investigación, manifestando a una persona externa los supuestos epistemológicos que llevan a la investigación a una orientación determinada.
3. Descripción clara y precisa de las dimensiones a analizar de la investigación.

#### **4. Vinculación de los objetivos de la investigación con los instrumentos de obtención de la información**

**Tabla 16: Vinculación de los objetivos de la investigación e instrumentos utilizados**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
1.- Definir las decisiones del profesorado, a la hora de planificar y programar en el área de Educación Física, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes.	Entrevista Cuestionario
2.- Identificar estrategias organizativas (material, espacio, agrupaciones) consideradas por el profesorado de Educación Física relevantes para la mejora de la participación e inclusión de las niñas inmigrantes.	Entrevista Cuestionario
3.- Identificar estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes (refuerzos, atención, presentación de las actividades)	Entrevista Cuestionario Grupo de discusión

4.- Identificar las expectativas del profesorado sobre la implicación y el rendimiento motor de las niñas inmigrantes, en las actividades físicas.	Entrevista Cuestionario Grupo de discusión
5.- Definir aquellos aspectos favorecedores y barreras que surgen de la actuación del profesorado, para conseguir una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.	Entrevista Grupo de discusión
6.-Diseñar unas pautas generales de actuación para el profesorado favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes.	Entrevista Grupo de discusión





**PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE**  
**LA INVESTIGACIÓN. PRIMER NIVEL DE**  
**ANÁLISIS**

### **PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS**

El siguiente apartado hace referencia al primer nivel de análisis de la investigación. Con este análisis se pretende recopilar e interpretar los datos obtenidos en cada uno de los tres instrumentos utilizados en el estudio: la entrevista, el cuestionario y el grupo de discusión.

En concreto, se presentan los tres instrumentos de la investigación, y se realiza un análisis de las siete dimensiones de la investigación, con sus respectivas variables e indicadores. Posteriormente, se lleva a cabo una discusión y reflexión de los resultados obtenidos en cada una de ellas.

## CAPÍTULO 5: LA ENTREVISTA

El primer instrumento aplicado en la recogida de datos de esta investigación es la entrevista. A continuación se exponen los resultados extraídos de las diez entrevistas realizadas a profesores de Educación Física de primaria de la comarca del Baix Llobregat.

Estos resultados se presentan de la siguiente forma:

- Descripción del contenido
- Discusión de los resultados

### 1.- Conocimiento del docente

En esta primera dimensión se recoge información del profesorado, concretamente sobre su trayectoria profesional y formativa.

- **Descripción del contenido**

#### 1.1. La trayectoria profesional del profesorado

En referencia a la trayectoria profesional del profesorado se extrajeron distintas informaciones a los diez entrevistados.

Los entrevistados mayoritariamente trabajan en los municipios de Viladecans y Gavà. El resto lo hace en distintas zonas del Baix Llobregat (60% y 40% respectivamente).

**Tabla 17: Municipios en los que trabajan los profesores y profesoras entrevistados**

NÚMERO DE ENTREVISTADOS	MUNICIPIO	PORCENTAJE (%)
4	Gavà	40
2	Viladecans	20
1	Castelldefels	10
1	Esplugues de Llobregat	10
1	Sant Andreu de la Barca	10
1	Actualmente no está ubicada en ninguno; es interina	10

### 1.1.1 Años de experiencia profesional

El 60% del entrevistado se caracteriza por llevar 10 años o más ejerciendo como profesor de Educación Física en primaria, mientras que el 40% estaría entre los 5 años de experiencia.

**Tabla 18: Años de experiencia profesional de los entrevistados**

NÚMERO DE ENTREVISTADOS	TIEMPO DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	PORCENTAJE (%)
1	18 años	10
5	10 años	50
2	5 años	20
1	4 años	10
1	3 años	10

### 1.1.2 Trabajo que realiza en el centro

El 90% de los entrevistados trabajan actualmente en la especialidad de Educación Física de forma exclusiva.

**Tabla 19: Características del trabajo que realizan los entrevistados en el centro educativo**

NÚMERO DE ENTREVISTADOS	TRABAJO QUE REALIZAN EN EL CENTRO EDUCATIVO	PORCENTAJE (%)
8	Son exclusivamente especialistas de EF	8
1	Estuvo 16 años compartiendo tutoría y especialidad. Lleva 2 años sólo con la especialidad	10
1	Interina	10

### 1.2. Trayectoria formativa del profesorado

La trayectoria formativa del profesorado se caracteriza por ser constante y continua a lo largo de su experiencia laboral. Debido a la temática de la entrevista, se les pregunta por la formación continua que realizaron o están realizando vinculada con la Educación Física y especialmente con la inclusión, actitudes, valores o inmigración.

### 1.2.1 Formación continua sobre inclusión

En los 10 entrevistados aparecen distintas respuestas que se detallan a continuación:

La primera entrevistada recibe una formación continua variada, vinculada con Educación Física y sobre aspectos generales. No obstante, como curso de actitudes y valores ella realizó uno de resolución de conflictos de carácter global, no específico de Educación Física.

El segundo entrevistado participa en cursos de formación continua escogidos por el claustro de su centro y relacionados con el alumnado con dificultades en el ámbito social. Además realizó un curso sobre la integración escolar de alumnos inmigrantes en el aula de acogida, pero no para su inclusión en el área de Educación Física.

La tercera entrevistada participó en unas jornadas de formación relacionadas con la inclusión del alumnado en Educación Física. Su motivación fue que en su centro hay un número importante de alumnos con necesidades educativas especiales.

Para favorecer la inclusión, ..., me parece que siempre se puede mejorar y yo nunca he hecho un curso específico de inmigración. Estaría bien, estaría muy interesante, porque mi colegio, está más dedicado a niños de sillas de ruedas, ..., me encamino más a cursos de este tipo ahora ya que tengo más necesidad. De inmigración como no me causan problemas pues voy saliendo bien del paso, pero estaría interesante [E3, párrafo 45]

El sexto entrevistado escoge cursos de formación de Educación Física del primer bloque de contenidos y de expresión corporal. Reconoce que es una formación más amena y dinámica que la de otras áreas de primaria.

El séptimo entrevistado realiza cursos relacionados con alumnado discapacitado y con dificultades de comportamiento. Es una formación vinculada al contexto educativo en el que se encuentra, como en el caso de la tercera entrevistada. En relación con este profesor, en su centro hay varios alumnos que requieren de Educación Especial.

El octavo entrevistado realiza cursos sobre psicomotricidad, competencias básicas y aspectos de Educación Física más generales, debido a que estudió la especialidad de Educación Física en un postgrado, años más tarde a su diplomatura.

El noveno entrevistado realiza diversos cursos de Educación Física y actualmente es consciente de que necesita realizar alguna formación sobre psicomotricidad.

La décima entrevistada tiene una formación compleja relacionada con las actitudes y los valores. Estudió la carrera de psicología, hizo un máster sobre resolución de conflictos y un curso on-line de coeducación. Es la que lleva ejerciendo menos tiempo de profesora de Educación Física pero tiene una formación más específica sobre aspectos de inmigración, coeducación e inclusión.

### 1.2.2 Motivaciones para realizar la formación continua

La mayoría de los entrevistados consideran que la oferta formativa específica sobre actitudes y valores a la que tienen acceso no es demasiado interesante. Concretamente manifiestan que una de las razones por las que no se matriculan en un curso sobre actitudes es porque ya se sienten capacitados para resolver situaciones específicas en sus aulas.

He hecho algo de resolución de conflictos, que puede estar relacionado, pero así con el título de actitudes y valores en primaria... no [E9, párrafo 12]

Porque no lo he visto necesario, en el momento que he escogido otro pues era de aplicación más inmediata que éstos [E9, párrafo 16]

No obstante, todos reflexionan sobre la posibilidad de mejorar su formación continua sobre aspectos actitudinales, a pesar de no haberla recibido hasta ese momento de una forma explícita.

Sí me gustaría porque sí que veo que cada día más, los niños no se saben entender entre ellos, no llegan a acuerdos o siempre hay pequeñas disputas que las ves un poco. Pienso que si lo hablasen o intentasen ser más cercanos el uno del otro seguro que lo evitarían. Creo que sería algo interesante y que utilizaríamos seguro en el aula [E6, párrafo 12]

- **Discusión de los resultados**

Al colectivo de profesores entrevistados se les percibe como un grupo de profesionales motivados, conscientes de sus limitaciones y preocupados por mejorar su función educativa, y cercanos al contexto en el que conviven.

En general se interesan por su formación continua y realizan cursos, seminarios o talleres a lo largo del curso escolar. Esta formación recibida se caracteriza por estar centrada mayoritariamente en los contenidos procedimentales del área de Educación Física. Ellos y ellas escogen esta formación de contenidos procedimentales ya que consideran que tienen una necesidad de tipo personal y profesional.

Por otro lado, es escasa la formación que reciben sobre conceptos como inclusión o coeducación; uno de los motivos por los que no han realizado esta tipología de formación es porque se sienten capacitados para resolver la nueva situación intercultural. Este hecho soporta la teoría descrita por Oliver (2009), sobre las creencias del profesor en el sentido de que piensa que ya domina una situación educativa. Estas creencias pueden provocarle un rechazo a cambiar su tipo de enseñanza. Para evitar esta barrera en la formación del profesor es necesario que sea consciente de qué conoce, qué siente, qué le impulsa a actuar así y qué barreras subjetivas se interponen en la acción.

Una consecuencia de que el docente no reciba una formación sobre contenidos como inclusión o coeducación es el hecho de dejar al azar, en las situaciones de aprendizaje diarias, la transmisión de contenidos implícitos relacionados con estas temáticas. Y como describe Pozo et al. (2006), el conocimiento implícito o informal tiene más repercusión en la persona que el conocimiento explícito.

En conclusión, se debería promover una formación que busque modificar las teorías implícitas y las creencias del profesor, que libere su pensamiento, pero sin olvidar el conocimiento teórico-práctico de la propia área de Educación Física. Además, no puede ser una formación planteada por la administración educativa sino que debe surgir de la propia realidad del profesorado, siendo así percibida como funcional para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, además de ser una



formación transferible e innovadora. La siguiente cita describe esta realidad formativa actual:

Que se defina así no, porque seguramente me hubiera apuntado, porque los que hay son muy teóricos; ahora, evidentemente en todos los cursos que he ido está implícito educación, valores. Está implícito pero no como título sólo de ese curso [E3, párrafo11]

Por lo tanto, analizando las respuestas obtenidas de los profesores y profesoras entrevistados, contenidos como la inclusión, la interculturalidad o la coeducación deberían ser tratados de forma explícita en cursos formativos. Además, para que tenga éxito una formación de este tipo debería seguir los requisitos generales indicados en el trabajo de Oliver (2009):

- Ser una formación compatible con sus valores y creencias; de esta forma el profesor no se siente inseguro e inestable en llevar a la práctica esa formación.
- Que implique una mejora en su trabajo diario; es decir, debe ser una formación transferible y funcional.
- El profesor debe percibirse como el principal sujeto de dicha formación e innovación educativa.

## **2.- Características del alumnado**

La siguiente dimensión analiza las características del alumnado inmigrante de sus centros, y posteriormente se describen las características de aquellas niñas inmigrantes que han conocido a lo largo de su experiencia laboral. Finalmente se presenta la percepción del profesorado en cuanto a la participación y colaboración de las familias inmigrantes para la mejora de la inclusión de estas chicas.

- **Descripción del contenido**

- 2.1. Características del alumnado inmigrante en los centros educativos

La mayoría de los centros educativos se caracterizan por tener un elevado número de inmigrantes. A continuación se describen los diez casos:

De los cuatro colegios de Gavà, uno de ellos es un CAEP (Centro de Atención Educativa Preferente de primaria) donde la media por clase es de 15 alumnos. En este centro se encuentra un porcentaje elevado de alumnos árabes y también se concentra un número elevado de alumnado de etnia gitana, todos habitantes del municipio de Gavà. En referencia a los otros tres centros de Gavà, uno tiene un número significativo de alumnos discapacitados y también un significativo porcentaje de alumnado inmigrante procedente de Marruecos, Rusia y Sudamérica; otro es un CAEP (Centro de Actuación Educativa Preferente) caracterizado por un porcentaje bastante elevado de inmigración que va matriculándose a lo largo de todo el curso escolar; el docente describe a su centro como un lugar donde es habitual tener matrículas vivas, es decir, el número de alumnado va a ir modificándose constantemente:

Una de las características de este alumnado es que hay matrículas vivas, altas y bajas... hay clases que a lo mejor están al 50% bien, bien... y algunas más del 50%... [E8, párrafo 15]

El último centro de Gavà, se encuentra muy cercano físicamente del CAEP y es el que tiene menos inmigración en sus aulas. Son realidades opuestas, a pesar de encontrarse en la misma calle, o quizás por este motivo la inmigración se concentra en un único lugar y los autóctonos en otro:

Muy pocos. El año pasado creo que tuvimos un par de casos, y los dos casos eran de ciclo superior, de sexto, estuvieron un año [E9, párrafo 20]

De los dos centros de Viladecans, uno se caracteriza por un alumnado de necesidades educativas especiales, y dispone de aulas específicas para ello. El otro tiene un porcentaje elevado de inmigrantes de procedencias variadas (marroquíes, argentinos, colombianos y cumaneses).

El profesor entrevistado de Castelldefels expone que hay un índice elevado de inmigración en sus aulas, sobre todo sudamericana.

En cuanto al centro educativo de Esplugues de Llobregat, se caracteriza por tener un alumnado inmigrante elevado procedente de Sudamérica y de Europa del Este.

Por último, el centro de Sant Andreu de la Barca se caracteriza por tener un alumnado inmigrante de origen marroquí:

Nuestra escuela, la realidad es que está en el centro del pueblo y entonces hay muchas casas antiguas que se han llenado de gente inmigrante sobretodo de Marruecos; la inmigración viene por esa parte y algún que otro sudamericano, pero más bien provienen de Marruecos [E1, párrafo 12]

Tenemos alumnos, como estas familias son bastante numerosas, de muchos hijos, pues claro el que entra en P-3 el hermano seguro que va a la escuela. [E1, párrafo 12]

### 2.1.1 Percepción de los entrevistados sobre el alumnado inmigrante de sus centros educativos

A continuación se presenta la información sobre la percepción por parte de los entrevistados de la inmigración en cada uno de sus centros educativos.

**Tabla 20: Percepción de la inmigración del alumnado en los centros por parte de los profesores y profesoras de Educación Física de primaria entrevistados**

NÚMERO DE ENTREVISTADOS Y MUNICIPIO	PERCEPCIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN CADA CENTRO
4 en el municipio de Gavà	1º: CAEP con un porcentaje elevado de inmigración
	2º: un porcentaje elevado de discapacitados, a la vez que también tienen un significativo porcentaje de inmigrantes
	3º: un porcentaje elevado de inmigración
	4º: muy cercano al CAEP, es el que tiene menos inmigración de los cuatro centros escogidos en Gavà
2 en el municipio de Viladecans	1º: un elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales
	2º: un elevado porcentaje de inmigrantes
1 en el municipio de Castelldefels	Tiene un elevado porcentaje de inmigrantes
1 en el municipio de Esplugues de Llobregat	
1 en el municipio de Sant Andreu de la Barca	
1 es interina, actualmente no está ubicada en ningún centro	No puede concretar

### 2.1.2 Países de procedencia de la inmigración de sus centros educativos

En el siguiente indicador se especifica el lugar de procedencia del alumnado inmigrante de cada centro educativo. Los centros educativos siguen la descripción realizada en la Tabla 20.

**Tabla 21: Países de procedencia de la inmigración de cada centro educativo**

PROFESORADO	LUGAR DE PROCEDENCIA DE LA INMIGRACIÓN DE SU CENTRO ACTUAL
1º centro de Gavà	Marruecos
2º centro de Gavà	Marruecos, Rusia y Sudamérica
3º centro de Gavà	Marruecos
4º centro de Gavà	Marruecos y Sudamérica
1º centro de Viladecans	No especifica
2º centro de Viladecans	Marruecos, Argentina, Colombia y Rumania
Centro de Castelldefels	Sudamérica
Centro de Esplugues de Llobregat	Sudamérica y de Europa del Este
Centro de Sant Andreu de la Barca	Marruecos
1 profesora interina	No especifica

### 2.2. Análisis del clima de trabajo de los entrevistados con el alumnado inmigrante del Baix Llobregat

En referencia a la percepción que tienen los entrevistados sobre cómo es el clima de trabajo con el alumnado inmigrante, surgieron diversas respuestas. A partir de ellas se presenta un análisis de la situación en estas escuelas.

En un principio se afirma que existe un buen clima en las aulas y además se describe que la llegada de nuevos alumnos y alumnas inmigrantes al centro acostumbra a ser bastante positiva. Por lo tanto, en estas respuestas se evidencia un profesorado que realiza una buena acogida del alumno inmigrante recién llegado, considerando que su llegada es favorecedora de la creación de un buen clima de trabajo en el aula.

### 2.2.1. Características de las niñas inmigrantes

En referencia al indicador que especifica sobre las niñas inmigrantes surgen opiniones relacionadas con su actitud y su carácter, mayoritariamente introvertido y tímido.

Suelen ser más tranquilas, aunque yo estoy con los cursos de ciclo inicial... lo que veo es que son más tímidas, a la hora del patio juegan mucho entre ellas, ahora, cuando son más mayores pues sí que hay alguna alumna que a lo mejor ha conectado con algún grupo con problemas más conductuales... [E8, párrafo 36]

Algunos entrevistados reflexionan sobre el aspecto de que las niñas inmigrantes tienden a ir juntas. Se desconoce el motivo de este alejamiento del grupo.

Yo lo que veo es que las niñas marroquíes van con las niñas marroquíes. Normalmente si en una clase hay 4 niñas marroquíes suelen ir siempre juntas. Yo no sé si es por un tema cultural... y no es porque no se lleven bien con las demás niñas pero tienden a ir juntas [E1, párrafo 16]

En la anterior escuela que tenía bastante inmigración, el recuerdo que tengo era que se formaban bastantes guetos. Era como si se relacionaran simplemente entre ellas y les costaba abrirse al resto de compañeros de otras nacionalidades... [E6, párrafo 32]

Predominan que ellas hagan el grupito, si lo observas a la hora del patio, son niñas que incluso de diferentes culturas, que coinciden en que juegan más entre ellas y no comparten con el resto del grupo [E8, párrafo 36]

### 2.2.2 Características de la relación con el grupo-clase

En general, la mayoría de los entrevistados coincide en que en la clase de Educación Física hay un clima positivo de relación entre todo el alumnado. Esto contrasta con el hecho de que en otros espacios, como en el patio, las relaciones entre ellos y ellas son distintas.

En cuanto a las situaciones más difíciles con las que se han encontrado, parte del profesorado entrevistado explica sus vivencias anteriores en otros centros.

Recuerdo un colegio que sí se creaba un clima tenso porque había mucha inmigración, una buena parte eran moros o marroquíes y entre ellos no se llevaban muy bien y esto causaba muchos problemas internos, la verdad era difícil trabajar... [E7, párrafo 28]

Estos docentes también reflexionan sobre la problemática surgida por conflictos entre diferentes culturas de inmigrantes en los centros educativos, como es el caso de la árabe y la sudamericana. Algunos coinciden en decir que existen más problemas entre las culturas inmigrantes que entre éstas y la cultura autóctona.

### 2.3. Características del papel de la familia inmigrante en la escuela

En la siguiente variable el profesorado reflexiona sobre la implicación de las familias inmigrantes en la escuela, y coincide en tener una percepción negativa. Aunque es una percepción global, también se encuentran otras opiniones más optimistas referentes a que la llegada de hermanos pequeños al centro mejora la relación entre familia inmigrante y escuela.

Yo pienso que sí que normalmente cuando tienes más de un hijo y ha pasado por la escuela ya sabe de qué va y llevas muchos años, yo no veo que se aislen. [E1, párrafo 20]

#### 2.3.1 Colaboración en la escuela

La mayoría del profesorado considera que las familias inmigrantes aparecen poco por la escuela, que vienen sobre todo para pedir ayudas o becas, y que cuando llegan al centro por primera vez demuestran una predisposición mayor pero con el tiempo ya no aparecen más o aparecen en el momento de pedir becas y ayudas. No obstante, también se encuentran reflexiones más positivas e interesantes para este estudio que merecen ser comentadas. Como es el caso de la siguiente, directamente de un entrevistado:

Se está haciendo algo... pero hay como recelo, a lo mejor también por parte de la comunidad educativa, como que no hay una relación directa de poder

reunirse con los padres y poder hablar de las cosas, tal como las vivimos y cómo las viven ellos, porque no sabemos qué piensan del tipo de educación que están recibiendo. Sólo sabemos que entran, que los dejan y luego se van.

[E10, párrafo 21]

En este sentido, en general se percibe que la experiencia y la percepción de las familias inmigrantes en relación con la escuela está cambiando, a medida que llegan hermanos más pequeños al centro, en el sentido que facilita que las familias conozcan mejor cómo funciona el centro y cómo pueden participar en la educación de sus hijos e hijas (por ejemplo, asisten más a eventos culturales y a reuniones con el profesorado).

Por último, el profesorado entrevistado reconoce la necesidad de disponer de más tiempo para dialogar y conocer mejor a las familias inmigrantes; además, coinciden en que el desconocimiento del idioma por parte de algunas familias inmigrantes, es una barrera importante para que exista una mejor colaboración con el centro.

- **Discusión de los resultados**

En esta segunda dimensión se analiza la percepción del profesor sobre el alumnado inmigrante de su centro educativo; dentro de esta dimensión, al inicio se hacen preguntas relacionadas con el alumnado inmigrante, de forma general, y se finaliza preguntado por la percepción del profesor en referencia a las niñas inmigrantes.

A pesar de la insistencia de tratar el tema de estas chicas en este apartado de la entrevista, la información obtenida sobre ellas es escasa.

Esta percepción de invisibilidad del profesor en referencia a las niñas inmigrantes podría ser una consecuencia de la escasez de estudios realizados sobre ellas. No obstante, mi insistencia tiene origen en que, igual que opinan autores como Martínez Ten (2012) y Puleo (2000) pienso en la importancia que tiene tratar en la escuela el género del alumnado inmigrante ya que facilita que ellas determinen su identidad, que formen mejores relaciones con el centro y con sus familia, y que creen relaciones afectivas fuera de su comunidad.

En referencia a las niñas inmigrantes, los entrevistados las describen en general con carácter introvertido y tímido; además tienden a ir en pequeños grupos, sobre todo el alumnado femenino musulmán.

Se hace referencia a las niñas musulmanas ya que existe un porcentaje bastante elevado en la comarca del Baix Llobregat. En el curso escolar 2013-2014 era la tercera comarca de Cataluña con un mayor número de alumnado perteneciente a la zona del Magreb, en concreto 4.468 alumnos (Departament d'Ensenyament, 2014a). Otro motivo por el que este estudio se centra en este colectivo es porque, tal y como indican Puig y Fullana (2002), existe un importante distanciamiento entre la cultura musulmana y la nuestra, debido a las diferencias que tienen ambas culturas.

Es importante evidenciar que el espacio donde el docente entrevistado describe esta separación de las niñas en pequeños grupos es principalmente en el patio y no dentro del área de Educación Física. Esto coincide con lo que describe Tomé y Ruiz (1996), que es que en el patio donde aparecen las relaciones de género, de raza, de etnia y de edad que tendrán consecuencias en el futuro, ya que pueden desembocar en situaciones de discriminación y relaciones no igualitarias.

Es por ello que la toma de decisiones del profesorado de Educación Física para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes no debe centrarse en las dos sesiones semanales que realiza con cada grupo-clase. El patio es un espacio diario de interrelaciones entre las distintas culturas y género que pueden facilitar la reflexión y sensibilización de los niños y niñas. Aunque el papel del especialista de Educación Física es esencial en este aspecto, el patio es un espacio compartido con los demás docentes, y es por lo tanto un buen momento para sensibilizar al claustro de profesores de cómo son las relaciones de género e interculturales. A partir de un análisis y unos resultados obtenidos de la observación del patio se puede proponer la creación de un proyecto de patio de centro que busque modificar las prácticas educativas observadas diariamente, con el objetivo de mejorar la inclusión del alumnado en general, no sólo a aquellos que se consideran diferentes (Arnaiz, 2002; Echeita, 2006).



Cuando llegamos a la variable sobre la participación de las familias inmigrantes, ésta es descrita por los entrevistados de una forma negativa. Se percibe que hay una baja asistencia de las familias al centro y además se relacionan sus visitas con el objetivo de obtener ayudas económicas. Por otro lado, aparecen otras opiniones más positivas al describir que las familias inmigrantes participan más cuando llevan tiempo en el centro o cuando ya tienen hermanos mayores en el centro.

Estas opiniones del docente hacia las familias inmigrantes pueden ser un reflejo de sus propias creencias, y por lo tanto puede dificultar a la vez el acercamiento y la participación de las familias inmigrantes en el centro educativo. Para suavizar esta percepción por parte de los docentes es necesario que se conozca mejor la realidad específica de cada una de las familias inmigrantes, para contrastarla con el hecho de que las familias se interesen en la escuela solo por motivos económicos. Conocer mejor a este colectivo puede evidenciar que no se implique más con la escuela porque no entiendan cómo funciona o por desconocimiento del idioma, por ejemplo. Esta podría ser la causa de una mayor implicación de la familia cuando llega el segundo hijo a la escuela, cuando ya conocen más cómo es su funcionamiento. Estos aspectos son apoyados con los resultados del trabajo de Coelho (2006), en el que describe algunos motivos por los que las familias no se implican más en la escuela, como son, a parte del idioma, una incompatibilidad horaria o porque provengan de una cultura educativa donde el profesor tiene la disciplina de la educación de sus hijos y no debe interponerse ni tiene lugar su participación. Esta misma autora propone factores relevantes a considerar para tener un mayor conocimiento del colectivo inmigrante, evitando así prejuicios, como son el lugar de procedencia o el apoyo familiar por parte de otros miembros o la implicación de las familias inmigrantes.

En consonancia con el problema del idioma en su implicación, Oliver et al. (2013) analizan la percepción que tienen las familias inmigrantes sobre la escuela y su profesorado. En general, las familias inmigrantes demandan más personas para hacer de intermediarias con el centro educativo, cuando no entienden el idioma. Además, estas familias son partidarias de mejorar la comunicación con la escuela y el contexto social; y consideran positivas las familias llamadas tándem, que son aquellas que ayudan a otras familias a participar e implicarse en las actividades de la escuela.

Por último, un aspecto descrito por los profesores y profesoras entrevistados que coincide con los resultados del estudio de Oliver et al. (2013) es la necesidad de aumentar el tiempo de comunicación entre familias y profesores para realizar un mejor seguimiento de su hijo o hija; tanto en el número de reuniones a lo largo de un curso escolar, como en el contacto informal.

En resumen, deberían crearse mejores enlaces entre el profesorado, la familia y la comunidad educativa, a partir de un mayor tiempo de atención y conocimiento de cada una de las familias inmigrantes que conviven en el centro escolar.

### **3.- Decisiones de planificación del profesorado**

La siguiente dimensión hace referencia a las decisiones de planificación del profesorado especialista de Educación Física para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

Concretamente, se les pregunta por las decisiones que toman en las unidades didácticas y en relación con los objetivos y contenidos didácticos.

- **Descripción del contenido**

#### 3.1. Unidades didácticas específicas que incidan en la mejora de su inclusión

Los diez entrevistados coinciden en que no modifican sus unidades didácticas para adaptarlas a estas niñas inmigrantes. Este profesorado considera que ellas son capaces de realizar todas las unidades didácticas sin ningún tipo de dificultad.

No obstante, en lo que se refiere a la mejora de su inclusión, la mayoría del profesorado entrevistado reconoce que introduce una unidad didáctica de juegos de otras culturas del mundo.

Jo el que faig és fer unitats didàctiques on elles tinguin algun paper o siguin una mica protagonistes com jocs d'arrèu del món. Elles poden aportar la seva

experiència i que sigui una manera de què els companys coneguin la cultura i les nenes es puguin integrar o incloure millor en el grup. [E4, párrafo 40].<sup>26</sup>

Algún entrevistado también destaca lo relevante que sería la introducción de unidades didácticas para trabajar el juego cooperativo. Esto no sólo favorece su inclusión, sino que se trabajan otros aspectos actitudinales como es la relación del alumnado.

Sí podemos destinar una unidad didáctica al juego cooperativo, unas cuantas sesiones al juego cooperativo para fomentar que hayan buenas relaciones y tal. [E7, párrafo 39].

Una entrevistada realiza una reflexión diferente a la de los demás debido a las características particulares que tienen los alumnos y alumnas de sus aulas. Ella afirma que su programación es muy diferente a una normal ya que tiene un alumnado con una motricidad bastante buena, pero al que le cuesta seguir las normas y necesita variar mucho en sus sesiones, no puede trabajar mucho tiempo un tema específico.

Yo varío mucho, mis unidades están preparadas para un día de cada cosa y luego vuelvo a empezar otra vez. Son como muy cíclicas. Hago mucho trabajo global, analítico realmente no lo trabajo [E5, párrafo 25]

### 3.2 Objetivos y contenidos: modificaciones para la mejora de su inclusión

En referencia a las decisiones del profesorado sobre la modificación de los contenidos y los objetivos, aparece la dificultad que conlleva trabajar el contenido de la higiene y salud con estas niñas inmigrantes. Reconocen que se tienen que modificar para poder hacer un hincapié mayor.

---

<sup>26</sup> “Yo lo que hago es hacer unidades didácticas donde ellas tienen un papel, es decir, que sean un poco protagonistas como el la de juegos de alrededor del mundo. Ellas pueden aportar su experiencia y que sea una manera de que los compañeros conozcan la cultura y las niñas puedan integrarse o incluirse mejor en el grupo” [E4, párrafo 40].<sup>26</sup>

También se menciona la dificultad del lenguaje con el alumnado recién llegado que no conoce el idioma. Sobre todo con algunos contenidos como el conocimiento del cuerpo.

Los objetivos que se plantean para las niñas inmigrantes sean que hablen castellano o no lo hablen, son los mismos. Otra cosa es que sí que la parte del contenido, coneixement del cos ... el lenguaje es una clave importante. Entonces sí que hay a veces que lo hacemos a través de imágenes y relacionamos derecha e izquierda o partes del cuerpo, articulaciones... [E2, párrafo 33]

- **Discusión de los resultados**

El profesorado considera que las niñas inmigrantes no necesitan realizar una programación anual distinta a la del grupo-clase para conseguir una mejor inclusión en el área de Educación Física. No obstante, sí que destacan algunas unidades didácticas de las que realizan como las más favorecedoras de su inclusión; son las unidades referentes al juego tradicional y popular, y al juego cooperativo.

En referencia a la unidad sobre juegos cooperativos, esta reflexión coincide con la de otros autores. Por ejemplo con Giraldo (2005), Velázquez (2004) ya que los describen como una herramienta para fomentar la participación de todos y todas, y donde el conjunto de participantes deben aportar sus mejores habilidades y destrezas para conseguir un objetivo común. También con Arnaiz (2002), que afirma que esta tipología de juego permite conseguir uno de los aspectos claves de la inclusión que es ser parte de algo, formar parte de todo.

En relación a la unidad sobre juegos de otras culturas del mundo, autores como Bantulà y Mora (2002), Agudo et al. (2002), Méndez (2003) y Velázquez (2006) han recopilado un abanico de tipologías de juegos procedentes de otros lugares, facilitando el acercamiento y conocimiento de otras culturas del mundo dentro del área de Educación Física. Esta riqueza lúdica-cultural ayuda a fomentar los vínculos afectivos entre el alumnado y a mejorar su autoestima. Por lo tanto, es una unidad favorecedora

de la inclusión de las niñas inmigrantes ya que les permite establecer relaciones positivas con el resto del grupo, fortaleciendo su identidad personal.

No obstante, el hecho de que las relaciones de los alumnos y alumnas en los patios difieran de la observada en las aulas de Educación Física pone en relevancia que desarrollar un par de unidades didácticas a lo largo de un curso escolar no es suficiente para mejorar el proceso de inclusión en las niñas inmigrantes. Esta opinión coincide con la de Torres (2008), que define esta intervención educativa con el nombre de “desconexión”, ya que es un trabajo esporádico de contenidos interculturales. Otro estudio de Cuevas et al. (2009), señala en este sentido que se deberían utilizar estrategias infusivas (aquellas que se desarrollan de forma transversal) y no optar sólo por estrategias aditivas (las que se centran en una unidad didáctica aislada).

Según hemos visto en los entrevistados, el docente de un centro con un elevado número de inmigración describe la necesidad de realizar adaptaciones en las unidades didácticas. En concreto, estas unidades se caracterizan por tener actividades más globales que analíticas, alternando unidades para evitar la excesiva prolongación en el tiempo de una temática específica. Este hecho puede dificultar el proceso de aprendizaje del alumnado menos hábil, como describe Soler (2007a), ya que el tiempo disponible para este proceso es menor. Esta modificación por lo tanto cubre las motivaciones e intereses principalmente del alumnado más hábil y el también conocido como minoría ruidosa (Bores, 2006).

En relación a los contenidos y objetivos que requieren mayor modificación aparece la dificultad de trabajar el contenido de la higiene y salud con las niñas inmigrantes. Algunos de los motivos por los que existe esta barrera son debidos a que el profesorado desconoce el concepto del cuerpo que se tiene en otras culturas. Según Dagkas y Benn (2006), en el caso de las niñas musulmanas este desconocimiento puede provocar que el profesorado intervenga de una forma estricta con ellas, creando situaciones de tensión para que traigan una ropa deportiva determinada, en las sesiones de Educación Física. Ninguno de los entrevistados ha indicado una situación similar a ésta.

Por último, se reflexiona sobre la dificultad del alumnado inmigrante recién llegado, el cual no conoce el idioma. Para contenidos como “El cuerpo: imagen y percepción”, el profesor puede utilizar un lenguaje específico, siendo una barrera para la inclusión del alumnado que no lo entienda. En las entrevistas se hace referencia al uso de otras herramientas más visuales para disminuir esta barrera. En referencia a las niñas inmigrantes musulmanas, la dificultad del idioma se uniría a la dificultad relacionada con el concepto de su cuerpo, como indica el autor Santos (2013), porque se le relaciona con cualidades como pasividad, docilidad, dulzura, lentitud y sobre todo pudor. En este aspecto también coincide con la autora Pfister (2004a), describiendo que los valores religiosos y culturales de estas chicas son una barrera para la práctica de determinadas actividades físicas, relacionadas con su cuerpo o con cierta tipología de actividad física. Para la cultura islámica, el cuerpo de la mujer es un reflejo del honor familiar. Por lo tanto, el conjunto de estos factores pueden ocasionar en ellas un trabajo dificultoso del cuerpo, ya que se considera que la Educación Física es un área amenazadora de sus tradiciones culturales y religiosas. Ninguno de los entrevistados ha hecho referencia a esta barrera.

#### **4.- Decisiones de intervención organizativas**

La siguiente dimensión hace referencia a las decisiones de intervención del profesorado de Educación Física de tipo organizativo para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. Concretamente, se les pregunta cómo realizan la presentación de las actividades con el grupo-clase, cuáles son las intervenciones de su centro educativo para la mejora de su inclusión, cómo utilizan el material y distribuyen el espacio, y por último, cómo organizan las agrupaciones del alumnado, teniendo en cuenta la mejora de su inclusión.

Las decisiones de esta dimensión son interactivas, es decir, se realizan cuando se está efectuando el proceso de enseñanza- aprendizaje con el alumnado. No obstante, aparece alguna decisión preactiva, que es llevada a cabo por el profesorado en el momento de planificar y programar el área de Educación Física.

- **Descripción del contenido**

#### 4.1. Intervenciones del profesorado generales

##### 4.1.1 Intervenciones realizadas conjuntamente con el centro

Sólo un entrevistado comenta una experiencia que se lleva a cabo en su centro y que afecta a nivel de claustro. Concretamente, el claustro consensuó que el alumnado recién llegado podía asistir a todas las sesiones de Educación Física de su ciclo. Por lo tanto, en vez de hacer dos horas semanales pasarían a hacer ocho.

Con esta decisión preactiva del profesorado se consigue una mejora de la inclusión de las niñas y niños de ese centro ya que se les facilita que aprendan el idioma, a la vez que se trabajan aspectos personales e interpersonales. Según la opinión del entrevistado es una manera de incluirlos y de que ellos se encuentren a gusto en el centro.

No entendían mucho pero se reían y estaban a gusto en la escuela [E1, párrafo 14]

##### 4.1.2 Intervenciones realizadas en las sesiones de Educación Física

En relación a las intervenciones realizadas por el profesorado en la sesión de Educación Física es reiterada la idea de mostrar afectividad hacia las niñas inmigrantes para que participen en las actividades que se llevan a cabo en la sesión. La mayoría de los profesores y profesoras hacen referencia al hecho de que un acercamiento hacia ellas de forma afectiva y acogedora facilita su inclusión en el grupo.

Algunas adaptaciones en las actividades parten de esta relación afectiva y comunicativa entre la alumna y el docente. Cuando ellas tienen problemas de no entender la actividad, el maestro o maestra lo sabe y le ayuda a entenderla mejor.

Si en algún momento no han entendido algo, sí que paro el juego y se vuelve a repetir o digo “aquesta la fem servir d’exemple, tornem a començar”. Las ayudas sobre todo son verbales y con ejemplos [E6, párrafo 28]

Para contrarrestar la dificultad del idioma, cuando se percibe durante la sesión, también se deciden adaptaciones en las actividades, buscando la manera de que

puedan ser evaluadas de los mismos contenidos que sus compañeros, a pesar de no entender el idioma. Concretamente, en las entrevistas se habla de actividades teóricas que son evaluadas de forma distinta en estos casos.

Otra estrategia utilizada por los entrevistados en la adaptación de las actividades está relacionada con el tiempo que se destina en su presentación al grupo; si es necesario se adapta el tiempo de explicación y así se puede llegar a todo el alumnado.

#### 4.2. Intervenciones del profesorado relativas a la distribución del espacio

En general, se deduce de las respuestas de los entrevistados que el docente no le da relevancia al paralelismo existente entre el espacio y la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. En cambio, cuando se deja abierto el tema se decantan más por contestar sobre el material, al que sí que dan una mayor relevancia, dejando a un lado el aspecto del espacio.

En las entrevistas se reflexiona sobre el papel directivo que ejerce el maestro o maestra a la hora de la distribución del alumnado en el espacio, aunque este pierde relevancia en comparación con el material utilizado en la sesión.

Yo en eso soy muy directiva. Siempre lo hago yo y yo decido quién es el primero en coger el material, para intentar que todos siempre puedan disfrutar de los mejores espacios y el mejor material porque sino los primeros son los que cogen lo mejor y los últimos siempre son los que cogen el peor  
[E1, párrafo 29]

Esta decisión preactiva realizada con el material no se observa con el espacio. Esto puede deberse a que su experiencia relaciona con el hecho de que si el profesorado no fuese tan directivo, es bastante probable que se beneficiase siempre el mismo grupo de niños y niñas del mejor material, lo que supondría una barrera a la inclusión mayor que la resultante de un uso del espacio siguiendo el mismo comportamiento.



### 4.3. Intervenciones del profesorado relativas al material

Se distinguen en este apartado intervenciones del docente relacionadas con el reparto del material así como de su uso por parte del alumnado.

#### 4.3.1. Repartición del material

En general los entrevistados perciben la distribución del material como un aspecto organizativo de sus sesiones. Sin embargo se muestran inseguros cuando se les pide hacer una relación entre la manera de hacer esta repartición del material y su efecto sobre la inclusión de las niñas inmigrantes.

La mayoría de los entrevistados utiliza diversas estrategias de repartición del material. Algunas de ellas son la de tener una lista del alumnado y cada semana les toca a cuatro alumnos diferentes hacerla. Otra estrategia utilizada sería la de seguir un orden para que cada semana sean dos niños o niñas diferentes los que se encarguen del material (irlo a buscar, repartirlo y recogerlo). Esta forma rotativa de repartición del material busca una participación de todo el alumnado, para así fomentar aspectos actitudinales de colaboración, inclusión y respeto.

Hay un orden de encargados de material con lo cual cada semana se encargan dos niños diferentes por eso en este caso no tenemos ese problema. Ellos saben que hay un orden de lista, la 1ª semana se encargan los dos primeros de la lista, la 2ª semana los siguientes. [E7, párrafo 49]

También aparecen otros entrevistados con un papel más directivo a la hora de distribuir el material. Ellos y ellas se encargan de decidir quién es el responsable del material en cada sesión, buscando la inclusión de todos y todas.

El material yo lo reparto, yo siempre digo de primero hasta sexto que el material lo usan ellos, es decir, que lo cogen ellos, lo ordenan ellos y lo guardan ellos, y lo usan bien, y si no se usa bien ese material se rompe y ya no se tiene. Entonces, cuando hago la explicación yo digo a dedo tú y tú cogen el material; siempre van rotando, siempre hay gente que quiere ser la que vaya a buscar ... yo soy muy directiva en eso, no dejo vía libre para que vayan a cogerlo. [E1, párrafo 26]

Por lo tanto, estas estrategias de organización de la sesión contemplan explícitamente un valor organizativo por parte del profesor o profesora, pero también hay un valor implícito. Los entrevistados saben que el alumnado debe rotar y que todos y todas tienen que participar en ello, evitando la exclusión de niños y niñas en estas tareas de la clase. Sin embargo, en mi opinión este aspecto organizativo debería ser más explícito para el docente y se debería reflexionar más sobre su importancia en relación a sus efectos sobre la inclusión de las niñas inmigrantes.

#### 4.3.2 Utilización del material

En general no surgen reflexiones entre los entrevistados sobre la relación del uso del material de Educación Física y la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. Sólo un entrevistado especifica que utiliza un material diverso, excluyendo el fútbol de sus sesiones; es debido a que el fútbol lo considera como un contenido del género masculino y que es rechazado por las niñas en general. Por lo tanto, modifica sus intervenciones para incluir materiales más adecuados a ellas.

El material acostumbra a ser diverso... yo aparto el futbol de las clases casi siempre. Es lo que más genera masculinidad... las niñas más rechazan. Teniendo en cuenta que el material es asexual, no me crea grandes alteraciones en la organización del grupo, ni de las sesiones... participan en todo y sin problemas. [E2, párrafo 37]

#### 4.4. Intervenciones del profesorado relativas a la agrupación del alumnado

##### 4.4.1 En la elección de los grupos

En general, el profesorado entrevistado utiliza diferentes estrategias de agrupación, como podrían ser: que escoja el niño o la niña; el profesor decide el grupo; o de forma agrupación de forma aleatoria. No obstante, en la mayoría de estas decisiones el maestro o maestra es quien decide cómo deben agruparse.

A la hora de formar parejas o grupos o equipos, (...) me gusta ir cambiando que a veces sea aleatorio o a veces sea el profesor quien decida los grupos

otras veces que sean los alumnos también, que sea por iniciativa suya, ir variando o hacer muchos cambios durante una sesión [E9, párrafo 30]

Los entrevistados consideran positivo y enriquecedor realizar agrupaciones diversas y variadas entre el alumnado.

Voy cambiando y cuanto más cambio más éxito tienen las sesiones porque ellas tienen la oportunidad, ellas y el resto de compañeros de jugar con gente que nunca juegan [E1, párrafo 29]

Por otro lado, también se comenta que en ocasiones deciden realizar agrupaciones menos directivas, dejándoles que se distribuyan de forma afectiva.

Les doy libertad pero también vigilo que realmente escojan grupos homogéneos, de alguna manera. Hacer tipos de agrupaciones en las que ellos mismos puedan mezclarse entre ellos, pero también dándoles libertad para que ellos elijan. [E10, párrafo 30].

Otra idea sobre la toma de decisiones del profesorado surgida de las entrevistas a la hora de realizar agrupaciones es la de dar libertad para que el alumno o alumna escoja el grupo procurando que surjan agrupaciones homogéneas y mixtas; una estrategia para llevarlo a cabo sería la de escoger grupo alternando chicos y chicas.

En cuanto a las niñas inmigrantes, surgen en los docentes algunas decisiones específicas:

Se utiliza la estrategia de juntar niñas inmigrantes con compañeros y compañeras más permisivos. Esto es debido a que si intentan dejarlas con niñas o niños conflictivos, pueden llegar a ser rechazadas o que estos no quieran participar en la actividad. Esta intervención va acorde a la idea de que es importante que ellos y ellas se encuentren en un clima de aceptación y que estén motivados por la asignatura.

Una de las reflexiones que se desprende de la mayoría de las entrevistas es que se tiene que intervenir para que las niñas inmigrantes se integren en grupos con otros compañeros y compañeras.

Van siempre juntas, a la hora de hacer grupos tú siempre tienes que intervenir para separar o a la hora de hacer parejas también, siempre tienes que intervenir y hacerlas tú.... Yo creo que es más una cuestión social que una

cuestión deportiva o de rendimiento motor, porque hay muchas que son muy buenas [E1, párrafo 26].

Para facilitar esta agrupación, en algunas ocasiones la intervención seguida es que se les da a ellas la iniciativa para que escojan su grupo; es una manera de asegurar que se encuentran cómodas e incluidas en la sesión.

Este profesorado entrevistado también es consciente de que en algunas ocasiones las niñas inmigrantes pueden ser marginadas por algunos compañeros y compañeras de grupo y coinciden en estar pendientes de ello para actuar y tomar aquellas decisiones que consideren oportunas.

#### 4.4.2 Grupos estables

Algunos docentes entrevistados utilizan o han utilizado esta estrategia de realizar agrupaciones estables en la sesión de Educación Física. Concretamente, un entrevistado cambiaba los grupos únicamente cada trimestre y otro utilizaba los mismos grupos en algunas actividades específicas, para evitar perder el tiempo en la realización de nuevos grupos. No obstante, estos dos casos coinciden en priorizar mayoritariamente las agrupaciones variadas ya que se trabajan más aspectos sociales que con las agrupaciones estables.

#### 4.4.3 Grupos mixtos

Se coincide entre los entrevistados en utilizar siempre agrupaciones mixtas; es una característica indispensable para desarrollar las sesiones de Educación Física.

Intento ubicar per a què siguin mixtes i perquè siguin incloses totes aquelles persones que potser per diversos motius queden més al marge... ho tinc en compte. [E4, párrafo 52]<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> “Intento ubicar para que sean mixtos y para que estén incluidas todas aquellas personas que por diversos motivos pueden quedar más al margen... lo tengo en cuenta”. [E4, párrafo 52]

- **Discusión de los resultados**

En la siguiente dimensión se han analizado diversas intervenciones organizativas, que son relevantes para el presente estudio:

En relación a las intervenciones del profesorado juntamente con el centro escolar, únicamente un centro educativo realiza una intervención de este tipo, que resulta innovadora e inclusiva con el alumnado inmigrante recién llegado. En concreto, como hemos visto, se les aumenta el número de horas de Educación Física a la semana, pudiendo participar en las otras clases de esta asignatura de su mismo ciclo, a la vez que realiza las pertenecientes a su grupo-clase. Con esta actuación se les está favoreciendo a diferentes niveles.

El primero es el aprendizaje de la lengua catalana, lo que coincide con el estudio de Goenechea, García-Fernández y Jiménez (2011), que reporta la obtención de unos mejores resultados, si la alumna se encuentra dentro del aula de un grupo-clase (no siendo apartada a un aula especial), y además se favorece el desarrollo de su identidad personal y cultural.

El segundo hace referencia a que con esta intervención se fomentan espacios de convivencia con todo el alumnado diverso de su ciclo escolar en un área especialmente efectiva como es la Educación Física. Como describe López Pastor et al. (2007):

En el área de Educación Física se desarrollan de manera significativa actitudes integradoras orientadas a favorecer la acogida y el enriquecimiento de todas las sociedades (p. 10)

Hay que considerar que esta intervención es consensuada por el claustro, y no podría realizarse de otra manera, ya que requiere una distribución horaria especial para estas niñas y niños. Es evidente que la acción de aumentar las horas de Educación Física debe ir acompañada de un buen trabajo de contenidos actitudinales que fomenten la inclusión del alumnado recién llegado. El docente debe entender que la clase de Educación Física tiene que ser un lugar que potencie el intercambio de experiencias y opiniones diversas. Además, también tiene que considerarse que este aumento en las horas de Educación Física debe acompañarse de una organización compleja para que

también tengan acceso a otros contenidos educativos como el resto de sus compañeros y compañeras.

En referencia a las intervenciones llevadas a cabo por los docentes dentro de sus sesiones de Educación Física, tiene gran importancia la organización del material. Entre los entrevistados, es el profesor o profesora el que mayoritariamente decide su organización y siente la necesidad de controlar estos aspectos. Esta decisión de dirigir los aspectos organizativos está relacionada con sus teorías implícitas ya que, como describe Pozo et al. (2006), suelen funcionar bastante bien aunque no se sepa explicar el cómo o por qué se hace. Es decir, a pesar de ser un colectivo que no ha realizado una formación específica sobre estos aspectos, percibe que dejar a la improvisación estos aspectos puede ocasionar situaciones de descontrol, nerviosismo y tensión dentro el grupo-clase. Pero esto tiene el punto negativo de que, como no se percibe de igual manera la importancia de la distribución del espacio, ésta no se tiene tan en cuenta. En consonancia con esto, estudios realizados por Asins (1992), Bonal (1998), Soler y Vilanova (2008) señalan que existen diferentes usos del espacio, en relación a los niños y niñas. Los niños tienden a usar el centro del espacio y las niñas sus periferias. Autoras como Subirats y Tomé (2007) advierten que con esta repartición del espacio se asumen unas relaciones de poder, de una forma natural e inconsciente. Sin la intervención del profesorado, estas relaciones de poder se reafirman en sus sesiones.

Es por este sentido que para conseguir una mejora de la intervención educativa del docente, éste debería poder realizar una formación que le haga reflexionar sobre la importancia de utilizar el espacio y el material como aspectos organizativos dentro del aula. Un buen trabajo en estos aspectos puede dar mejores resultados ya que permitirían trabajar mejor actitudes como la inclusión, el respeto y la igualdad entre el alumnado.

A partir de una formación adecuada, los profesores tendrían que reflexionar con más urgencia sobre el uso que dan al espacio en sus sesiones, y deberían intervenir para controlar estas connotaciones de poder que se crean de forma implícita en las sesiones de Educación Física. Tanto el material como el espacio no pueden entenderse

únicamente como aspectos de organización de control, sino que existe un currículum oculto que debe ser analizado.

En referencia a la intervención que hacen los docentes sobre la organización de los grupos, surgen algunas ideas específicas hacia las niñas inmigrantes. Estas ideas están relacionadas con una agrupación que tiene en cuenta su aspecto afectivo y social. Es decir, se les deja que escojan los grupos pero sin permitir que vayan siempre con las mismas compañeras.

El profesorado entrevistado es consciente de que juntarlas con los alumnos más competitivos y conflictivos no es nada favorecedor de su inclusión. Esto coincide con lo que describe Pérez Pueyo (2013) “quizás la única manera de que los alumnos disfruten aprendiendo es consiguiendo que se sientan bien con ellos mismos o dentro de un grupo” (p. 85).

En cuanto al aspecto de agrupación mixta, el docente afirma que es una decisión fundamental para conseguir una educación inclusiva y de calidad. No obstante, no surge ningún comentario sobre el concepto de coeducación. La acción educativa de coeducar es más compleja que la de juntar niñas y niños y, en algunas ocasiones, estas agrupaciones forzadas pueden crear exclusiones que el profesorado debe controlar y actuar de forma inmediata para corregirlas y reconducir la situación. Aunque en sus respuestas no se encuentra ningún comentario referente a estas posibles exclusiones, se aprecia una actitud de vigilancia para intervenir si se detectase uno de estos problemas. Como afirma Soler (2007a), los grupos mixtos pueden confirmar los modelos tradicionales de género ya que los más hábiles controlan la dinámica del grupo sin dejar que todos y todas los demás se incluyan en la actividad. Por lo tanto, los grupos mixtos es una estrategia que debe ir acompañada de otras intervenciones o acciones inclusivas.

En conclusión, a pesar de que algunas intervenciones realizadas por el profesorado entrevistado van en la dirección deseada, en los resultados obtenidos en esta dimensión no quedan suficientemente manifiestas las adaptaciones efectuadas hacia la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes, y sólo uno de los centros ha tomado

la responsabilidad a nivel de claustro, aunque está dirigida para todo el alumnado inmigrante recién llegado. Esta escasa información recibida por parte de los entrevistados demuestra que es una temática en general poco tratada durante la formación del profesorado de Educación Física. A lo largo de esta investigación se intentará profundizar más en las decisiones del profesorado hacia estas niñas inmigrantes y en su proceso de inclusión.

## **5.- Decisiones de estrategias para aumentar la motivación**

La siguiente dimensión hace referencia a las estrategias de motivación que pueden incidir en la mejora de la participación de las niñas inmigrantes. Concretamente, se les pregunta a los entrevistados por las decisiones que toman para atender a la diversidad y qué refuerzos fomentan en las sesiones de Educación Física.

- **Descripción del contenido**

- 5.1. Referente a la atención a la diversidad

El docente coincide en llevar a cabo una atención a la diversidad dirigida a todo el grupo-clase, no exclusivamente a este grupo específico de niñas. Explican que su actuación se dirige a aquel alumnado que tenga dificultades, independientemente de su cultura o género.

- 5.1.1 Protagonismo

En referencia al indicador de si darle protagonismo o no a estas niñas, surgen diferentes opiniones entre los entrevistados:

Voy buscando que cada uno destaque en una cosa [E5, párrafo 36]

Este hecho de dar protagonismo se relaciona con la idea de acercamiento y afectividad. Se buscan momentos para hablar con ellas y así se encuentran mejor en las sesiones.



En las clases hago que se sienta la protagonista, en el caso de elegir grupos, haciendo un juego... si puedo elegir entre dos juegos, hago el juego que pueda ir mejor adaptado a que la niña participe. [E3, párrafo 36].

Por otro lado, uno de los profesionales entrevistados no habla de protagonismo sino de otras estrategias de motivación:

No doy cierto protagonismo pero que vean que de alguna manera también son parte activa de la clase que estamos realizando, y luego ya aspectos relacionales, favorecer que realmente hay una relación entre todos los grupos, no colaborar o seguir manteniendo el estatus quo de un grupo cerrado y sólo realizar actividades entre ellos, sino favorecer actividades en que todos puedan relacionarse entre ellos. [E10, 30]

Este profesional se refiere a la búsqueda de trabajar un conjunto de valores favorecedores de la inclusión, ya que ellas tienen que ser partícipes de la clase, no diferentes a los demás. Considera que dándoles protagonismo se les está ofreciendo sólo unos momentos de exclusividad, los cuales pueden ser irreales en su día a día. Es una forma de hacer que ellas sean una parte activa de la clase.

### 5.1.2. Retroalimentación o *feedback*

En las entrevistas aparece la idea del *feedback* que se aporta a las niñas inmigrantes. Se tiene que buscar el refuerzo positivo y el acercamiento en los momentos de la actividad donde el docente perciba que aparecen los problemas.

Es importante darles un trato personal y afectivo para fomentar su autoestima; y se tiene que intentar buscar un espacio de tiempo que permita tener un trato más directo, siempre acompañado de empatía hacia otras culturas y maneras de pensar.

Otro concepto surgido en las entrevistas es el trabajo que debe hacer con el resto del alumnado para incluirlas.

He tenido que actuar con el grupo para intentar acoger a estas crías. Es un trabajo con el grupo para facilitar la cohesión de este tipo de alumnos [E7, párrafo 43].

No actúo directamente sobre el alumno inmigrante, intento hacer la actuación con el resto del grupo... un trabajo de concienciación [E7, párrafo 45].

No obstante, esta última idea contempla la inclusión como un proceso educativo que las deja al margen; busca trabajar con el resto del grupo su inclusión pero sin contar con ellas.

## 5.2. Refuerzos al grupo

### 5.2.1 Refuerzos positivos

El profesorado entrevistado coincide en la necesidad de dar refuerzos positivos a estas niñas inmigrantes. Evidentemente, aunque ellas sean las que más lo necesiten, este refuerzo no se limita sólo a ellas sino que se da a todo el grupo-clase.

Resulta de interés uno de los comentarios recogidos en las entrevistas, que trata sobre la interiorización que realizan estas niñas en relación a los refuerzos positivos que se les van dando; a pesar de parecer que no son significativos, sí que lo son y a lo largo de las sesiones ellas se sienten más participativas e incluidas en el grupo.

Les va mucho que les hables de forma individual... “que lo has hecho muy bien, que te he visto cómo has corrido y que muy bien”. Entonces es un refuerzo positivo que ellas si les hablas directo interiorizan mucho más y lo tienen presente en próximas clases. Porque me ha pasado, comentarios que “avui m’ha sortit millor que l’altre dia”. Entonces sabes que tú hablaste con esa persona y se acuerda de lo que pasó el otro día. [E1, párrafo 31]

### 5.2.2 Alumnos de apoyo

Algunos entrevistados coinciden en que haya un refuerzo por parte de sus compañeros y compañeras del grupo-clase. Es interesante que en algún momento se vayan ayudando, sin caer en el error de siempre dejar a cargo del mismo compañero o compañera esa función.

Lo que intentas es que tenga algún compañero de referencia para que se vaya conectando a las actividades que hay de Educación Física [E8, párrafo 42]

Buscar el apoyo de algún compañero, pero que no sea siempre el mismo porque a veces te acaban diciendo ya no (...) buscar siempre un apoyo o guía que sea variado, y estar tú un poquito más atento sobre todo en las primeras unidades o las primeras sesiones, o cuando acaba de llegar [E9, párrafo 32]

- **Discusión de los resultados**

Se coincide en describir por parte de los entrevistados que la Educación Física es un área con una gran motivación intrínseca. Todo el profesorado percibe una participación elevada por parte de este colectivo, y uno de los aspectos que ayuda a que exista este clima de aceptación es el trato directo que se realiza hacia ellas. Con las intervenciones de los docentes se busca ante todo darles un trato afectivo, y ponerse en su lugar.

No obstante, se debe percibir que el proceso de inclusión de estas niñas es una acción compleja; necesita algo más que hacer que participen con el grupo. Para ello se tiene que potenciar el intercambio de experiencias y de opiniones.

En referencia a darle protagonismo, comparto la opinión que describe uno de los entrevistados, que sería más enriquecedor si se busca que tenga un papel más activo en las sesiones de Educación Física en vez de que reciban el protagonismo por parte del profesor. Una forma de conseguir este rol es utilizando una estrategia metodológica actitudinal que potencie sus relaciones con los otros compañeros y fomente el diálogo y la discusión para ponerse de acuerdo y poner en marcha la actividad física que se les plantea. A esta misma conclusión llega el autor Pérez Pueyo en su trabajo publicado en el año 2013.

En relación al compañero o compañera de apoyo, el profesorado coincide con Flores et al. (2015), que esta es una estrategia favorecedora de su inclusión pero que no debe prolongarse mucho en el tiempo, sobre todo si es un referente de apoyo que utiliza la misma lengua, ya que puede provocarle un retroceso en el aprendizaje de la lengua catalana.

Por último, pienso que es necesario comentar uno de los aspectos surgidos en las entrevistas, relacionado con la atención a la diversidad porque puede ser algo confuso.

Es la idea expuesta por uno de los entrevistados de trabajar la inclusión de las niñas inmigrantes dejándolas en un segundo lugar respecto al grupo-clase, al margen de las acciones que realiza con el grupo-clase. Esto va en contra del objetivo buscado con esta tesis, porque se busca concienciar al alumnado de la importancia de su inclusión pero sin contar con ellas.

Esta actuación contradice también el proceso de inclusión que comenta Medina (2002), el cual se caracteriza por ser un proceso de participación de todos los protagonistas de la clase. No se busca una asimilación de actitudes y valores, sino un intercambio de acciones personales y sociales que permitan el acercamiento de todos.

Se necesita una doble vía: por parte de los que ya viven, con el fin de ser conscientes y de adaptarse a los cambios, pero también, y muy principalmente, por parte de los recién llegados, de manera que puedan incorporarse a una dinámica ya establecida de la que deberán aprender buena parte de los elementos necesarios para la convivencia, pero a la que también aportarán, una parte de su bagaje (Ibíd., p. 20).

## **6.- Expectativas del profesorado**

Esta dimensión describe las expectativas del docente en referencia a la participación de las niñas inmigrantes en las sesiones de Educación Física y a su rendimiento motor.

- **Descripción del contenido**

- 6.1. Referente a la participación de las niñas inmigrantes

Se reflexiona en este apartado sobre diferentes aspectos vinculados con su participación en las actividades propuestas en la clase.

- 6.1.1 Diversidad e influencia de la cultura

Uno de los conceptos que se repite en el profesorado entrevistado es el reconocimiento a la diferencia y a la identidad individual de estas niñas; en el sentido

de que su participación depende de cada una de ellas y no tanto de la cultura o religión que tienen.

Si la mayoría de alumnas inmigrantes árabes tienden a ser más tímidas e introvertidas que las alumnas de otras culturas, también hay excepciones, como explica una de las profesoras entrevistadas. Ella tuvo una alumna árabe nueva en el grupo que era una líder absoluta.

Yo creo que a nivel individual te podría decir que hay una niña en 6º que es árabe, que ha llegado hace 4 días y es la líder de otras que las tenían un poco más apartadas,. Yo creo que aquí, al menos en esta escuela es muy en función de la individualidad, o sea, no es tanto de la étnia que eres, porque un poco están excluidos de la sociedad, sino más bien de cómo es el carácter de cada niño o de cada niñas [E5, párrafo 32]

Por lo tanto, el concepto de individualidad de cada alumna es un elemento clave para poder desarrollar un buen proceso de su inclusión.

### 6.1.2 Participación en el área de Educación Física

En diferentes entrevistas subyacen algunas barreras que tienen las niñas inmigrantes para participar en las actividades del área de Educación Física.

La primera es que algunas niñas vienen con una indumentaria poco cómoda para practicar actividad física. Este hecho les dificulta su participación a la hora de trabajar saltos, giros u otra habilidad motora. Este es un aspecto que depende de las características familiares y culturales, no tanto de ellas.

También se encuentran algunos casos de alumnas que no hacen alguna actividad específica por no estar bien visto en su cultura familiar. En concreto, hay alumnas musulmanas que participan poco debido a que son controladas y vigiladas por parte de alumnos de su misma religión. Esto tampoco depende de ellas, en el momento en que esas actividades no sean aceptadas por su cultura familiar.

Vigilar mucho, si habían conductas en que las niñas se retraían por cualquier cosa yo intercedía y lo hacía palpable, de alguna manera visible. Si veía que

era un grupo de niñas que cierta cosa no la hacían porque había otra persona que les estaba vigilando y le había dicho que eso no lo podía hacer o tal, estar a eso y decir “no podéis hacerlo. [E10, párrafo 32]

Otro concepto surgido en las entrevistas hace referencia a su inclusión no sólo en el área de Educación Física sino en toda la enseñanza. Y es que en algunos casos, ellas no se encuentran cómodas ni alegres en las aulas, y esto también se percibe en las sesiones de Educación Física.

Hay algún caso concreto que hemos tenido que motivar pero es una cosa que nos afectaba ya no sólo en EF sino en todas las áreas, supongo porque eran crías que no estaban motivadas, supongo que desde casa pues no... no les ayudan a que su rendimiento pueda ser... [E7, párrafo 63]

No obstante, esta última situación descrita debería intentarse que fuese contrarrestada en las clases de Educación Física, de acuerdo con la idea base y consensuada de que es considerada un área con una motivación intrínseca favorecedora de la mejora de su inclusión. Con la ayuda del profesorado se deberían buscar estrategias que las ayudasen a ser más participes y activas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que podría beneficiar a los resultados en el resto de las enseñanzas.

## 6.2. Referente al rendimiento motor de las niñas inmigrantes

La primera idea que apunta el profesorado es la igualdad del rendimiento motor de estas niñas inmigrantes, en comparación con el resto del alumnado. Por lo tanto, otra vez vemos que el principio de individualidad está por encima de su cultura o religión.

### 6.2.1 Tipología del contenido

En cuanto a la tipología del contenido y a su rendimiento motor, sólo se comenta en las entrevista el hecho de que las niñas inmigrantes tienen un mejor bagaje en el

contenido de las danzas, aunque se refiere en concreto en concreto al caso de las niñas sudamericanas.

Concretamente, en los bailes, recuerdo por ejemplo que en los bailes el sudamericano se la da bastante bien y les encanta.... Los casos de las marroquíes eran más reacias pero acababan trabajando sin problema, pero, bueno no, sí es cierto que a lo mejor a nivel general no terminaban de destacar...[E7, párrafo 59]

### 6.2.2. Motivos de su nivel de capacidad motriz

A lo largo de la entrevista se reflexiona sobre el nivel de capacidad motriz de las niñas inmigrantes y se reconoce que sí que existen casos de niñas que les cuesta más. Una de las causas de este hecho es la falta de práctica de actividad física.

Tengo de todo, tengo niñas buenísimas que yo les digo cuando acaban la clase que deberían de hacer deporte extraescolar, la mayoría no hacen, y niñas que son bastante paraditas y que muchas veces no se atreven. [E1, párrafo 33]

Esta falta de práctica de actividad física extraescolar es el motivo principal de que les cueste un poco más la realización de cierto tipo de actividades, a nivel motor.

La impresión que tengo es que a nivel motor entre comillas son más torpes y se lo pasan bien porque se lo pasan bien. Supongo que porque no están acostumbradas o no juegan tanto porque el motivo no me lo he parado nunca a pensar. Sí que es cierto que reciben de buena gana los juegos pero a nivel motriz les cuesta un poco más que el nivel medio [E9, párrafo 34].

- **Discusión de los resultados**

El profesorado entrevistado expone principalmente las barreras encontradas para el fomento de la participación de las alumnas musulmanas en las clases de Educación Física. Se describe tanto la dificultad asociada a llevar vestimentas distintas y poco apropiada, como a la prohibición para realizar algunas prácticas físicas por parte de sus familiares de sexo masculino. Estos dos aspectos ya habían sido analizados por el

Birmingham City Council (2008), concluyendo que deben ser tratados de forma distinta. El hecho de utilizar una vestimenta de acuerdo con el Islam debería ser entendido y respetado por el profesorado de Educación Física. Por otro lado, el docente debe luchar contra aquellas prácticas culturales y religiosas que les nieguen su participación, ya que vulneran los derechos individuales de estas niñas. En este sentido, ya describe Cobo et al. (2006) que deben además diferenciarse aquellas prácticas y valores culturales que defienden la dominación de un género con respecto al otro.

En referencia a las expectativas del profesorado sobre su rendimiento motor, se ha extraído poca información de las entrevistas. En los próximos instrumentos utilizados en esta tesis para la recogida de información se incidirá más en los distintos contenidos vinculados con el rendimiento motor de las niñas inmigrantes.

Existen en cambio estudios que trataron el tema del bagaje motor. Concretamente Capllonch et al. (2007) describe la tendencia de asignar unas características motrices diferentes en función del lugar de procedencia.

Los niños magrebíes están poco acostumbrados a utilizar materiales variados (raquetas, discos voladores, bate de beisbol, basket, etc. Y al comienzo van inseguros y con falta de coordinación. Con la práctica mejoran rápido. ( *Ibíd.*, p. 68)

En cuanto a la idea que hace referencia al baile en alumnos y alumnas sudamericanos, los entrevistados reconocen que la superioridad de ellos y ellas se debe a que este contenido que está vinculado con su cultura, país y creencias. En los casos observados, este hecho parece superior a la individualidad de cada alumna, al ser generalizado. Por lo tanto, se debería reflexionar sobre la importancia que tiene proponer actividades físicas cercanas a sus inquietudes y motivaciones, ya que es una forma de conseguir una mayor participación y una mejora de la inclusión de estas niñas inmigrantes. Es posible que si se encuentra una inquietud similar en las niñas inmigrantes de otros orígenes se consiga el mismo resultado positivo.

Para concluir, en las entrevistas aparece una idea bastante interesante para reflexionar, vinculada con la inclusión en su centro educativo. El claustro de profesores



hizo una modificación de horarios positiva para su inclusión, no obstante se debería de crear un modelo de actuación hacia ellas que no sólo se centre en el idioma y la transmisión de conocimientos. Debe ir más allá, partiendo de un proyecto que tenga en cuenta la parte afectiva y social, sin buscar la imposición de la cultura mayoritaria. Tienen que compartirse experiencias y conocimientos, creando un escenario educativo abierto a la sociedad actual.

No invertimos esfuerzos por enseñarles nuestra cultura sino que les sumergimos en las contradicciones propias de nuestro complejo entorno cultural globalizado, y esperamos que ellos hagan aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuestros referentes culturales, contingentes y flexibles (Essomba, 2003, p. 25)

## **7.- Aspectos favorecedores para la mejora de la inclusión**

En esta última dimensión el docente debe resumir aquellos aspectos globales que le han dado mejor resultado para la mejora de la inclusión de estas niñas. Se reflexiona sobre las ideas que surgen en la entrevista y las sintetiza en aquellas acciones consideradas como las más importantes y las más utilizadas en su día a día.

- **Descripción del contenido**

En los resultados de esta dimensión se destaca la importancia de dar un refuerzo positivo constante a este colectivo minoritario y evitar que hagan grupo entre ellas para que puedan incluirse dentro del grupo-clase.

### **7.1 Decisiones del centro educativo**

Una manera de integrarse mejor es a partir de la acción de aumentar las horas de Educación Física en este colectivo, ya que es una manera de ayudarles a aprender más rápidamente el idioma, a incluirse en las actividades físicas con el resto del alumnado y a estar un poco más felices en la escuela.

Un entrevistado reflexiona sobre la idea de evitar que se generen pequeños grupos y se aíslen a todos los demás. También reconoce que los adultos tienen más acciones

discriminatorias que los propios niños o niñas, y que se debe evitar el fomento de estereotipos o prejuicios por parte del profesorado hacia ellas. Otra idea es considerar que la actitud de calma y serenidad que demuestre el docente repercutirá en la dinámica de las sesiones y creará un clima positivo y relajado.

Por último, también se destaca la importancia del trabajo conjunto con el tutor o tutora y los otros profesores del centro. Es una manera de trabajar que facilita la mejora de la inclusión de estas niñas.

## 7.2. Intervenciones del profesorado de Educación Física

Aparece la importancia de trabajar con ellas el aspecto de higiene corporal ya que es básico para que puedan incluirse y sean aceptadas por el grupo-clase. Para conseguir resultados positivos sobre este aspecto se valora la importancia de tener una buena relación con la familia inmigrante y que entienda que es importante el contenido de la higiene. Además la familia debe entender la importancia de la práctica de actividad física dentro y fuera de la escuela.

Para conseguir una mejora de su inclusión también se enfatiza en la importancia de adaptar los ítems de evaluación a las características individuales de cada una de ellas. Se deben buscar retos individuales de acorde con su bagaje motor, y después ir aumentando el nivel de exigencia hacia ellas y los demás alumnos.

Concretamente, una entrevistada valora que haya confianza con estas niñas inmigrantes pero sin dejar de exigirles en las sesiones de Educación Física. También le resulta útil el hecho buscar actividades físicas cercanas a sus intereses, motivaciones y a su cultura de origen. Por lo tanto, se considera que es básico crear vínculos para aumentar un acercamiento hacia ellas.

Otra idea generalizada es la importancia de trabajar con metodologías cooperativas; gracias a esta manera de trabajar se pueden fomentar valores como la colaboración, la aceptación, el respeto o el trabajo en equipo. Esta metodología debe ir acompañada de un profesorado motivado, que sepa transmitir valores favorecedores de la inclusión e interés por la asignatura de Educación Física.

El papel de la empatía para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes es un concepto que aparece de una forma constante. Esta empatía favorece que se fomenten otras actuaciones como es la comprensión, tener paciencia y aumentar el acercamiento para poder explicarles mejor las actividades y las dinámicas de la clase de Educación Física. Lo importante es que ellas se encuentren cómodas y felices en las sesiones de Educación Física. Además, si el docente tiene una buena relación con ellas, el grupo-clase imitará esta actitud, facilitando su inclusión.

Por último, aparece la idea de lo difícil que es trabajar la inclusión con alumnas recién llegadas que no entienden el idioma; se necesitan más recursos para atenderlas mejor.

- **Discusión de los resultados**

Esta dimensión sorprende por los resultados positivos que se obtienen. En ella, se pueden resumir aspectos que surgen a lo largo de las entrevistas como podría ser la importancia de crear vínculos, el fomento de la empatía o el *feedback* hacia ellas.

Otro aspecto a analizar es sobre las adaptaciones de los ítems de evaluación para que ellas puedan adquirir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Es importante que el docente les exija unos retos educativos adecuados a sus posibilidades. Como describe Pérez Pueyo (2013), dentro de la Educación Física se le está dando mucha importancia al proceso más que al resultado, pero también es necesario que ellas obtengan un producto. El esfuerzo no debe ser lo único a pedir, y para ello, el docente tiene que planificar unas situaciones de aprendizaje donde el producto sea importante, y el proceso realizado sea valorado positivamente, a pesar de no llegar al objetivo propuesto.

## **CAPÍTULO 6: EL CUESTIONARIO**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario realizado a ochenta y siete profesores y profesoras de Educación Física, de distintos centros educativos públicos de primaria de la comarca del Baix Llobregat.

Estos resultados se presentan de la siguiente forma:

- En primer lugar se describe la dimensión, con sus correspondientes variables e indicadores. Para una mayor clarificación de los resultados, la información se complementa con gráficos y tablas
- Posteriormente se realiza la discusión de los resultados de cada dimensión y sus contenidos.

### **1. Conocimiento del docente**

En la primera parte del cuestionario se recoge información sobre algunos aspectos vinculados con el profesorado como son la edad, el sexo, su experiencia profesional y su formación continua.

La recogida de estos datos busca conocer un perfil de profesorado de Educación Física que actualmente está trabajando en los centros educativos públicos de primaria, en la comarca del Baix Llobregat.

- **Descripción del contenido**

- 1.1. Datos personales

- 1.1.1 Edad

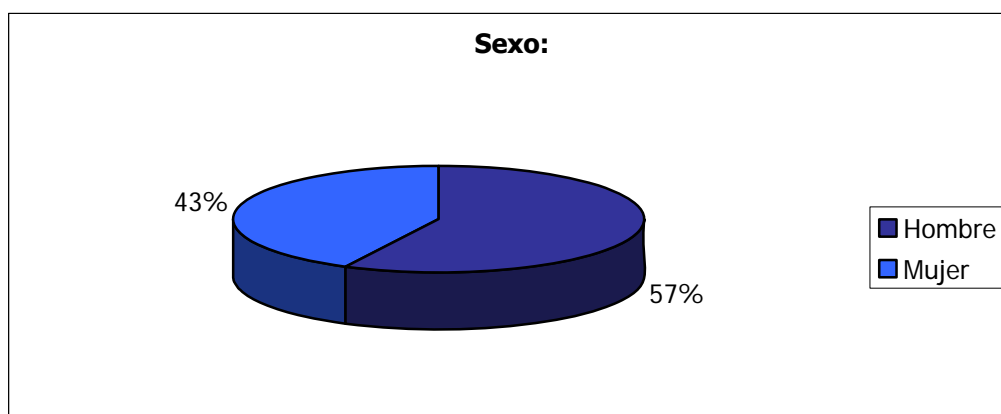
La edad media del profesorado encuestado es de 34,5 años; concretamente, el 63% de los profesores encuestados se encuentra entre los 30 y 40 años.

La franja de edad que tiene menos representación en este cuestionario es la de menor de 26 años (sólo hay dos casos). En referencia al profesorado mayor de 49 años sólo aparecen 6 casos, representando un 7% de los encuestados.

### 1.1.2. Sexo

El grupo de docentes de Educación Física está formado por un mayor número de hombres que de mujeres. Se obtuvo la participación de 50 hombres, representando un 57% de los cuestionarios; y de 37 mujeres, que equivale al 43% del profesorado.

Gráfico 1: Sexo del profesorado



## 1.2. Trayectoria profesional

### 1.2.1. Años de experiencia en primaria

El profesorado de Educación Física encuestado tiene como media de experiencia docente en primaria 10,6 años.

### 1.2.2 Años de experiencia como profesor de Educación Física de primaria

En relación con la experiencia profesional como especialistas de Educación Física, la media es de 8,9 años.

Se observa que es menor frente a la experiencia que tiene este mismo profesorado, en la etapa de primaria y puede ser debido a que la realidad escolar es diversa y compleja. Cada equipo directivo de los diversos centros decide si el especialista realiza una tutoría o la especialidad.

### 1.2.3 Función que realiza en el centro educativo actual

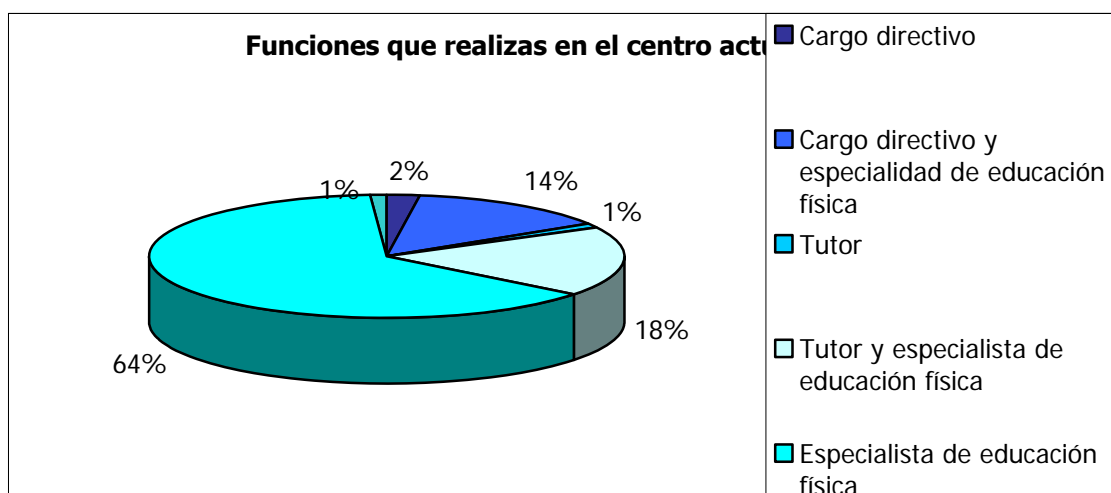
El 63% del profesorado coincide en que trabaja sólo como especialista de Educación Física en su centro.

En segunda posición se encuentra, el 18% del profesorado que comparte tutoría con especialidad de Educación Física.

El 14% de los encuestados tienen algún cargo directivo y lo compaginan con la especialidad.

Las últimas tres posiciones son minoritarias: el 2% sólo ejercen como miembro del equipo directivo, el 1% sólo son tutores y el 1% hacen otras funciones.

**Gráfico 2: Funciones que realiza el profesorado en el centro actualmente**



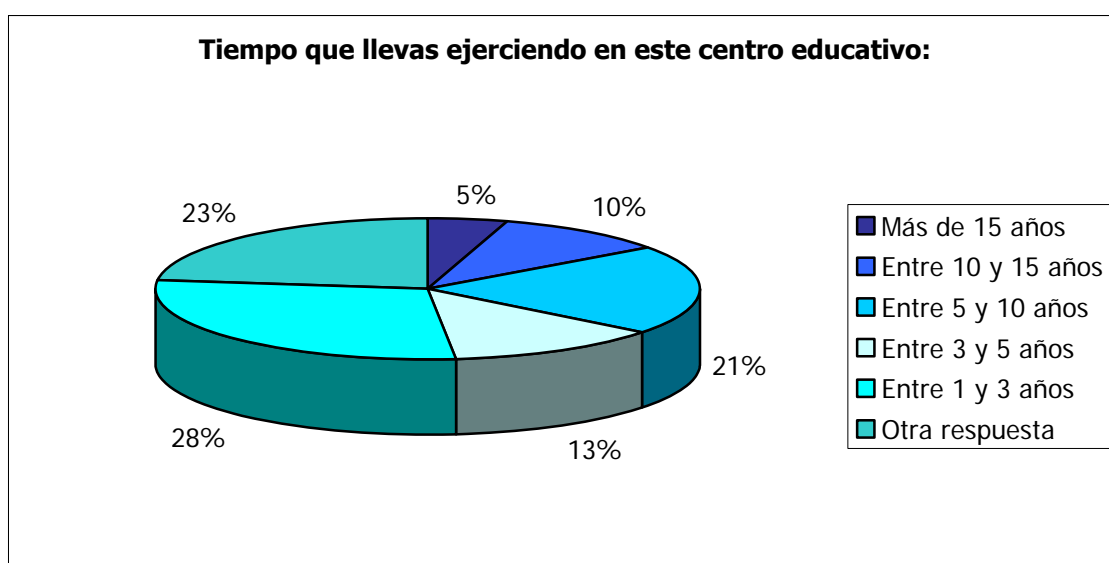
Con un porcentaje de los encuestados muy parecido se encuentra el docente que comparte especialidad y tutoría (un 18%) con el que forma parte de un equipo directivo (un 14%).

### 1.2.4 Tiempo que el profesorado lleva ejerciendo en ese centro educativo

El siguiente indicador hace referencia al tiempo que el encuestado lleva trabajando en este último centro. A pesar de que tiene una experiencia profesional de 10 años en los centros educativos de primaria, los resultados de esta variable son bastante menores:

- Es importante resaltar que el 28% de los encuestados tiene una antigüedad menor de tres años en este último centro (entre 1 y 3 años), lo que supone que sólo ha podido realizar el seguimiento de su alumnado durante un único ciclo educativo de primaria. La situación empeora para el 23% de los encuestados, con una antigüedad menor a 1 año (responde la opción “otra respuesta” que significa que lleva menos de 1 año), indicando que no han participado en la totalidad del curso con sus actuales alumnos y alumnas.

**Gráfico 3: Tiempo que lleva ejerciendo en el actual centro educativo**



- Entre 5 y 10 años es la tercera opción más escogida, con un 21% del profesorado.
- El 10% del profesorado se encuentra entre los 10 y 15 años en el último centro.
- Por último, sólo el 5% del profesorado lleva más de 15 años en el centro.

### 1.3. Trayectoria formativa

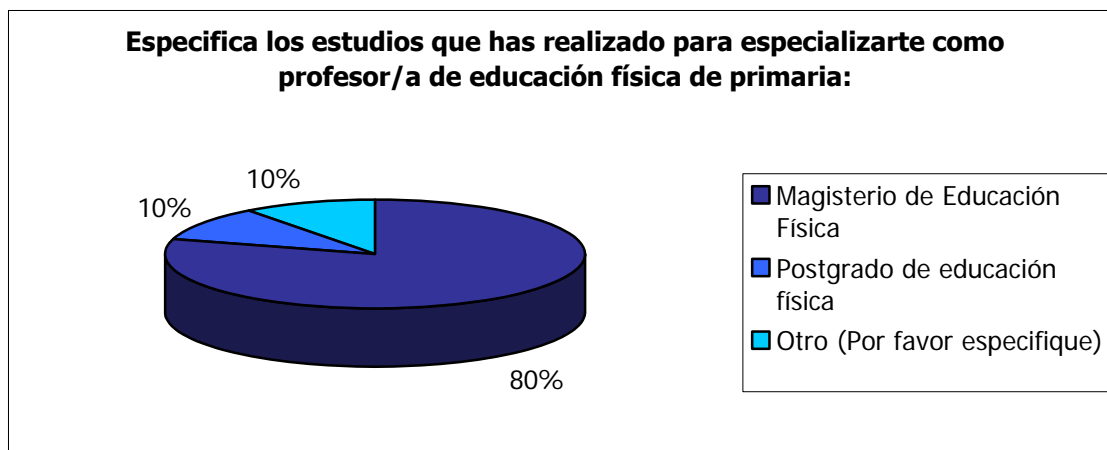
#### 1.3.1. Formación inicial

El 80% del profesorado encuestado tiene la titulación de Diplomatura de Magisterio de Educación Física de Primaria. Aparte de este 80%, otro 10% de los encuestados tiene la Diplomatura de Magisterio de Educación Física y otros estudios superiores como es la Licenciatura de EF o un máster relacionado con la actividad física y la salud.

Por lo tanto, un 90% del profesorado encuestado tiene una formación específica sobre el área de Educación Física y su didáctica.

Sólo un 10% que realizaron el Postgrado de Educación Física, una vez finalizados sus estudios de profesores generalistas de primaria.

Gráfico 4: Titulación inicial del profesorado



### 1.3.2. Formación continua

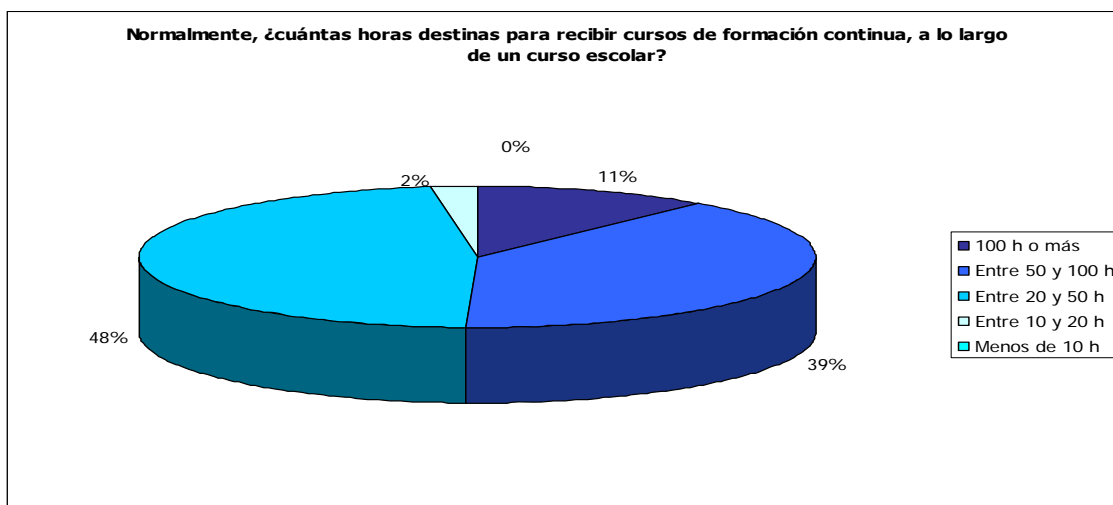
En este indicador se observan los resultados obtenidos sobre la formación continua general realizada por el profesorado a lo largo de un curso escolar. Estos cursos pueden estar relacionados con las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), las áreas curriculares instrumentales u otros aspectos como son las competencias básicas o la educación emocional.

- El 48% de los encuestados destinan entre 20h y 50h en formación continua durante un curso escolar.
- Como segunda opción escogida, el 39% del profesorado realiza entre 50h y 100 h de formación continua en un curso escolar.
- Tan sólo dos profesores realizan entre 10h y 20h de formación continua al año, y ninguno de ellos ha respondido con la opción de menos de 10h de formación continua.

En conclusión, el 86% de los encuestados destina entre 20 y 100 horas a la formación continua.



**Gráfico 5: Formación continua**



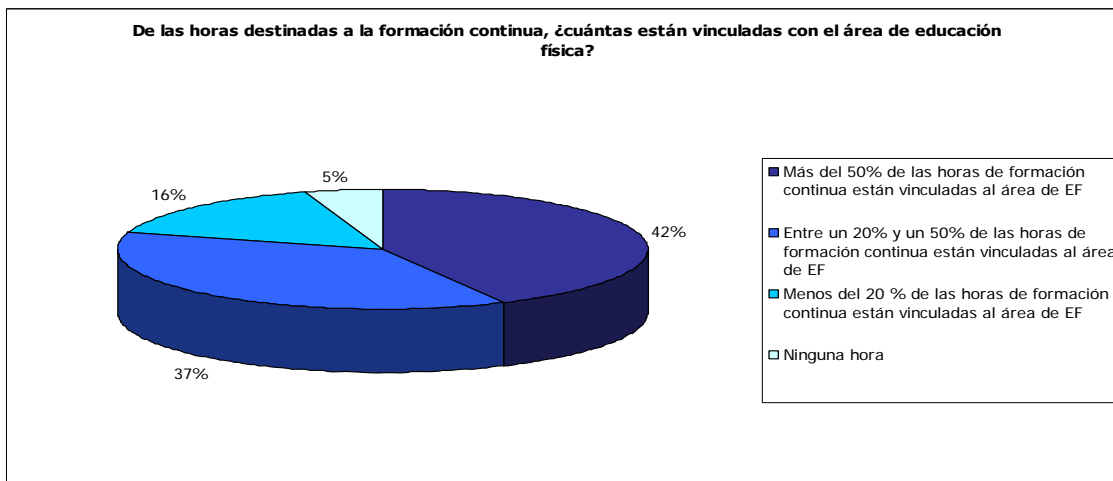
**1.3.3. Formación continua relacionada con el área de Educación Física**

En el siguiente indicador se analiza qué porcentaje de horas destinadas a la formación continua están relacionadas con el área de Educación Física.

- El 42% del profesorado destina más del 50% de las horas de formación continua a temáticas vinculadas con el área de Educación Física (37 encuestados).
- Como segunda opción escogida, el 37% del profesorado realiza entre el 20% y el 50% de las horas a su formación en el área de Educación Física (32 encuestados).

En conclusión, el 79% de los encuestados dedica una parte importante de sus horas de formación a cursos relacionados con el área de Educación Física.

**Gráfico 6: Formación continua vinculada con el área de Educación Física**



### 1.3.4. Motivos por los que ha realizado la formación continua de educación

#### Física

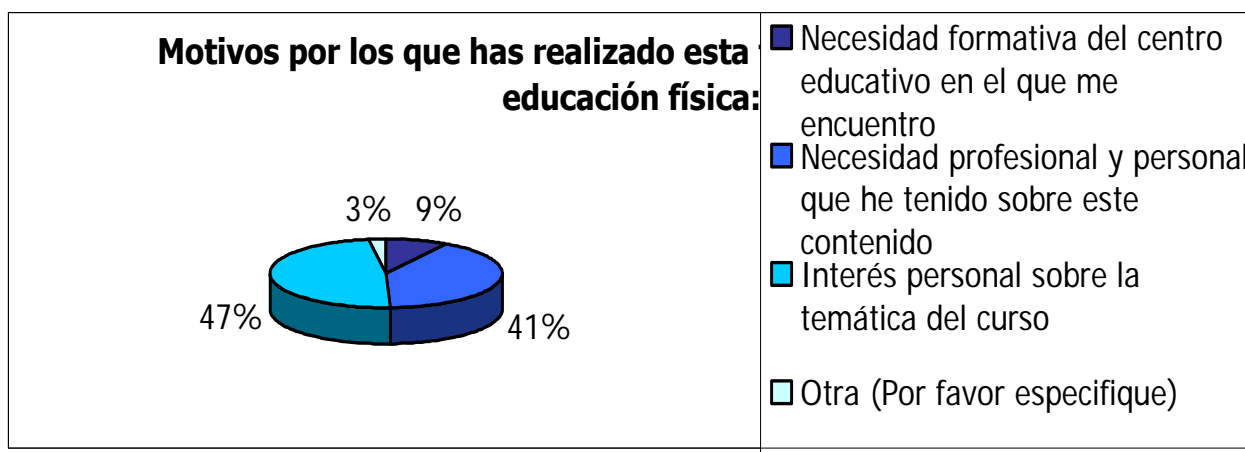
En este apartado se busca conocer sus razones para realizar la formación continua relacionada con Educación Física. Los dos motivos más escogidos son:

- El interés personal sobre la temática del curso, con un 47%.
- La necesidad profesional y personal que tiene sobre este contenido, con un 41%.

En esta pregunta se les permitía escoger como máximo dos motivos de los cuatro que aparecían. Las dos respuestas más elegidas obtienen una gran diferencia con las otras dos opciones.

Las otras dos opciones son una necesidad de esa temática en el centro donde trabajan (9% de los encuestados) y la respuesta abierta (3% de los encuestados). Dentro de esta última opción, se describen otros motivos como que es una manera de relacionarse con el profesorado de esta materia o que es una forma de obtener puntos para posibles concursos públicos o recibir bonificaciones económicas (trienios, sexenios).

**Gráfico 7: Motivos para la realización de la formación continua de Educación Física**



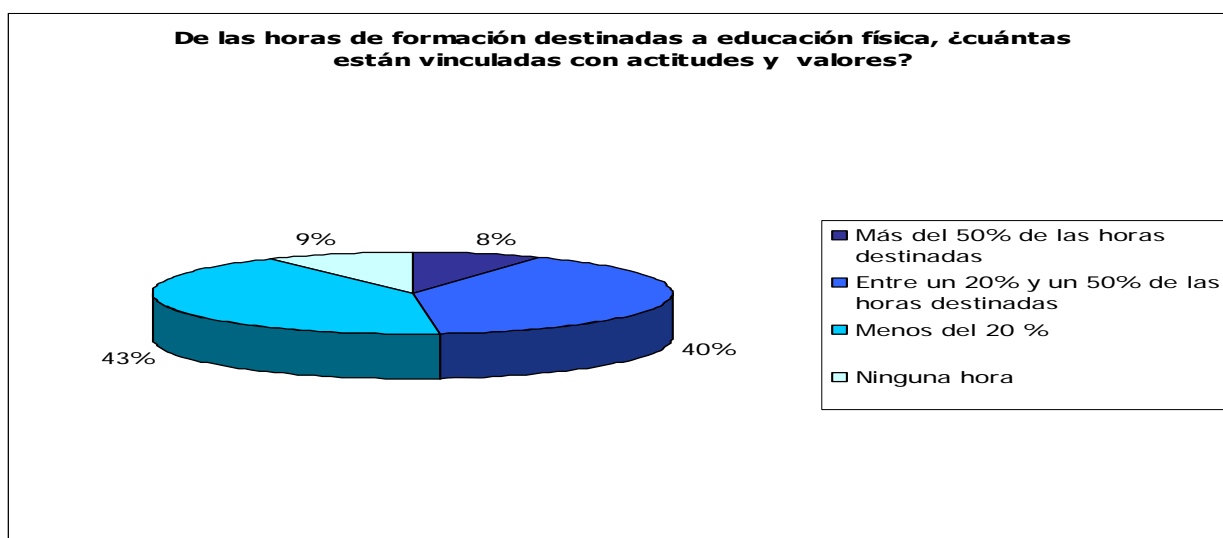
### 1.3.5 Formación continua de Educación Física vinculada con actitudes y valores

Este indicador hace referencia al porcentaje de horas que se destinan a las actitudes y valores dentro de la formación continua de Educación Física.

La opción más escogida es la que describe una formación continua de Educación Física con menos del 20% de las horas vinculadas con actitudes y valores. Esta opción representa el 43% del profesorado encuestado (37 encuestados).

Con poca diferencia, se ha escogido la siguiente opción, una formación continua entre un 20% y un 50% de las horas destinadas a la temática de actitudes y valores. Es una opción seleccionada por el 40% de los encuestados (35 encuestados).

**Gráfico 8: Formación continua de Educación Física vinculada con actitudes y valores**



El 9% del profesorado reconoce que realiza una formación continua de Educación Física sin ninguna relación con actitudes y valores (8 encuestados).

Por último, el 8% del profesorado escoge la opción de una formación continua con más del 50% de horas destinadas a actitudes y valores (7 encuestados).

Analizando estos datos, se observa que el 48% del profesorado realiza una formación continua de Educación Física vinculada en más del 20% con actitudes y valores, mostrando que la considera importante para su profesión (7 encuestados incluso dedican más de la mitad de sus horas a ello). Por otro lado, el 52% del profesorado hace referencia a una formación continua que contempla menos del 20%, de sus horas, los aspectos de actitudes y valores, entre los cuales hay 8 encuestados que destina el 0% de su tiempo a ello).

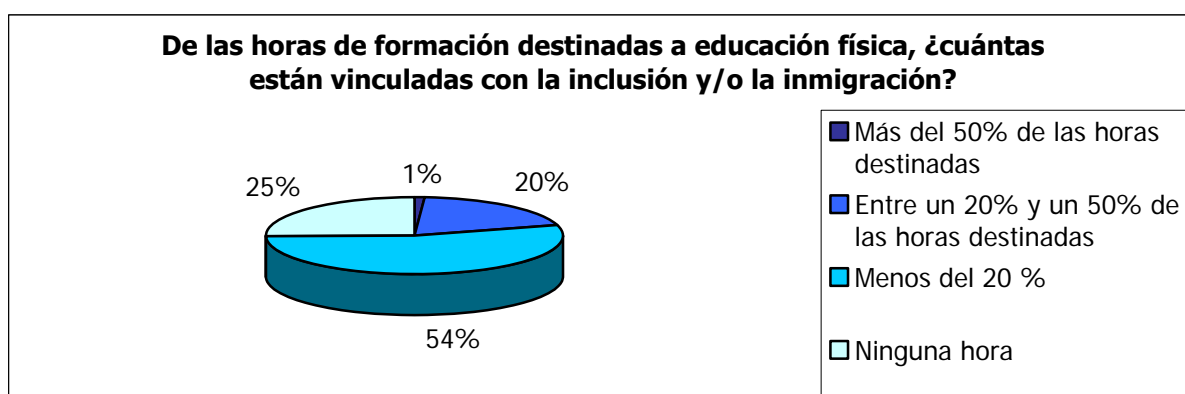
### 1.3.6. Formación continua de Educación Física vinculada con la inclusión y/o la inmigración

En referencia a la formación vinculada con inclusión y/o inmigración, los resultados han sido más bajos. El 54% del profesorado se caracteriza por realizar una formación con menos del 20% de las horas destinadas a estos temas (47 encuestados).

El 25% del profesorado reconoce que la formación continua que realiza no hace referencia a los contenidos de inclusión y/o inmigración (22 encuestados).

El 20% de los encuestados realiza una formación continua entre un 20% y un 50% de horas destinadas a estos contenidos (17 encuestados).

**Gráfico 9: Formación continua de Educación Física vinculada con la inclusión y/o la inmigración**



Por último, sólo hay un 1% que realiza una formación continua con más del 50% de sus horas destinadas a estas temáticas.

### 1.3.7. La formación continua y el grado de vinculación obtenido en referencia a los contenidos tratados en los puntos anteriores (1.3.5 y 1.3.6)

Para finalizar este apartado se le pidió una última reflexión sobre la formación continua que realizan. Concretamente, el profesorado analiza toda la formación que recibe, tanto general como específica, y piensa en qué grado le aporta conocimientos relacionados con las actitudes y los valores, la inclusión y/o integración, y por último la inmigración y los recién llegados. En el cuestionario tenían que elegir un grado de

aportación en una escala numérica, en la que el valor 1 significa que no le aportan nada sobre ese contenido y el valor 5 significa que le aportan mucho.

**Tabla 22: Grado de vinculación de la formación continua de Educación Física de los encuestados con actitudes y valores, inclusión y/o integración e inmigración y recién llegados**

	1	2	3	4	5	Total encuestados
1. Actitudes y valores	5	13	27	39	3	87
2. Inclusión y/o integración	9	25	28	19	6	87
3. Inmigración y los recién llegados	25	34	21	7	0	87

En relación con **actitudes y valores**, los encuestados valoran que su formación continua se relaciona significativamente con ella, dándoles la mayor puntuación. Por lo tanto, la formación que reciben les ofrece, según su opinión, un conocimiento rico sobre actitudes y valores. Concretamente, el 75,86% de los encuestados escogieron una puntuación de 3 y 4 (66 encuestados). Es importante recordar que el 48% de los encuestados dedica más del 20% de sus horas de formación destinadas a Educación Física sobre actitudes y valores, lo que correspondería a 42 encuestados (Gráfico).

Por lo tanto, hay 24 encuestados que perciben que su formación les aporta mucho conocimiento en actitudes y valores, aunque corresponda a un valor menor del 20% de las horas de formación específica. Esto puede sugerir que esta temática también es tratada indirectamente en otros tipos de formación.

La puntuación menos escogida es el valor 5, con un 3% de los encuestados. Esto es significativo desde el punto de vista de que en el 8% de los encuestados esta temática ocupaba más del 50% de las horas dedicadas a su formación (Gráfico 8). Esto podría sugerir que la percepción de utilidad en la mitad de estos encuestados no coincide con el esfuerzo dedicado. El resultado obtenido con el valor 1 es más coherente, con el 6% de los encuestados, cuando el 9% confesó no realizar formación específica en esta temática (Gráfico 8).

En relación con **inclusión y/o integración**, existe una menor percepción por parte de los encuestados de estar formados en esta temática, si la comparamos con actitudes y valores. Esto se relaciona bien con el menor número de horas dedicadas a esta temática dentro de la formación específica (Gráfico 9). Pero hay que destacar que la percepción de formación por parte de los encuestados no se corresponde con las horas dedicadas, y esta percepción, aunque baja resulta irregularmente elevada. Entre los encuestados, 53 valoran entre 2 y 3 los conocimientos en esta temática recibidos en su formación, y solo 9 le da el valor 1. En cambio, 22 encuestados (el 25%) afirmó que no recibe formación específica en esta temática (Gráfico 9). Esto nos deja un margen de 13 encuestados que, sin recibir formación específica, perciben un valor de 2 como mínimo. Esto podría significar que esta temática es tratada en formación no específica.

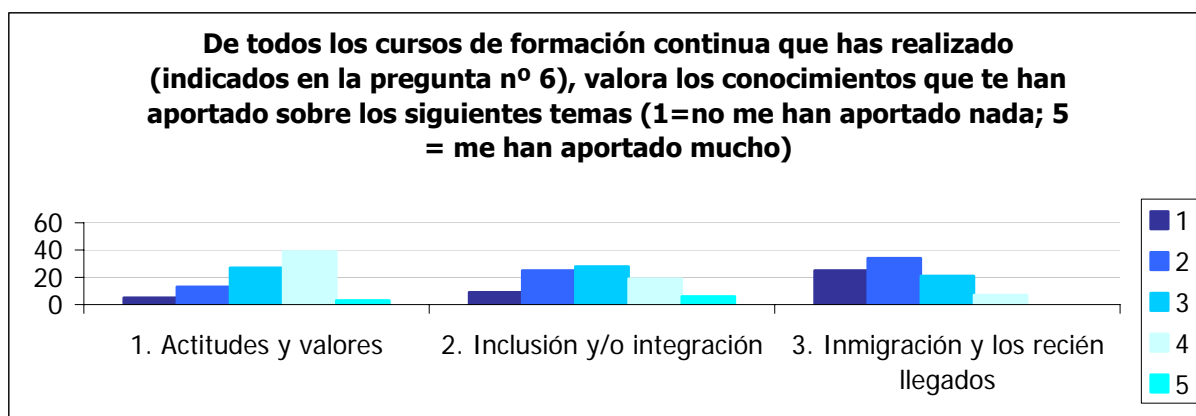
El último contenido sobre **inmigración y recién llegados** es el que consigue peor resultados, 59 encuestados valoran entre 1 y 2. Además, nadie escoge el valor 5. Esto es más coherente con las bajas horas de formación continua dedicada a esta temática (Gráfica 9), y en este caso el número de encuestados que percibe un valor de 1 en su formación en esta temática (25 encuestados) se corresponde con el número de encuestados no formados de manera específica en ella (22 encuestados). Parece por tanto que esta temática no está tratada de manera secundaria en ninguna formación no específica. Lo cual es en cierta manera lógico porque se trata de conceptos muy concretos que requieren una formación específica para su adquisición.

En resumen podemos obtener dos conclusiones:

- La formación continua que realiza el profesorado de primaria aporta más conocimientos sobre actitudes y valores que sobre la inclusión o inmigración. Esto parece deberse a una mayor participación en cursos específicos a esta temática dentro de su formación, que puede estar relacionada con una mayor oferta de cursos.

- Aunque el profesorado se forma poco en temáticas específicas de inclusión y/o integración e inmigración, la percepción existente entre ellos es de tener conocimientos en materia de inclusión y/integración (no tanto en temas de inmigración). Esto puede deberse a que la inclusión se trata durante la formación no específica, abarcando a otro tipo de alumnado como es el de necesidades educativas especiales. El no tratar de igual manera la inmigración puede provocar un desconocimiento en la cultura y los motivos por los que estos niños están en las aulas, conocimiento necesario para mejorar su inclusión con el resto del grupo-clase.

**Gráfico 10: La formación continua y los conocimientos que le han aportado sobre las temáticas de actitudes y valores, inclusión e inmigración**



#### 1.4. El perfil del profesorado

De forma concluyente, el perfil del profesorado es mayoritariamente masculino, con una experiencia media en la enseñanza primaria de 10 años, de los cuales 9 años son los que lleva en la especialidad de Educación Física.

En general, realiza los estudios de Magisterio de Educación Física, y destina entre 20 y 50 horas en formación continua durante un curso escolar.

De esta formación continua, más del 50% de las horas están relacionadas con el área de Educación Física. Sobre todo, el motivo por lo que realiza formación es por un interés personal sobre la temática del curso.

De la formación continua en las temáticas que ocupan esta tesis, las relacionadas con actitudes y valores ocupan mayoritariamente menos del 50% de las horas (la mitad de ellos dedica entre 20-50%); en relación con inclusión, integración e inmigración, su formación es mucho menor, con un profesorado que mayoritariamente dedica menos del 20% de las horas, con un alto porcentaje que no recibe formación en este tema (una cuarta parte de ellos).

- **Discusión de los resultados**

En esta primera dimensión, se pueden interpretar diferentes resultados como podrían ser los datos extraídos del **número de hombres y mujeres que participaron** en este instrumento.

El perfil del profesorado resulta ser mayoritariamente masculino ya que la Educación Física es una especialidad que se caracteriza por tener una gran participación del sexo masculino en la etapa escolar de 6 a 12 años. Es contrario a la realidad que se encuentra en la enseñanza infantil y primaria generalista y otras especialidades, donde el porcentaje de mujeres maestras es más elevado que el de hombres maestros.

Un estudio realizado por el Libro Blanco de las Mujeres de Cataluña en el Mundo de la Ciencia y Tecnología (2003) confirma esta desigualdad entre hombres y mujeres, indicando que la presencia de mujeres en la educación infantil y primaria es de un 79% del profesorado. Martínez Costa, Coves y Lusa (2003) por otro lado contemplan en su estudio que la especialidad de Educación Física en primaria es la que se caracteriza por tener un mayor número de hombres, con un 48,4%. Esta realidad es cercana a la que se observa en mi investigación, ya que el sexo masculino contesta un 57% del total de las encuestas recibidas.

En la variable sobre la **experiencia docente**, se obtiene una media de 10,6 años de experiencia como docente generalista y otra media de 8,9 años de experiencia como especialista de Educación Física. Se puede reflexionar sobre el hecho de que la mayoría del profesorado podría preferir ejercer su especialidad más que ejercer de profesor generalista. No obstante la realidad educativa no puede garantizar que todo



especialista de educación física ejerza en esta área, y esto es debido a que son pocas las plazas de profesor de Educación Física que se necesitan en cada centro en comparación con las de tutoría.

En cuanto al indicador que trata de la **función que realiza el profesorado en el centro educativo**, se observa que se consolida el papel del maestro de Educación Física en primaria en estos últimos años, ya que hay un 64% de los encuestados que sólo ejercen esta especialidad. Es la 1ª opción escogida, siendo la siguiente bastante inferior con un 18% de encuestados que compaginan la Educación Física con la tutoría.

Además, es una situación habitual encontrar dentro del equipo directivo a un especialista de Educación Física ejerciendo de director, de jefe de estudios o de secretario. Este hecho puede llevarnos a pensar que la comunidad educativa tiene un buen concepto de ellos y ellas para dirigir y liderar el conjunto de docentes de los diferentes centros educativos. Esta realidad hace también reflexionar sobre el perfil del profesorado de Educación Física, el cual es el de una persona sistemática, constante, con iniciativa y liderazgo para poder y querer estar dentro de un equipo directivo.

En referencia al **tiempo que el profesorado lleva trabajando en su centro educativo actual**, se puede observar que hay una cierta inestabilidad. Esta situación laboral del profesorado en los centros educativos es uno de los puntos débiles de la enseñanza pública. Para conseguir una enseñanza de calidad, el profesor debería trabajar más tiempo en el mismo centro escolar. Como describe Montón (2003), la estabilidad del profesor facilita que haya un claustro más continuo, caracterizado por tener un mayor conocimiento del centro y del contexto, hecho especialmente importante para los temas que trata esta tesis. Como consecuencia de esta estabilidad, el profesor podría realizar una mejor intervención educativa en el aula.

En referencia a la **formación continua**, el profesorado entrevistado se caracteriza por dedicar mayoritariamente entre las 20 y las 100 horas a su formación general durante un curso escolar. Esto puede significar que es un profesorado que busca atender aquellas necesidades o inquietudes que le surgen año tras año, de una forma constante y paulatina.

En relación con la **formación continua específica de Educación Física**, la mayoría de las horas destinadas a la formación continua son de su especialidad. Actualmente, el abanico de cursos, seminarios y grupos de trabajo de Educación Física son amplios. Gracias a esta formación se adquieren conocimientos que en la formación inicial o no se dieron o han quedado obsoletos; de esta forma puede ayudar al profesorado a estar más al día, en cuanto a las novedades educativas que vayan surgiendo.

Sobre los **motivos por los que ha realizado la formación continua de Educación Física**, en esta pregunta se les permitía escoger como máximo dos motivos de los cuatro que aparecían. Las dos respuestas más elegidas obtienen una gran diferencia respecto a las otras dos opciones, y son en respuesta a su propia necesidad e interés personal. Esto sugiere que el profesorado entiende la formación en esta área como un recurso a su disposición y que lo utiliza por su propia necesidad o interés; no lo entiende como algo que sea impuesto por su centro educativo o por la Administración (tercera opción posible con un 9% de encuestados).

Comparando los dos motivos más escogidos, vence el interés personal con un 47% por encima de la necesidad profesional y personal (con un 41%). Ese interés personal está relacionado con aquello que cree y siente el profesor que quiere conocer, y no que debe. Como describen autores como Matencio et al. (2015), Messina y Rodríguez (2006), Oliver (2009), las creencias personales son un aspecto determinante para la toma de decisiones del profesor, como podría ser la selección de una formación o la manera de trabajar el área de Educación Física. Además estas creencias, junto con las opiniones, valoraciones y juicios personales forman las conocidas teorías implícitas, descritas por Pozo et al. (2006) como aquel conocimiento difícil de comunicar pero fácil de observar.

En resumen, la Administración Educativa debe ofertar una formación para profesores y profesoras de Educación Física que les haga ser conscientes de sus convicciones a la vez que la cuestionan, la modifican, la reaceptan o la rechazan. Gracias a esta formación, el especialista puede llegar a ser consciente de la importancia que tiene formarse en conocimientos implícitos, ya que son los precursores de su toma de decisiones diaria en el aula.

La cuarta opción de respuesta era abierta y fue escogida por 3 encuestados. En ella estos 3 docentes especifican que realizan cursos de Educación Física porque es una manera de relacionarse con el colectivo de esta materia y porque consiguen puntos de formación para realizar concursos de traslados o alcanzar trienios o sexenios..

Es interesante la respuesta que describe la formación como una manera de relacionarse entre ellos y ellas ya que se percibe un clima de unión y compañerismo que enriquece más la especialidad de Educación Física. Un buen clima de trabajo y una similitud en las motivaciones e intereses de este colectivo de maestros y maestras beneficia la calidad de la enseñanza de esta área, ya que se comparten experiencias profesionales y personales.

No obstante, esta motivación por compartir debe ir acompañada de una formación significativa y de calidad, donde se desarrollen unos conocimientos teórico-prácticos y que sean transferibles en su clase de Educación Física.

En referencia a la **formación continua vinculada con actitudes y valores**, y a la **inclusión y la inmigración**, los resultados no han sido tan positivos.

Se debería reflexionar sobre los motivos por los que no se realiza dicha formación, especialmente formación e inmigración. La falta de cursos específicos en estas temáticas puede ser uno de estos motivos, por lo que la Administración debería diseñar una formación continua que profundizara en ellos, ya que la realidad escolar necesita un profesional con un mayor conocimiento sobre estos temas. Un estudio realizado por Pastor et al. (2010) confirma que la formación ofrecida por la Administración pública es insuficiente para abarcar y acercarse a la realidad de las distintas realidades culturales o a contenidos como el de la inclusión o inmigración. La percepción de los encuestados es similar, sobre todo a nivel de inmigración.

## **2. Características del alumnado inmigrante**

Esta segunda dimensión hace referencia a diferentes aspectos sobre el alumnado femenino inmigrante que se encuentra en las aulas de primaria, en la comarca del Baix Llobregat.

En un principio se analiza a este colectivo minoritario dentro del centro educativo en el que el encuestado ejerce actualmente como especialista de Educación Física. En concreto se busca conocer como primera variable el porcentaje de inmigración y los países de procedencia que predominan en su escuela.

La segunda variable se relaciona con la participación de las niñas inmigrantes en sus clases a lo largo de todos sus años de experiencia como profesor de primaria y de Educación Física en el Baix Llobregat, en los distintos centros educativos en los que ha ejercido.

En la tercera variable, se les pregunta por las necesidades que el profesorado considera que tienen estas niñas inmigrantes para su desarrollo personal, especificando necesidades de tipo afectivas, higiénicas, comunicativas y sociales.

Para finalizar, en la cuarta variable se busca analizar el papel que ellos consideran que tienen las familias para conseguir una mejor inclusión de sus hijas y en las actividades llevadas a cabo en el área de Educación Física.

- **Descripción del contenido**

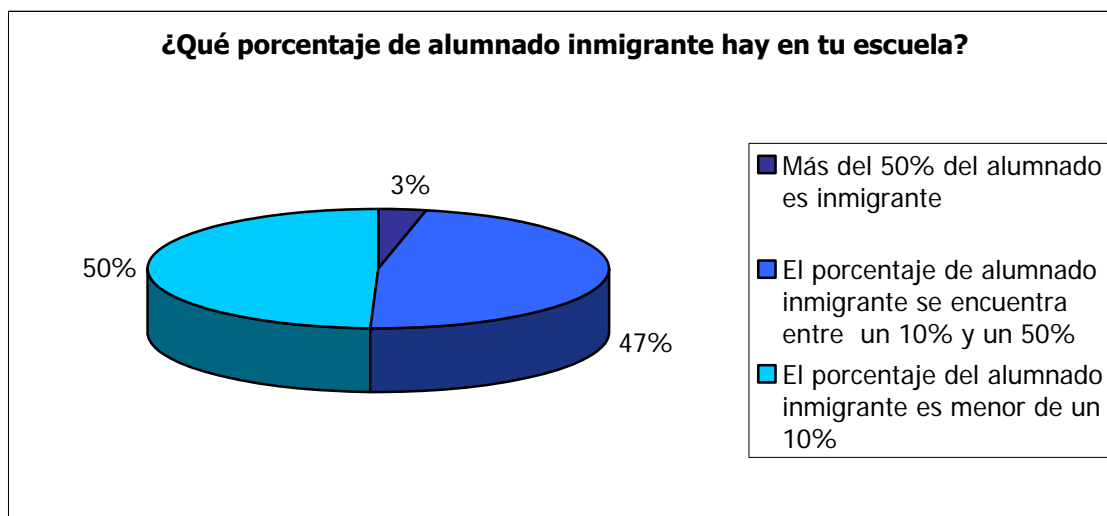
2.1. Características del alumnado inmigrante en el centro educativo del encuestado

2.1.1 Porcentaje de alumnado inmigrante en su centro educativo

Como resultado de este apartado se obtienen dos respuestas mayoritarias con un porcentaje muy similar.

El 50% del profesorado señala que hay menos de un 10% de alumnado inmigrante en el centro en el que se encuentra. El 47% sitúa este porcentaje entre el 10% y el 50%.

Sólo el 3% del profesorado se encuentra en un centro con más del 50 % de alumnado inmigrante.

**Gráfico 11: El porcentaje de alumnado inmigrante que hay en la escuela donde trabaja**

### 2.1.2. Países de procedencia del alumnado inmigrante del centro

Este indicador hace referencia a los países de procedencia del alumnado inmigrante encontrado en las escuelas del Baix Llobregat. Concretamente, debe enumerar los países de procedencia de forma ordenada, desde el país de origen con mayor alumnado hasta el que tiene menos.

- De los 87 encuestados, 55 profesores contestan que el primer lugar o zona de procedencia es Marruecos.
- Como segunda opción, 26 profesores describen que el primer lugar o zona de procedencia es la de Centro América y Sudamérica.
- Otros lugares de procedencia del alumnado inmigrante que se encuentra en las escuelas del Baix Llobregat citados por los encuestados en proporción decreciente son: Países del Este (destacando los países de Rumania, Rusia y Polonia), China, Pakistán, Japón, Italia y Suecia. En general, estos lugares no fueron escogidos como primera opción, pero sí se encuentran entre los distintos centros educativos del Baix Llobregat, como es el caso de los Países del Este escogido por 17 encuestados.

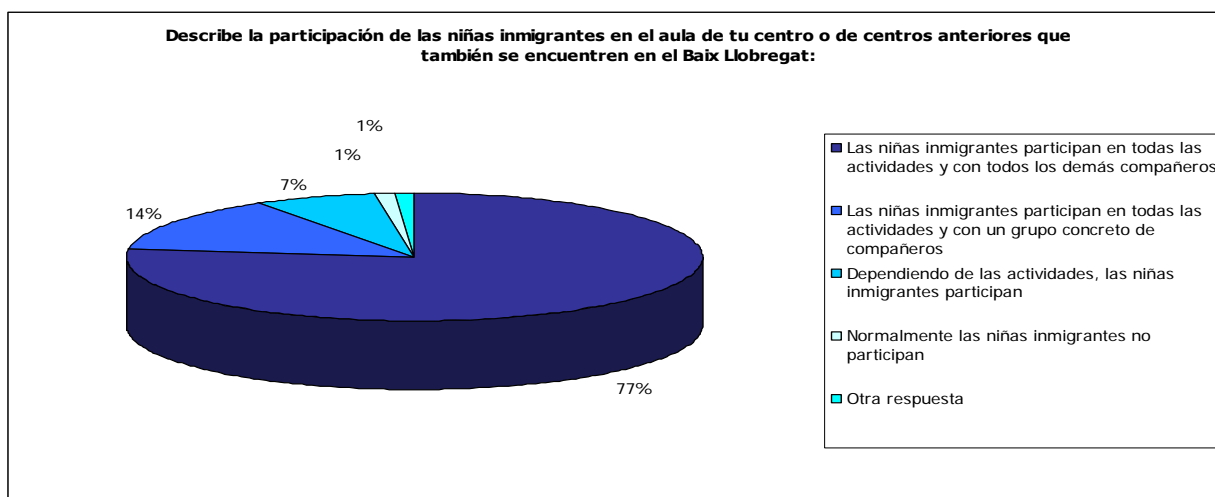
### 2.2. Participación de las niñas inmigrantes en el área de Educación Física

El 77% del profesorado encuestado afirma que las niñas inmigrantes con las que han trabajado durante sus años de docencia participan en todas las actividades de Educación Física y con todos sus compañeros.

La 2ª opción más elegida en las encuestas (un 14% del profesorado) es que participan en todas las actividades de Educación Física pero con un grupo concreto de compañeros y compañeras.

La 3ª opción escogida por el 7% del profesorado, señala que las niñas participan dependiendo de las actividades que deben realizar. En este caso no se les preguntaba acerca de cómo afectaba en ello la relación con los compañeros, porque lo interesante era conocer su relación con las actividades propuestas y se ha asumido que los profesores habrían solucionado una no participación debida a problemas con sus compañeros). Sólo 1% de los encuestados reporta que las niñas inmigrantes normalmente no participan.

**Gráfico 12: Participación de las niñas inmigrantes en los centros del Baix Llobregat**



### 2.3. Necesidades personales del alumnado femenino inmigrante

Esta variable hace referencia a la valoración que realiza el profesorado sobre las necesidades de las niñas inmigrantes para su desarrollo personal. Son las de tipo higiénico y de salud, afectivo, comunicativo y social.

El profesorado tenía que escoger entre dos valores de una escala numérica, el grado 1º significa que no tiene ninguna necesidad y el grado 5º significa que tiene una gran necesidad.

La mayoría de los profesores, el 75% consideran que estas niñas tienen necesidades de tipo higiénico y de salud que se encuentran entre los grados 1º y 3º, es decir es una necesidad media-baja, En cambio, en referencia a las necesidades de tipo afectivo, el profesorado considera un nivel medio-alto, respondiendo con grados mayores de 3 en un 64% de los casos (54 encuestados); en los grados 3ª y 4ª se encuentra un 48% del profesorado (42 encuestados).

Las de tipo afectivo, el profesorado escoge principalmente el grado 3º y 4º. En conjunto, estos dos grados representan el 48,28%.

**Tabla 23: Resultados de las necesidades personales del alumnado femenino inmigrante**

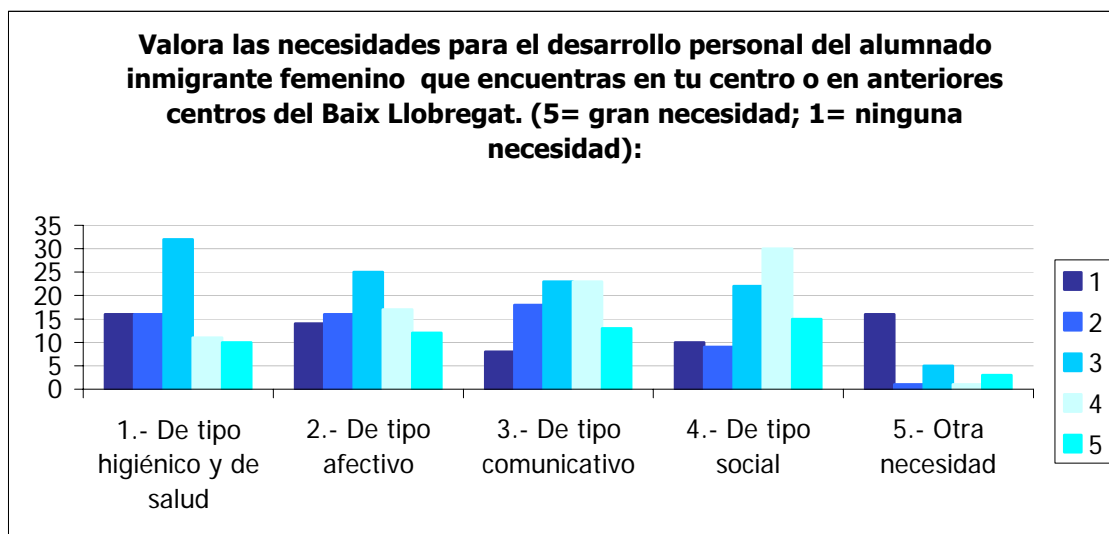
	1	2	3	4	5	Total encuestados
1.- De tipo higiénico y de salud	16	16	32	11	10	85
2.- De tipo afectivo	14	16	25	17	12	84
3.- De tipo comunicativo	8	18	23	23	13	85
4.- De tipo social	10	9	22	30	15	86
5.- Otra necesidad	16	1	5	1	3	26

Sobre las necesidades de tipo comunicativo, se obtiene un valor muy similar a las afectivas, con el 53 del profesorado que considera que existe una necesidad comunicativa, valorada entre el grado 3º y 4º (46 encuestados).

Por último, las necesidades de tipo social también tienen una mayor valoración similar a las dos anteriores, aunque ligeramente superior a estas (los grados mayoritarios son 3º y 4º, representando el 60% del profesorado encuestado).

En referencia a la opción de escribir otra necesidad adicional que los encuestados hayan detectado, surgen varias respuestas como las necesidades de tipo económico, cultural, organizativo y familiar (26 de los encuestados sugiere una de estas necesidades adicionales).

**Gráfico 13: Valoración de las necesidades del alumnado inmigrante para su desarrollo personal**



#### 2.4 Participación de la familia para facilitar la inclusión de sus hijas

Esta variable valora la colaboración y facilitación de las familias, para que estas niñas puedan tener un buen proceso de inclusión en el área de Educación Física. En la siguiente tabla se observan cinco acciones en las que las familias pueden colaborar en mayor o menor grado y su participación.

Al igual que la anterior categoría, el profesorado valoraba en una escala numérica en la que tenía que escoger un valor entre el grado 1º (significa que no colaboran o nunca facilitan) y el grado 5º (significa que colaboran y facilitan siempre).

**Tabla 24: Grados de la colaboración de la familia de las niñas inmigrantes**

	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.- Llevar la ropa y calzado deportivo adecuado a las sesiones de Educación Física	1	15	26	27	18	87
2.- Facilitar la realización de los hábitos higiénicos adecuados en las sesiones de Educación Física	1	13	30	24	19	87
3.- Permitir la participación en todas las actividades físicas dentro de las sesiones de Educación Física	1	4	12	25	45	87
4.- Permitir que las niñas inmigrantes asistan a las excursiones de Educación Física dentro de horario escolar	4	15	12	21	35	87
5.- Permitir que estas niñas participen en actividades extraescolares físicas del centro, fuera de horario lectivo	21	18	19	14	15	87



La primera acción hace referencia a si las familias inmigrantes facilitan y colaboran para que sus hijas traigan ropa y calzado deportivo adecuado al área de Educación Física. Los valores más escogidos son el 4º y el 3º, obteniendo una representación del 61% del profesorado, indicando una participación media-alta.

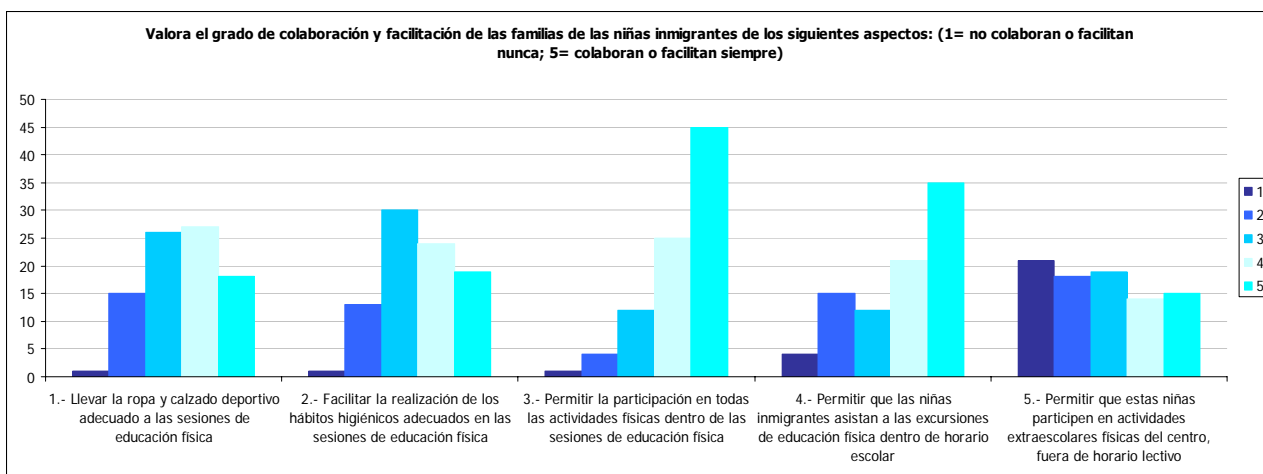
El siguiente aspecto está relacionado con el grado de facilitación de las familias para que ellas practiquen los hábitos higiénicos adecuados en las sesiones de EF. La valoración de esta acción es menor que la anterior, obteniendo una mayor votación el grado 3º y después el 4º. El total de estos dos valores representa el 62% de los encuestados, indicando otra vez una participación media-alta.

El tercer apartado describe si las familias permiten su participación en todas las actividades físicas, dentro de las sesiones de Educación Física. Esta actuación es la que obtiene mejor valoración, escogiendo más del 50% del profesorado el grado 5º. Además, si se tienen en cuenta los dos valores más votados (que en este caso son el 4º y el 5º) se obtiene una representación del 80,5% del profesorado. Esto indica una participación de las familias muy elevada para conseguir una inclusión de sus hijas en las actividades propuestas por el docente.

La cuarta actuación está relacionada con la asistencia en las excursiones de Educación Física dentro de horario escolar. Los grados más valorados han estado el 5º y el 4º, con una representación del 64% del profesorado. Otra vez vemos una alta implicación de las familias en este aspecto.

Por último, la acción sobre si las familias permiten que ellas participen en actividades extraescolares físicas del centro fuera de horario lectivo es la peor valorada. Los grados más votados son el 1º y el 3º, con un 46% de los votos de los encuestados. Esta baja implicación es muy significativa, y puede deberse a motivos ajenos a una falta de interés por la inclusión de estas niñas (por ejemplo, puede haber motivos de tipo económico, familiares, organizativos, bajo interés por parte de ellas, etc.)

**Gráfico 14: Valoración del grado de colaboración y facilitación de las familias de las niñas inmigrantes**



- **Discusión de los resultados**

De los resultados obtenidos en la segunda dimensión se pueden extraer diversas interpretaciones relevantes para este estudio:

Sobre el **porcentaje de alumnado inmigrante en el centro educativo en el que se encuentran los encuestados**, es interesante observar que el 47% del profesorado es consciente de que su centro se caracteriza por tener un alumnado inmigrante entre el 10% y 50%. Es un resultado significativo y relevante para cuestionarse si se está realizando un proceso de inclusión correcto, cuando relacionamos este hecho con la formación específica recibida por los docentes (apartado 1 de este capítulo). Esperar a que el alumnado inmigrante sea el que aprenda el idioma, la cultura y el conocimiento curricular no puede ser suficiente. Se debe conocer e intercambiar idiomas, tradiciones y aspectos concretos de cada uno de los países de origen, y esto requiere formación del profesorado.

En la investigación llevada a cabo por López Pastor et al. (2007) sobre la atención a la diversidad, se llega a una conclusión similar a la expuesta. Estos autores consideran que existe el enfoque asimilacionista en un importante número del profesorado, el cual considera que el alumnado inmigrante debe aprender y asimilar la cultura dominante y sus costumbres. Si no lo hacen se les considera a ellos como culpables y responsables de su exclusión y marginación.

En cuanto a los **países de procedencia del alumnado inmigrante de los centros de los encuestados**, algún docente no supo especificar el país de origen de su alumnado emigrante. En el caso de los alumnos latinoamericanos, se describe América Central y América del Sur como si fuese una zona única; en concreto, América Central está formada por 7 países y América del Sur por 13 países.

Esta falta de conocimiento sobre el país de procedencia del alumnado inmigrante puede ser una consecuencia de las teorías implícitas y creencias del profesorado. Según Pozo et al. (2006), el conocimiento implícito del profesorado tiende a preservar unas intervenciones educativas similares y repetitivas, consideradas como facilitadoras para su atención a la diversidad intercultural. En estas estructuras utilizadas de forma rutinaria, el docente no percibe como necesidad personal el conocimiento explícito del lugar de origen del alumnado inmigrante, ya que puede pensar que la toma de decisiones realizada ya atiende a la diversidad intercultural de un grupo concreto.

Por lo tanto, es necesario generar al docente una formación que le permita reflexionar sobre sus teorías implícitas, y sobre su acción educativa; según Carreiro da Costa (2004), esta formación les puede ayudar a pasar de una práctica intuitiva a una práctica más reflexiva.

En referencia a la **participación de las niñas inmigrantes**, aunque el 77% de los encuestados no reporta problemas en la participación de estas niñas en sus sesiones, existe todavía un número elevado de ellas que han mostrado algún problema al respecto. Estos problemas han sido enunciados en un 14% debido a dificultades sociales y de relación con sus compañeros, un 7% debido a las actividades propuestas y sólo un 1% a la no participación total. Estos dos motivos que ocasionan una baja participación en las niñas inmigrantes de manera mayoritaria tienen diferentes causas. En relación al 7% de falta de participación dependiendo de la actividad presentada, Goodyear et al. (2014) describe que existe una menor implicación por parte de ellas debido a que todavía la Educación Física está enfocada en el rendimiento motor; para evitar este enfoque, se deberían buscar estrategias que fomenten los intereses de ellas y ellos, sin tener como objetivo principal el dominio físico.

En cuanto al 14% de alumnas inmigrantes que participan según el grupo de alumnado que les toque, el profesorado puede influir de manera más inmediata, y debería utilizar unas estrategias educativas favorecedoras de unas buenas relaciones interpersonales. Como describe Pérez Pueyo (2013) se tiende a plantear una Educación Física caracterizada por el fomento de actividades competitivas; con esta tipología de actividades es probable que surjan situaciones de discriminación o exclusión por parte de un grupo de alumnado concreto hacia el alumnado considerado más débil. Para evitar esta falta de cohesión del grupo, es necesario utilizar estrategias didácticas que fomenten actitudes relacionadas con la aceptación de los demás, independientemente del sexo, cultura o habilidad; que prioricen el compañerismo y la colaboración o cooperación, etc. Además estas estrategias deberían plantearse de forma explícita y sistemática, y no dejarlas al azar.

En relación con las **necesidades personales del alumnado femenino inmigrante**, los aspectos afectivo, comunicativo y social son los que destacan en opinión de los encuestados.

Estos resultados contradicen a los obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, ya que el contenido de la higiene y salud era considerado como uno de los aspectos más difíciles para trabajar con las niñas inmigrantes. En estos resultados del cuestionario, el aspecto higiénico y de salud se valora mejor que los otros tres, incluso el 18% del profesorado considera que no existe ningún tipo de necesidad higiénica o de salud especial para ellas.

Por lo tanto, estas conclusiones se deben contrastar con las otras preguntas del cuestionario relacionadas con los contenidos del área de Educación Física y con los resultados obtenidos en el tercer instrumento que es el grupo de discusión.

En referencia a la **colaboración de las familias**, a continuación se presentan las acciones, ordenadas con mayor a menor colaboración familiar:

- La participación en las actividades físicas que realizan en el aula.
- Permitir que asistan a las excursiones de Educación Física en horario lectivo.
- Llevar la ropa y calzado deportivo adecuado en las sesiones de EF.

- Facilitar la realización de los hábitos higiénicos en las sesiones de EF.
- Permitir que participen en actividades extraescolares físicas del centro, fuera de horario lectivo.

Se debería reflexionar sobre la toma de decisiones del profesorado para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes, ya que si se quiere conseguir esa mejora se debe actuar e intentar acercar estilos de vida saludable hacia estas niñas.

Si ya se ha conseguido la participación de estas niñas en las clases de Educación Física, es importante concienciar a las familias de que la práctica de actividad física fuera de horario lectivo es una complementación necesaria para la asignatura de EF. Practicar alguna actividad extraescolar es reforzar aquellos contenidos que se trabajan en las sesiones de Educación Física, mejorando su desarrollo personal y social.

Estos resultados coinciden con los presentados por Dagkas y Benn (2006) donde se analizan diferencias de participación entre las prácticas físicas extraescolares y las realizadas en el área de Educación Física; en este estudio son ellas las que son más restrictivas para participar en horario no lectivo, no son las familias. Por lo tanto, el papel del especialista de Educación Física es básico para iniciar en ellas la necesidad e inquietud de practicar alguna actividad física fuera de las sesiones de Educación Física; además, estudios presentados por Pfister (2004b) y Maesan et al. (2010) describen otro factor favorecedor para la participación de estas chicas que es tener una mujer profesional cercana a ellas para motivarlas.

En relación con la participación en excursiones de Educación Física, a pesar de ser una acción bien valorada, hay un 21% del profesorado que la valora entre el 1º y el 2º grado. Se tendría que reflexionar sobre cómo pueden mejorar estas chicas su participación y asistencia.

Al igual que con las actividades extraescolares, es importante informar a las familias que el área de Educación Física debe tener una continuidad y no limitarse a las dos sesiones que se realizan a la semana. Un ejemplo son las excursiones de Educación Física que se programan y se escogen a lo largo de toda primaria. Éstas son un refuerzo y una complementariedad de los contenidos curriculares que se trabajan en el aula y

debería ser su asistencia obligatoria. El papel del profesorado es fundamental para conseguirlo.

Como describen Oliver et al. (2013), la mejora de la comunicación entre familia, escuela y contexto social facilita un mayor éxito escolar, y alguna de las estrategias que presentan son: el acercamiento al mundo escolar, un mejor seguimiento escolar y familiar del alumnado inmigrante, la formación de las familias para ejercer el papel de agente educador implicado en la educación de sus hijos e hijas, y por último, “ofrecer la oportunidad de expresar lo que piensan, necesitan y esperan y en qué se pueden comprometer en un entorno educativo nuevo al que se incorporan” (Ibíd., p. 120)

Un ejemplo de este compromiso con el centro escolar sería la participación de sus hijas en las salidas educativas en horario lectivo. De forma paulatina, deberían ir asistiendo a aquellas que parezcan más del interés de sus hijas, para finalizar con la participación en todas ellas.

### **3. Decisiones de planificación: adaptaciones de la programación**

- **Descripción del contenido**

Esta dimensión trata sobre la toma de decisiones que realiza el profesorado a la hora de planificar las unidades didácticas de Educación Física. Concretamente, se le pregunta que valore qué aspectos son los que tienen en cuenta o modifican para que haya una mejora de la inclusión de estas chicas.

Tenían que presentar sus respuestas utilizando una escala cualitativa, valorando entre el grado 1º (significa que nunca tiene en cuenta este aspecto) al grado 5º (significa que siempre tiene en cuenta este aspecto).

En referencia al apartado que trata de las unidades didácticas de forma general, los grados que más se escogen son el 3º y el 4º. Estos dos valores representan el 56,3% del profesorado.

**Tabla 25: Aspectos relacionados con las decisiones de planificación para la mejora de la inclusión**

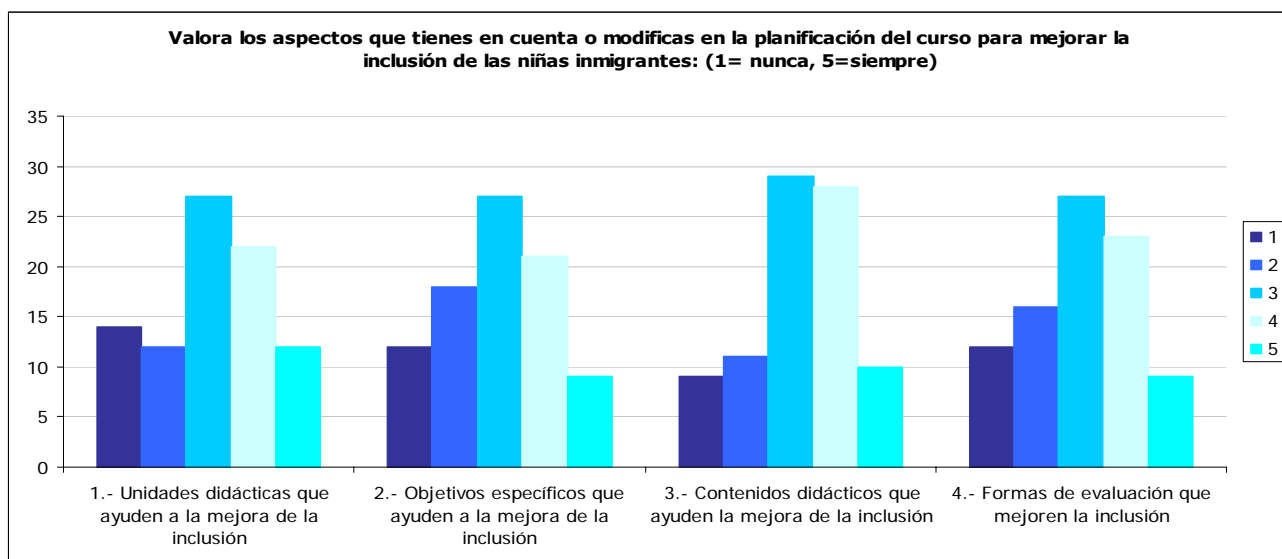
	1	2	3	4	5	Total encuestados
1.- Unidades didácticas que ayuden a la mejora de la inclusión	14	12	27	22	12	87
2.- Objetivos específicos que ayuden a la mejora de la inclusión	12	18	27	21	9	87
3.- Contenidos didácticos que ayuden la mejora de la inclusión	9	11	29	28	10	87
4.- Formas de evaluación que mejoren la inclusión	12	16	27	23	9	87

En cuanto al aspecto de la modificación de los objetivos específicos, el resultado es muy similar, con el 55% del profesorado que responde con los grados 3º y 4º.

Sobre los contenidos didácticos, también se repiten los mismos valores, el grado 3º y el 4º, aunque con un porcentaje ligeramente superior, el 65,5% del profesorado.

Por último, las formas de evaluación, también obtienen los valores de 3º y 4º, siendo el 57% del profesorado que lo escoge.

**Gráfico 15: Decisiones sobre la planificación del curso para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes**



- Discusión de los resultados**

En la siguiente dimensión, el profesorado considera que realiza una planificación adaptada para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. No obstante, sus

valoraciones se encuentran entre el grado 3º y el 4º, percibiéndose que se podría realizar una programación de mayor calidad educativa partiendo de las características del alumnado del grupo-clase.

Las vivencias previas del alumnado, enmarcadas en la forma de entender la actividad física y el cuerpo de las culturas de origen, deberán constituir parámetros de referencia para la construcción curricular. (Lleixà, 2003, p. 331)

Como describe Lleixà (2003), en la programación se deberían incluir las experiencias individuales de estas niñas y sus necesidades personales. Para ello se tendría que crear un documento flexible y cambiante, según el grupo-clase en el que se encuentre.

Por último, de todos estos aspectos el que obtiene más representación en este colectivo es el relacionado con los contenidos didácticos. Se considera que es el aspecto tenido más en cuenta para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

#### **4. Decisiones de intervención organizativas**

La siguiente dimensión está relacionada con la toma de decisiones del profesorado de Educación Física en relación con algunos aspectos organizativos seguidos en sus sesiones. Estas decisiones planteadas en los cuestionarios están vinculadas con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes y hacen referencia a las estrategias de agrupación, a la utilización del material y del espacio en la sesión de Educación Física, y por último a las estrategias metodológicas.

En relación con las estrategias metodológicas presentadas en los cuestionarios, se refieren a las que utilizan mayoritariamente en el área de Educación Física. En un principio se le pregunta sobre qué estrategias metodológicas utiliza con el grupo, y posteriormente sobre cuáles considera que son las más idóneas para conseguir una mejora en el proceso de inclusión de las niñas inmigrantes.

Los resultados son recogidos en todos los casos con la misma escala numérica utilizada previamente, que va desde el grado 1º hasta el 5º (el grado 1º significa que nunca realiza esta estrategia y el grado 5º significa que siempre la realiza). Una vez analizados



dichos resultados, al final de este apartado se contrastan y se reflexiona sobre sus similitudes y diferencias.

- **Descripción del contenido**

#### 4.1. Decisiones de organización por parejas

En esta primera variable, el encuestado escoge y valora diferentes maneras de realizar agrupaciones por parejas, pensando en ellas como una manera de mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes.

**Tabla 26: Estrategias relacionadas con la organización por parejas**

	1	2	3	4	5	Total encuestados
1.- Dejo que ellas y ellos escojan a la pareja que quieren	1	13	34	25	13	86
2.- La pareja que les toca es de forma aleatoria	4	4	29	34	14	85
3.- Les voy colocando con las parejas que yo quiero	9	13	36	20	5	83
4.- Otro tipo de agrupación	13	0	5	4	5	27

En referencia a la 1ª estrategia, sobre si deja que ellas y ellos escojan a la pareja que quieran, los valores que más se escogen son el grado 3º y el 4º. Representan el 67,8% de los encuestados.

La estrategia de buscar la pareja de forma aleatoria, obtiene el valor 4º y 3º como favorito. El 72% del profesorado escogió uno de estos dos valores.

La tercera estrategia señala que es el profesorado quien escoge las parejas. Como en las anteriores predominan el grado 3º y 4º; se obtiene una representación del 64%..

Por último, se podía describir otro tipo de agrupación utilizada y favorable para la mejora de su inclusión. Algunas de las respuestas son:

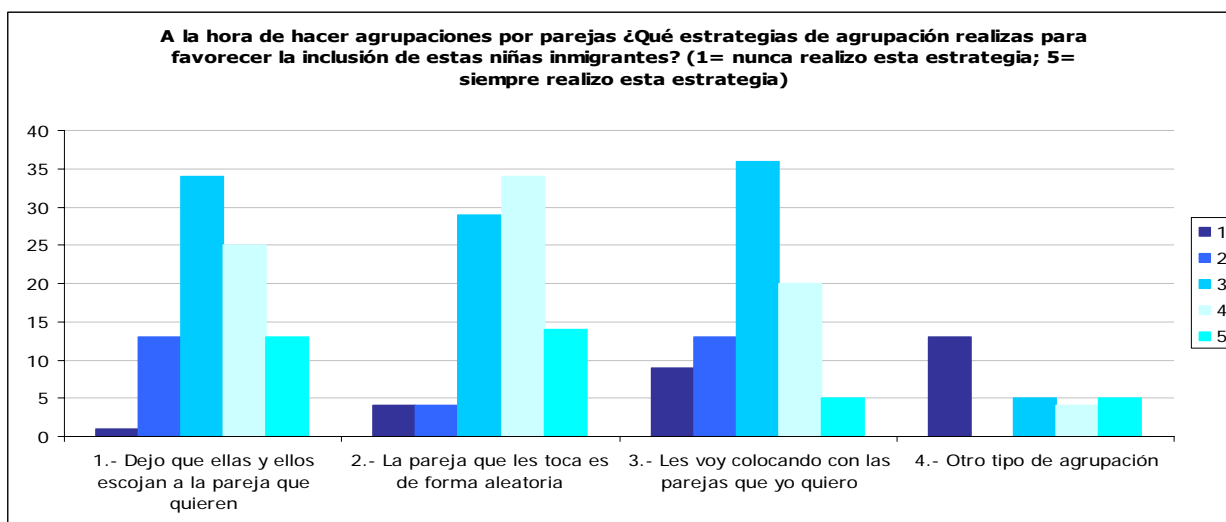
- A partir de algún juego realizar las parejas al azar.
- Según el color de la ropa, cabello, etc.
- Agrupación por características físicas.

- Agrupación de nivel según las actividades.
- Dependiendo del curso, a medida que crecen que sean ellas y ellos quienes escojan las parejas. En el ciclo inicial, el especialista deja que escojan pareja los niños y niñas que se encuentran más marginados.

A continuación se presentan todas las estrategias ordenadas, según la preferencia del profesorado:

- La pareja que les toca es de forma aleatoria
- Dejo que ellas y ellos escojan a la pareja que quieren
- Les voy colocando con las parejas que yo quiero

**Gráfico 16: Estrategias de agrupación por parejas que realiza el profesorado para favorecer la inclusión**



#### 4.2 Decisiones de organización por grupos de tres o más personas

A continuación se analizan las diferentes estrategias de agrupación de 3 o más personas. Son estrategias que tienen similitudes con las agrupaciones por parejas, pero que también tienen diferencias interesantes para analizar, como es el hecho de crear agrupaciones mixtas en los grupos de tres o más personas.

Al igual que en las anteriores preguntas del cuestionario, se debe escoger entre el grado 1º (significa que nunca realiza esta estrategia) y el grado 5º (significa que siempre realiza esta estrategia).

**Tabla 27: Estrategias relacionadas con la agrupación en grupos de 3 o más personas**

	1	2	3	4	5	
1.- Les dejo que ellos y ellas escojan	3	12	34	24	11	84
2.- Surgen los grupos de forma aleatoria	4	10	28	31	11	84
3.- Ellos van escogiendo pero han de surgir grupos mixtos	3	6	26	24	27	86
4.- Les dejo escoger pareja y después los voy agrupando	29	16	23	10	4	82
5.- Realizo grupos estables para un tiempo determinado (semana, mes, trimestre, año)	54	5	9	6	8	82
6.- Otra respuesta	7	0	3	3	3	16

En referencia a la primera estrategia sobre dejar que ellas y ellos escojan los grupos, el grado 3º y el 4º obtiene un 67% de representación del profesorado.

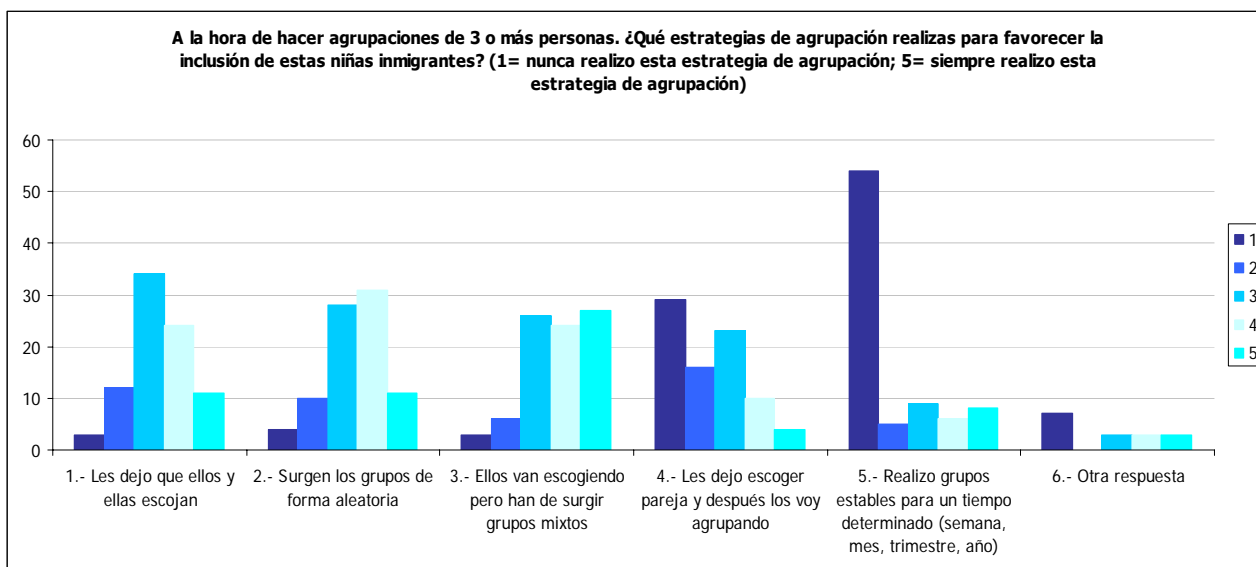
En la estrategia referente a que surgen los grupos de forma aleatoria, el grado 4º y el 3º también obtiene una mayor votación, con una representación del 68%.

La tercera estrategia que hace referencia a que los alumnos van escogiendo pero tienen que surgir grupos mixtos, el grado 5º y el 3º son los más elegidos; es el 61% de las respuestas del profesorado. Por lo tanto esta estrategia es muy utilizada entre los encuestados.

La cuarta estrategia consiste en dejar que escojan pareja y después el especialista haciendo los grupos. El grado 1º y el 3º es escogido por un 60% de la representación del profesorado. Es decir, es una estrategia relativamente poco usada por los encuestados.

La quinta estrategia, sobre el profesorado que realiza grupos estables para un tiempo determinado, obtiene el grado 1º la representación del 47% del profesorado. Es por lo tanto una estrategia poco usada por ellos y ellas.

**Gráfico 17: Estrategias de agrupación en grupos de 3 o más personas que realiza el profesorado para favorecer la inclusión**



En el último apartado, se podía escribir otra respuesta diferente a las presentadas, y exponen estrategias como:

- Realizar un juego previo para agruparlos
- El profesorado escoge los grupos
- Realizar grupos heterogéneos

#### 4.3 Decisiones de organización en relación a la utilización del material y la distribución en el espacio

La tercera variable sobre la toma de decisiones en la organización de la sesión hace referencia a la utilización del espacio y del material. Al igual que la agrupación del alumnado, la utilización del material y del espacio es un aspecto que se trata diariamente en las sesiones de Educación Física.

La relación de estos aspectos con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes se analiza a continuación.

**Tabla 28: Uso del espacio y del material como estrategia para la mejora de la inclusión**

	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.- La utilización del material didáctico de EF, como estrategia educativa que mejora la inclusión de las niñas inmigrantes (Tanto a la hora de repartirlo al grupo, como a la hora de utilizarlo en las diferentes actividades).	16	19	30	14	8	87
2.- La distribución de los niños y niñas en el espacio por parte del profesor o del propio alumnado. (Dependiendo de las actividades físicas que se planifiquen, la distribución en el espacio puede variar y puede mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes).	7	7	30	28	15	87

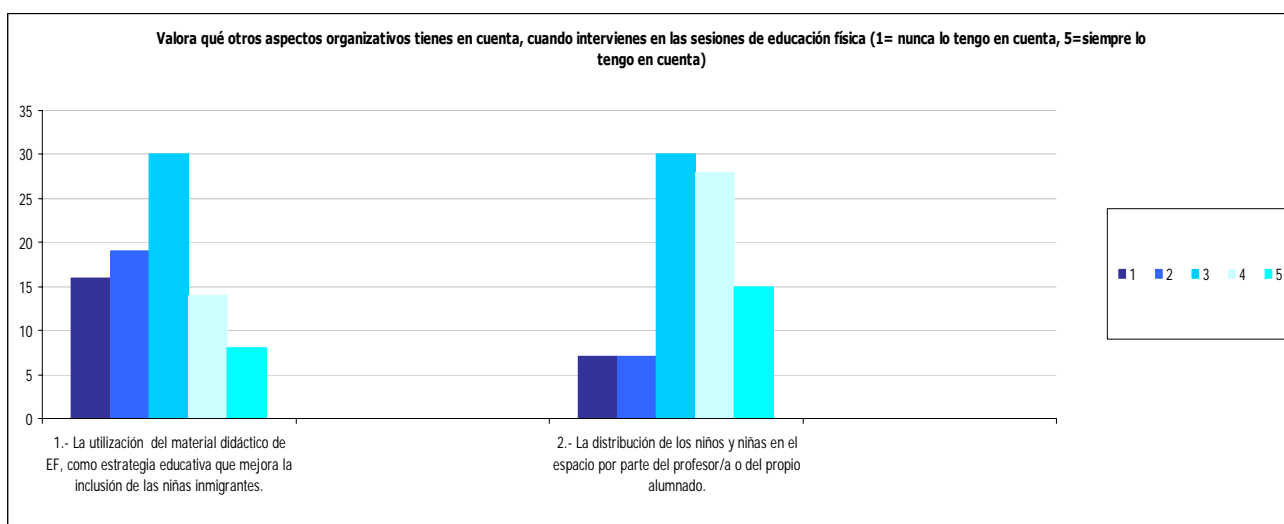
En el primer aspecto, sobre la utilización del material, se obtiene una mayor elección el grado 3º y el 2º, con un 56% de representación.

En el aspecto relacionado con el espacio, existe una mayor representación el grado 3º y el 4º, con un 64%.

Estos resultados muestran que es consciente de la importancia de utilizar el material y la distribución del espacio para conseguir una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

De los dos aspectos, la distribución del espacio consigue un mejor resultado que la utilización del material.

**Gráfico 18: Aspectos organizativos del material y el espacio para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes**



#### 4.4. Estrategias metodológicas utilizadas en las sesiones de Educación Física

En referencia a las estrategias metodológicas dirigidas a la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes, se les pregunta a los docentes en los cuestionarios por 6 diferentes, dándoles también la opción de respuesta abierta en el caso que utilicen una estrategia diferente.

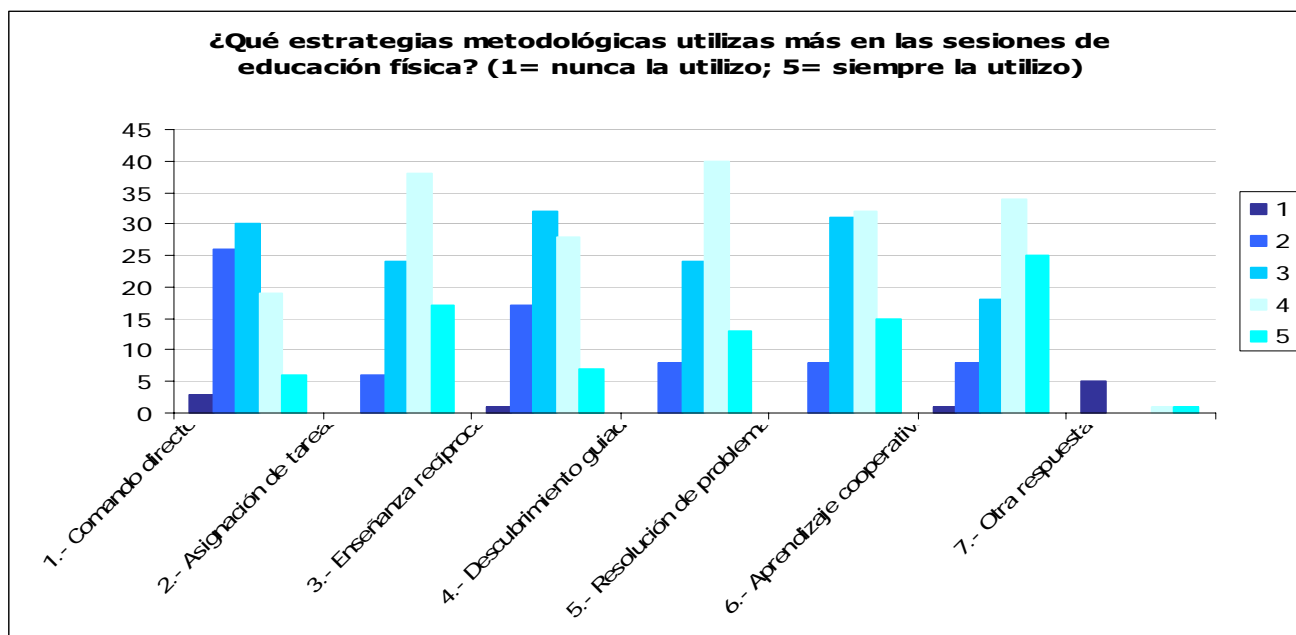
**Tabla 29: Estrategias metodológicas que utiliza en las sesiones de Educación Física**

	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.- Comando directo	3	26	30	19	6	84
2.- Asignación de tareas	0	6	24	38	17	85
3.- Enseñanza recíproca	1	17	32	28	7	85
4.- Descubrimiento guiado	0	8	24	40	13	85
5.- Resolución de problemas	0	8	31	32	15	86
6.- Aprendizaje cooperativo	1	8	18	34	25	86
7.- Otra respuesta	5	0	0	1	1	7

Los resultados son los siguientes:

- En la de comando directo, el 65% del profesorado escoge el grado 3º y 2º, por lo que resulta ser la menos utilizada de todas.
- En la asignación de tareas, el 72% selecciona el grado 4º y el 3º.
- En la enseñanza recíproca, el 69,7% votan la opción 3ª y la 4ª.
- En el descubrimiento guiado, el 74,4% escoge el 4º y el 3º grado.
- En la resolución de problemas, el 73% escoge el 4º y el 3º grado.
- En el aprendizaje cooperativo, el 68,6% votan el 4º y el 5º grado, con lo que se aprecia que es la más utilizada de las propuestas.

Gráfico 19: Estrategias metodológicas que utiliza en las sesiones de Educación Física



Estas seis estrategias coinciden en que la opción menos elegida es la del grado 1º, por lo tanto, es un colectivo que puede parecer que utiliza y varía de estrategias metodológicas a lo largo de las sesiones de Educación Física.

Según los resultados obtenidos las estrategias tendrían este orden de utilización:

- 1ª Aprendizaje cooperativo
- 2ª Descubrimiento guiado
- 3ª Resolución de problemas
- 4ª Asignación de tareas
- 5ª Enseñanza recíproca
- 6ª Comando directo

#### 4.5. Estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión

En la pregunta sobre las estrategias metodológicas que consideran más favorecedoras de la inclusión, dejando también la opción abierta para que puedan evaluar otras diferentes a las propuestas. En este caso, el significado de los grados varía, indicando el grado 1º que no favorece y el grado 5º que favorece mucho.

**Tabla: 30 Valoración de las estrategias metodológicas que considera más favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes**

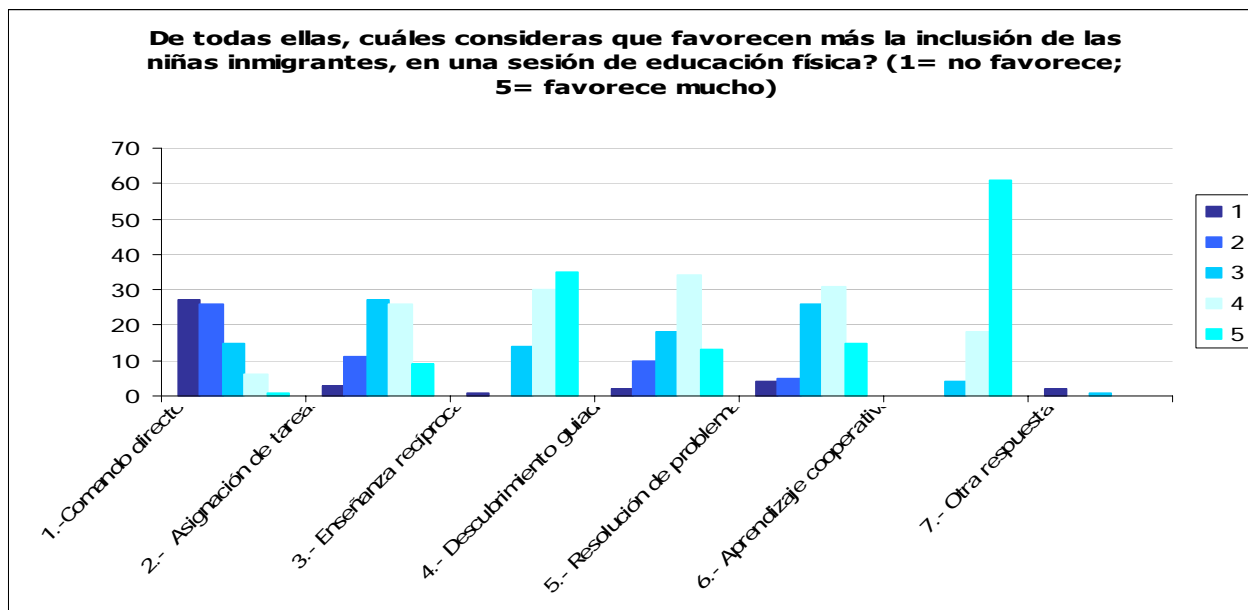
	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.-Comando directo	27	26	15	6	1	75
2.- Asignación de tareas	3	11	27	26	9	76
3.- Enseñanza recíproca	1	0	14	30	35	80
4.- Descubrimiento guiado	2	10	18	34	13	77
5.- Resolución de problemas	4	5	26	31	15	81
6.- Aprendizaje cooperativo	0	0	4	18	61	83
7.- Otra respuesta	2	0	1	0	0	3

Los resultados son los siguientes:

- En la estrategia metodológica del mando directo, la opción 1ª y la 2ª es escogida por el 62,3% del profesorado.
- En la asignación de tareas, la opción 3ª y 4ª es escogida por el 62,35% del profesorado.
- Para la enseñanza recíproca, la opción 5ª y 4ª es escogida por el 76,47% del profesorado.
- En el descubrimiento guiado, el grado 4º y 3º es escogido por el 61,2% del profesorado.
- En la resolución de problemas, la opción 4ª y 3ª es escogida por el 67% del profesorado.
- Para el aprendizaje cooperativo, la opción 5ª y 4ª es escogida por el 92,9% del profesorado.



**Gráfico 20: Estrategias metodológicas que considera más favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes**



En resumen, las estrategias que se consideran más favorecedoras para la mejora de la inclusión son:

- 1ª Aprendizaje cooperativo
- 2ª Enseñanza recíproca
- 3ª Resolución de problemas
- 4ª Asignación de tareas
- 5ª Descubrimiento guiado
- 6ª Mando directo

● **Discusión de los resultados**

De la siguiente dimensión, sobre las decisiones de intervención organizativas se pueden extraer diversas reflexiones e interpretaciones.

En relación a la manera de **organizar al alumnado por parejas**, se percibe que se varía la forma de agrupar a su alumnado, dando riqueza y diversidad en las agrupaciones

realizadas en sus sesiones de Educación Física. Se puede interpretar que es consciente de que la toma de decisiones organizativas influencia y favorece la inclusión de estas niñas inmigrantes.

En referencia a las **decisiones de organización por grupos de tres o más personas**, hay estrategias que obtienen una gran aceptación por parte del profesorado y otras no. Las que tienen una mejor valoración son:

- Ellos escogen los grupos pero han de ser mixtos
- Surgen grupos de forma aleatoria
- El profesorado deja que ellas y ellos escojan.

Las estrategias que no son escogidas por el profesorado son:

- Realizar grupos estables
- Dejar que escojan pareja y después el profesorado las va agrupando

En referencia a la última estrategia de “escoger ellos pareja y después ir agrupándoles”, a pesar de no ser muy escogida, estudios de Pérez Pueyo (2013) demuestran que es una estrategia que obtiene resultados positivos, favoreciendo las habilidades comunicativas y sociales dentro del grupo. Además, este autor introduce una tipología de organización por horquillas, donde el número de participantes no es fijo para todos los grupos; tienen un intervalo de participantes que facilita una mejor inclusión entre ellas y ellos, sin forzar uniones de alumnos que pueden ser negativas y conflictivas.

En relación a las estrategias más utilizadas, se caracterizan por ser algo menos controladas, es decir, únicamente se tiene en cuenta el factor de que sea grupo mixto. Se debería reflexionar si dejando que ellas y ellos que escojan grupos se está favoreciendo el trabajo de actitudes y valores como es la inclusión, el respeto, la aceptación de las características individuales y la cooperación por delante de la competición.

Por otro lado, en las respuestas abiertas surgen estrategias más directivas como la del profesorado que escoge el grupo, o la de realizar grupos heterogéneos.

Es importante no dejar al azar constantemente el hecho de agruparse, ya que el aspecto social es un pilar importante en el área de Educación Física.

Como describe Pérez Pueyo (2013) debe existir una intencionalidad en la aparición de aspectos sociales, ya que es una manera de posibilitar el desarrollo integral de la persona.

En comparación con las agrupaciones por parejas, estos resultados sobre agrupaciones de tres o más son más escasos y menos ricos ya que en las agrupaciones por parejas surgen buenas valoraciones en estrategias de agrupación de tipo afectivo, aleatorio y dirigido. También en las agrupaciones por parejas, las respuestas opcionales son más detalladas y enriquecedoras que en las agrupaciones por grupos de tres o más personas.

La siguiente variable es sobre la toma de decisiones de la **utilización y distribución del material y el espacio**. En este instrumento, la distribución del espacio obtiene un mejor resultado que la utilización del material. No obstante, esta conclusión contradice a las obtenidas en las entrevistas ya que en ellas se exponía que le era difícil relacionar el espacio con el proceso de inclusión de las niñas inmigrantes; en las entrevistas justificaban más la utilización del material con este proceso.

En resumen sobre las decisiones de intervención organizativas, las decisiones referentes a la agrupación del alumnado obtienen mejores resultados que las decisiones sobre los otros dos aspectos (el espacio y el material). Es por ello que estos aspectos organizativos del espacio y el material deberían ser más tratados en la formación del profesorado para entender la relación existente con contenidos como la inclusión, la participación, el respeto, la coeducación o la autoestima personal.

Por último, haré referencia a los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas referentes a las estrategias metodológicas utilizadas por los encuestados y también las que ellos valoran como más favorecedoras de la inclusión. Los resultados de estas dos preguntas son bastante similares, tanto para las que utilizan como para las que creen que son favorecedoras de la inclusión. Se obtiene como primera opción la estrategia del aprendizaje cooperativo. El 92,9% de los encuestados cree que es la mejor opción como metodología de inclusión y el 68,6% dice que la utiliza en sus sesiones de

Educación Física. No obstante, para considerar que se está realizando una correcta estrategia de aprendizaje cooperativo se debería tener también la información de si la estrategia utilizada tiene algunos componentes que hacen que sea realmente cooperativa: la interdependencia positiva ( la tarea expuesta al grupo de alumnos ha de caracterizarse por conseguir un objetivo grupal), una responsabilidad individual y grupal (cada miembro será responsable de cumplir con una parte del trabajo), interacción estimuladora, habilidades interpersonales y de grupo, y evaluación grupal.

Otro resultado que induce a la reflexión está relacionado con la estrategia de descubrimiento guiado. Es escogida como la segunda estrategia más utilizada por el profesorado; no obstante, es valorada como la quinta estrategia que favorece la inclusión del alumnado femenino inmigrante. Si se analizan las características de esta estrategia metodológica, se podría llegar a la conclusión de que ésta puede ser más favorecedora de la inclusión que otras estrategias como la asignación de tareas o la enseñanza recíproca (obtienen una mejor valoración). Esta contradicción de resultados puede demostrar que faltaría una formación del profesorado relacionada con estrategias de intervención que favorezcan el trabajo de contenidos como la inclusión, el respeto o la coeducación.

Para concluir, y a la vista de estos resultados hay que considerar que la formación inicial y continua del profesorado de Educación Física debería estar encaminada a que estos profesionales obtuviesen los recursos y estrategias suficientes para poder trabajar todos los contenidos específicos de esta área a partir de estrategias metodológicas más inclusivas, reflexivas y menos directivas; de esta forma se conseguiría educar al alumnado con un grado elevado de autonomía, autocrítica y con un gran bagaje competencial.

## **5. Decisiones de estrategias de motivación**

La siguiente dimensión se caracteriza por concretar las decisiones de intervención realizadas por el profesorado con el alumnado femenino inmigrante recién llegado y

las decisiones de intervención llevadas a cabo para motivar a las niñas inmigrantes, a lo largo de las sesiones de Educación Física.

- **Descripción del contenido**

#### 5.1. Intervenciones hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado

Esta variable es la única utilizada específicamente para el alumnado femenino inmigrante recién llegado. En las otras preguntas del cuestionario no se hace referencia al tiempo que llevan en el nuevo contexto social.

Como en los anteriores apartados, se debía escoger entre el grado 1º (significa que nunca utiliza esa forma de intervención) y el grado 5º (significa que siempre utilizad esa forma de intervención).

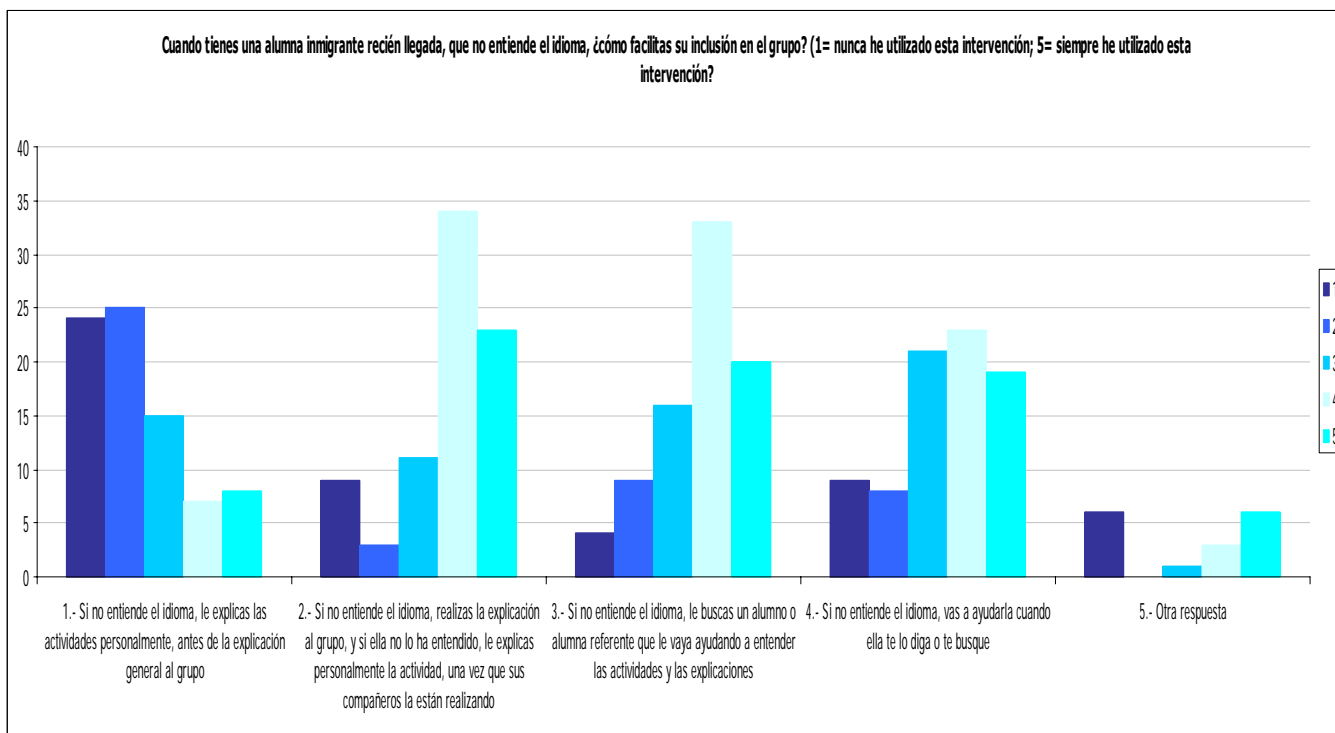
**Tabla 31: Decisiones de intervención con la alumna inmigrante recién llegada**

	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.- Si no entiende el idioma, le explicas las actividades personalmente, antes de la explicación general al grupo	24	25	15	7	8	79
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	9	3	11	34	23	80
3.- Si no entiende el idioma, le buscas un alumno o alumna referente que le vaya ayudando a entender las actividades y las explicaciones	4	9	16	33	20	82
4.- Si no entiende el idioma, vas a ayudarla cuando ella te lo diga o te busque	9	8	21	23	19	80
5.- Otra respuesta	6	0	1	3	6	16

En la primera decisión de intervención, le explica previamente a la alumna recién llegada las actividades que hará con el grupo. Por lo tanto, cuando el docente las explica a todo el grupo, la alumna ya las ha conocido, siendo más fácil entender su explicación. El 57% del profesorado responde con el grado 1º y el 2º.

En la siguiente estrategia, explica la actividad a todo el grupo y si la alumna recién llegada no lo entiende le explica personalmente la actividad, una vez que sus compañeros la están realizando. El 66% del profesorado elige el grado 4º y el 5º, por lo tanto, es una estrategia realizada por un porcentaje importante de profesionales del área de Educación Física.

**Gráfico 21: Decisiones de intervención con la alumna inmigrante recién llegada**



En la tercera opción, busca un alumno/a referente que le vaya ayudando a entender las actividades y las explicaciones. El 61'6% del profesorado responde entre el grado 4º y 5º, obteniendo un resultado similar a la anterior estrategia de intervención.

La siguiente hace referencia a que el profesorado ayudará a la alumna recién llegada si ella le busca y le dice que no lo entiende. La opción 4ª y la 3ª representan el 51% del profesorado.

Por último, se introduce un apartado como respuesta abierta opcional donde se especifica alguna otra forma de intervención realizada hacia este colectivo:

- Mientras que se explica la actividad, se realiza una demostración

- Se realiza el juego en pequeño grupo para ver un ejemplo escenificado
- Se incrementa la gesticulación como medio de comunicación

## 5.2. Intervenciones de motivación del alumnado femenino inmigrante

En esta variable debe valorar qué tipo de estrategias utiliza más para favorecer la motivación de las niñas inmigrantes en las sesiones de Educación Física.

Como en las anteriores preguntas, debe responder cada apartado propuesto entre los valores de 1 (significa que nunca la utiliza) y el 5 (significa que siempre la utiliza).

**Tabla 32: Estrategias de motivación que el profesorado utiliza para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes**

	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.- Les doy protagonismo en las actividades que considero que sobresalen	2	4	24	31	22	83
2.- Busco momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas más	3	10	21	33	17	84
3.- El feedback es constante en las sesiones	2	7	29	30	15	83
4.- Hay compañeros referentes que las ayudan a incluirse más en la actividad	7	8	14	32	20	81
5.- Otra respuesta:	3	0	2	1	1	7

La primera estrategia trata sobre protagonismo que el profesorado da a estas niñas inmigrantes, en las actividades que considera que sobresalen. El 63,95% del profesorado ha escogido entre el grado 4º y el 3º.

La siguiente estrategia describe que el profesorado busca momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas más. Se obtiene un 62,79% del profesorado entre el grado 4º y 3º.

El tercero se refiere al feedback constante en las sesiones. El 68,6% opta por el grado 4º y 3º.

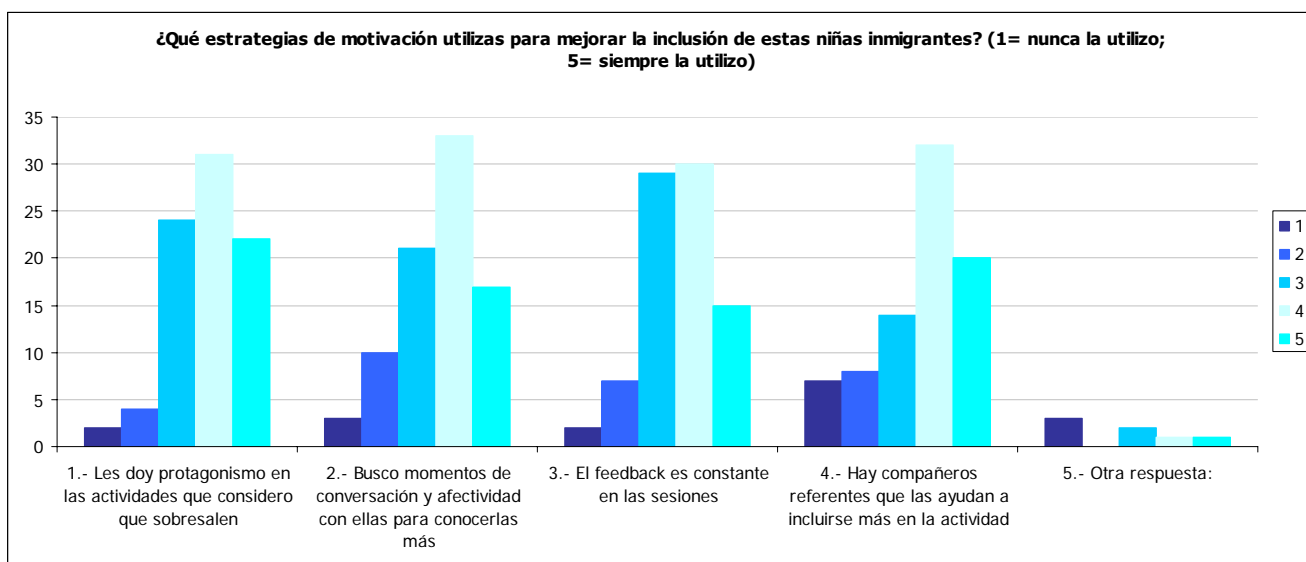
La siguiente trata de los compañeros referentes que las ayudan a incluirse más en la actividad. El 60,47% opta entre el grado 4º y el 5º.

Todos estos datos describen un especialista que utiliza diversas estrategias de motivación, y que todas ellas se encuentran mayoritariamente entre los valores 4 y 3.

En resumen, se utilizan las siguientes estrategias ordenadas según su preferencia:

- El profesorado utiliza compañeros referentes que las ayudan
- El profesorado realiza un feedback constante en las sesiones
- Les da protagonismo en aquellas actividades que sobresalen
- Busca momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas más.

**Gráfico 22: Estrategias de motivación que utiliza para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes**



• **Discusión de los resultados**

Los resultados obtenidos en la **variable sobre la alumna recién llegada** demuestran que los profesionales encuestados representan un colectivo con una gama amplia de recursos varios para atender a estas chicas. De las cuatro estrategias, la que menos se utiliza es aquella en la que el maestro le presenta las actividades personalmente antes de la explicación al grupo. Puede interpretarse como un resultado positivo en relación a la inclusión de estas niñas ya que demuestra que el docente busca maneras para presentar las actividades con todo el grupo-clase y no de una forma aislada.



Por otro lado, los resultados obtenidos en la presente pregunta y en las anteriores tienden a presentar un docente que prioriza las decisiones interactivas, minimizando las preactivas. Es debido a que las estrategias más votadas son las realizadas en el transcurso de la sesión. La peor valorada era la única que hace referencia a una explicación previa a la sesión. Desde la formación del profesorado, las decisiones preactivas y postactivas deben enfatizarse ya que son las que generan un especialista reflexivo y dispuesto a modificar sobre aquellas decisiones que deben adaptarse a la diversidad diaria.

Por último, se debería reflexionar sobre los resultados que se obtienen en la estrategia de intervención que hace referencia a esperar a que la alumna busque al profesorado para que él actúe. Un 51% del profesorado utiliza esta estrategia.

Tanto si es una alumna inmigrante recién llegada que entiende o no entiende el idioma, el profesorado no debe esperar a que ella le busque o se lo diga, sino que debería depender del feedback que reciba de ella. Normalmente el alumno o alumna que necesita ayuda no es tan comunicativo verbalmente ya que puede que su autoestima no se lo permita. Por lo tanto, se debería actuar ante las necesidades que perciba de la alumna recién llegada, a partir de ese feedback y de una adecuada observación sistemática de la sesión y anticipándose a que ellas pidan ayuda. Como describe Dagkas (2007) y Flores et al. (2015), el *feedback*, que reciben estas niñas durante la sesión y posteriormente, es básico para conseguir un nivel elevado de motivación.

En referencia a los resultados sobre las **estrategias de motivación**, es interesante reflexionar sobre la que obtiene peor valoración; es la estrategia que hace referencia a la búsqueda de momentos de conversación y afectividad con las niñas inmigrantes. Debería ser más relevante para fomentar el aspecto afectivo y comunicativo hacia ellas.

Los profesores tienen que ser conscientes de que es importante que ellas trabajen bien los contenidos procedimentales y conceptuales del área de Educación Física, pero no debe olvidar que el aspecto emocional y personal es crucial para conseguir una mejora de su inclusión.

Como Jordán (1999) describe, el docente debe aplicar una pedagogía de reconocimiento para que su alumnado se sienta valorado en los diferentes ámbitos de su persona, con referente a su lengua y cultura.

Está en disposición de realizar su integración de forma armónica, de reconstruir su identidad cultural peculiar y de asistir con interés y satisfacción a su escuela, en la que se ve aceptado y valorado (p.69).

## 6. Expectativas del profesorado

La siguiente dimensión hace referencia a las expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado femenino inmigrante. Concretamente, se les pregunta por su participación en los distintos contenidos específicos de Educación Física y también por su capacidad motriz, a la hora de trabajar dichos contenidos.

Por último, se busca conocer los motivos por los que ellas y ellos creen que hay una mayor o menor capacidad motriz.

- **Descripción del contenido**

### 6.1 Expectativas en relación a la participación de las niñas inmigrantes

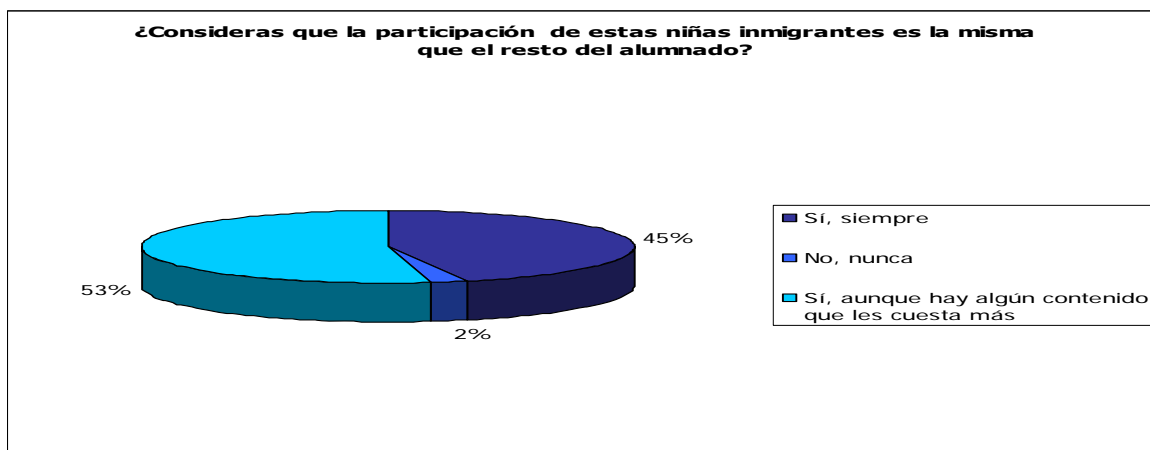
La siguiente variable está formada por dos apartados:

- El primer apartado hace referencia a la participación general del colectivo de ellas en el área de Educación Física. Éstos son los resultados:

El 45% del profesorado considera que siempre participa.

El 53% del profesorado reconoce que también participan pero en algún contenido no lo trabajan de la misma forma, concretamente les cuesta más.

Sólo un 2% cree que estas niñas inmigrantes nunca participan.

**Gráfico 23: Expectativas de participación de las niñas inmigrantes en las sesiones de Educación Física**

Estos datos no concuerdan con los extraídos en la variable 2.2 que trataba de la participación de estas chicas en el aula (gráfico 12). En esta variable hay un 77% de encuestados que considera que ellas participan en todas las actividades y con todo el grupo- clase, mientras que en la variable 6 del gráfico 23, sólo el 45% describe que ellas participan como el resto de sus compañeros. Estas variables tendrían que tener unos resultados más similares, ya que hablar de participación tendría que ser equivalente tanto para las niñas inmigrantes como para el resto del alumnado. Sin embargo esto podría reflejar que haya influenciado en las respuestas el hecho de ser dos preguntas situadas en diferentes partes del cuestionario. La variable 2.2 (gráfico 12) se caracteriza por ser una pregunta más general, ubicada al inicio, dentro de las relacionadas con las características de las niñas inmigrantes (pregunta 17 del cuestionario, ver anexo II) ; la variable 6 en cambio (pregunta 27) se encuentra al final del instrumento, siendo la parte donde se les pregunta por aspectos más específicos y sensibles sobre la temática. Por lo tanto, estos resultados podrían significar que los encuestados conforme han ido avanzando en las preguntas, han ido reflexionando sobre sus respuestas, conectando sus experiencias y emociones. Su parte inconsciente les ha hecho responder de forma diferente; han percibido otra realidad en referencia a la participación de las niñas inmigrantes en sus aulas, caracterizada por ser menor por parte de las niñas inmigrantes cuando son comparadas directamente en el enunciado de la pregunta.

En el segundo apartado se les pregunta a este 53% de profesorado por el contenido que consideran que participan en menor medida que el resto del grupo. Por lo tanto, este apartado sólo era respondido por aquel profesorado que había escogido la opción de “Sí, aunque hay algún contenido que les cuesta más” (el 53%).

A estos profesores se les da entonces la oportunidad de concretar cuáles son los contenidos del área de Educación Física donde consideran que a ellas les cuesta más participar.

Al igual que en anteriores preguntas, el profesorado debía contestar graduando cada contenido entre los valores 1 (significa que les cuesta mucho participar a las niñas inmigrantes) y 5 (significa que la participación es la misma que la del resto del grupo).

**Tabla 33: Expectativas de participación de las niñas inmigrantes en los diferentes contenidos de EF**

	1	2	3	4	5	Total de encuestados
1.- El contenido de la higiene corporal y salud	3	14	16	9	8	50
2. - El contenido de la expresión corporal	3	16	15	9	6	49
3.- El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices	1	8	10	16	14	49
4.- El contenido de habilidades motrices básicas y específicas	1	4	9	14	21	49
5.- El contenido de capacidades físicas básicas	1	4	6	15	22	48

En relación con el contenido de higiene corporal y salud, el grado 3º y el 2º son los más escogidos, con un 60% del profesorado.

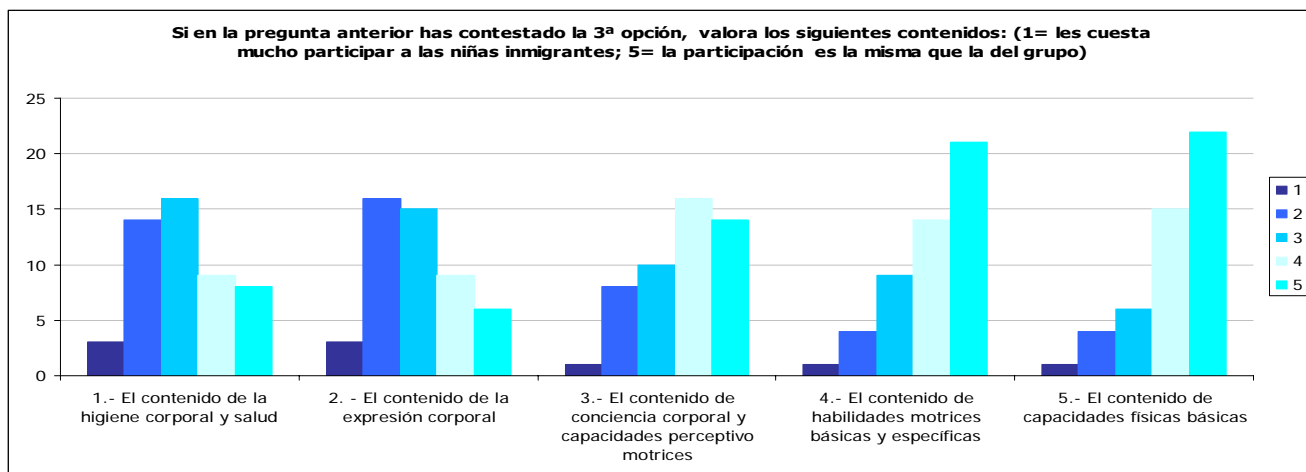
El contenido de expresión corporal, el grado 2º y el 3º es elegido por el 62% del profesorado.

El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo-motrices, el grado 4º y 5º obtiene el 60% de respuestas del profesorado.

El contenido de habilidades motrices básicas y específicas, el grado 5º y 4º obtiene el 70% de las respuestas.

Por último, en el contenido de capacidades físicas básicas, el grado 5º y 4º lo constituye la opción del 74% del profesorado.

**Gráfico 24: Expectativas de participación de las niñas inmigrantes en los diferentes contenidos de Educación Física**



### 6.2. Expectativas en relación a la capacidad motriz de las niñas inmigrantes

Esta variable hace referencia a las expectativas que tiene el profesorado en relación a la capacidad motriz de las niñas inmigrantes. Debe contestar graduando cada contenido entre los valores 1 (significa que el nivel de capacidad motriz es muy bajo) y 5 (significa que el nivel de capacidad motriz es muy alto).

**Tabla 34: Expectativas en relación al nivel de capacidad motriz de las niñas inmigrantes**

	1	2	3	4	5	
1.- El contenido de la higiene corporal y salud	6	17	33	25	6	87
2.- El contenido de la expresión corporal	3	20	36	21	7	87
3.- El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices	0	10	36	33	8	87
4.- El contenido de habilidades motrices básicas y específicas	0	7	32	37	11	87
5.- El contenido de capacidades físicas básicas	0	9	29	35	14	87

En relación al contenido de higiene corporal y salud, el grado 3º y el 4º son los más escogidos, con un 66,67% del profesorado.

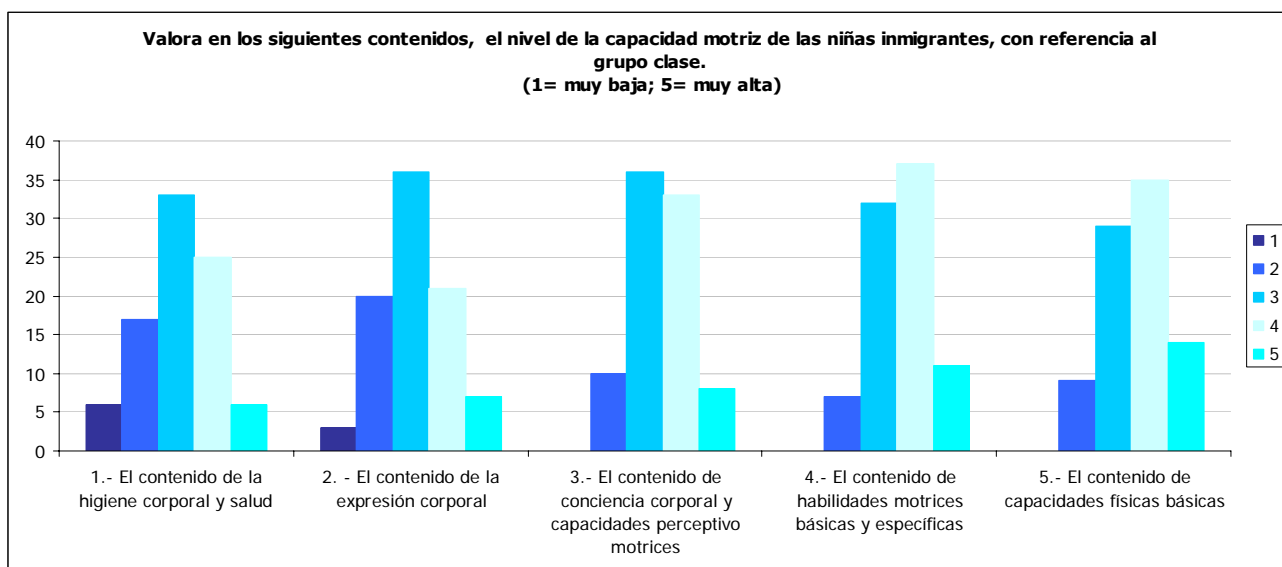
En el contenido de expresión corporal, el profesorado escoge el grado 3º y el 4º con un 65,52% de las respuestas.

El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo-motrices, el grado 3º y 4º obtiene el 79,3% de respuestas del profesorado.

El contenido de habilidades motrices básicas y específicas, el grado 4º y 3º obtiene el 79,3% de votos del profesorado.

Por último, en el contenido de capacidades físicas básicas, el grado 3º y 4º es escogido por el 73,56% del profesorado.

**Gráfico 25: El nivel de capacidad motriz de las niñas inmigrantes**



### 6.3. Motivos de su nivel de capacidad motriz

En este último apartado del cuestionario, sólo se debía contestar en aquellos contenidos que había valorado en un grado menor o igual a tres.

En esos contenidos se tenía que concretar qué motivos consideraba que eran los responsables de esa baja o justa capacidad motriz de las niñas inmigrantes.

**Tabla 35: Motivos que generan alguna dificultad motriz en las niñas inmigrantes a la hora de realizar los contenidos de EF, valorados en la anterior pregunta**

	Cont. higiene corporal y salud	Cont. de expresión corporal	Cont. de conciencia corporal	Cont. de HMB y HME	Cont. de CFB	Total de encuestados
1.- Poca motivación por parte de ellas para realizarla	13	20	5	3	4	45
2.- Es un contenido con poca relevancia en su cultura	25	16	7	3	2	53
3.- Es debido a la falta de práctica de actividad física	6	8	8	13	13	48
4.- Es un contenido no practicado en su escuela de origen	12	12	6	2	3	35

En el **contenido de higiene corporal y salud**, los dos motivos más escogidos por el profesorado fueron:

- Es un contenido con poca relevancia en su cultura
- Poca motivación por parte de ellas para realizarla

En el **contenido de expresión corporal**, los motivos más escogidos fueron:

- Poca motivación por parte de ellas para realizarla
- Es un contenido con poca relevancia en su cultura

En el **contenido de conciencia corporal**, fueron los siguientes:

- Es debido a la falta de práctica de actividad física
- Es un contenido con poca relevancia en su cultura

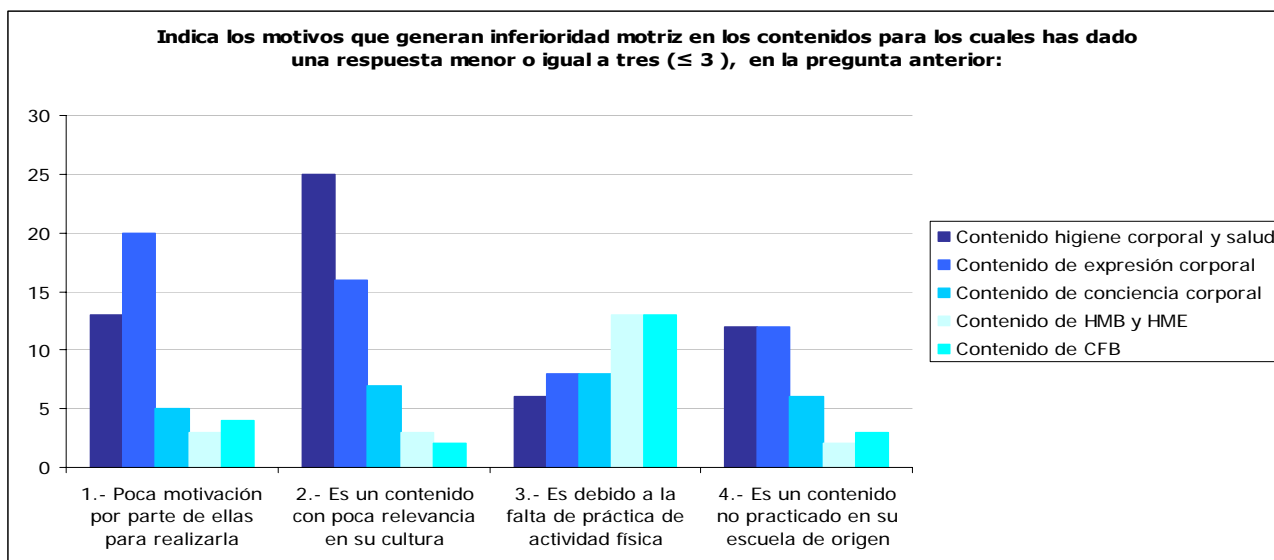
En el **contenido de HMB y HME**, predomina un único motivo:

- Es debido a la falta de práctica de actividad física

En el **contenido de CFB**, predomina un único motivo:

- Es debido a la falta de práctica de actividad física

**Gráfico 26: Motivos que generan alguna dificultad motriz en las niñas inmigrantes a la hora de realizar los contenidos de EF, valorados en la anterior pregunta**



• **Discusión de los resultados**

En relación a la información obtenida sobre la **participación de las niñas inmigrantes en los diferentes contenidos**, se ordenan de la siguiente forma (el primero es el que más le cuesta participar y el último el que menos):

- La expresión corporal
- La higiene corporal y salud
- La conciencia corporal y capacidades perceptivo-motrices
- Las habilidades motrices básicas y específicas
- Las capacidades físicas básicas

Interpretando estos resultados, sería interesante reflexionar sobre el por qué estas niñas tienen más dificultades de participación en los contenidos como la expresión corporal y la higiene corporal y salud. Es probable que con una formación continua más cercana a la realidad de ellas se pueda conseguir una mayor participación en la asignatura de Educación Física. Contenidos como la expresión corporal y la higiene deberían ser vistos por el profesorado desde otras culturas, no sólo desde la occidental.



Concretamente, Agudo et al. (2002) describen la expresión corporal como un contenido favorecedor de la inclusión de alumnado inmigrante ya que puede contribuir a que se asuma la realidad multicultural del grupo, escuela o sociedad. Además, el hecho de representar algún personaje o sentimientos le permite ponerse en el sitio de otros simbólicamente; también propicia la comunicación y cohesión con sus compañeros y compañeras, creándose intercambios de una forma natural.

El actuar para otros supone que los alumnos/as se aceptan a sí mismos y que se han de exponer a las miradas de otros. Pasan de la inhibición a la exhibición. Se pueden sentir más valorados. Es interesante y emocionante percibir el cambio que experimentan desde el principio, incapaces de expresar sus sentimientos, calladas... hasta el final, hablando con facilidad, mirando a los ojos, llorando, riendo... cuando algo les conmueve por dentro. (p. 20)

En referencia a las **expectativas del profesorado sobre su capacidad motriz**, los resultados son los siguientes (el primero es el que contempla menor capacidad motriz y el último el que más):

- Expresión corporal
- Higiene corporal y salud
- Conciencia corporal y capacidades perceptivo-motrices
- Habilidades motrices básicas y específicas
- Capacidades físicas básicas

Analizando estos resultados se observa una similitud con los resultados obtenidos en las expectativas de participación de estas niñas inmigrantes. Al igual que en la participación, el docente considera que poseen un nivel menor de capacidad motriz en los dos contenidos de expresión corporal, e higiene y salud.

También coinciden en considerar que las capacidades físicas básicas tienen una mayor participación y una mayor capacidad motriz.

En los otros dos contenidos, el profesorado valora una mayor capacidad motriz en el contenido relacionado con las capacidades perceptivo-motrices, más que en el contenido relacionado con las habilidades motrices.

Este resultado coincide con los resultados obtenidos en la entrevista y con la investigación realizada por Capllonch et al. (2007) ya que se reconoce que la capacidad motriz que tienen las niñas inmigrantes en el contenido de habilidades motrices depende de si lo realizan en su país de origen, como podría ser el uso de sticks o raquetas.

En general, las similitudes entre expectativas de participación y de capacidad motriz demuestran que existe una unión entre el aspecto motriz y emocional de las niñas inmigrantes. Se las debe motivar y dar confianza para que quieran integrarse en las distintas actividades que se propongan, y de esta forma se puede producir una mejora de su capacidad motriz y una mayor inclusión en su nuevo contexto.

Por último, se analizan los resultados obtenidos en **los motivos**, por los cuales, el alumnado femenino inmigrante tiene un menor nivel de capacidad motriz.

Es interesante contemplar que se escogen los mismos motivos para los contenidos de higiene corporal y expresión corporal. Además, estos dos contenidos son los únicos en los que se ha priorizado el motivo de “poca motivación por parte de ellas para realizarlo”. ¿Realmente les falta motivación o es el profesorado quien tendría que conocer mejor cómo son trabajados en su país de origen? Es aquí donde se demuestra que faltaría una formación continua que le acercase a estos contenidos en otros países del mundo.

El otro motivo más escogido hace referencia a que “es un contenido con poca relevancia en su cultura”. También debería contrastarse con la realidad de otros países del mundo para saber si realmente es poco relevante o se trabaja de forma distinta.

Por último, surge otra vez la idea de que ellas deberían practicar más actividad física fuera de horario escolar. A pesar de que algunas familias son reacias a que hagan más actividad física, es crucial que el especialista les motive para querer practicar más actividad física. Si ellas quieren hacerla buscarán maneras de convencer a sus padres para ello; si ellas no quieren, será mucho más complicado que participen, aunque las familias no pongan impedimentos en practicar más actividad física fuera de horario escolar.

Las clases deberían convertirse en un campo nuevo de experiencias positivas basadas en la autonomía, la colaboración y la cooperación que proporcionasen a los alumnos toda una serie de actitudes positivas que les orientasen hacia la actividad extraescolar que más se aproximara a sus necesidades e intereses, y no sólo hacia los deportes, ya que es un momento donde muchas chicas lo suelen abandonar definitivamente. (Pérez y Casanova, 2008, p. 331)

Como nos comentan estos autores, dentro del área de Educación Física se debe crear un clima de trabajo diverso, rico y cercano a los intereses e inquietudes de todo el grupo-clase. Ellos remarcan la importancia de actitudes y valores para conseguir que ellas y ellos perciban la actividad física como una experiencia motivadora y positiva.

## **CAPÍTULO 7: EL GRUPO DE DISCUSIÓN**

El último instrumento que se aplica en esta investigación es el grupo de discusión. A continuación se presentan los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión llevados a cabo de forma separada. La información recogida se presenta en dos fases:

- En la 1ª fase se exponen los resultados de una forma descriptiva a partir de unas tablas. Cada tabla corresponde a una dimensión específica, compuesta por sus variables e indicadores. Además, en cada una de ellas se analiza la frecuencia de intervenciones realizadas en los dos grupos de discusión (G1 y G2).

La frecuencia en la que se han realizado las intervenciones es relevante a la hora de analizar e interpretar aquellos contenidos que están más presentes o ausentes entre el profesorado de Educación Física.

- En la 2ª fase se describen los resultados de una forma más exhaustiva, presentando la información con los siguientes apartados:
  - Presentación de la dimensión
  - Descripción de sus variables e indicadores
  - Discusión de los resultados

## 7. I. Representación descriptiva de los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión

Tabla 36: Resultados de las dimensiones: variables, indicadores, frecuencia de intervenciones (F), 1º grupo de discusión (G1) y 2º grupo de discusión (G2)

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	F	G1	G2
1. CONOCIMIENTO DEL DOCENTE	1.1. Trayectoria profesional	Centro en el que trabaja	9	5	4
		Tiempo que lleva en el centro	9	5	4
	1.2. Trayectoria formativa	Formación continua vinculada con inclusión o inmigración	10	5	5
2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE	2.1. Características del centro y del alumnado femenino inmigrante donde trabajan	Inmigración que se encuentra en su centro	7	3	4
		Estrategias inclusivas de su centro	19	8	11
		Percepción de la escuela del área de EF	14	14	0
	2.2. Características de estas niñas	Nivel de motivación que encuentran en ellas hacia EF	2	0	2
		Lugar de procedencia	1	0	1
		Características culturales y religiosas	6	1	5
		Características actitudinales	4	2	2
		Principio de individualidad	3	2	1
		Diferencias en los ciclos	7	3	4
		Tiempo que lleven en el nuevo país	1	1	0
		2.3. Participación del alumnado femenino inmigrante	Influencia de su cultura y familia	3	3
	En relación con el grupo	4	3	1	
	En las extraescolares	1	0	1	
	En relación a los hábitos de higiene	1	1	0	
	En las salidas en horario escolar	1	1	0	
	En la piscina	1	1	0	
	Tiempo que lleven en el nuevo país	4	4	0	
	Según el rol del profesor	2	2	0	
	Diferencias en los ciclos	4	0	4	
	Principio de individualidad	1	1	0	
2.4. Necesidades personales del alumnado femenino inmigrante	De tipo higiénico y salud	5	2	3	
	De tipo social	1	1	0	
	De tipo afectivo	5	2	3	
	De tipo comunicativo	1	1	0	

	2.5. Colaboración de las familias	En relación a la indumentaria	1	0	1
		En relación a los hábitos higiénicos	2	1	1
		Participación en las sesiones de EF	3	0	3
		Lugar de procedencia	7	2	5
		Participación en las extraescolares	4	3	1
		Tiempo que lleven en el nuevo país	1	0	1
		En relación al porcentaje de inmigración que tenga el centro	1	1	0
3. DECISIONES DE PLANIFICACIÓN	3.1. Adaptaciones de la programación	Unidades didácticas	5	3	2
		Contenidos específicos	1	0	1
		Se crean adaptaciones, según la necesidad que perciba el maestro	3	3	0
4. DECISIONES DE INTERVENCIÓN	4.1. Estrategias de agrupación	El profesor escoge los grupos	7	2	5
		Se escogen los grupos de forma aleatoria	2	1	1
		Agrupaciones más libres	4	2	2
		Grupos mixtos	2	2	0
		Por parejas, el profesor escoge	1	1	0
		Por parejas, ellos escogen	1	0	1
		En relación al grupo	1	1	0
		Diferencias en los ciclos	2	0	2
	4.2. Utilización y repartición del material	Intervención del profesor para una mayor participación	3	3	0
		Repartición del material	1	1	0
		Utilización de un material, según el género	3	0	3
		No vinculación del material con la mejora de las actitudes	3	0	3
		Utilización de material alternativo	6	0	6
	4.3. Distribución del espacio	Intervención del profesor para una mayor distribución	1	1	0
		Uso diferente del espacio, según el ciclo	2	1	1
		Utilización de los chicos del mejor espacio	3	0	3
	4.4. Estrategias metodológicas	Asignación de tareas	1	0	1
		Resolución de problemas	1	0	1
		Aprendizaje cooperativo	2	0	2
		Trabajo por estaciones	1	1	0

5. DECISIONES DE ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN	5.1. Hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado	Explicación de la actividad enfatizando la vocalización, gesticulación y demostración	2	0	2
		Alumno referente	4	3	1
		A partir de la imitación entre iguales	2	2	0
	5.2. Hacia el alumnado femenino inmigrante	Ser ayudante del profesor	1	0	1
		Refuerzos positivos	3	1	2
		Protagonismo	3	2	1
Buscar momentos de afectividad y conversación		3	0	3	
6. EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO	6.1. Participación del alumnado femenino inmigrante en los diferentes contenidos del área de EF	Contenido de expresión corporal	4	2	2
		Contenido de HMB, HME	3	0	3
		Tiempo que lleven en el nuevo país	2	2	0
		No hay diferencias de participación	1	1	0
	6.2 Rendimiento motor del alumnado femenino inmigrante	Contenido de conciencia corporal y CPM	2	0	2
		Contenido de HMB, HME	8	1	7
		Contenido de capacidades físicas básicas	2	1	1
	6.3 Motivos de su nivel de capacidad motora	Poca relevancia en su cultura	2	2	0
		Poco carácter competitivo	6	0	6
		Poca motivación	1	1	0
Poca práctica de actividad física		6	2	4	
7. ASPECTOS FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN	7.1. Identificación de los aspectos favorecedores de la inclusión	Refuerzos positivos	1	0	1
		Proponer actividades que sean de su interés y motivación	1	0	1
		Fomentarlas para la práctica de actividad física	1	0	1
		Buscar momentos de afectividad y conversación	2	1	1
		Trabajar más conjuntamente con el profesorado para mejorar la inclusión	3	0	3
		Mejorar las relaciones del grupo	2	1	1

## 7. II. Descripción de las dimensiones, variables e indicadores y discusión de sus resultados

### 1. Conocimiento del docente

La primera dimensión tiene como objetivo que los participantes de cada grupo de discusión se presenten entre ellos y ellas. En concreto, se les pregunta por su trayectoria profesional y su trayectoria formativa.

- **Descripción del contenido**

#### 1.1. Trayectoria profesional

En referencia a su trayectoria profesional, el profesorado del 1º grupo de discusión está formado por cinco profesoras de Educación Física, que actualmente trabajan cuatro de ellas en el municipio de Viladecans y una en el de Gavà.

El tiempo que llevan ejerciendo en su actual centro oscila entre 1 y 8 años.

En la siguiente tabla se presentan los resultados del 1º grupo de discusión, en relación al trabajo que realizan actualmente en su centro educativo:

**Tabla 37: Participantes del 1º grupo de discusión: tiempo que llevan en el centro educativo actual y funciones que ejercen**

PARTICIPANTES DEL 1º GRUPO DE DISCUSIÓN	TIEMPO QUE LLEVAN EJERCIENDO EN SU CENTRO ACTUAL	CICLOS CON LOS QUE TRABAJAN
Participante 1- G1	2 años	Tutora de Ciclo Inicial + Especialista de EF en C. I
Participante 2- G1	2 años	Especialista de EF de Ciclo Medio y Ciclo Superior
Participante 3 – G1	8 años	Especialista de EF de Ciclo Medio y Ciclo Superior
Participante 4– G1	2 años	Tutora de Ciclo Inicial + Especialista de EF en C. I
Participante 5 – G1	1 año	Especialista de EF de Ciclo Medio y Ciclo Superior



El 2º grupo de discusión está compuesto por tres profesores de Educación Física que trabajan en los municipios de Viladecans y La Palma de Cervelló, y una profesora de Educación Física de Viladecans.

El tiempo que llevan en su centro educativo actual se encuentra entre 5 y 10 años.

En la siguiente tabla se presenta la información obtenida sobre la función que desarrollan en su centro educativo actual:

**Tabla 38: Participantes del 2º grupo de discusión: tiempo que llevan en el centro educativo actual y funciones que ejercen**

PARTICIPANTES DEL 2º GRUPO DE DISCUSIÓN	TIEMPO QUE LLEVAN EJERCIENDO EN SU CENTRO ACTUAL	CICLOS CON LOS QUE TRABAJAN
Participante 1- G2	9 años	Especialista de EF de Ciclo Inicial y Ciclo Medio
Participante 2- G2	5 años	Tutora de Ciclo Inicial + Especialista de EF en C. I
Participante 3 – G2	10 años	Especialista de EF de Ciclo Medio y Ciclo Superior
Participante 4– G2	4 años	Especialista de EF Ciclo Medio y Ciclo Superior

### 1.2. Trayectoria formativa

En esta variable sólo se hace referencia a la formación continua que han recibido vinculada con la inclusión o la inmigración. Tanto los participantes del primer como del segundo grupo de discusión confirman que no han realizado ninguna, sólo un participante del 2º grupo describe un curso que hizo vinculado con la mediación y la resolución de conflictos; y una profesora del 1º grupo realizó alguna sesión sobre la inclusión del alumnado de necesidades educativas especiales.

- **Discusión de los resultados**

En los dos grupos de discusión se percibe a un colectivo activo y que ejerce actualmente como especialista en su centro educativo.

El segundo grupo de discusión contempla una mayor estabilidad en el centro educativo actual. Esto puede ser debido a que las participantes del primer grupo de discusión son más jóvenes y todavía la Administración no les ha otorgado una plaza definitiva. No obstante, también puede ser que el profesorado del primer grupo tenga una mayor inestabilidad ya que no acaba de encontrarse cómodo en los centros que les asigna la Administración.

Otra información a destacar es la del trabajo que realizan en el centro, en el primer grupo de discusión sólo hay un 40% de los participantes que se dedica exclusivamente a la especialidad de Educación Física; y en el segundo grupo es el 75%. Aunque todos ellos realizan clases de Educación Física, se puede interpretar que el que combina la tutoría con la especialidad tiene menor tiempo para dedicarse a ella.

En relación con la trayectoria formativa, se refleja una baja formación continua sobre aspectos como la inclusión o la inmigración. Un participante analiza esta realidad exponiendo:

Yo creo que todos vamos tirando sobre la marcha e improvisando [P3, G2, párrafo 31]

Esta reflexión contradice la idea de que es necesaria una formación inicial y continua que esté vinculada con la realidad educativa que se encuentra diariamente. Según esta idea, los profesionales de la educación tienen que sentirse responsables de tener una formación propia adecuada:

Atender a educandos de diferentes culturas, valorar sus necesidades y establecer estrategias para responder adecuadamente a éstas, potenciar la reflexión y especialmente, establecerse como un sujeto que facilite la reconstrucción social de los significados; situaciones para las cuales deberán brindársele las herramientas pedagógicas que le permitan desarrollar su práctica educativa de la manera más idónea posible (Marín, 2009, p. 65)

Para finalizar, se han realizado 28 intervenciones en esta dimensión (tabla 36). En general, éstas fueron algo escasas y poco enriquecedoras. Debido a que era una forma de iniciar el grupo de discusión, tampoco se consideró adecuado buscar más

información sobre estos puntos ya que los contenidos más relevantes de este instrumento se encuentran en las siguientes dimensiones.

## 2. Características del alumnado inmigrante

La segunda dimensión está formada por cinco variables centradas en conocer cómo el profesorado percibe al alumnado femenino inmigrante, tanto el que se encuentra en su centro educativo como el que haya conocido a lo largo de su trayectoria profesional en otros centros educativos del Baix Llobregat. Concretamente se les pregunta por cómo consideran que es su participación y si creen que ellas tienen algún tipo de necesidades personales o sociales.

La última variable que se analiza en esta dimensión está relacionada con la participación de las familias inmigrantes y su influencia en la educación de sus hijas.

- **Descripción del contenido**

- 2.1. Características del centro y del alumnado femenino inmigrante donde trabajan

En esta primera variable se analizan algunos indicadores interesantes para reflexionar. A continuación se presentan los indicadores expuestos en la tabla 36, pertenecientes a la segunda dimensión.

En referencia a **la inmigración que encuentran los participantes en sus centros**, la mayoría expone que es bastante reducida. Sólo una profesora del primer grupo de discusión describe que en su centro hay un porcentaje importante de inmigración pero todavía se encuentra en el ciclo de Educación Infantil, no ha llegado a primaria. En el segundo grupo de discusión, un participante describe que hay un porcentaje elevado de inmigración en su centro, concretamente de niñas marroquíes.

El siguiente indicador se centra en las **estrategias inclusivas** que el profesorado observa en su centro educativo actual, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

En los dos grupos de discusión, sólo aparece una escuela que tiene pensado realizar un proyecto de mejora de inclusión para el curso escolar próximo. Concretamente, es la escuela que tiene un mayor número de inmigración en sus aulas.

Se llama el proyecto “Madre Puente” y está orientado a las familias, sobre todo a las madres. Desde P-3 se busca que se involucren un poco más en la escuela para que estos niños y niñas no estén tan aislados porque son niños que no reciben estímulos en casa, en las fiestas del colegio no participan. Se busca que aumente la participación de este alumnado y que esté más integrado en la escuela [P1, G2, párrafo 43]

Este proyecto está enfocado a las madres sobre todo, ya que desde esa escuela se percibe que son las que más pueden colaborar en la educación de sus hijos e hijas.

Otra estrategia inclusiva es la relacionada con el funcionamiento de las aulas de acogida en los centros. No obstante, actualmente ninguno de los 9 especialistas tiene esta aula en su centro, debido a que ha bajado el número de alumnos y alumnas inmigrantes que llegan a los centros y a la reducción del presupuesto desde el Departament d’Ensenyament.

Nosotros hemos tenido un aula de acogida para los que llegaban, eran 3 o 4 alumnos que estaban una temporada hasta que estaban más integrados. Pero se ha cerrado por temas económicos y porque tampoco está llegando inmigración en estos momentos [P3, G2, párrafo 44]

En referencia a estrategias para mejorar su participación en actividades físicas extraescolares, aparecen diversos casos donde se fomentaron algunas becas para que ellas se apuntasen en sus centros educativos. No obstante, a pesar de estas ayudas, la participación fue escasa. Actualmente estas becas han desaparecido por la reducción de subvenciones.

Además de estas becas, una participante explica su experiencia en un centro que trabajó, donde la inmigración era bastante elevada y el centro buscaba maneras de fomentar esta actividad extraescolar en ellas:

La directora de ese centro se implicaba, hacíamos campañas... pasaban encuestas porque veían que las niñas no se apuntaban al deporte, se les

preguntaba qué es lo que querían hacer, patinaje, básquet, baile... con las encuestas cuando veían que tenían un grupito de niñas pues montaban el grupo de básquet... [P5, G1, párrafo 82]

No obstante, esta misma profesora reflexiona que en la escuela actual no tienen tanta inmigración, por lo que se interviene de forma distinta:

Esto en nuestros coles no lo veo, yo creo que no hay esa preocupación aquí, a la mínima nos justificamos diciendo que son muy así y ya está... pero no ya en extraescolar, quizá en todo, en la comunicación... no estoy criticando, estoy apuntando a que he visto una realidad totalmente diferente a la que me encuentro ahora. Que es normal que aquí hay familias de tres o cuatro inmigrantes, lo intentas, luchas y hablas, te implicas pero después dices hasta aquí llego [P5, G1, párrafo 84]

En referencia a la percepción que tiene el profesorado de estas estrategias inclusivas, tampoco las consideran necesarias mayoritariamente, y surgen las siguientes opiniones:

En mi caso tampoco hay que incluirlas ya que ya están incluidas, sí que hay diferencias pero igual que puede haber con cualquier alumnado. [P4, G1, párrafo 36]

Si me paro a pensar no soy consciente de esta realidad, de que este problema está porque hay otras problemáticas en la clase que te superan [P3, G2, párrafo 267]

Por último, en el primer grupo de discusión se introduce a reflexión **el papel del profesorado de Educación Física y cómo es valorado por los otros profesores del centro** en el que trabaja. Este indicador surge a raíz de exponer cómo es el profesorado que tendría que fomentar las estrategias inclusivas en su aula, para fomentar la participación de estas niñas y para mejorar otras actitudes como son la cohesión, el respeto o la participación en actividades extraescolares.

A excepción de la tercera participante, las otras profesoras coinciden en sentir infravalorada su área.

Yo creo que la EF está un poco apartada, para la importancia que tendría que tener, al ser un espacio abierto y donde hay un tiempo de interacción y de cohesión. [P1, G1, párrafo 111]

A veces se sorprenden cuando le haces algún comentario de algún crío y te dicen que es totalmente diferente, porque claro no tiene nada que ver cuando están sentados en sus sillas, si no suelen hacer actividades en grupo que cuando están abajo. [P4, G1, párrafo 121]

La tercera participante reconoce que esta percepción también es recíproca, y que depende del profesor de Educación Física si quiere que sea valorado su trabajo. Ella opina que si tú demuestras profesionalidad en tu área los demás compañeros y compañeras te valorarán y te respetarán más:

Yo donde noto esta percepción es en las reuniones de evaluación, hay profesores que me escuchan cuando hablo y les interesa lo que les digo, y hay profesores que no; pero también nosotros tenemos que trabajar con eso, hablando con ellos mucho más. Quiero decir que si tú con un profesor tampoco vas a explicarle nada de lo que pasa en tu clase o cómo te ha ido, con quién tienes problemas y con quién no, pues tampoco valorará la EF. [P3, G1, párrafo 120]

## 2.2 Características de las niñas inmigrantes

En esta variable surgen diferentes indicadores sobre cómo son estas niñas percibidas por el profesorado de Educación Física.

El primer indicador que se expone es el relacionado con el **principio de individualidad**. Cada niña tiene sus características personales independientemente de su cultura o religión. Por lo tanto, se encuentran niñas inmigrantes más incluidas e integradas en el grupo que otras, aunque provengan del mismo país de origen.

No obstante, se reconoce que las características personales de cada una de ellas también pueden estar influenciadas por las vivencias que hayan tenido o estén teniendo en su nuevo contexto. Por ejemplo, una alumna puede llegar a tener un carácter más cerrado y distante con el grupo si percibe que su entorno le dificulta su

inclusión y participación, o todo lo contrario, una alumna puede estar más contenta y más participativa si percibe que se le respeta y se cuenta con ella en el día a día.

Yo creo que sí, que está un poco relacionado su carácter con las vivencias que tiene desde que ha llegado a la escuela [P4, G1, párrafo 53]

La siguiente idea está relacionada con **el tiempo que lleven en el centro nuevo**; si son recién llegadas les costará más participar en las actividades y tener un acercamiento a sus compañeros y compañeras y al profesorado. Aquellas que llevan escolarizadas más tiempo tienen una actitud distinta.

Una niña prácticamente estuvo la mitad del curso que no le oí la voz, ni yo ni ningún profesor. Solamente hablaba con alguna niña, claro que no entendía el idioma, pero cuando empezaba a decir alguna palabra, si la oías era porque estaba hablando con alguna compañera. Y de golpe, empezó a hablar como si llevara tiempo aquí. [2, G1, párrafo 105]

Posteriormente se realiza una reflexión sobre las diferencias entre culturas; depende de qué país proceda la alumna inmigrante tendrá más similitudes con nuestra cultura o más diferencias.

Depende mucho de donde venga la inmigración. [P4, G2, párrafo 64]

Otro indicador es el relacionado con **el lugar de procedencia, dentro del mismo país**. Es decir, si la familia inmigrante proviene de una ciudad o de un pueblo. Este indicador surge en otras variables posteriores, como es la referente a la colaboración de las familias; en esa variable se reflexionará de una forma más extensa.

Siguiendo con las diferencias entre culturas, se reflexiona sobre las **características culturales y religiosas**. Se describe cómo sus alumnas marroquíes vienen con una indumentaria específica (pañuelo y/o ropa) y con las manos pintadas, lo que las hace más diferentes a las demás niñas. Se coincide en ver estas características como un factor de exclusión hacia el resto del grupo; los docentes consideran que les sería más fácil su integración si no llevaran esa indumentaria.

Es un pez que se muerde la cola; tú intentas motivarlas pero ellas ya se diferencian por el pañuelo y la ropa. Ellas ven que no las quieren para hacer grupos y se aíslan más. [P2, G2, párrafo 88]

Posteriormente aparece el indicador de **poca motivación en el área de Educación Física**. Este concepto surge de forma general hacia las niñas, tanto si son inmigrantes como si no. Surge la idea de que a medida que se hacen más grandes, la Educación Física les deja de gustar y cuesta más introducirlas en las actividades. En referencia a las niñas inmigrantes, consideran que es más exagerada esta desmotivación; se finaliza este concepto relacionándolo con la idea de que sólo se involucran cuando les gusta la actividad.

Estas niñas en sí, a medida que van creciendo la EF no les motiva. Ya en sí, las niñas sin ser inmigrantes, a medida que van creciendo les cuesta mucho estar motivadas por el área de EF, sobre todo en niñas inmigrantes es más exagerado aún. Ellas se involucran cuando les gusta, y cuando no, adoptan una posición de no me interesa, no lo hago. [P2, G2, párrafo 60-63]

El último indicador hace referencia a las **diferencias que se encuentran en los tres ciclos de primaria**. En el ciclo inicial (entre seis y ocho años) y en la primera parte del ciclo medio (en el nivel tercero de primaria) el alumnado femenino inmigrante tiene una predisposición distinta a la que demuestra a partir de cuarto de primaria.

Por mi experiencia, su evolución es que a medida que van creciendo se van aislando un poquito más de lo que es el deporte, la Educación Física. [P1, G2, párrafo 13]

Si son niñas que vienen desde pequeñas, el grupo las acoge y no tiene ningún problema; el problema es cuando llegan a ciclo medio o superior, si el grupo está ya formado les cuesta y si además tienen problemas para expresarse más todavía. [P4, G2, párrafo 107]

### 2.3 Participación del alumnado femenino inmigrante

En la siguiente variable, las ideas están relacionadas con las ya expuestas en el anterior apartado. No obstante, se busca especificar algún concepto más sobre cómo perciben su participación en las sesiones de Educación Física.

Los indicadores se pueden agrupar en aquellos que se encuentran en las anteriores variables y los que son concretos de ésta.



- Indicadores que aparecen por primera vez:

Surge el indicador relacionado con **el contenido de higiene y salud**; en un principio ellas tienen más problemas para participar en los hábitos de higiene, pero con el tiempo y la influencia del docente de Educación Física lo asimila y lo aceptan.

Otro indicador es **la influencia que puede llegar a tener el grupo de clase en el que se encuentran**. Si es un grupo más acogedor y respetuoso, les será más fácil incluirse en él, tanto en las actividades como a la hora de agruparse e interactuar; no obstante puede pasar lo contrario:

También va a depender del grupo en el que aterrice la niña. Si les toca un grupo duro, va a ser muy complicado trabajar aspectos como el de hacer grupos. [P4, G2, párrafo 124]

El siguiente indicador que aparece es el relacionado con la participación de ellas en la **actividad de la piscina**. La experiencia que se explica en el 1º grupo de discusión es positiva e inclusiva:

Yo por ejemplo, en otra escuela que estuve, yo los llevaba a la piscina y no había ningún problema. Les ayudaban económicamente con una beca. Eran de primero a cuarto y no había ningún problema con el tema del bañador. [P4, G1, párrafo 93]

En relación a **las excursiones dentro de horario escolar**, aparece una opinión menos positiva ya que algunas niñas inmigrantes pueden que no quieren participar. En un caso concreto, la familia no se interponía pero a ella no le apetecía; no obstante, la profesora explica que esta niña está cambiando y cada vez participa en más salidas.

En referencia al **rol del profesor o profesora**, se reflexiona sobre la importancia que tiene su actitud para que se produzca una mayor participación e inclusión por parte de ellas:

Normalmente se involucran bastante porque es un área donde se sienten cómodos, se sienten de tú a tú. Y sobre todo la posición del profesor, si tú eres cercano a ellos, con naturalidad y cariño, ellos se sienten mucho mejor y ellas más. [P1, G1, párrafo 165]

- Indicadores que se repiten en esta variable:

Al igual que en la anterior variable, se relaciona su participación con la **influencia de la cultura y familia**. Se reflexiona sobre aspectos culturales que no permiten una participación igualitaria con el resto de sus compañeros, como es en el período del Ramadán.

En cuanto al Ramadán, tuve que hablar con el equipo directivo ya que estábamos trabajando atletismo cuando ellas no ingerían nada. Eran casos de niñas de sexto que ya habían pasado de niñas a mujeres y tenían que seguirlo. Debido a que en las sesiones de atletismo se caían, tuvimos que informarnos sobre el Ramadán para conocerlo mejor y saber que a ellas las obligaban por ser ya mujeres [P2, G2, párrafo 23-25]

En relación a la influencia de la familia, se considera que la participación en aspectos concretos como el Ramadán y en otros casos está estrechamente ligada a cómo la familia está integrada en la sociedad.

Si la familia está integrada en la escuela, seguramente trabajan los dos y tienen recursos, pues la niña participa como una más y no verías que es inmigrante; en cambio, las que van con pañuelo y no participan son porque las familias no se implican. [P1, G2, párrafo 81]

Otro indicador que se repite y que está ligado con la influencia de la familia es el relacionado con la **diferencia entre ciclos**. Según la percepción del profesorado, la familia les deja participar en las actividades de Educación Física cuando son pequeñas, pero a medida que crecen cambia su participación y su manera de interactuar:

Yo creo que los problemas vienen desde casa ya que los estímulos que están recibiendo son los de aíslate, no participes, porque cuando son pequeños, participan mucho y están muy integrados y cuando van creciendo es que va cambiando. La misma niña la ves que en primero era una más y que en quinto ya no quiere jugar, sólo se relaciona con niñas magrebíes, en general, y ya ves que no se interaccionan con los demás. [P1, G2, párrafo 108]

El siguiente indicador hace referencia al **principio de individualidad**, y la influencia que mantiene con la participación de este colectivo de alumnado.

En el ciclo superior tengo dos niñas inmigrantes, las dos son muy buenas, y les gusta participar y con ellas no hay ningún problema. Que digo que una de las

dos siempre se queda la última para elegirla pero yo creo que es porque chocan con el carácter. [P4, G1, párrafo 104]

En este caso, el profesor reflexiona y reconoce que son dos alumnas del mismo país y con una buena motricidad, pero una está más integrada que la otra por su manera de ser. Como consecuencia, la participación de las dos alumnas será diferente.

Por último, también se relaciona la participación de estas niñas con el indicador referente al **tiempo que lleven en el nuevo país**. Cuando son alumnas recién llegadas, el profesorado considera que la participación es más lenta ya que necesitan un periodo de adaptación, de conocimiento de la asignatura, y también del idioma.

#### 2.4 Necesidades personales del alumnado femenino inmigrante

En los dos grupos de discusión, las necesidades personales se centran en dos aspectos:

- El aspecto de higiene y salud
- El aspecto afectivo

**En relación a la higiene y salud**, la mayoría del profesorado se encuentra con dificultades a la hora de que ellas traigan el neceser o de que tengan una higiene básica mínima. Además, coinciden en que no es culpa del alumnado sino de la familia, ya que ésta no le da demasiada importancia a estos aspectos, y en general a la educación de sus hijas.

Evalúas que traigan un neceser, traigan un chándal. Por un lado piensas, no lo ha traído, una falta como al resto de compañeros, pero claro tú sabes lo que hay detrás. Hay una familia que sabes que no se ha preocupado para que su hijo o hija traiga un neceser en EF. Tú hablas con ellos de que es obligatorio y ellos te responden que su madre les ha dicho que no; aquí surge el problema [P2, G2, párrafo 47]

Y en relación a la higiene... depende de cómo estén en casa. [P2, G1, párrafo 144]

Yo a nivel de niñas pequeñas, sí que noto que a nivel de higiene no está bien cuidada porque hace olor a sucio, pero claro, tiene 6 añitos, no es tema de la niña igual. [P1, G1, párrafo 147]

Posteriormente los participantes de los grupos presentan soluciones para tratar estas necesidades y mejorarlas; sobre todo hacen referencia al papel del profesor o profesora, el cual debe acercarse a estas niñas e intentar demostrarle lo importante que es realizar unos correctos hábitos de higiene, tanto dentro del área de Educación Física como fuera.

**En relación al aspecto afectivo**, coinciden en que hay una necesidad o carencia en estas niñas, y entienden que es muy importante fomentar el acercamiento hacia ellas, para poder entenderlas mejor, comprenderlas y facilitar su inclusión.

Lo del cariño y la parte afectiva, sobre todo en edades más pequeñas, te buscan mucho, te vienen a abrazar... [P4, G1, párrafo 141]

Las más grandes les cuesta más mostrar esta actitud, aunque sí que lo hacen: "porque les da vergüenza, a mí me abrazaban por detrás... les cuesta mostrar sus sentimientos en 5º y 6º pero me dejaban flores en el coche. Era una forma de decir que tengo vergüenza pero te tengo aprecio [P5, G1, párrafo 142]

Otras necesidades que se mencionan en los dos grupos de discusión están relacionadas con el **aspecto social** y el **comunicativo**. A nivel social, existe una preocupación para que ellas se integren en su grupo y que participen en el máximo de actividades posibles.

En cuanto al comunicativo, sobre todo en alumnas de ciclo superior, se reflexiona sobre la importancia que es tratar con ellas algunos temas como la menstruación, su cuerpo, sus miedos... necesitan a una persona que sea receptiva y que muestre preocupación por sus intereses, inquietudes y motivaciones.

## 2.5 Colaboración de las familias

En esta variable surgen indicadores específicos vinculados con el área de Educación Física. Algunos de ellos son los siguientes:

El papel de la familia en relación a que ellas vengan con **la indumentaria adecuada**. Se considera que es más un problema surgido de la familia, no tanto de las propias alumnas.

Detrás de cada alumnado inmigrante hay una problemática diferente donde la familia no está detrás y los ves super desamparados, y llegan a EF y no te traen chándal. [P3, G2, párrafo 46]

En referencia a si traen **el neceser de Educación Física**, también se valora que es más un problema de la familia que del propio alumnado femenino inmigrante.

No obstante, surge el indicador que diferencia entre aquellas familias que se muestran más integradas y colaboradoras y aquellas que son más cerradas y no quieren cambiar.

Sobre todo se refieren a las diferencias entre aquellas familias árabes que provienen de contextos más rurales y aquellas otras que provienen de contextos urbanos.

En nuestro colegio hay mucho inmigrante árabe y se encuentran muchas diferencias en el perfil de niña árabe ya que te encuentras la típica niña que no participa, que le cuesta, que no quiere hacer EF, que viene de una familia más cerrada de una aldea más pequeña y que su familia no colabora tanto y luego por otro lado tenemos una vertiente completamente distinta, chicas inmigrantes árabes completamente integradas que vienen vestidas de manera muy occidental y ves que la familia colabora en todo, y son inmigrantes las dos [P1, G2, párrafo 79]

También había familias inmigrantes que eran más de poblados y más antiguos y otras familias que eran más abiertas. Las de poblado no entraban tanto en razón como las otras [P5, G1, párrafo 87]

Otro factor vinculado con esta idea es el hecho de si los padres tienen estudios académicos; si están más formados se observa una mayor integración de estas chicas en el nuevo contexto:

Habían familias que venían de vivir en las montañas, sin escolarizar, que no sabían hablar, que no sabían prácticamente nada... no es lo mismo estas familias que otra que viene de Marruecos, ya que teníamos niños que sus padres eran físicos o químicos. [P5, G1, párrafo 89]

Otra característica que dificulta la colaboración de estas familias es el **papel de la mujer en su contexto familiar y social**. El profesorado entiende que tanto la madre como la hija son consideradas con inferioridad en su entorno familiar.

En esta situación es el padre quien manda, la madre está por allí y muchos hijos [P3, G2, párrafo 91]

Hasta los hijos mandan por encima de la madre [P4, G2, párrafo 92]

En referencia a **la participación en actividades extraescolares**, se reafirma la idea de que no participan; las niñas inmigrantes tienen más dificultades que los niños inmigrantes.

Nosotros, los profesores, dentro de la clase de EF, lo que no podemos hacer tampoco es cambiar la forma de pensar de los padres. Los padres piensan que las niñas no tienen que hacer deporte...[P3, G1, párrafo 64]

No obstante, una profesora del primer grupo de discusión expone su vivencia en un centro educativo donde la participación de las niñas inmigrantes en actividades extraescolares era mayor. Era un **centro con un elevado porcentaje de inmigración** que facilitaba su participación.

Si ellos se ven en una comunidad que son bastantes, entonces se implican más. Si sólo hay dos o tres y uno no se apunta, pues el otro se hecha para atrás. [P5, G1, párrafo 85]

- **Discusión de resultados**

En esta dimensión los participantes se han encontrado cómodos y se han extendido en diversos aspectos que han analizado con su grupo de discusión. Concretamente, en la primera variable sobre las **características de su centro educativo y su alumnado femenino inmigrante**, surgieron ideas relevantes.

Una de esas ideas es la relacionada con las estrategias inclusivas que se realizan o se van a llevar a cabo en los centros educativos. Únicamente un centro expone un proyecto educativo, llamado Madre Puente, que busca la mejora de la inclusión de las familias inmigrantes en la escuela.

El proyecto que presenta este participante tiene como objetivo integrar a las familias en la educación de sus hijos e hijas, a partir de una mayor participación en las actividades que se llevan a cabo en la escuela, sobre todo se busca iniciar esta relación desde P-3.

Este proyecto “Madre Puente” tiene similitudes con las actuaciones que Montón (2003) propone para conseguir una mejora de la participación de las familias inmigrantes en los centros. Otras actuaciones que esta autora hace referencia serían la de realizar campañas de sensibilización que animen a madres y padres a participar en consejos escolares, AMPAs, proyectos educativos, etc. Es una manera de crear espacios de comunicación entre familias en el mismo centro y compartir experiencias que les ayuden en el aprendizaje e inclusión de sus hijas e hijos.

La característica relevante del proyecto “Madre Puente” es el hecho de dar más énfasis a la participación de las madres. Esto es debido a que el centro escolar considera que son ellas las que se encuentran más cercanas a la educación de sus hijos y más unidas al profesorado. Sobre todo, el primer año de este proyecto se centró en las madres de P-3 para posteriormente ir abarcando otros niveles de la educación primaria.

La idea de priorizar el papel de la madre en la educación de sus hijos e hijas estaría unida a las investigaciones realizadas por Malgesini (1998), Giménez (2003), Barreto (2007), Cobo et al. (2006) y Miyares (2006) ya que destacan el papel de la mujer inmigrante en la transmisión de su cultura a sus familiares. En este proyecto también se las consideraría como las transmisoras de ciertos aspectos educativos necesarios para que sus hijos e hijas se encuentren con las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros del grupo-clase.

El siguiente aspecto para reflexionar es el relacionado con el porcentaje de inmigración de su centro. Se expone que depende del nivel de inmigración encontrado en el centro se actúa o no se actúa; si existe poco alumnado inmigrante, el centro interviene menos que si es un centro con un elevado porcentaje de inmigración.

Esta idea infravalora las necesidades del alumnado inmigrante a nivel individual, sin considerarlas a no ser que se cuente con un número elevado de este colectivo. En una sociedad tan diversa y plural, cada inmigrante reacciona de forma distinta ante el

hecho de tener que aprender una nueva lengua y de convivir con alumnos de diferente cultura, religión, etc. Es por ello que cada inmigrante puede que experimente diariamente que es diferente a la mayoría de sus compañeros y compañeras y el profesorado no puede ignorarlo. Se tienen que tomar decisiones individuales que faciliten su inclusión, por pequeñas que parezcan; y el claustro también tiene que participar. El profesorado es un punto básico para que se consiga y se fomente una educación intercultural e inclusiva.

En referencia a la variable sobre **las características del alumnado inmigrante**, el segundo grupo de discusión expone que estas niñas tienen más dificultades de incluirse debido a la vestimenta y apariencia que llevan (velo, vestidos amplios, manos pintadas). Con esta reflexión, y uniendo el hecho de que no han recibido ninguna formación continua sobre inclusión o inmigración, se podría decir que es un colectivo poco conocedor de la realidad intercultural que convive en sus aulas.

Investigaciones realizadas por Dagkas et al. (2011), demuestran que el profesorado tiene lagunas en su formación sobre la cultura y religión de sus alumnas inmigrantes.

Al igual que se percibe en este grupo de discusión, se necesitaría una mayor formación en contenidos específicos como podrían ser el código de vestimenta o el concepto de cultura de Educación Física centrada en la salud, y no tanto en el culto al cuerpo (como es el caso de nuestro contexto social).

Estas investigaciones de Dagkas et al. (2011) defienden una formación que incluya la colaboración de asociaciones de otras culturas y religiones, para así tener un mayor conocimiento de la Educación Física practicada en su país de origen.

Unido a la necesidad de una formación intercultural e inclusiva del profesorado se podría reflexionar también sobre el tema específico del Ramadán que surgió en la tercera variable sobre la **participación de las niñas inmigrantes**.

En el segundo grupo de discusión, una profesora expuso que tuvo que ponerse en contacto con el equipo directivo de su centro y con una familia musulmana ya que una alumna practicaba el Ramadán, y no podía hacer las actividades físicas que tocaban en el área de Educación Física.



Si esta profesora hubiese recibido una formación continua sobre inmigración e inclusión podría haber resuelto de diferente forma la situación. Por ejemplo, ya sabría de antemano en qué período del curso escolar coincidiría con el Ramadán y evitaría trabajar en esas semanas unidades didácticas como la que tenía planificada sobre atletismo; podría haber aprovechado esos días para trabajar otras unidades con menor intensidad física como serían las vinculadas con la expresión corporal o con las capacidades perceptivo motrices.

En cuanto a la variable sobre **la colaboración de las familias**, la mayoría del profesorado considera que éstas no les dan demasiada importancia a la educación de sus hijas, reflejándose en la falta de higiene personal, en la poca participación en las actividades del centro y en las extraescolares.

Por otro lado, también son conscientes que hay familias que provienen de zonas urbanas y que tienen una formación educativa superior, las cuales son más favorecedoras de que se produzca una mejor integración y participación de sus hijas en la escuela.

A pesar de que mayoritariamente se piensa que las familias inmigrantes no se implican, estudios como el de Santos y Lorenzo (2009) defienden que las madres y padres inmigrantes perciben la escolarización de sus hijas e hijos como un factor clave de estabilidad e integración social. Ellos y ellas quieren que sus hijas e hijos alcancen una calidad de vida mejor que la que ellos tuvieron.

Además, Besalú y Tort (2009) analizan dos niveles de implicación de las familias: el visible (participación en el AMPA, en el Consejo Escolar, eventos del centro, etc.) y el no visible (valoración de la escuela, seguimiento en casa, etc.). El docente demuestra prejuicios y expectativas negativas ya que se centra en la implicación de tipo visible. Como consecuencia, la comunicación entre docente y familia puede limitarse a ser la de explicar aspectos conductuales y de tipo instructivo. Se deberían buscar estrategias favorecedoras de su implicación, a partir de la creación de vínculos afectivos e informales entre profesorado y familias.

Por último, esta segunda dimensión es la que ha obtenido el mayor número de intervenciones o comentarios por parte del profesorado de los dos grupos de discusión

(tabla 36). En sus variables se demuestra que el profesorado es consciente de la realidad educativa que existe en los distintos centros, no obstante, existe una escasez de actuaciones para buscar cambios que favorezcan la inclusión de las niñas inmigrantes. El hecho de que la inmigración lleve tiempo en nuestra sociedad no debe ser un factor para no intervenir, no se puede esperar que el inmigrante realice este proceso sin la colaboración de la comunidad educativa (profesorado, asistentes sociales, educadores sociales, etc.).

### 3. Decisiones de planificación

En la siguiente dimensión se reflexiona sobre aquellas adaptaciones de planificación que se realizan en las unidades didácticas y sus contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

- **Descripción del contenido**

La mayoría reflexiona sobre las **unidades didácticas** que lleva a cabo en el área de Educación Física. Se coincide en pensar que no se deben crear unidades didácticas específicas para ellas; no obstante, destacan algunas unidades didácticas que consideran favorecedoras de su inclusión, y que generalmente se trabajan a lo largo del curso escolar:

Yo por ejemplo hago danzas de todo el mundo y lo que hago es trabajar alguna danza de su país, ellas la explican y así consigues que se involucren y las motivas, si ves que hay predisposición de su parte. [P2, G2, párrafo 133]

En el ciclo superior suelo hacer una unidad de juegos cooperativos, hay varios retos, están distribuidos en grupos y no los superan si no se ayudan entre todos. No pueden pasar a otro reto si no han adquirido el reto anterior [P4, G2, párrafo 187]

Otra unidad que comparten los participantes de los dos grupos de discusión es la relacionada con los juegos del mundo, esta unidad la tienen incluida en su programación tanto si tienen niñas inmigrantes como sino las tienen.

En cuanto a algún otro tipo de adaptación, se reconoce que se **actúa si se observa alguna necesidad** en el momento, no son intervenciones preactivas sino retroactivas o postactivas.

Creo que se hace sobre la marcha, dependiendo de la sesión y la actividad, tú te adaptas a lo que ves en el momento. Actúas, dependiendo de si la niña participa o no participa. [P1, G1, párrafo 157]

Dependiendo del número de niñas inmigrantes que se tenga en el grupo, surgirá una mayor necesidad de adaptar las unidades didácticas.

Supongo que si hubiera un gran volumen de niñas inmigrantes a lo mejor sí que se tendría que tener en cuenta porque sería un gran grupo que no intervendría en las sesiones, pero si son cosas muy puntuales, ellas se adaptan. [P1, G1, párrafo 158]

Por último, surgen algunas posibles estrategias que se podrían llevar a cabo en un futuro como sería la de modificar el orden de las unidades didácticas, de acuerdo a las características e intereses de las niñas inmigrantes. Es una intervención fácil, significativa y que podría ayudar a que la participación de estas niñas fuese algo mayor. De momento no la han llevado a cabo.

Se podría tener en cuenta la no modificación de la planificación pero sí la alternancia de las unidades, es decir, alternar unidades que sepas que a ellas les va a favorecer. De esa manera tú puedes tener basket que sabes que no le va a favorecer, pero si tú sabes que a continuación puedes hacer atletismo que van a destacar... intercalar y de esta forma ellas van a ver que hay una recompensa y que no todo va a ser mal, mal, mal. [P2, G2, párrafo 199]

- **Discusión de resultados**

Hemos visto que en los dos grupos de discusión se toman decisiones de planificación sobre la marcha; su intervención depende de si encuentran algún problema o necesidad, y éste dependerá del número de niñas inmigrantes y de las diferencias que encuentren entre ellas y el resto del grupo. Es una intervención que se plantea de

forma a posteriori, y busca tapar aquellas barreras visibles que se observan en el grupo.

Se debería reflexionar sobre la manera en que se toman estas decisiones e intervenciones, así como sobre la formación recibida por parte de los profesores. Un mayor conocimiento del entorno social y cultural ayudaría a actuar de manera diferente, tomando otras decisiones que buscasen la mejora de su inclusión y no tanto realizar intervenciones para salir de situaciones conflictivas surgidas cuando aparece un problema o una barrera.

El hecho de tomar decisiones según el número de alumnas inmigrantes que se tenga en la clase, no debería de suceder. Su número no debería ser un factor decisivo para intervenir. Cada persona tiene derecho a sentirse incluida y debe ser tratada de la mejor manera posible. Como se describe en el estudio de López Pastor et al. (2007), la intervención del docente para mejorar la inclusión del alumnado inmigrante es “como una enfermedad rara que sólo sufren algunos y de los que nos compadecemos sin hacer nada más que observarlos y que sólo se afronta por la comunidad cuando afecta a muchos de sus miembros... o a nosotros mismos” (p. 11)

La siguiente reflexión es sobre el orden de las unidades didácticas. Se propone modificar su orden teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de las niñas inmigrantes. De esta forma su participación podría ser mayor y no afectaría al resto del grupo clase. Esta actuación demuestra que se puede intervenir sin necesidad de cambios complejos o perjudiciales para el resto del alumnado.

Por último, esta tercera dimensión es la que tiene el menor número de intervenciones por parte del profesorado de los dos grupos de discusión (tabla 36). Es un aspecto poco contemplado y valorado, y puede ser debido a que la programación previa de contenidos y objetivos no es relevante para la práctica diaria educativa. Esto no solo afecta a temas relacionados con inclusión de las niñas inmigrantes, sino también a nivel general. Se programa porque es prescriptivo pero normalmente esta programación es lejana de las situaciones que se ven en las aulas en el día a día. Sobre todo en la formación inicial se debería reflexionar sobre la programación como herramienta crucial y funcional y no sólo como un conjunto de objetivos, contenidos y

criterios de evaluación, que no son reevaluados ni ajustados a la realidad de las aulas una vez que ya se ha hecho la programación. La creación de una unidad didáctica debería ser un proceso facilitador y pragmático. También tendría que ser un elemento cambiante, sujeto a modificaciones en aquellos momentos en los que se percibe que la teoría es lejana de la práctica.

Como comenta Martínez Nieto (2006) “la programación de aula tiene que ser abierta, flexible, coherente y realista; dispuesta al cambio y a ser mejorada”. Concretamente, en el área de Educación Física una programación debe respetar y responder a los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas (estimular la autonomía, la acción y el pensamiento creativo, etc.), que pueden cambiar según el contexto en el que se encuentren. Por lo tanto, la programación debe propiciar actividades que admitan una gran variedad de respuestas para atender la diversidad de las aulas.

#### 4. Decisiones de intervención

En esta dimensión se analizan los resultados obtenidos en las siguientes variables: la agrupación, la utilización y repartición del material, la distribución del espacio y las estrategias metodológicas llevadas a cabo en las sesiones de Educación Física.

- **Descripción del contenido**

##### 4.1. Estrategias de agrupación

En la siguiente variable se observa que se utilizan diversas estrategias para agrupar al alumnado, y en ellas se tiene en cuenta la inclusión de estas niñas inmigrantes.

La estrategia más utilizada es la de **escoger él mismo los grupos**, es decir el docente; se evitan las agrupaciones libres ya que pueden dificultar la inclusión de algunas alumnas o alumnos, si son rechazados por el resto de sus compañeros.

Yo a la hora de hacer grupos, intento hacerlos yo mucho, elegirlos yo para que no pase eso, sino siempre me pasa eso. Ya no sólo las niñas inmigrantes, que es su punto débil, pero también los rechazados por cualquier motivo, los recién llegados... intento hacer mucho los grupos y también las parejas y así ellos se acostumbran a trabajar con todos los niños de la clase y sí que puede

llegar algún momento en el que les dejen más libres, a la hora de hacer grupos pero primero tengo que conseguir que entiendan que en clase tienen que trabajar con todo el mundo. Hay una cosa que me gusta mucho, que es con las palas donde les digo que cada vez tienen que ir con alguien diferente de la clase, y así ellos cogen la costumbre de que no pueden ir con su amigo, tienen que ir con alguien diferente. [P3, G1, párrafo 49]

A pesar de que es una estrategia directiva, la mayoría la utiliza pero intentando que no sea algo muy evidente, que se entienda no como una obligación sino como una elección pactada y consensuada con el grupo-clase.

Intervenir de una forma que no se vea mucho, que no parezca evidente. [P3, G2, párrafo 151]

Es que es el momento donde pueden surgir más conflictos y es donde puedes trabajar más la coeducación, porque cuando empiezas a jugar todo fluye y tampoco vas a meterte, si uno corre más o menos, no puedes meterte. Con esta intervención nuestra en la agrupación podemos crear una dinámica, una manera de actuar; y también ir cambiando, ahora decido yo, ahora deciden ellos. [P5, G1, párrafo 171]

Estas agrupaciones directivas se alternan también con **otras más libres y de forma aleatoria.**

Yo creo que también es importante dejarles un poco de libertad porque si siempre los separas y no les dejas hacer grupos, están desmotivados para hacer la actividad. Depende de la actividad estará lo de las agrupaciones más dirigidas o no. [P2, G2, párrafo 148]

A veces yo los he agrupado al azar, a partir de unos papeles que he metido en una bolsa oscura, donde los azules con los azules, los rojos con los rojos. Es una manera de trabajar el efecto sorpresa y es lo que hay, y lo aceptan bien. [P1, G1, párrafo 185]

Yo intento antes de hacer los grupos realizar una actividad previa que te queden los grupos heterogéneos [P1, G2, párrafo 134]

En relación a **agrupaciones por parejas**, se tiende a mezclar las agrupaciones más directivas con las libres, ya que se valora que ellas y ellos se encuentren cómodos y a gusto con su compañero.

Yo en parejas depende, a lo mejor algún día sí que les dejas con quien quieren y otro día cambias tú la pareja; depende del día, yo creo que también es importante variar. [P1, G1, párrafo 146]

Se varían estas **estrategias de agrupación dependiendo de cómo es el grupo**, de manera que si es un grupo integrador y acogedor se les deja más libertad en las agrupaciones; pero si es un grupo que tiende a excluir a unos alumnos concretos, se buscan formas de incluirlos, para que no se sientan rechazados en ningún momento.

Depende del grupo, si excluyen a alguien pues actúas tú o si ves que no hay problemas pues ellos mismos pueden hacer los grupos. [P5, G1, párrafo 172]

También si es un grupo que está un poquito más integrado, quizás puedas dejar más libertad, pero cuando ves que tienes a lo mejor dos alumnos que cuesta mucho que sean escogidos, a la hora de hacer grupos, pues intentas modificar para que esos grupos no sean siempre los mismos y no se queden siempre los últimos que nadie quiera jugar con ellos. [P1, G2, párrafo 152]

Si tengo en algún grupo niños que son más rechazados, lo que hago es que dejo que ellos escojan los grupos y entonces como son los primeros y van escogiendo se encuentran más incluidos. [P2, G1, párrafo 56]

En referencia a las **agrupaciones mixtas**, es un indicador que también se valora y se tiene en cuenta:

A la hora de hacer grupos, intento que si son parejas que sean mixtos y sino pongo las consignas; la mitad del grupo tiene que ser niñas y la otra niños [P1, G1, párrafo 50]

Yo establezco dos capitanes, un niño y una niña y que ellos elijan grupo, y tiene que ser niño-niña, niño-niña. Puede ser que el capitán sea líder del grupo y otro día puede ser otro... [P5, G1, párrafo 58]

Por último, otro indicador de esta variable tratado estaría relacionado con **los diferentes ciclos** que se encuentran en primaria. Dependiendo del ciclo surgen más

dificultades para escoger la estrategia de agrupación idónea. En el ciclo inicial el alumnado tiende a aceptar a todos sus compañeros y compañeras, independientemente de su cultura, sexo o vinculación afectiva. Una vez que se encuentran en los ciclos medio y superior aparecen más los rechazos hacia un cierto tipo de alumnado.

Con los pequeños no hay problemas; los puedes poner con quien quieras y no se quejan, luego más grandes sí. [P1, G2, párrafo 149]

El problema empieza a partir de cuarto; yo en tercero no tengo problemas. [P3, G2, 148]

#### 4.2. Utilización y repartición del material

En esta variable surgen algunas opiniones sobre el material y su vinculación con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

Una de las ideas más destacadas es la relacionada con la **utilización de material alternativo** por parte de ellas. Se considera que el material alternativo les motiva y esto hace que les atraiga más la actividad y aumente su participación en las sesiones de Educación Física. Es un material diferente y poco utilizado por ellas, lo que despierta su interés para jugar con él.

Unos freesbes, unas indiacas, unos ringos, que no sea el típico material de una cuerda para saltar u otro material donde ellas tienen más acceso. Esto les puede servir de motivación ya que es un material diferente y han tratado poco. [P2, G2, párrafo 184]

Por otro lado, existe otro **tipo de material que el profesorado no considera suficientemente motivador** para ellas, y que no favorece su participación e inclusión:

Si son chicas y sobre todo marroquíes, la pelota la dejan aparte, sobre todo la pelota de fútbol [P4, G2, párrafo 157]

En general, el profesorado es consciente de **la importancia que tiene su intervención para crear una mayor participación**. No es suficiente escoger un



material más motivador, sino que el docente tiene que intervenir para crear normas que favorezcan la participación de todo el alumnado; un ejemplo de ello sería con los juegos predeportivos colectivos:

Yo creo que en los juegos colectivos donde hay poco material para muchos niños, sí que intento poner normas para que el material les llegue a todos, y más si tienes una niña nueva que es marroquí y no participa. Normalmente pongo normas como hay que pasársela a todos antes de marcar, no se puede repetir el compañero. Con el tiempo puede ser que esa niña participe igual que los demás y a lo mejor esa norma no la tienes que poner. Es más con algunos grupos ellos me han preguntado por esa norma de pasarla a todos y yo les he contestado si ellos creen que hace falta, y ellos mismos ya me la piden o se la quitan. [P3, G1, párrafo 180]

En cuanto a la **repartición del material**, es un indicador comentado y tenido en cuenta por el profesorado.

Hace tiempo sí que había un listado y cada día eran dos los encargados del material. Y esto les motivaba ya que si no lo hacían bien se les sacaba de la lista, pero si el grupo fluye no necesita tenerlo tan presente ya que ellos piden ayudarte. [P1, G1, párrafo 179]

Por último, aparece la reflexión sobre la vinculación del material con la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes; sobre todo en el segundo grupo de discusión, coincide en pensar que hay una relación poco significativa.

#### 4.3. Distribución del espacio

En referencia a la distribución del espacio, el profesorado destaca algunos aspectos:

- Reconoce que **los chicos se encuentran en el mejor espacio**; además, en las explicaciones del docente los alumnos se ubican en las primeras filas.

En la clase de expresión corporal que he hecho hoy en un espacio reducido, que es nuestro gimnasio, iban realizando las actividades y los niños ocupaban el espacio del centro y las niñas los extremos. [P3, G2, párrafo 175]

Cuando hago la explicación en la clase de EF, sí que pasa, sobre todo con los mayores, que el grupo de niños está como más en primera fila y el grupo de niñas hacen sus corrillos. [P3, G2, 167]

- Se reflexiona también sobre **la distribución del espacio y el ciclo** en el que se encuentran. Cuanto más mayor son las chicas ocupan más el espacio periférico y se apartan más en las explicaciones.

Yo creo que en ciclo inicial no se da tanto el caso del espacio como en medio o superior. [P2, G2, párrafo 176]

Por último, **reconocen que su intervención facilita que ellas se distribuyan mejor por el espacio**, tanto a la hora de explicar las actividades como a la hora de realizarlas. Un ejemplo es cuando introduce normas que ayudan a que ellas participen más en el juego; teniendo que moverse más por todo el espacio y dejando a un lado los lugares periféricos.

Lo de obligar a que todos tienen que tocar la pelota hace que se muevan por el espacio y participen. Les podemos ayudar a que participen pero también ellas tienen que poner de su parte, y formar parte del juego y de la vida; no es sólo ponérselo todo fácil para que fluya sino que ella también ha de esforzarse un poco. Yo también les hago que reflexionen sobre la participación de todos. [P5, G2, párrafo 190]

#### 4.4. Estrategias metodológicas

La última variable está relacionada con las estrategias metodológicas que utilizan en sus sesiones de Educación Física. Se reflexiona su papel facilitador de la inclusión.

Las estrategias que el profesorado destaca son:

- La asignación de tareas
- La resolución de problemas
- El aprendizaje cooperativo
- El trabajo por estaciones

A pesar de que utilizan en alguna ocasión el comando directo, no lo consideran favorecedor de la inclusión.

“A mí me ha ido muy bien y utilizo bastante la asignación de tareas, donde también aparece la función de ayudante y han podido integrarse más. Yo creo que un comando directo no funciona, yo creo que hay que llevártelos a tu campo.” [P2, G2, párrafo 191]

- **Discusión de resultados**

En esta cuarta dimensión el profesorado reflexiona sobre las decisiones de intervención que realiza en referencia a las estrategias organizativas de agrupación, de utilización del espacio y material, y metodológicas.

En las **estrategias de agrupación**, se prioriza el hecho de escoger el profesor los grupos de alumnos de dos o más personas. Con ello se pueden evitar situaciones de rechazo o exclusión de algunos alumnos por parte del grupo-clase. Aunque esta idea parezca en un principio directiva, estaría en línea con el hecho de ser una forma de dar importancia a los valores y actitudes de respeto, participación y colaboración entre todo el alumnado de la clase. Una de las propuestas se encamina a que este principio directivo quede estratégicamente enmascarado para los alumnos. Una vez el alumnado es consciente de que tiene que trabajar con todas y todos, de alguna manera más o menos natural y no impuesta, se pueden ir introduciendo otras estrategias de agrupación más libres y afectivas, sin dejar de controlar que no sucedan situaciones de exclusión entre ellos y ellas.

Un último aspecto que se les ofrece a los docentes para reflexionar sobre las agrupaciones es el relacionado con las diferencias entre los ciclos educativos. Se coincide en encontrar más dificultades a la hora de hacer grupos con alumnos de ciclo superior (de diez a doce años) que con los de inicial (de seis a ocho años). Si desde pequeños se trabajasen valores de inclusión, aceptación entre iguales y respeto, seguramente no tendrían que suceder situaciones de rechazo cuando son más mayores. Por otro lado, si dentro de Educación Física se potenciasen metodologías de cooperación y colaboración, y se dejasen a un lado metodologías más competitivas, se

podrían evitar rechazos entre ellas y ellos ya que sus actividades no dependerían tanto del resultado sino del proceso, poniendo la atención en la calidad del trabajo en equipo que realicen.

Esta metodología cooperativa permite que las agrupaciones dejen de ser un aspecto de rechazo y exclusión, para convertirse en un aspecto de interrelación y diversidad, fomentando la inclusión de las niñas inmigrantes. Es por ello que la utilización de metodologías cooperativas a lo largo de primaria podrían producir cambios significativos al mejorar la cohesión en el grupo y facilitar las interrelaciones positivas entre el alumnado, que podrían repercutir en unos mejores resultados cuando el alumnado llegue al ciclo superior.

Velázquez (2004) describe que el trabajo cooperativo es más que un trabajo grupal; el profesorado debe velar para que también sucedan los siguientes aspectos en la práctica (Johnson, Johnson y Holubec 1999):

- La interdependencia positiva: el alumnado sabe que su trabajo beneficia a cada uno de sus miembros de grupo, llegando a entender que el trabajo de grupo es mejor que el individual.
- La interacción promotora: cada alumno anima a sus compañeros y favorece sus logros.
- La responsabilidad personal e individual
- Las habilidades interpersonales y de grupo
- El procesamiento grupal o autoevaluación

Fruto de los aspectos anteriores relacionados con el trabajo cooperativo, se consiguen unos mejores resultados físicos del alumnado, como demuestra Grineski (1993) en un estudio realizado con un grupo de alumnos y alumnas, los cuales demostraron mejoras significativas en su condición física cuando participaban en las actividades de forma cooperativa, exhibiendo además un nivel más alto de interacción social que cuando los alumnos trabajaban en agrupaciones de tipo individuales o competitivas.

En referencia a la variable de **la repartición y utilización del material**, se reflexiona sobre el material alternativo que se considera más motivador para ellas y les facilita su

inclusión. Los profesores relacionan esta motivación con ser un material menos utilizado por ellas y, particularmente los comentados en los grupos de discusión, más individualista, permitiendo que puedan jugar en pequeños grupos y con pocas connotaciones competitivas.

También el profesorado reflexiona sobre aquel material que es menos interesante para las niñas inmigrantes, como es el caso del balón. Aunque todo depende de las actividades que se realice con el material. El autor Velázquez (2004), describe que el mismo tipo de material, dependiendo del uso que se le da, se asocia más con actividades competitivas o cooperativas. Si desde las primeras edades se trabaja el material de forma polivalente, el alumno o alumna será capaz de jugar y participar de una forma más motivada ya que no lo relacionará exclusivamente con un género o un tipo de juego.

Por lo tanto, el resultado no tendría que depender tanto de si hablamos de un material alternativo o convencional, sino de cómo el profesorado lo va a ir trabajando a lo largo de primaria. Su objetivo no es buscar un material que mejore la inclusión de estas niñas sino crear actividades donde se encuentren motivadas por participar y cooperar con su grupo clase.

En referencia al **espacio**, también dependerá del uso que el profesorado realice de éste. Si interviene para que sea repartido y utilizado por todas y todos, puede que desaparezcan aquellas situaciones donde los niños se apropian del espacio céntrico y las niñas del periférico.

En esta cuarta dimensión se realizan 47 intervenciones (tabla 36), encontrando unas variables más comentadas que otras. La variable que tiene un mayor número de intervenciones es la de estrategias de agrupación, con 20 intervenciones. Se obtiene un menor número de intervenciones en las otras tres variables referentes a material, espacio y estrategias metodológicas. En ellas los participantes parecían no tener tanta diversidad de opiniones sobre su intervención ni sobre su vinculación con la mejora de inclusión de las niñas inmigrantes durante sus sesiones de Educación Física.

## 5. Decisiones de estrategias de motivación

La quinta dimensión está relacionada con aquellas decisiones que el profesorado utiliza para conseguir una mayor motivación del alumnado femenino inmigrante. Concretamente, se distinguen dos variables: la primera hace referencia a las decisiones tomadas con una alumna recién llegada al centro; la segunda variable está formada por aquellas decisiones que el docente realiza para cualquier alumna inmigrante que se encuentre en sus sesiones de Educación Física.

- **Descripción del contenido**

### 5.1. Hacia el alumnado femenino inmigrante recién llegado

La mayoría del profesorado prioriza que la alumna recién llegada entienda la explicación de las actividades, y para ello, se destaca **la estrategia de ubicarla cerca del profesor**. Dicha ubicación permite que la alumna se fije más en su vocalización, gesticulación y demostración.

Yo las pongo en primera fila, sobre todo cuando explicas, vocalizar bien y sobre todo muchos gestos y ejemplos. A medida que ella lo va viendo no necesita sólo escucharlo sino que también lo ve con demostraciones. [P2, G2, párrafo 218]

Una vez se ha explicado la actividad, se coincide en **la importancia que tiene la demostración o imitación** para que la alumna acabe de entender la actividad y se sienta capaz de iniciarla con el resto de sus compañeros. Dicha imitación es mejor si es ofrecida por sus compañeros o compañeras, no tanto por el profesor.

Yo creo que es la clave a partir de la imitación, porque por mucho que expliques una imagen ayuda mucho. [P4, G1, párrafo 214]

Yo creo que también, porque por mucho que tú estés pensando en cómo explicarlos, ven un ejemplo y lo acaban entendiendo. Lo mejor es entre iguales porque copian. [P5, G1, párrafo 215]

Por último, se expone otra estrategia para motivarlas y acercarlas más al grupo, el ofrecerles un **compañero o compañera referente**. Concretamente, si es el caso de una

alumna magrebí, en principio se considera que una niña como referente puede ser más cercana a ella que un niño, en un principio.

También por tutor entre iguales y si son niñas magrebíes seguramente, en un principio tendría que ser una tutora porque sino puede ser rechazada o ella se queda más retraída. [P1, G1, párrafo 216]

## 5.2. Hacia el alumnado femenino inmigrante

En esta variable el profesorado expone otras estrategias para motivarlas y acercarlas más al resto del grupo y a la asignatura.

Una de las estrategias que se describe hace referencia a ofrecerles un **papel de ayudante del profesor**; sobre todo en aquellas actividades que sabe que les gustan más y que se encontrarán más motivadas:

Mi caso es más de motivarlas y he tenido que utilizar estrategias como de ayudante mío y lo hacía en actividades que sé que a ellas les gustaba. [P2, G2, párrafo 71]

Otra estrategia similar a la anterior es la relacionada con **darles protagonismo**:

También hacerles protagonistas en algunas clases, que expliquen juegos. Que ellas digan lo que más les gusta y organizar actividades a partir de esas actividades que ellas proponen. [P3, G1, párrafo 195]

Yo he trabajado alguna unidad sobre juegos del mundo, entonces yo puedo explicar alguno, pero si hay niños de fuera, que se lo comenten a sus padres y que expliquen alguno de su país. Y si hay también alguna niña de fuera, que lo explique. En ese momento son las protagonistas. [P2, G1, párrafo 196]

La siguiente estrategia que el profesorado comenta es la relacionada con los **refuerzos positivos**, ya sea premiándolas cuando realizan actividades en las que destacan, o como apoyándolas en el día a día:

En resistencia son las números uno y lo que hacen bien hay que premiárselo. [P1, G2, párrafo 198]

Y el apoyo positivo, cuando van haciendo alguna actividad, siempre ir diciéndoles que lo están haciendo muy bien, que continúen. [P3, G1, párrafo 208]

La última estrategia que el profesorado comenta está relacionada con **la manera de acercarse a estas alumnas**, buscando afectividad, conversación y que ellas se encuentren cómodas en sus clases de Educación Física. Se debe evitar ser estricto o directivo hacia ellas, e intentar aproximarse a su realidad utilizando otras vías de comunicación.

Yo creo que ellas necesitan que las escuches. Sacarles un tema de conversación y hablar con ellas. [P4, G2, párrafo 209]

No ser muy estrictos en el tema de la ropa, el neceser...si puedes hablar, mejor que no imponer. [P3, G2, párrafo 210]

Conocer lo que hay detrás de ellas. [P2, G2, párrafo 211]

- **Discusión de los resultados**

En esta dimensión el profesorado diferencia la toma de decisiones que realiza dirigidas a favorecer la inclusión de las alumnas inmigrantes recién llegadas de otras dirigidas a alumnas que llevan más tiempo escolarizadas.

Las estrategias que se presentan para la recién llegada se podrían considerar bastante efectivas para la mejora de su inclusión, ya que buscan que ellas entiendan la explicación de las actividades, que imiten a sus compañeros/as y que tengan un alumno referente que les acabe de integrar en la sesión.

Se coincide en pensar que la lengua es la mayor dificultad que tiene una alumna recién llegada; no obstante, no se puede olvidar que un número importante de alumnas inmigrantes provienen de zonas donde la escuela es distinta a la nuestra. Se debería reflexionar sobre cómo puede ser de impactante encontrarse con otra educación donde la relación maestro-alumno es diferente, donde los contenidos se presentan de distinta forma y donde la Educación Física tiene un planteamiento educativo tan específico. Sería interesante conocer qué educación tuvieron en su país de origen y



qué contenidos se trabajan en el área de Educación Física para poder entenderla mejor y acercarse más a ella.

En referencia a las estrategias dirigidas a la alumna inmigrante femenina de más antigüedad en el centro, están más relacionadas con el aspecto emocional y afectivo, ya que consideran que es una buena manera de incluirlas en las actividades y en el grupo, y el problema de la lengua no lo tienen tan agudizado.

El número de intervenciones que el profesorado realiza sobre esta dimensión es 18 (tabla 36). A pesar de no ser muy elevadas en número, particularmente estoy de acuerdo con estos profesionales en que han sido intervenciones bastante positivas, en el sentido de que facilitarían de manera efectiva la mejora de la inclusión de estas niñas inmigrantes.

## 6. Expectativas del profesorado

En la última dimensión trabajada en estos grupos de profesores se mencionan algunos aspectos relacionados con sus expectativas en relación a la participación del alumnado femenino inmigrante en los distintos contenidos de Educación Física y a su rendimiento motor. Posteriormente se reflexiona también sobre los motivos que pueden ocasionar que ellas tengan un menor rendimiento a nivel motor.

- **Descripción del contenido**

### 6.1. Participación en los diferentes contenidos del área de Educación Física

Los grupos coinciden en que se observa generalmente una menor participación de las niñas inmigrantes, tanto en los contenidos de expresión corporal como en los de iniciación deportiva. Concretamente en los de **expresión corporal** se han encontrado situaciones donde ellas, a partir de una cierta edad escolar, no querían bailar con niños de la mano. En estos casos la familia no tiene un papel facilitador para trabajar este contenido.

He tenido casos de que la mamá viene a decirme que mi hija no puede bailar con un niño en una danza; y al final bailó pero era la típica niña que viene con pañuelos, con ya vestidos largos. [P1, G2, párrafo 165]

Por otro lado, algún profesor también se ha encontrado alguna dificultad en las actividades de expresión corporal en las que los alumnos/as tienen que imitar o representar algún personaje o emoción. En opinión de un docente, esta actitud no le parece tan extraña porque son actividades donde ellas tienen que exteriorizar aspectos más emocionales y personales.

Igual sí que es un poco conflicto si han de realizar alguna actividad de expresión corporal de imitar, es debido a que es un contenido de exteriorizar algo desde dentro o imitar algún animal, que a lo mejor te sientes ridículo y tienen más vergüenza. [P1, G1, párrafo 221]

En relación al **contenido de iniciación deportiva**, se reflexiona sobre las diferencias entre la iniciación de deportes individuales y colectivos. En los individuales ellas tienen una participación bastante buena, no obstante, en los colectivos les cuesta más ya que demuestran una menor competitividad y se aíslan dentro del equipo.

En deportes colectivos les cuesta más; en individuales suelen participar más.  
[P1, G2, párrafo 227]

Otro indicador encontrado en esta variable es el relacionado con **el tiempo que lleven en el nuevo país**. Es un indicador ya comentado en otras dimensiones, y a más tiempo de escolarización en el centro mayor es su participación con el grupo y en general con las actividades que se le propongan.

Para finalizar, destacar que algunos profesores opinan de manera diferente, en el sentido de que ven en ellas una participación igual que la del resto de sus compañeros.

Yo no creo que haya diferencias con los demás. [P4, G1, párrafo 226]

## 6.2 Rendimiento motor

En esta variable el profesorado describe en qué contenidos de Educación Física el alumnado femenino inmigrante tiene un rendimiento motor inferior.

En general se considera que ellas tienen un rendimiento motor inferior en aquellos contenidos donde se les exige una técnica específica como podría ser la iniciación deportiva de básquet. No obstante, en el contenido de capacidades físicas básicas se las considera bastante buenas.

Yo creo que ellas destacan en deportes donde la técnica no sea tan importante como por ejemplo el atletismo. [P3, G2, párrafo 195]

En resistencia son las números uno [ P1, G2, párrafo 198]

Es que suelen ser muy hábiles. [ P4, G1, párrafo 229]

Un profesor destaca dificultades de estas alumnas en el **contenido de orientación espacial y lateralidad**, sobre todo en aquellas alumnas que se escolarizan tarde, y tienen más problemas a la hora de aprender a escribir la lengua.

Las que vienen tarde, en 5º y 6º, a la hora de escribir... tienen un problema a la hora de desplazarse. Al escribir al revés de derecha a izquierda; y luego yo las encuentro perdidas, desplazadas. Y la lateralidad también. [ P4, G2, párrafo 237]

### 6.3 Motivos de su nivel de capacidad motriz

La última variable busca conocer los motivos por los que los docentes consideran que hay un nivel inferior de capacidad motriz entre el alumnado femenino inmigrante. Los indicadores que surgen en las reflexiones son:

Elas tienen **un carácter poco competitivo**, limitándoles en la práctica de actividad física que el resto del grupo

Elas realizan **poca práctica de actividad física** fuera de horario escolar. Este es el indicador más comentado y el principal motivo para la mayoría del profesorado.

Es que fuera de la clase de EF nunca hacen deporte; no tienen ninguna base.  
[P3, G2, párrafo 231]

Esta falta de práctica de actividad física en estas niñas, está relacionada en algunos casos con la poca importancia que su familia le confiere, siendo más difícil que ellas la realicen.

Han de ser ellas las que cojan la pelota y se pongan a jugar y si no les gusta pues no van, y por lo tanto no encuentran apoyo de la familia ya que no se preocupa para que practique más actividad física. [P5, G1, párrafo 233]

Si la familia está muy integrada y la niña le gusta, seguro que practica, pero sino no. [P3, G2, párrafo 258]

El tercer indicador que el profesorado describe es el relacionado con la **poca motivación** que estas alumnas demuestran para la práctica de actividad física.

Es más motivacional más que motora. Si está motivada tirará millas pero si por lo contrario es una niña poco motivada, vergonzosa, tímida, sin idioma, pues se quedará ahí parada... entonces ahí sí que tienes que estirar tú. [P1, G1, párrafo 237]

Incluso algún profesor reconoce que es la suma de todos estos indicadores los que provocan que ellas tengan un rendimiento motor más bajo que el resto de sus compañeros:

Tienen todas las variantes, no tienen experiencia, no tienen técnica, no tienen motivación, no les interesa la competición. [P3, G2, párrafo 260]

Por último, se reflexiona sobre el indicador que hace referencia a **la poca relevancia que tienen algunos contenidos en la cultura** de estas alumnas inmigrantes. Concretamente, se hace referencia al contenido de expresión corporal:

Quizá su cultura de origen les hace que sea más difícil trabajarlo. [P5, G1, párrafo 242]

Quizá en su cultura no está bien visto expresar algún sentimiento o emoción personal, y hacerlo delante de tanta gente que no es muy cercana a ella pues. [P1, G1, párrafo 243]

- **Discusión de los resultados**

En referencia a **la participación del alumnado femenino inmigrante**, el profesorado coincide en destacar que en los contenidos de Expresión Corporal y el

de Habilidades Motrices Básicas y Específicas existen algunas diferencias con el resto del grupo.

En la Expresión Corporal, se considera que a ellas les cuesta más, debido a que puede que tengan algún problema con la práctica de bailes o con actividades que tengan que exteriorizar alguna emoción o sentimiento.

Con el contenido de Habilidades, se distingue entre las actividades relacionadas con deportes individuales y con los colectivos. Se reincide en pensar que ellas no se encuentran tan cómodas practicando actividades colectivas, donde la competitividad es mayor y les cuesta incluirse en las dinámicas de grupo.

En cuanto a la variable del **rendimiento motor**, se reflexiona de nuevo con la idea de que ellas no destacan en los contenidos donde se necesita una técnica específica. Se considera, al contrario, que su rendimiento es elevado cuando son contenidos en los que no influye tanto su experiencia previa, por ejemplo, en actividades de resistencia o velocidad.

Un profesor introduce un contenido que no se había mencionado en la investigación, es el contenido de orientación espacial y el de lateralidad. Éste opina que las niñas inmigrantes que se escolarizan tarde y tienen que aprender el idioma tienen más problemas a la hora de ubicarse y orientarse en el espacio. Sobre esta idea, no se ha encontrado ninguna investigación que abarque este tema, con lo que podría resultar novedoso de investigar con más profundidad.

En relación a la última variable sobre **los motivos de su nivel motor inferior**, el profesorado refuerza su opinión sobre algunos aspectos que se han ido tratando a lo largo de los dos grupos de discusión. De todos ellos, destacaría el considerar su falta de motivación. Sobre todo se considera que esta disminuye cuando son mayores y están en el ciclo superior. No obstante, se debería cuestionar el por qué aparece esa cierta apatía, desinterés y escasa participación. Podría ser porque el docente tiende a escoger contenidos curriculares que interesan más al género masculino o que coinciden más con los valores que socialmente se atribuyen a ellos (fuerza, competitividad, agresividad), como indican también Vázquez, Fernández y Ferro (2000).

En conclusión, se debería reflexionar sobre qué realidad curricular se está ofreciendo a este alumnado, ya que podría ser que se estuviese fomentando de forma implícita una realidad androcéntrica y sexista.

## 7. Aspectos favorecedores de la inclusión

- **Descripción del contenido**

### 7.1. Identificación de los aspectos favorecedores de la inclusión

La séptima dimensión muestra una reflexión final sobre aquellos aspectos generales que le ayudan al profesorado a mejorar la inclusión del alumnado femenino inmigrante. Es una recopilación de aquellos aspectos que se destacan y priorizan.

Una de las decisiones que el profesorado utiliza es la de realizarles **refuerzos positivos**, hacer que ellas se sientan a gusto, motivadas y cómodas en las sesiones de Educación Física.

Siguiendo con la idea de mejorar su autoestima y autoconfianza, se considera importante buscar **actividades de Educación Física que tengan en cuenta sus intereses y motivaciones**, para que puedan destacar:

Buscar más las actividades que ellas puedan destacar, para que se sientan un poco más importantes. [P1, G2. párrafo 268]

Además, estos dos aspectos deben ir acompañados de un tercero que es el de **buscar momentos de afectividad y conversación**, para que se encuentren a gusto con el docente y tengan un nivel de confianza elevado.

Yo creo que la comunicación, necesitan el tener una persona con la que poder hablar, porque a veces te da la sensación que son un poco cero a la izquierda, que en casa están y cuando llegan al cole y te pones a hablar con ellas y empiezan a sacarte, y cogen una confianza que luego te cuesta menos que participen. Yo creo que a nivel emocional hay que ponerse un poco de su parte, empatía. Lo que pasa que es complicado por el tiempo que tenemos, una hora y media, 25 niños...[P2, G2, párrafo 269]

También la información a nivel personal, en algún momento con ella. Así te va a transmitir cómo se siente, si se siente bien, si tiene complejos, si no los tiene. Porque a lo mejor delante de la clase no es capaz de transmitir sus sentimientos, y quizá con ese vínculo de confianza con ella, vas a conseguir que a ti te lo diga y poder hacer un trabajo de comunicación. [P5, G1, párrafo 373]

El siguiente aspecto es el de **fomentarles la practica de actividad física fuera de horario escolar**. El especialista debe intentar motivarlas para que tengan interés en participar en alguna actividad física fuera de horario lectivo. No es una tarea fácil pero sí factible.

El profesor también podría ayudarles a coger más motivación por el deporte.  
[P1, G2, párrafo 268]

Por otro lado, es importante para su inclusión la **realización de un trabajo con el grupo-clase**, que mejore las relaciones entre ellos y ellas y su cohesión.

Todo el trabajo grupal, es un aspecto a tener en cuenta. Si en EF se trabaja un buen ambiente, luego se extrapola a otras áreas, y así esta niña puede coger una buena relación con sus iguales. [P1, G1, párrafo 239]

Por último, se reflexiona sobre la importancia que tiene **trabajar de forma conjunta con el claustro**. No sólo es importante el trabajo con el tutor o tutora, sino que debe crearse un grupo de docentes que velen por la inclusión de estas niñas y que se coordinen para poder conocer mejor las características de cada una de ellas y de su entorno familiar.

- **Discusión de los resultados**

En esta última dimensión aparecen algunos conceptos básicos que se deberían tener en cuenta para la mejora de su inclusión. Las diferentes ideas se podrían agrupar en tres bloques:

- En relación a la toma de decisiones hacia la alumna inmigrante.
- Referente a la toma de decisiones hacia el grupo-clase.

- En relación a la toma de decisiones del profesorado y claustro.

Mejorar en este conjunto de aspectos posibilitaría una intervención más inclusiva e integradora hacia ellas, no obstante faltaría un aspecto clave a tener en cuenta y que no se ha comentado; es el relacionado con la actuación hacia la familia inmigrante. La familia debe estar presente, de forma explícita o implícita, para que se produzca dicha inclusión, sobre todo si se trabaja con el alumnado de seis a doce años.

En un estudio realizado por Santos y Lorenzo (2009) sobre la familia inmigrante se reafirma la importancia que tiene contar con su familia para mejorar la participación e inclusión de sus hijas e hijos.

El proceso de integración escolar de los niños y niñas de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. (p. 281)

Al igual que en otro estudio realizado por Dagkas et al. (2011) se demuestra que existen experiencias positivas cuando los profesores y profesoras hacen partícipe a las familias. Este enfoque global de familia y Educación Física hace que cambien las actitudes de ambos y se abra la comunicación entre escuelas y comunidades, convirtiéndose en una estrategia de éxito.





**PARTE IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE**  
**LA INVESTIGACIÓN. SEGUNDO NIVEL DE**  
**ANÁLISIS**

## **PARTE IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. SEGUNDO**

### **NIVEL DE ANÁLISIS**

Esta parte del estudio comprende un segundo nivel de análisis, con el objetivo de contrastar la información adquirida en los diferentes instrumentos utilizados: la entrevista, el cuestionario y el grupo de discusión. Se buscarán las semejanzas y las diferencias obtenidas entre ellos, poniendo énfasis en el análisis de nuevos resultados. Una vez finalizada la comparación entre los instrumentos se reflexionará sobre los resultados obtenidos con la ayuda de trabajos publicados por otros autores y autoras, buscando así responder al objetivo principal de la investigación: analizar los procesos de toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión.

Este capítulo presenta la misma estructura utilizada en el primer nivel de análisis, las siete dimensiones ya trabajadas y conocidas, para facilitar la comparación de los resultados.

## **CAPÍTULO 8. TRIANGULACIÓN DE DATOS**

### **1.- Conocimiento del docente**

Respecto al estudio de los conocimientos que tienen los docentes, me centraré en los mismos aspectos del primer nivel, el obtenido durante su trayectoria profesional y formativa.

#### 1.1 Trayectoria profesional

En referencia al conocimiento que se obtiene a través de la **experiencia laboral**, se observan similitudes por tratarse de profesionales especialistas en Educación Física de centros de educación primaria de la comarca del Baix Llobregat.

El 100% del profesorado que ha participado en alguno de los tres instrumentos empleados (entrevista, cuestionario y grupo de discusión), posee la especialidad de Educación Física, si bien no todos la ejercen de forma exclusiva; es decir, algunos compaginan esta actividad con una tutoría o algún cargo directivo. En concreto, en los tres instrumentos se han obtenido los siguientes porcentajes de profesorado que trabaja exclusivamente como especialista de Educación Física:

- En la entrevista el 90%
- En el cuestionario el 63%
- En el grupo de discusión el 60%

Una parte significativa del especialista de Educación Física ocupa un puesto en el equipo directivo de su centro. Con esta realidad educativa, se podría facilitar la dinamización de algún proyecto o programa educativo inclusivo, abarcando las distintas áreas del currículum.

En relación a algunos **datos personales**, el género de los entrevistados se repartió entre hombre y mujeres, no siendo esta cifra casual sino que se buscó esta equidad para obtener una representación igualitaria de sus experiencias.

No obstante, en los otros dos instrumentos era más difícil obtener esta equidad, ya que el cuestionario fue presentado a todo el profesorado del Baix Llobregat, y el grupo de discusión tenía en cuenta otras características más relevantes, como es la disponibilidad de unas franjas horarias concretas, el no haber participado en otro grupo de discusión o la motivación por intervenir en esta investigación.

Sin embargo, también se encuentra una participación bastante similar de ambos géneros, ya que en el cuestionario hay una representación del 57% de hombres; mientras que en el grupo de discusión éstos representan el 40%.

Esta proporción en el género que ha participado en el trabajo es un fiel reflejo de la realidad existente en las escuelas, no es un capricho de este estudio el querer tener representados en igual proporción a los dos géneros. Si tenemos en cuenta el estudio del *Libro Blanco de las Mujeres de Cataluña en el Mundo de la Ciencia y Tecnología* (Martínez Costa et al., 2003), se considera que la especialidad de Educación Física como la más equitativa en representación de hombres y mujeres (concretamente un 48,4% de hombres que trabajan en esta especialidad en primaria).

## 1.2. Trayectoria formativa

En lo que respecta a la trayectoria formativa, en los tres instrumentos se recopilaron datos sobre la **formación continua** que los docentes reciben anualmente. En este aspecto se ha obtenido diferente información en el cuestionario, lo que puede ser debido a que éste es un instrumento cuantitativo a la vez que es más detallado, lo que sugiere que la información obtenida con él es más específica. Por ejemplo, se ha obtenido información relacionada con las horas dedicadas a la formación, así como el porcentaje de horas específicas en las diversas temáticas expuestas.

En cuanto a las similitudes, en los tres instrumentos se ha extraído información detallada sobre la formación continua con **contenidos de inclusión o inmigración** realizada por el profesorado. La formación obtenida resulta ser bastante coincidente.

En la entrevista el profesorado expone que ha recibido una formación continua más vinculada con la resolución de conflictos y la inclusión de alumnado con necesidades

educativas especiales. No obstante, esta formación no es específica del área de Educación Física y no tiene en cuenta la inclusión del alumnado inmigrante, y si bien puede aportar al profesorado unas pautas generales favorecedoras del trabajo de la inmigración, no ahonda en contenidos específicos como la interculturalidad o en pautas que mejoren la inclusión del alumnado inmigrante específicamente en el área de Educación Física.

En el cuestionario, el profesorado tiene que especificar si su formación continua está relacionada con actitudes y valores, con inclusión y/o integración, y con la inmigración. Un mayor porcentaje del profesorado responde que su formación está más vinculada con aspectos actitudinales más generales, y no tanto con los otros contenidos.

Por último, en el grupo de discusión, la mayoría del profesorado también reconoce que su formación sobre estos contenidos es escasa.

Respecto a los **motivos por los que realizan una formación continua**, se encuentran también similitudes entre los tres instrumentos, y en general se puede afirmar que el profesorado prioriza aquellos cursos que considera que cubren una mayor necesidad personal y profesional.

Por otro lado, los motivos por los que no realizan más formación continua sobre inclusión o inmigración son comentados en la entrevista y en el grupo de discusión. Principalmente se encuentran dos argumentos, que no encuentran una oferta educativa interesante sobre esta temática, y que no sienten la necesidad de formarse sobre ella.

No obstante, en el grupo de discusión se han expuesto vivencias que demuestran la baja formación que se tiene sobre contenidos como inmigración o inclusión. En este sentido, una de las vivencias comentadas es sobre el Ramadán y sobre las decisiones de intervención del profesorado de Educación Física. Se comenta que no tienen conocimientos sobre el tema y durante el período del Ramadán las actuaciones con las alumnas musulmanas es algo limitada. En un caso concreto, se tuvo que informar sobre las características de ese período religioso y actuar con la ayuda de su equipo directivo, siendo una experiencia algo negativa.

En relación con esto, las autoras Puig y Sullana (2002) recogieron las palabras de un atleta de élite musulmán, Yusef El Nasri, que expuso:

El Ramadán no es tan duro como piensa la gente, porque la única comida que no hacemos es la del mediodía. (...). La gente siempre piensa que nuestra religión es muy estricta y no es así, esto es una falta de información, nuestra religión es como cualquiera de las otras religiones. En época de Ramadán, lo único que cambia de mi entrenamiento es el horario. Antes el entrenamiento fuerte lo tenía por la tarde, ahora lo hago por la mañana y, por la tarde trabajo menos. En cada época hacemos un entrenamiento u otro; el Ramadán es una de ellas. (Puig y Fullana, 2002, p.10)

Yusef El Nasri comenta que sus comidas cambian de horario, pero que aún así se alimentan con mayor cantidad de lo normal ya que son unas celebraciones familiares que disfrutan anualmente. No lo percibe como algo negativo, todo lo contrario, para ellos es un evento religioso y prestigioso. Sin embargo, la situación vivida en una de nuestras escuelas sí que pudo ser percibida como algo negativa contra su cultura por parte del alumnado inmigrante. Este caso es un claro ejemplo de los efectos negativos de la falta de una formación adecuada por parte de los docentes, que le hubiese permitido anticiparse al problema conociendo esta realidad cultural y religiosa de su alumnado. Su intervención, en definitiva, podría haber sido más inclusiva e integradora. Desde la Administración Educativa también tendría que contemplarse esta falta de formación específica y ofrecer más cursos, seminarios o jornadas que ampliasen el conocimiento intercultural que se tiene de los países de origen extranjero de nuestro alumnado.

Un resultado a destacar es que en los tres instrumentos se percibe la relación de inclusión con discapacidad; como describe Matencio et al. (2015), los docentes no son conscientes de la asociación que existe entre diversidad cultural e inclusión. Es por ello que se necesitaría potenciar una formación que fomente la unión de conceptos como inclusión e interculturalidad.

En resumen, en esta dimensión aparecen más similitudes que diferencias en la información obtenida sobre el profesorado de Educación Física de la comarca del Baix Llobregat. El perfil del profesorado es bastante equilibrado en cuanto a su género y

homogéneo en su trayectoria profesional y formativa. Se puede entender que es un colectivo con unos intereses, motivaciones e inquietudes bastante parecidos. Esta semejanza puede ofrecer aspectos positivos y a la vez alguna desventaja o barrera profesional.

Como aspecto positivo, el colectivo de docentes de Educación Física de primaria parece que se encuentra integrado en su área y está motivado por realizar una formación continua de forma constante.

Como aspecto menos favorecedor, esta tranquilidad que mayoritariamente el profesorado demuestra en sus respuestas podría frenar su competencia profesional. Prat (2000) expuso que “el profesor debe tener un perfil abierto y en constante revisión, atendiendo a nuevos cambios que se puedan producir en la profesión” (p.2)

Por ello, tanto la formación inicial como la continua deberían tener en cuenta y desarrollar un conjunto de competencias profesionales variado en contenido, acorde con los cambios en la realidad social. Uno de esos contenidos tendría que estar relacionado con el ámbito psico-socio-pedagógico. Prat describe una de las competencias de este ámbito que podría asociarse con una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

**1.- Saber aplicar los principios de atención a la heterogeneidad de los alumnos y de la enseñanza individualizada.**

Ser capaz de distinguir las necesidades educativas de los alumnos, los diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes intereses y motivaciones, necesidades, etc.

Comporta saber transmitir una actitud de respeto a la diversidad étnica, cultural, social e individual de los niños y de los adultos y saber organizar actividades diversificadas. (Prat, 2000, p. 5)

## **2.- Características del alumnado inmigrante**

### **2.1. Características del centro y del alumnado inmigrante**



En esta variable encontramos algunas similitudes y diferencias entre los tres instrumentos.

En el grupo de discusión se añade un nuevo indicador relacionado con las **intervenciones inclusivas** que el profesorado tiene en su centro educativo actual. Este indicador está relacionado con la involucración del claustro para conseguir una mejora de la inclusión de las familias inmigrantes, y proporciona a esta investigación un mayor conocimiento sobre qué decisiones son llevadas a cabo a nivel directivo en las escuelas.

Existe una similitud de este indicador con el presentado en la entrevista, dentro de la cuarta dimensión sobre las decisiones de intervención, aunque en ambos casos aparece de forma minoritaria. Entre los diez entrevistados, sólo aparece un centro que lleva a cabo una intervención inclusiva a nivel de claustro; concretamente es en el caso del centro que permite que sus alumnos recién llegados puedan asistir al doble de clases de Educación Física.

En el cuestionario no aparece ningún tipo de información sobre estrategias inclusivas de centro, en parte porque las preguntas están centradas en la toma de decisiones del profesorado en el área de Educación Física.

Sobre las intervenciones inclusivas que el profesorado del grupo de discusión lleva a cabo, éstas son escasas, pero a la vez interesantes para analizar e interpretar. En el 1º nivel de análisis de los resultados se analizaron las siguientes estrategias inclusivas: el Proyecto “Madre Puente”, la utilización de aulas de acogida y el fomento de actividades físicas extraescolares en las niñas inmigrantes.

Entre ellas se pueden encontrar similitudes con las presentadas en el proyecto de investigación de Oliver et al. (2013), realizado sobre la comunicación entre familia, escuela y servicios socioeducativos, para la mejora del éxito escolar. Estas similitudes se encuentran principalmente en la parte del proyecto centrada en la situación de las familias inmigrantes en Cataluña, donde se busca determinar sus necesidades, para crear posteriormente una serie de propuestas de actuación.

Como el profesorado comenta en el grupo de discusión, debe haber cohesión entre la familia, la escuela y el contexto social para que se consiga éxito, el cual en el proyecto de Oliver et al. (2013) se define como “la adquisición del mejor rendimiento académico-profesional posible y el desarrollo óptimo personal y social” (p. 104)

De las estrategias presentadas por este autor destaco cuatro que podrían complementar las mencionadas en el grupo de discusión:

- La importancia de tener un mediador intercultural de forma continua, que no se limite sólo a situaciones puntuales, sino que sea más próximo a las familias inmigrantes. Se podrían crear espacios de coordinación pedagógica para ir tratando aquellos aspectos educativos que surgen a lo largo del curso escolar.
- La estabilidad de la plantilla del profesorado, especializándose en el tema intercultural a partir de una formación en el centro. Además, se debería crear un proyecto educativo de centro realmente inclusivo, multicultural y abierto a su entorno.
- Cambio en el modelo de comunicación entre escuela y familia, pasando de ser unidireccional a bidireccional y cooperativo.
- La promoción de campañas para aumentar la participación de familias inmigrantes y mejorar su comunicación con las otras familias y AMPA.

Reflexionando sobre las ideas extraídas en los tres instrumentos y las presentadas por Oliver et al. (2013), se podría mejorar la inclusión de estas niñas y familias si dentro del claustro surgiese un pequeño grupo de profesorado que hiciese un seguimiento del proceso. Sería interesante que este grupo estuviese compuesto por los especialistas del centro (de Educación Física, Música, Inglés y Educación Especial), que no fuesen tutores de ningún curso, que abarcasen los distintos ciclos escolares (desde P-3 hasta sexto) y que fuese una plantilla estable. Podrían ser los referentes de estas niñas y niños y podrían facilitar la unión entre la familia y los otros agentes educativos (mediador, servicios sociales, centro escolar, AMPA, y barrio). Este grupo de profesores y profesoras tendrían que ir informando en los consejos escolares y claustros, con la finalidad de conseguir un mayor compromiso

de todas las partes; y utilizar otras vías educativas, tales como la página web del centro, la revista escolar o la revista del municipio.

## 2.2. Características y participación del alumnado femenino inmigrante

Sobre la presente variable, los resultados obtenidos en los tres instrumentos han sido, en cierta manera, distintos. Esto es debido a que se les ha preguntado de forma diferente acerca de las características de las niñas inmigrantes y su participación en el aula.

Esta variable es un ejemplo de que la información obtenida en los tres instrumentos es distinta pero a la vez complementaria, enriqueciendo los resultados y su posterior discusión.

Además, a lo largo de la investigación, la información obtenida ha ido creciendo de forma cuantitativa y cualitativa. Concretamente, en el primer instrumento, el profesorado expone unas pocas ideas sobre cómo considera que son las características de estas niñas, y en el último instrumento se crean diecisiete indicadores (variables 2.2 y 2.3 de la tabla 36). Estos indicadores se dividen entre los relacionados con las características de este colectivo y los que tienen que ver con su participación en las sesiones de Educación Física.

En cuanto al cuestionario, se obtiene un resultado importante para discutir y reflexionar; el 77% del profesorado piensa que las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con todos sus compañeros, mientras que el 23% restante piensa que este alumnado tiene alguna dificultad para participar (relacionada con sus compañeros y compañeras o con las actividades a realizar).

Para entender mejor este patrón de participación nos pueden ayudar los diecisiete indicadores propuestos en el grupo de discusión, que nos muestran cómo el profesorado de Educación Física percibe e interpreta su realidad educativa. Sirva como ejemplo el indicador del principio de individualidad: aunque el profesorado es consciente de que cada niña es diferente, se reflexiona sobre el hecho de cómo influyen las vivencias personales en su carácter. Es decir, si se considera que

mayoritariamente son niñas tímidas e introvertidas, esto podría ser debido a que han vivido unas experiencias algo negativas en el centro educativo o en su contexto más cercano. En ocasiones, buscan pasar desapercibidas y ser invisibles delante de sus compañeros de clase, ya que es una manera de evitar que reciban algún comentario o reacción desagradable. Es evidente que esto afectará a su participación en clase.

Esta idea también se podría relacionar con la que se comenta en el grupo de discusión sobre la relación que tienen estas niñas entre ellas. El profesorado reconoce que entre ellas son más activas, se enfadan y se buscan a la vez, no se percibe que sean sumisas; entre ellas se encuentran más cómodas y no se dejan influenciar por las demás.

Yo sí que he llegado a ver niñas inmigrantes que se enfadan por el tema del material porque están jugando entre ellas, que a lo mejor les dejas jugar un día más libre y se han agrupado las tres; y entre ellas sí que hay conflictos porque déjame esto, porque déjame lo otro... Ahí está la igualdad y tú ves el carácter y que se enfada con una y que discuten. [P1, G2, párrafo 242]

El profesorado debería reflexionar sobre cómo son estas alumnas realmente, y cómo se les podría ayudar a sentirse más relajadas y participativas en su día a día.

Otro indicador que aparece en el grupo de discusión es la diferencia entre niñas de una misma cultura. Dependiendo de su familia o entorno más cercano, se pueden encontrar niñas de una misma cultura con una tendencia más conservadora que otras. En ocasiones depende de la zona de la que proviene dentro de su país de origen; si es una niña que proviene de una zona rural tenderá a tener una familia más conservadora que si proviene de una zona urbana (las ciudades normalmente tienen una mayor conexión con la realidad exterior y con otras culturas).

Por otro lado encontramos aquellos indicadores relacionados con la participación de estas alumnas en función de la actividad física específica que se les plantea, como por ejemplo la piscina. Aunque en los tres instrumentos se percibe a un profesorado que ha tenido buenas experiencias sobre su participación, investigaciones realizadas en otros países demuestran que estas actividades son las más complejas para la consecución de una participación mayoritaria. Concretamente, Dagkas et al. (2011), en su investigación exponen que en la piscina aparecen las mayores diferencias, ya que

las chicas musulmanas visten ropa que les cubre las piernas y brazos y un pequeño número de padres insiste en que la participación tiene que ser sólo en entornos separados por sexo. Esta situación no se ha visto en nuestro contexto, y esta diferencia podría ser debida a que aquí se practican actividades en la piscina normalmente con niños y niñas de edades tempranas (entre 6 y 8 años) y en la investigación de Dagkas et al. (2011) son edades más avanzadas.

Tal y como el profesorado de esta investigación comenta en diversas ocasiones, se encuentran diferencias más relevantes entre las niñas y niños de edades comprometidas entre seis y doce años. Su predisposición para participar va decreciendo, sobre todo a partir del cuarto curso de primaria (9-10 años). De hecho, es uno de los indicadores más comentados en el grupo de discusión. Un trabajo de inclusión idóneo con estas niñas en edades tempranas debería transformar esta realidad y conseguir mejores resultados en las edades más avanzadas.

### 2.3. Necesidades del alumnado inmigrante

En referencia a las necesidades del alumnado inmigrante, a pesar de que al profesorado entrevistado no se le preguntó directamente sobre esta variable, en general el profesorado realiza comentarios y reflexiones sobre las necesidades de tipo higiénico, afectivo y social.

Como consecuencia de lo percibido en la entrevista se decidió introducir en el cuestionario y en el grupo de discusión una pregunta específica sobre las necesidades de las niñas inmigrantes para su correcto desarrollo personal. Dentro de esta pregunta se incluyen también las necesidades de tipo comunicativo.

Los resultados obtenidos sobre estas cuestiones en la entrevista y en el grupo de discusión contradicen a los extraídos en el cuestionario. En la entrevista y el grupo de discusión la necesidad más percibida en estas niñas es la de tipo higiénico, mientras que en el cuestionario es la de tipo afectivo y social. Estas contradicciones podrían sugerir que el profesorado valorase de forma distinta las necesidades de estas niñas o

que la redacción de la pregunta hubiese dado lugar a un mal entendimiento de su significado.

Esta discrepancia de resultados demuestra la importancia que tiene triangular la información obtenida con los distintos instrumentos para sacar conclusiones más cercanas a la realidad. Aunque la sensación es tener las variables controladas, habiendo validado el cuestionario previamente, el resultado indica que se podría haber redactado mejor la pregunta para que fuese más fácil de entender y contestar.

Este hecho demuestra la importancia que tiene triangular la información obtenida con más de un instrumento para comparar sus resultados y realizar su posterior discusión.

#### 2.4. Participación de las familias

La última variable de esta dimensión ha ido evolucionando a lo largo de los tres instrumentos, ofreciendo similitudes y diferencias entre la información obtenida.

En un principio, la entrevista se centraba en conocer cómo el profesorado percibe que la familia inmigrante participa en la inclusión de sus hijas en el centro. Una vez analizados los resultados de este instrumento se pudo interpretar que la información obtenida no fue suficiente para conocer cómo influencia la participación de las familias en la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de Educación Física. Por ello, posteriormente en el cuestionario y en el grupo de discusión se introducen los siguientes indicadores específicos, relacionados con el área de Educación Física:

- La indumentaria deportiva de Educación Física
- Los hábitos higiénicos
- Las excursiones en horario lectivo
- Las actividades físicas que se proponen en el área de Educación Física
- Las actividades extraescolares

En estos instrumentos se obtuvo que el indicador específico considerado más conflictivo sea el relacionado con las actividades extraescolares. En general, el profesorado piensa que la familia y sus creencias culturales y religiosas son una barrera

para que estas niñas practiquen actividad física fuera de horario lectivo, sobre todo en el caso de las niñas musulmanas (Kay, 2003; Sagarzazu, 2007; Soler, 2007b, y Santos, 2013). Se reconoce además que estas dificultades son menores si la familia musulmana proviene de una zona más urbana, si sus padres tienen estudios o si son segundas generaciones. Por este motivo se comete un error al considerar la religión musulmana en general como una barrera para su participación. Autores como Pfister (2004a), Benn et al. (2011) y Nasri (2013) describen que el Islam está a favor de que la mujer practique actividad física, ya que le ayuda a tener una mejor salud y a encontrarse mejor físicamente. El problema quizás esté en que existen diferentes maneras de entender la actividad física y cómo llevarla a cabo. Concretamente en el caso de las chicas musulmanas, en su país de origen practican otro tipo de actividad física, con una indumentaria diferente y/o en lugares separados de los chicos.

Nuestra sociedad tendría que buscar alternativas que ayudasen a acercar a estas niñas más a la actividad física sin olvidar que tienen un concepto distinto de su práctica. A continuación se presentan algunas acciones que pueden favorecer el aumento de la actividad física en ellas, teniendo como referencia al proyecto de “Madres puente” (p. 315) y a autores como Sagarzazu et al. (2009), Soler y Vilanova (2008), Oliver et al. (2013) y Santos (2005, 2013):

- La creación de eventos deportivos entre madres e hijas inmigrantes para facilitar una práctica conjunta, buscando una continuidad de actividad física fuera de horario lectivo.
- La búsqueda de exalumnas inmigrantes de la escuela que puedan ser un referente para ellas; invitarlas para que compartan sus hábitos de actividad física, tanto en charlas como en eventos de actividad física que puedan participar de forma conjunta.
- La creación de jornadas deportivas para alumnas del ciclo superior de primaria y el primer ciclo de secundaria, donde el papel del género femenino inmigrante sea el protagonista de este evento educativo. Estas jornadas podrían ser organizadas por una comisión de alumnas inmigrantes de ambas etapas educativas, teniendo que escoger las actividades físicas más motivadoras para ellas, permitiéndole un acercamiento a la cultura deportiva de su país de origen.

- El fomento de alumnas dinamizadoras, enfatizando a alumnas inmigrantes, para encargarse de activar la participación de las niñas en actividades físicas; tanto en la hora del patio como en las clases de Educación Física, y en eventos deportivos organizados por el ayuntamiento o entidades del municipio. Las dinamizadoras deben ser formadas para realizar esta función de motivación, desde una forma inclusiva y fomentadora de valores y actitudes positivos.

- Desde el inicio de curso, personalizar un calendario de Educación Física para cada una de ellas, con el objetivo de aumentar su participación en: actividades físicas del área, actividades extraescolares y jornadas deportivas realizadas en horario lectivo. Para la elaboración de este calendario, el docente puede indagar sobre cuál es su motivación y participación en actividades físicas, los motivos por los que puede tener una motivación y participación determinada, las causas de no asistir a excursiones o a actividades extraescolares, etc. Este calendario debe ir modificándose en cada trimestre, y debe tener el objetivo de aumentar su participación y motivación dentro del área de Educación Física y fuera de ella.

No hay que olvidar que las expectativas del profesorado son una influencia para el aumento de la participación de estas niñas en las actividades físicas. Por ejemplo, los profesionales que han participado en esta tesis han expuesto en diversas ocasiones la dificultad que supone incluirlas en las sesiones si utilizan pañuelo u otra vestimenta distinta al chándal. Como comentan Puig y Fullana (2002):

La vestimenta es un impedimento siempre y cuando le demos una importancia que no tiene, incluso desde el punto de vista del mandamiento religioso. (p.14)

Estas consideraciones permiten afirmar que el profesorado no debe observar la indumentaria como un aspecto que obstaculiza su práctica sino que debe percibirlo como una manera de ser distinta, pero que es totalmente respetable y compatible con la nuestra.



### 3.- Decisiones de planificación

En la siguiente variable se encuentra alguna similitud entre la entrevista y el grupo de discusión. Concretamente, el profesorado de estos dos instrumentos coincide en no modificar las unidades didácticas para favorecer la inclusión de las niñas inmigrantes. Consideran que ya realizan alguna unidad didáctica que beneficia a dicha inclusión, como es la unidad didáctica de juegos populares y tradicionales de todo el mundo o la de juegos cooperativos. Estas decisiones basadas en la realización de unidades didácticas de forma puntual y esporádica, no serían las más idóneas. Autores como Simón et al. (2002), Bartolomé (2006), Coelho (2006), Cuevas (2009) y Flores (2013), defienden que una intervención pedagógica más global y constante que abarque el día a día en la escuela sería más eficiente. Desde el claustro se deberían crear proyectos educativos que favorezcan la inclusión del alumnado inmigrante y no limitarse a la realización de actividades anecdóticas y temporales. Además, desde el área de Educación Física se debería combinar esta intervención inclusiva del centro con un trabajo constante de cohesión del grupo, mejorando el contacto y aceptación del alumnado de diversas culturas (Cuevas, 2009, p. 20).

En este sentido, los resultados obtenidos en el cuestionario serían más apropiados porque el profesorado planifica sus unidades didácticas teniendo en cuenta su inclusión (aunque también reconoce que podría otorgar una mayor importancia a este aspecto).

En referencia a los contenidos didácticos del área, los resultados obtenidos con la entrevista y el cuestionario son similares. Estos profesores reconocen que los contenidos son los elementos que se tienen más en cuenta a la hora de hacer la planificación del curso, para favorecer más la inclusión de estas niñas. En el caso de la entrevista, los docentes mencionan los contenidos de la higiene y salud como los que más deben adaptarse ya que son los que presentan más dificultades para este colectivo.

## 4.- Decisiones de intervención

### 4.1. Estrategias de agrupación

En relación con esta variable, la principal similitud que se observa entre los tres instrumentos es la diversidad de estrategias que el profesorado utiliza diariamente para agrupar al alumnado en las sesiones de Educación Física.

Sobre todo en la entrevista y en el grupo de discusión se observa a un profesorado seguro en sus respuestas sobre cómo agrupar al alumnado, teniendo en cuenta la inclusión de las niñas inmigrantes. Es uno de los aspectos que el profesorado comenta más y para el cual ofrece un gran abanico de posibilidades.

Aun así el profesorado que participa en los tres instrumentos se decanta por un tipo de estrategias distinto. En el cuestionario las estrategias más escogidas se caracterizan por ser algo menos controladas; como es la estrategia de que “surgen los grupos de forma aleatoria” o “el profesorado deja que ellas y ellos escojan”. El único factor de control que se tiene en cuenta en estos casos es que sean grupos mixtos. Por el contrario, el profesorado de la entrevista y del grupo de discusión se decanta por unas estrategias de agrupación más directivas. Consideran que el control de la elección de grupos puede evitar exclusiones a un cierto tipo de alumnado, como podría ser el caso de las niñas inmigrantes, pero lo hace de manera que esta imposición no quede demostrada para los alumnos y alumnas, buscando formas de agrupación que parezcan más aleatorias y no tan controladas (de esta manera se distancia de la figura de profesor autoritario y busca más ser una persona que consensua con sus alumnos y alumnas).

En referencia a las agrupaciones mixtas, los resultados en los diferentes instrumentos utilizados coinciden mostrando un profesorado preocupado por este aspecto y de acuerdo con la creación de grupos mixtos. Todos están de acuerdo en crear grupos mixtos. Sin embargo, los resultados de la entrevista y el grupo de discusión fueron distintos ya que sólo en el grupo de discusión se expuso el concepto de coeducación unido al de grupo mixto. La relación entre estos dos conceptos es necesaria si se quiere conseguir una educación basada en la igualdad entre género y no

discriminatoria. En relación con esto, Velázquez (2004) expone que la creación de un grupo mixto no es la solución para conseguir una enseñanza coeducativa:

El verdadero reto del profesorado reside en encontrar propuestas que permitan la participación de niños y niñas en igualdad de condiciones, desarrollando las capacidades de ambos, y contribuyendo, al mismo tiempo, para eliminar estereotipos sociales que relacionan la actividad física del niño con la fuerza, la resistencia, la velocidad..., y la de la niña con el ritmo, la coordinación, la flexibilidad... (p. 30)

En conclusión, el agrupamiento mixto no siempre garantiza un aprendizaje correcto ya que puede provocar entre el alumnado alguna situación tensa. Como consecuencia de esta situación, es fácil que entre el alumnado considerado como “débil” surja desconfianza e inseguridad, dificultando su práctica de actividad física en el aula y fuera de ella. El profesorado debería ir adquiriendo un cambio de mentalidad y de actitud de forma progresiva, evitando estas situaciones negativas y favoreciendo un clima agradable entre ellas y ellos.

#### 4.2. Estrategias de utilización del material y de distribución del espacio

En la siguiente variable se obtuvieron diferencias entre los tres instrumentos. Cada instrumento expone una información distinta sobre el concepto del material y del espacio en Educación Física y su vinculación con la inclusión de las niñas inmigrantes.

Referente al material, en la entrevista el docente se centra en cómo lo reparte en el grupo clase. Es decir, en aquellas estrategias que utiliza para que se produzca de forma igualitaria y equitativa. Por las distintas intervenciones expuestas (ya se comentaron en el 1º nivel de análisis), se puede interpretar que es consciente de la importancia que tiene una buena repartición y distribución del material.

No obstante, la mayoría del profesorado entrevistado toma estas decisiones sin reflexionar o percibir que es una forma de mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes. Se asocian estas decisiones con una buena organización de la sesión

Entre los entrevistados no se percibe que tengan en cuenta la distribución del espacio como aspecto favorecedor de la inclusión de las niñas inmigrantes. Se asocia únicamente con la organización de la sesión de forma genérica.

Entre los encuestados en cambio aparece un porcentaje mayor de profesores y profesoras que escogen la opción del espacio como medio para mejorar la inclusión de estas chicas. Esta diferencia entre la entrevista y el cuestionario, podría ser debido a que en el cuestionario se especifican más detalles sobre la utilización del espacio (Anexo II, pregunta 23) como estrategia educativa de mejora de su inclusión, mientras que en la entrevista se les deja más abierta su respuesta.

Los profesionales que participaron en los grupos de discusión, en un principio mostraron dudas sobre la relación del material y del espacio con la mejora de dicha inclusión; no obstante, a lo largo de la discusión aparecen algunas decisiones consideradas favorecedoras para la participación de las niñas inmigrantes, que curiosamente no coinciden con las expuestas en las entrevistas (no son estrategias de repartición o distribución del material).

Una de las nuevas estrategias que se comenta en los grupos de discusión sobre el material está relacionada con la selección de material alternativo, el cual consideran que las motiva más y por lo tanto es más favorecedor de su inclusión. Otro aspecto estratégico nuevo relacionado con la utilización del material en las actividades físicas y con la intervención del profesorado es el de generar unas normas de participación para garantizar que intervengan todos y todas en las distintas actividades de grupo. Un ejemplo podría ser el juego de los 10 pases donde tienen que pasarse una pelota entre todos antes de llegar a los 10 lanzamientos.

Esta idea de adaptar el uso del material para mejorar la participación del grupo también podría tener algún inconveniente, derivado del hecho de que el grupo sólo tenga en cuenta a las niñas inmigrantes cuando éste está obligado a hacerlo. De acuerdo con esto se encuentran diversos estudios, como comenta Velázquez (2002a), en los que se demuestra que la modificación de las reglas refuerza la percepción de estas niñas como menos hábiles a nivel motor, o como describe Soler (2007a) su participación impuesta al grupo crea en ellas una situación de tensión.

En este sentido otros autores como Ríos (2009) describen que es más importante sensibilizar al grupo-clase sobre la diversidad de alumnado que centrarse de forma exclusiva en una serie de modificaciones de las normas o reglas del juego (es el efecto que denominan “rechazo inclusor”, al no aceptarse determinados cambios del juego, si se abusa de ellos). En relación con el uso del espacio, en el grupo de discusión surgieron interesantes reflexiones que ya han sido analizadas en el capítulo anterior. En general podríamos decir que se percibió a un profesorado más consciente de las relaciones de poder que surgen en la ubicación del espacio por parte de los niños y las niñas, a diferencia de los entrevistados.

Estos resultados estarían más relacionados con los obtenidos en el cuestionario, ya que sí que se percibe un profesorado encuestado algo más consciente de la vinculación entre la distribución del espacio y la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

En resumen, en esta variable del espacio se ha obtenido una significativa riqueza de información, al tiempo que la experiencia profesional muestra que es un factor clave para una toma de decisiones favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes. No obstante, también se percibe un clima de inseguridad formativa en estrategias ligadas a la ocupación de espacio (igual que sucede con el uso de material) desde un punto de vista inclusivo, de la cual el profesorado es consciente.

Sobre todo la impresión recibida de las entrevistas y grupos de discusión es que algunas de sus ideas inclusivas surgen de una forma automática y poco reflexiva; un ejemplo de ello fue cuando hablaban sobre el uso del material y de adaptar las normas del juego de los 10 pases, donde se decía aquello que se debe hacer pero sin aclarar si realmente lo realizaban o sabían su relación con la mejora de la participación de estas niñas.

En este sentido, y para poder conseguir una mejora en la formación del profesorado, se podría tener en cuenta el desarrollo de la competencia profesional que Prat (2000) describe relacionada con el perfil del profesorado y su vertiente de investigador:

**5. Conocer la conveniencia y el interés de la investigación educativa, a partir de la reflexión de la propia práctica docente.**

- Supone disponer de elementos básicos de técnicas de observación directa e indirecta de los niños así como de la propia acción educativa; saber elaborar pautas y categorías de observación, saber programar procedimientos de captación sistemática de datos y de análisis de los mismos. (Ibíd., p.52)

Reflexionando sobre todas estas ideas publicadas por los autores anunciados y teniendo en cuenta las respuestas obtenidas de los profesores que han participado en este estudio, se podría concluir que para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de Educación Física se deben trabajar actitudes como respeto, cohesión, participación y cooperación el alumnado. El uso correcto del material, el espacio y las agrupaciones son unas buenas herramientas para conseguir esta inclusión.

#### 4.3. Estrategias metodológicas

Esta variable no fue introducida en el primer instrumento, es decir en la entrevista. Se describe por primera vez en el cuestionario y, posteriormente, en el grupo de discusión. Este hecho es otra muestra de la evolución que ha seguido la investigación, ajustándose a las necesidades que iban surgiendo, siendo inevitables los cambios en las primeras variables por que resultase ser más acordes con el objeto de estudio.

Cuando se comparan entre si los resultados obtenidos entre los encuestados y los participantes en el grupo de discusión, aparecen algunas diferencias. En el cuestionario se les pregunta por dos aspectos, uno relacionado con las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado y el otro con las estrategias metodológicas que consideran que mejoran la inclusión de las niñas inmigrantes. En el grupo de discusión sólo se les pregunta por aquellas estrategias que consideran que pueden facilitar la inclusión de las niñas inmigrantes. Por lo tanto, en el cuestionario se les expone una gama de estrategias metodológicas y en el grupo de discusión es el profesorado quien menciona aquellas estrategias que utiliza habitualmente.

Entre estos dos instrumentos aparecen similitudes, como es el caso del aprendizaje cooperativo que es considerado uno de los métodos más idóneos para conseguir un mayor éxito en la inclusión de estas niñas. En general, el profesorado es partidario de la utilización de metodologías cooperativas en lugar de competitivas. Es debido a que

las cooperativas permiten el trabajo en equipo y la ayuda entre ellos y ellas para conseguir un objetivo común. No obstante, aunque los participantes lo tengan así de claro, a veces es difícil separar la competitividad en algunas actividades físicas grupales; como defiende Ríos (2009) aunque se quiera trabajar de forma cooperativa, puede aparecer algún tipo de contravalor:

La Educación Física tiene potencialidades contradictorias. Por un lado, puede convertirse en la sesión más socializadora e inclusiva. Pero, por otro, puede ser la más segregadora del currículo (p. 107)

Para evitar la transmisión de contravalores el profesorado debería ser consciente del currículum oculto que se transmite diariamente en su clase. No sólo los contenidos explícitos que se tengan programados, sino aquellos contenidos implícitos que mayoritariamente están relacionados con actitudes y valores.

El currículo oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela. (García y Puigvert, 2003, p. 274)

Solo si se consigue realizar un buen trabajo cooperativo se estará teniendo en cuenta a todo el alumnado, facilitando la inclusión de las niñas inmigrantes. Los profesores y profesoras partícipes en esta investigación son conscientes de que el trabajo cooperativo facilita dicha inclusión.

Las personas con más dificultades reciben la ayuda de sus compañeros de tarea y se refuerzan sus logros. Las más capaces también progresan en su aprendizaje, ya que no les basta con mostrar lo que saben o lo que dominan, deben emplearlo para beneficiar al resto del grupo. Las relaciones interpersonales, la comunicación y el intercambio de información entre iguales se convierten así en la base del aprendizaje. (Velázquez, 2004, p.31)

No obstante, en el grupo de discusión se pudo observar que la metodología cooperativa es trabajada como un contenido específico, es decir, se realizan unidades didácticas con actividades cooperativas concretas. En cambio, autores como Jhonson,

Jhonson y Holubec (1999) y Velázquez (2002a, 2004) defienden el empleo de la metodología cooperativa como una forma diferente de trabajar todo tipo de contenidos, tanto las habilidades como las capacidades físicas básicas.

Todo tipo de contenidos, incluidos aquellos relacionados con habilidades y destrezas físicas, pueden ser trabajados desde la cooperación de una forma seria y rigurosa, favoreciendo, al mismo tiempo, una coeducación real entre nuestro alumnado. (Velázquez, 2004, p. 31)

Esto hace pensar que se debería reforzar en la formación inicial y continua del profesorado para que le ayude a reflexionar y a conseguir un mayor bagaje en el trabajo cooperativo, y así poderlo aplicar en los distintos contenidos del currículum y no sólo en unidades didácticas concretas.

## **5.- Decisiones de estrategias de motivación**

La siguiente dimensión sobre estrategias de motivación evoluciona a lo largo de la investigación. En la entrevista no se especifica ninguna diferencia entre el alumnado femenino recién llegado y el que lleva tiempo escolarizado. No obstante, en este primer instrumento, el profesorado entrevistado ya hace referencia a las diferencias que encuentra en estos dos grupos de niñas.

En el cuestionario y el grupo de discusión se introduce una pregunta específica sobre las decisiones de estrategias de motivación hacia las recién llegadas. Y como sucede en la entrevista, en el grupo de discusión se hacen bastantes referencias hacia este colectivo específico, a parte de contestar a la pregunta concreta.

En resumen, el grupo de discusión es el instrumento que recoge más intervenciones del profesorado sobre las recién llegadas, aunque en los otros dos instrumentos también la información obtenida es bastante valiosa.

Como conclusión de la información obtenida en esta dimensión, el profesorado diferencia tres tipos de estrategias: las estrategias para las niñas recién llegadas, las estrategias para las que llevan más tiempo escolarizadas y las estrategias que se utilizan en ambos casos.



En referencia a las recién llegadas, se da más importancia a la dificultad del idioma, utilizando estrategias que les ayuden a superarlo como podría ser la demostración realizada por los propios compañeros, la gesticulación o la búsqueda de un alumno o alumna referente que le ayude a incluirse mejor.

En referencia al alumnado que lleva más tiempo escolarizado, se enfatiza en algunas decisiones como la de ser las protagonistas de alguna actividad específica, que reciban refuerzos positivos sobre su rendimiento y participación, y fomentar una mayor asistencia en actividades físicas extraescolares.

En cuanto a las decisiones comunes, se prioriza sobre todo ofrecerles un trato afectivo y personal, para aumentar su autoestima y motivación en la asignatura.

Otro aspecto que surge en relación con la motivación de las alumnas inmigrantes es la percepción que tiene el propio profesorado sobre el área de Educación Física. En la entrevista, el profesorado enfatiza que la Educación Física es un área con una motivación intrínseca elevada y esto facilita la inclusión de las niñas inmigrantes y el resto de sus compañeros. En cambio en el grupo de discusión no surge esta percepción, el profesorado menciona que la dinámica de la asignatura es distinta a la de las otras asignaturas, pero no garantiza la motivación de ellas ni su participación. Sobre todo, en el grupo de discusión surge la idea de las diferencias que se encuentran entre el alumnado de edades tempranas y el alumnado de ciclo superior. Se observa un cambio importante en la motivación de estas niñas, cuanto más mayores más desinterés tienen en participar y en ser incluidas en el área, y es más difícil por lo tanto defender un papel relevante de la Educación Física en su inclusión.

Para enfatizar la relevancia de la Educación Física en el proceso de inclusión de las niñas inmigrantes, el docente debería reflexionar sobre la asignatura que presenta a su alumnado especialmente a lo largo de la etapa de primaria. Puede ser que estas niñas se encuentren más motivadas si se enfatiza desde bien pequeñas algún valor educativo como es la cooperación, el compañerismo, la tolerancia y el respeto. No obstante, Ríos (2009) señala que hay una mayor dificultad a la hora de incluir al alumnado a partir del segundo ciclo de primaria (ocho a diez años). Es en esa edad cuando empiezan a surgir problemas en los juegos más codificados o en las unidades de iniciación deportiva. El

carácter competitivo de estas actividades físicas dificulta que se produzca una participación total del alumnado. El profesorado debe ser consciente de este hecho y debe buscar soluciones para afrontar aquellos conflictos que generan algunos juegos de carácter competitivo.

## **6.- Expectativas del profesorado**

Esta dimensión está formada por tres variables: la participación de las niñas inmigrantes, su rendimiento motor y los motivos de su nivel de capacidad motora.

En los tres instrumentos utilizados en este trabajo aparece alguna similitud y diferencia significativa que se comenta a continuación:

En la entrevista, el profesorado coincide en pensar que ellas participan de la misma forma que el resto de sus compañeros. Se considera que entre los alumnos y las alumnas aparecen más diferencias vinculadas con el concepto de individualidad que con el concepto de inmigración; es decir, depende de la manera de ser de cada persona y no tanto de si es de un país u otro.

En el cuestionario y en el grupo de discusión, el profesorado percibe que estas niñas participan de forma distinta al resto de sus compañeros. Concretamente, en el cuestionario, el 53 % del profesorado considera que ellas trabajan de forma diferente alguno de los contenidos del área de Educación Física. Y en el grupo de discusión, en general, el profesorado les atribuye una menor participación.

Por otro lado, en la entrevista aparece algún ejemplo específico de dificultad que coincide con los resultados obtenidos en el cuestionario; en la entrevista el profesorado reconoce alguna dificultad relacionada en el contenido de higiene y salud; y en el cuestionario los contenidos con mayor dificultad son el de higiene y salud y la expresión corporal. En el grupo de discusión, los contenidos con mayor dificultad son la expresión corporal (coincidiendo con los encuestados) y la iniciación de deportes colectivos.

En referencia a la variable sobre su rendimiento motor, en los tres instrumentos se coincide en que tienen menor rendimiento motor en aquellos contenidos donde tienen una menor participación.

Esta afirmación es muy significativa y se debería reflexionar sobre cómo puede fomentarse su participación para que también mejore su rendimiento motor. La búsqueda de nuevas actividades adecuadas a sus intereses y motivaciones puede ayudar a aumentar su práctica en las sesiones de Educación Física.

Concretamente, en el grupo de discusión se especifica que dentro de la iniciación deportiva las niñas inmigrantes tienen una mayor participación en deportes individuales, más que en los colectivos. El especialista debería intentar mejorar su intervención para conseguir que se encontrasen igual de cómodas practicando actividades físicas referentes a deportes individuales como grupales. En los colectivos, el aspecto social y emocional juega un papel mayor.

En cuanto a la última variable relacionada con los motivos de su menor capacidad motriz, en los tres instrumentos se obtuvieron diversos resultados. No obstante, fue en el cuestionario donde se obtuvo una información más enriquecedora de cuáles son los motivos específicos para cada uno de los contenidos del área de Educación Física.

Ya se ha comentado la relación directa encontrada entre rendimiento y participación así que estos conceptos se trataron de manera conjunta. En los contenidos con menor participación y rendimiento motor de las niñas inmigrantes, surgieron los mismos motivos (los motivos eran la poca relevancia de ese contenido en su cultura y la poca motivación para participar). En los contenidos con una mayor participación de ellas niñas surgió el motivo de falta de práctica de actividad física, en actividades extraescolares.

Estos resultados hacen reflexionar sobre qué decisiones debería tomar el profesorado para cada uno de los contenidos de Educación Física. No basta con pensar que es sólo la falta de práctica de actividad física, sino que se debería ir un poco más allá y actuar de forma distinta para cada uno de los contenidos.

Relacionando todos estos aspectos tratados en este apartado, el docente ha definido aquellos contenidos en los que considera que las niñas inmigrantes tienen una menor participación y un menor rendimiento motor, como son la higiene y salud, la expresión corporal y la iniciación a deportes colectivos. Contrariamente, los contenidos con mayor participación y mejor rendimiento motor son los de habilidades motrices y las capacidades físicas básicas. Sería interesante reflexionar e investigar en el sentido de cómo hacer que el docente pudiese ofrecer unas actividades más inclusivas para cada uno de los distintos contenidos del área de Educación Física. Estas actividades deberían tener en cuenta y contemplar aquellos motivos que dificultan su rendimiento motor y su participación; tanto la formación inicial como la continua son una herramienta clave para que el especialista conozca y pueda atender mejor a este colectivo de niñas.

## **7.- Aspectos favorecedores de la inclusión**

Esta última dimensión fue planteada de una forma distinta. Para finalizar con la recogida de información se les preguntaba por aquellos aspectos generales que quisiesen destacar como pautas favorecedoras del proceso de inclusión de las niñas inmigrantes, de manera abierta.

La reacción en los tres instrumentos fue distinta. El instrumento con el que se obtuvo una mayor riqueza de información fue con la entrevista; podría ser debido a que el proceso de cara a cara con una sola persona facilita esta reflexión final.

A partir de la entrevista surge la reflexión sobre la importancia de ser un profesional calmado, afectivo, que regule sus propias emociones, en el sentido de que para conseguir una mejora de la inclusión de estas niñas el docente de Educación Física debe saber expresarse de una forma adecuada, evitar la utilización de un lenguaje despectivo, afrontar situaciones que puedan excluirlas, etc. Sobre todo, debe ser una persona que cuide sus habilidades sociales. Esto coincide con Besalú y Tort (2009) cuando recomiendan “escucharlas, saludarlas, despedirse, dar las gracias, disculparse, dialogar, aceptar y respetar sus diferencias individuales y grupales, valorar los derechos de todas las personas, compartir emociones, ser amables, ser asertivo” (p. 81).

Por otro lado, en el grupo de discusión se obtuvieron menos resultados sobre esta temática, contrariamente a la entrevista, estos profesionales se encontraban en grupo, lo que puede haber hecho más difícil una expresión a nivel más personal.

Donde se obtuvo un fracaso en este aspecto fue en el cuestionario, donde el resto de preguntas eran muy específicas y totalmente expuestas. Al encontrarse los encuestados esta última pregunta más general y opcional, no se expuso ninguna idea.

## **PARTE V. CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES**

### **1. Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación**

El siguiente apartado surge del análisis final de los datos presentados en este estudio. En el capítulo quinto, sexto y séptimo se ha realizado un primer nivel de análisis, en el que se ha interpretado y discutido los resultados obtenidos en la entrevista, el cuestionario y el grupo de discusión, de forma separada.

A partir de esos datos, en un segundo nivel de análisis, se ha profundizado más mediante la triangulación de los datos, y se han encontrado semejanzas así como discrepancias entre la información obtenida a partir de los tres instrumentos de análisis. El resultado de estos dos niveles de estudio, complementado con el extenso trabajo realizado para el establecimiento del marco teórico me ha permitido llegar a las siguientes conclusiones que se expondrán más adelante.

En estas conclusiones se analiza en su conjunto la toma de decisiones del profesorado de Educación Física, en referencia al proceso de inclusión llevado a cabo con las niñas inmigrantes. El análisis y la interpretación de las decisiones del profesorado tienen como objetivo la creación de unas pautas de actuación dirigidas a la mejora de la inclusión de este colectivo minoritario. Se presentan a continuación las conclusiones en relación con cada uno de los objetivos específicos de la investigación, finalizando este trabajo con unas pautas favorecedoras de la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes, como respuesta al sexto objetivo.

*- Definir las decisiones del profesorado, a la hora de planificar y programar en el área de Educación Física, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes.*

Dentro de la programación de los docentes participantes en este estudio se introducen unas unidades didácticas favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes, como son la unidad didáctica de juegos cooperativos, los juegos de alrededor del mundo y las danzas interculturales. No obstante, el profesorado de este estudio no considera necesaria la creación de unidades didácticas específicas dirigidas



a estas niñas; las unidades anteriormente mencionadas son desarrolladas independientemente de si tienen estas niñas en sus aulas o no.

Por otro lado, se ha visto que el número de alumnas inmigrantes presentes en el grupo-clase condiciona la creación de adaptaciones en las unidades didácticas, de manera que a menor número de alumnas, menores decisiones preactivas elabora el docente en este sentido. Se ha visto también que si el docente encuentra a un grupo conflictivo y problemático sí que modifica las unidades didácticas. Son unidades didácticas con actividades más globales que analíticas, alternándose dichas unidades para evitar la excesiva prolongación en el tiempo de una temática específica.

En referencia a los apartados que forman la unidad didáctica, el profesorado prioriza la adaptación de los contenidos a otros aspectos como los objetivos o los criterios de evaluación. En el caso de tener alumnas recién llegadas desconocedoras del idioma, es necesario una adaptación de los contenidos, sobre todo de los relacionados con el bloque *El cuerpo: imagen y percepción*. Es un bloque que se caracteriza por tener contenidos conceptuales difíciles de trabajar si no entienden la lengua. Al desconocimiento del idioma se le añade las diferencias culturales del concepto del cuerpo en el género femenino, dificultándoles especialmente el trabajo perceptivo-motor, comunicativo y vivencial que se les quiere ofrecer.

*- Identificar estrategias organizativas (material, espacio, agrupaciones) consideradas por el profesorado de Educación Física relevantes para la mejora de la participación e inclusión de las niñas inmigrantes.*

El profesorado en general percibe el material y el espacio únicamente como aspectos organizativos de la sesión, no como estrategias favorecedoras dirigidas a la mejora la inclusión de las niñas inmigrantes. No obstante, algunos profesionales consideran que estos aspectos se relacionan con otros conceptos favorecedores de la inclusión de estas niñas:

- Se considera que existe una mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes si la repartición y la utilización del material está acompañada de una intervención del profesorado. En el caso de la utilización del material, la adaptación de algunas normas en el juego permite un aumento de su participación. No obstante, Velázquez (2002a),

Soler (2007a), y Ríos (2009) analizan algunas situaciones desfavorecedoras de su inclusión, como es la presión que ellas tienen por participar sin cometer errores, o la no aceptación del grupo de algunas normas adaptadas.

- El docente, mayoritariamente, se encarga de repartir el material para favorecer que haya equidad en su utilización. Cuanto más conflictivo es el grupo, mayor es el control que hace de su repartición.

- El profesorado considera que la tipología de material puede ser un aspecto favorecedor o dificultador para la inclusión. La utilización de material alternativo mejora la inclusión de estas niñas debido a que se encuentran más motivadas, aumentando su grado de participación. Esta actitud está relacionada con el hecho de que en estos casos las actividades físicas propuestas suelen ser no competitivas.

- La intervención del docente facilita también que ellas ocupen un espacio más variado e inclusivo, tanto a la hora de la explicación de la actividad como en la ejecución de actividades caracterizadas por un menor movimiento en el espacio o de actividades de grupo donde deben desplazarse por toda una zona predeterminada.

- A edades más tempranas (ciclo inicial) la ubicación de estas niñas en el espacio es diferente que en las edades más avanzadas (ciclo superior); en los últimos años de primaria ellas ocupan un espacio más periférico.

- El profesorado percibe las estrategias de agrupación como intervenciones facilitadoras de la inclusión de las niñas inmigrantes; no sólo sirven para organizar la sesión sino que favorecen una educación de calidad, inclusiva y coeducativa.

- El profesorado considera la diversidad de modalidades de agrupaciones como un aspecto favorecedor de su inclusión. Esta diversidad hace referencia a la manera de elegir los grupos, el número de participantes, la duración de los mismos, el hecho de ser mixtos, etc. Las agrupaciones deben ir acompañadas de unas finalidades motrices cooperativas y no competitivas donde ellas se sientan partícipes de forma individual pero dentro de un objetivo grupal.

- El profesorado, a pesar de ser un profesional que busca la diversidad de agrupaciones en sus sesiones de Educación Física, prioriza el hecho de ser él quien decide los grupos, considerando que si hace esta elección facilitará la creación de situaciones educativas

inclusivas y positivas. No obstante, intenta que sean decisiones consensuadas con el alumnado, para evitar situaciones de imposición y tensión con el grupo-clase.

- El profesorado siente la necesidad de intervenir en la elección de grupos de las niñas inmigrantes, ya que tienden a aislarse del resto del alumnado. Para evitar situaciones de rechazo, tiende a ubicarlas con los alumnos y alumnas más permisivos, facilitando un clima de aceptación y motivación entre los participantes de ese grupo.

- En general, el docente considera que el proceso de agrupación del grupo-clase se complica a medida que cambian de ciclo educativo. Cuanto mayor es la edad del alumnado, más dificultades surgen para formar estos grupos.

*- Identificar estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes (refuerzos, atención, presentación de las actividades)*

Una de las estrategias de motivación mejor valorada por el profesorado es la relacionada con el fomento del aspecto afectivo y comunicativo entre alumna y docente. Esta estrategia coincide con una de las dos necesidades personales observadas en el alumnado femenino inmigrante (la de tipo afectivo y la de tipo higiénico y de salud).

Otra estrategia muy utilizada es la de darles protagonismo, pero no sólo en momentos exclusivos sino buscando la manera de que tengan una parte activa en las sesiones. Un ejemplo sería darles un papel de ayudante en aquellas actividades de más interés para ellas; o en las sesiones buscar un momento de acercamiento, utilizando temas de conversación para conocer mejor sus motivaciones e intereses.

La estrategia más escogida por el profesorado encuestado fue la de utilizar compañeros y compañeras referentes. Estos alumnos o alumnas deben ir cambiando, para fomentar el aspecto social con todo el grupo-clase.

Por último, es importante la utilización del feedback, a partir de refuerzos positivos y constantes. Estas niñas realizan interiorizaciones de los diversos refuerzos obtenidos a lo largo de las sesiones de Educación Física.

El conjunto de estas estrategias de motivación van a condicionar su autoestima y su proceso de inclusión.

En referencia al alumnado femenino inmigrante recién llegado, se especifican otras estrategias, como son:

- El aumento del tiempo dedicado para la presentación de las actividades.
- Ubicarlas cerca del docente, tanto para fomentar el aspecto afectivo y comunicativo como para facilitar el seguimiento de la sesión, gesticulando, vocalizando y utilizando demostraciones.
- Utilizar la estrategia de la imitación, siendo sus compañeros los que realicen la actividad, no tanto el docente.
- Al igual que con las niñas inmigrantes que lleven más tiempo escolarizadas, se considera positivo tener alumnos y alumnas referentes, para ayudarles a estar más cómodas en las sesiones de Educación Física.
- Evaluarles los conceptos teóricos de forma diferente.

En general, las estrategias más utilizadas son las de tipo interactivas; las estrategias preactivas son las menos seguidas por el docente, como es la de explicarles las actividades antes de iniciar la sesión con el grupo-clase.

*- Identificar las expectativas del profesorado sobre la implicación y el rendimiento motor de las niñas inmigrantes, en las actividades físicas.*

Los resultados obtenidos sobre las expectativas del profesorado se dividen en dos ámbitos. El primero está relacionado con sus expectativas en relación con aspectos más generales de la actividad física, y el segundo trata los contenidos curriculares de la Educación Física.

En relación con los aspectos globales de la implicación de las niñas inmigrantes en la actividad física, el profesorado considera que hay una menor participación de este colectivo.

- El aspecto más complicado relacionado con la implicación de las niñas inmigrantes en las actividades físicas se relaciona con su participación en las actividades extraescolares. Existen diversos motivos que dificultan esta participación, como la familia y sus creencias culturales y religiosas, la falta de interés de su parte, la falta de implicación del centro educativo o la no colaboración del especialista de Educación Física. Se ha visto que para el fomento de su implicación en las actividades extraescolares, es más eficaz la búsqueda de actividades de su interés y el seguimiento del centro y del profesorado que el ofrecimiento de becas.
- La implicación de las niñas inmigrantes es mayor cuando su cultura tiene mayores similitudes con la cultura receptora (como es el caso de la cultura latinoamericana). Por otro lado, dentro de una misma cultura existe una mayor colaboración cuando provienen de familias con estudios, si el lugar de procedencia es urbano, o si tienen hermanos mayores ya escolarizados en el centro.
- Dentro de la interculturalidad del Baix Llobregat, la alumna musulmana es la que ofrece una mayor dificultad para incluirse en el grupo, o participar en actividades extraescolares, y adquirir los hábitos de higiene. Es la cultura percibida con mayores diferencias en referencia a la cultura receptora, sobre todo en relación al género femenino.

En referencia a la implicación y rendimiento motor de las niñas inmigrantes en relación con los contenidos curriculares, aparecen similitudes entre las expectativas del profesorado sobre su participación en un contenido específico y sobre su capacidad motriz en ese mismo contenido. Este resultado indica la unión entre el aspecto motor y el aspecto emocional en las niñas inmigrantes.

Las capacidades físicas básicas es el contenido mejor valorado, tanto a la hora de participar como en la competencia motriz de estas chicas. Por otro lado, los contenidos de la higiene corporal y salud, y la expresión corporal son los que el profesorado tiene peores expectativas de participación y de rendimiento motor.

En los contenidos donde el profesorado tiene mejores expectativas (CFB, HMB y HME y CPM), se considera que el motivo que genera dificultades en estas chicas respecto al resto del grupo es la falta de práctica de actividad física.

En los contenidos de la higiene corporal y salud y el de expresión corporal, los motivos que generan dificultades son: el hecho de ser un contenido con poca relevancia en su cultura y la poca motivación por parte de ellas para realizarlo.

A partir del cuarto curso de educación primaria (nueve y diez años) se ha observado que la implicación de las niñas inmigrantes va disminuyendo.

*- Definir aspectos favorecedores y barreras que surgen de la actuación del profesorado, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.*

En relación a los aspectos favorecedores y barreras encontrados en el profesorado de Educación Física de primaria, es importante analizarlos y reflexionar sobre el papel que desempeñan, tanto para conseguir una mejora en el proceso inclusivo de estas niñas inmigrantes, como para evitar la creación de obstáculos.

#### *a) Favorecedores*

- La etapa de primaria es un periodo escolar idóneo para incluir actitudes y valores inclusivos en el alumnado. El mejor momento sería el ciclo inicial.

- Una escuela con actitudes positivas es una herramienta inclusiva muy potente para las niñas inmigrantes, al mostrarles un entorno no condicionado por las creencias religiosas y culturales que viven en su entorno familiar y social, fomentando el desarrollo de su identidad personal. La escuela es una herramienta esencial para modificar ese entorno cuando diferentes miembros de la misma familia son educados utilizando las mismas estrategias inclusivas.

- El profesorado tiende a destinar la mayoría de sus horas de formación a cursos sobre Educación Física y sobre contenidos procedimentales, al ser los que se aproximan más a sus necesidades personales y profesionales. Una concienciación del profesorado a formarse para atender a la interculturalidad, la coeducación o la inclusión, mejoraría la toma de decisiones preactivas, interactivas y postactivas para el desarrollo de estas estrategias inclusivas.

- Se han observado intervenciones inclusivas exitosas en la escuela cuando el porcentaje de alumnado inmigrante es alto. La adaptación de estas intervenciones a

situaciones de menor porcentaje de alumnado inmigrante podría suponer una estrategia educativa inclusiva de éxito.

- Con unas intervenciones del profesorado más afectivas e inclusivas, ellas mostrarían un carácter más extrovertido y comunicativo, tanto al grupo-clase como al profesorado.

*b) Barreras*

- La no formación del profesorado en la interculturalidad con perspectiva de género lleva a intervenciones no diferenciadas hacia el alumnado inmigrante femenino, y a la invisibilidad de las niñas en sus respuestas y comentarios.

- El docente tiende a dirigir la mayoría de las intervenciones educativas inclusivas hacia el alumnado con necesidades especiales. En cambio considera que su rol debe ser más interactivo que preactivo frente al alumnado inmigrante, limitándose a un cierto número de sesiones interculturales aisladas y a desarrollar alguna estrategia organizativa específica.

- El profesorado se siente capacitado para realizar un proceso de inclusión de estas chicas escogiendo, mayoritariamente, decisiones interactivas improvisadas.

- El docente mantiene prejuicios y tópicos en referencia a las familias inmigrantes, relacionándolas con aspectos como: valoran poco la educación de sus hijas, se acercan poco al centro y si lo hacen es para pedir ayudas, las obligan a llevar una vestimenta inadecuada excluyéndolas de su grupo-clase, etc. En contraposición a este pensamiento del profesorado, estudios como los de Montón (2003), Coelho (2006) y Oliver et al. (2013) describen un papel de las familias distinto y favorecedor para la inclusión de las niñas inmigrantes.

*- Diseñar unas pautas generales de actuación para el profesorado favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes.*

Debido a la complejidad de este estudio, se ha considerado necesario estructurar en tres dimensiones las pautas de actuación del profesorado, para la mejora de la comprensión de sus actuaciones, recomendadas y encaminadas a mejorar la inclusión de estas niñas. A continuación se describen las pautas relacionadas con cada una de

estas dimensiones: la Administración, el centro educativo y las específicamente dirigidas al área de Educación Física.

- Primera dimensión: la Administración

- Existe la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado. Para ello debería incentivarse la reflexión profesional, evidenciando las limitaciones actuales existentes para atender a la diversidad intercultural, y al género femenino de forma conjunta.

En referencia a la *formación inicial*, sería recomendable sensibilizar al estudiante de magisterio sobre la interculturalidad que se percibe en un centro educativo de primaria, y de las estrategias de intervención existentes en relación con la inclusión del género femenino.

A partir de esta sensibilización se debe ofrecer al estudiante de magisterio una formación específica que le proporcione conocimientos sobre la inclusión, la interculturalidad y el género. Además, aproximarles a conocer los planes de estudios de los países de procedencia mayoritaria en Cataluña, como es el caso de la zona del Magreb, Latinoamérica (distinguir las culturas de este territorio), países europeos, etc. desde una perspectiva del género. Posteriormente, introducir estrategias inclusivas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal e integral del alumnado inmigrante (analizando la variante del género).

Una intervención sería crear en el último grado de la facultad un enlace entre estudiantes y centros a partir de las prácticas de formación. Durante su estancia de prácticas, el estudiante debe analizar una serie de indicadores específicos relacionados con las estrategias inclusivas utilizadas por el profesorado, en referencia a un grupo-clase concreto.

- En cuanto a la *formación continua*, la Administración podría organizar una Comisión de Especialistas sobre la temática de Interculturalidad, sin olvidar la perspectiva de género. Esta comisión tendría dos funciones:



1ª función, ofrecer un asesoramiento a los centros educativos que lo soliciten, realizando seminarios teórico-prácticos. A partir de las características de cada contexto, asesorarles para la creación de unas pautas favorecedoras de la inclusión del alumnado inmigrante, desde la perspectiva de todas las áreas curriculares (analizando la variante del género).

2ª función, concienciar y sensibilizar a los centros educativos con un porcentaje de inmigración mayor de un 25% de la importancia de la creación de unas pautas específicas y sistemáticas para la mejora del proceso de inclusión (teniendo en cuenta también las particularidades del género femenino).

- Desde la Administración, promocionar a un especialista de Educación Física sobre la temática de interculturalidad y perspectiva de género. Este docente ofrecería un asesoramiento puntual a los docentes de Educación Física que participen en Grupos de Trabajo en las distintas zonas del Baix Llobregat (como son el de Gavà-Viladecans, Sant Vicenç dels Horts, Sant Boi, etc.). Uno de los aspectos relevantes de este asesoramiento es diferenciar aquellas acciones culturales y religiosas que defiendan los derechos de las niñas y aquellas que las discriminen y vulneren su identidad personal.
- Reforzar intercambios de experiencias educativas de centros escolares con un alto porcentaje de inmigrantes, para tratar casos de éxito de estrategias seguidas en los centros y sus resultados. También mostrar casos en los que ha fallado la inclusión y sus consecuencias.
- La creación de un seminario para especialistas de Educación Física que abarque similitudes y diferencias entre esta área y la realizada en otros sistemas educativos de los países de procedencia mayoritaria de inmigrantes en Cataluña. Detallando los contenidos curriculares trabajados, y otros aspectos determinantes como es el concepto del cuerpo, las prácticas deportivas predominantes, la vestimenta, la higiene, etc., desde una perspectiva de género.

- Segunda dimensión: el centro educativo

- La elaboración de un Proyecto Educativo de Centro Intercultural e Inclusivo. El claustro debe ser consciente de la necesidad de intervenir con unas pautas inclusivas, favorecedoras de una educación para la diversidad, desde una perspectiva de género. Hay que tener en cuenta, como también describe Oliver (2009), que se necesitan unos requisitos en los profesionales educativos para conseguir el éxito de este proyecto: estabilidad del personal, insatisfacción profesional como estímulo de cambio y mejora, la contemplación del error como parte de un proceso de aprendizaje y mejora, y un clima de confianza y seguridad entre el profesorado.

- La búsqueda de flexibilidad en referencia a las agrupaciones que se realicen con las niñas inmigrantes, horarios de las distintas áreas y espacios del centro, para la mejora de su inclusión. Independientemente del curso en el que estas chicas se encuentren, favoreciendo sus competencias sociales e interpersonales, para la mejora de su comunicación y su autoestima. (Matencio, et al., 2015)

- La creación de proyectos conjuntos entre familia- centro- comunidad educativa, donde la mujer inmigrante sea la partícipe del proyecto, como la transmisora de la cultura y responsable de la educación de sus hijas e hijos (Malgesini, 1998; Giménez, 2003; Barreto, 2007; Cobo et al., 2006; Miyares, 2006 y Solé et al. 2013); y donde reciba la ayuda de mamás tándem (Oliver et al. 2013) que le faciliten la participación e implicación en las actividades educativas del centro escolar.

- El fomento, a lo largo de un curso escolar, de la comunicación entre las familias inmigrantes y el profesorado; distribuir un calendario de reuniones para ampliar el conocimiento de cada caso familiar, no limitándose a hablar del seguimiento escolar. En estas reuniones el docente debe priorizar la inclusión de sus alumnos y alumnas por encima de sus creencias religiosas y culturales, especialmente en el caso de estas niñas inmigrantes, ayudándoles a fortalecer su autoestima e identidad personal.

El profesorado no sólo debe comunicarse con las familias inmigrantes en un contexto formal, sino también se debe potenciar la comunicación informal (Besalú y Tort, 2009), para incentivar de esta manera el acercamiento de las madres a los espacios del centro, buscando su proximidad con otras madres de su mismo barrio.

- Dentro del Proyecto Anual de Centro, la inclusión de un calendario escolar con eventos festivos de las distintas culturas que conviven en la escuela. A lo largo del curso ir haciendo difusión de los eventos, para un mayor conocimiento de esa diversidad intercultural.

- Tercera dimensión: el área de Educación Física

En este ámbito se ha considerado necesario estructurar el conjunto de pautas de intervención en ámbitos relevantes para el profesorado.

En todas estas pautas el docente debe partir del principio de individualidad, ya que cada alumna tiene unas características propias, independientemente de su cultura o religión. A continuación se presentan los siguientes ámbitos:

*Comisión de especialistas de Educación Física y Psicomotricidad del centro*

Esta comisión debe planificar los contenidos del área de Educación Física y Psicomotricidad de forma vertical (a lo largo de las etapas de infantil y primaria), y horizontal (programación anual de cada nivel). Además, se le añade la atención a la diversidad e inclusión del alumnado inmigrante, con una perspectiva de género.

- De forma sistemática, se puede realizar un traspaso de información de los niños y niñas inmigrantes, con el objetivo de ir adaptando sus pautas favorecedoras para su inclusión a las características del alumnado de cada curso escolar.

- Cada niña y niño debe tener un plan de intervención, el cual se ajuste a sus características individuales, y debe ser valorado de forma sistemática con la colaboración del profesorado que participa en su escolarización.

- Semanalmente, esta comisión debe dedicar un tiempo específico para hablar de una niña o niño inmigrante, exponiendo aspectos como: características de su país de origen, información de su familia, aspectos favorecedores y barreras para su inclusión, intereses e inquietudes para fomentar, relación con el grupo, etc.

- Mensualmente, se debe traspasar la información a los diferentes ciclos para contrastarla con todo el profesorado. Estas reuniones mensuales deben encontrarse en el Proyecto Anual de Centro, temporizándolas al inicio del curso escolar.

#### *Planificación*

- La modificación del orden de las unidades didácticas, a partir de los intereses de las niñas inmigrantes. Dicha modificación permite intercalar contenidos motivantes con aquellos que les puedan costar más; además, se debe tener en cuenta las celebraciones como el Ramadán, para trabajar contenidos que requieran un menor rendimiento físico.

- Es importante tomar decisiones inclusivas comenzando desde el ciclo inicial para crear hábitos de estilo de vida más saludables, mejorando su continuidad en las siguientes etapas de la vida.

- La personalización de un calendario de actividad física para ellas, buscando la mejora de indicadores como: sesiones de Educación Física, patios, extraescolares y salidas. Este calendario debe elaborarse con la ayuda de cada una de ellas para que conozcan sus puntos fuertes y débiles en relación a su participación en la actividad física.

- En cuanto al contenido de Habilidades Motrices Específicas, se debe tener en cuenta la posible falta de actividad física fuera de horario lectivo. Para reforzar esta realidad, se tiene que elaborar una unidad didáctica con un número de sesiones adecuadas y suficientes para asegurar un aprendizaje significativo en todo el grupo-clase. Algunas sesiones deben incluir una serie de actividades de aprendizaje que refuercen acciones motrices caracterizadas por el uso de un material específico y con una técnica determinada. En referencia al alumnado con un bagaje motor más completo, complementar con otro tipo de actividad física más difícil y compleja.

- Es necesario que se organicen en grupos reducidos para favorecer su participación y aprendizaje. Además deben utilizar unas estrategias metodológicas que fomenten un aprendizaje significativo, como son: estrategias cooperativas, enseñanza recíproca, descubrimiento guiado o resolución de problemas.

- El nivel de rendimiento motor de estas niñas no debe ser actitudinal sino competencial. El simple hecho de participar no puede asegurarle su éxito, debe necesitar adquirir un bagaje motor nuevo y transferible para posteriores habilidades físicas.

- En cuanto al contenido de higiene corporal y salud, el especialista de Educación Física debe formarse y conocer los conceptos culturales y corporales del alumnado inmigrante, con perspectiva de género. Con este conocimiento debe adaptar las acciones educativas de este contenido a cada alumna y alumno, no imponiendo aspectos relacionados con la vestimenta deportiva o los hábitos de higiene. Evitar situaciones de tensión, el docente debe ser flexible y paulatino con los objetivos planificados.

- En referencia al contenido de expresión corporal y danzas, desde ciclo inicial se debe fomentar la creación de un clima de trabajo cohesionado y de respeto entre ellas y ellos. La introducción de músicas y danzas interculturales debe facilitar el acercamiento a otras culturas, a partir del respeto y la valoración de otras formas de expresión. Además, es relevante la graduación paulatina en contenidos que requieran contacto físico o expresión de sentimientos y emociones.

#### *Estrategias organizativas*

- Debe fomentarse el uso polivalente del material didáctico desde las primeras edades, ya que éste es un recurso favorecedor de la inclusión de las niñas inmigrantes a la vez que tiene un papel organizativo de la sesión. Para que sea más efectivo su papel en la inclusión, esta utilización polivalente debe ir acompañada de actividades didácticas encaminadas a facilitar la cooperación y la cohesión grupal. Es recomendable que el material sea lo más diverso posible, para permitir la exploración y el descubrimiento por parte de las niñas de la elevada gama de habilidades físicas para desarrollar, en un futuro, tanto dentro como fuera de horario lectivo.

- La diversidad de agrupaciones en una misma sesión favorece su constante participación, mejorando las relaciones interpersonales, el compañerismo, la colaboración, la cooperación, etc. Una estrategia para conseguir esta diversidad es iniciar la sesión con agrupaciones formadas por pocos participantes para ir

aumentando este número paulatinamente, hasta llegar a una actividad final de todo el grupo. Además, una manera de mejorar su inclusión es sumando otra estrategia, la de agruparlos por *horquillas* (Pérez Pueyo, 2013), permitiendo organizarse con un número máximo y mínimo de participantes (ejemplo, entre cinco y siete participantes).

#### *Estrategias para su motivación*

- En referencia al alumnado femenino inmigrante recién llegado, a lo largo de las primeras semanas realizarle una entrevista informal para conocer las mayores dificultades que tiene, aparte del desconocimiento del idioma; también preguntarle por la asignatura de Educación Física realizada en su país de origen, cuáles son los contenidos que más motivan y si practica actividad física fuera de horario lectivo. Es una entrevista favorecedora de la comunicación entre docente y alumna, para reforzar sus sentimientos de seguridad, mitigando los miedos y desconfianzas que ella pueda tener en este nuevo contexto escolar.

- El profesorado debe educar sus emociones y fomentar unas buenas habilidades sociales, para la mejora de su comunicación con ellas. En concreto, estar calmado, evitar las prisas y los nervios que provocan situaciones de estrés, expresarse de una forma relajada, con un tono de voz moderado-bajo. En referencia a una relación más cercana con ellas, tener tiempo para escuchar, dialogar, saludar, despedirse, dar las gracias, ser amable, ser sincero, compartir emociones y valorar las actividades durante la sesión.

#### *Fomento de la práctica de actividad física*

- La adopción de estrategias exitosas de otros campos educativos a la Educación Física es una fuente de inspiración para obtener pautas a seguir. Por ejemplo, el Proyecto de Madres Puente (p. 298), para la mejora del sentimiento de pertenencia y de inclusión. Algunas de las estrategias podrían ser:

- La creación de eventos deportivos conjuntos entre madres e hijas inmigrantes.
- La búsqueda de exalumnas inmigrantes como un referente para las más jóvenes, tanto para la realización de charlas como para la práctica de actividad física de forma conjunta.

- La creación de jornadas deportivas para alumnas del ciclo superior de primaria y el primer ciclo de secundaria, ya que éste es un momento crítico en el que las chicas suelen abandonar estas actividades. La organización estaría formada por una comisión de alumnas inmigrantes de ambas etapas educativas.
- El fomento de alumnas dinamizadoras (tanto inmigrantes como autóctonas), para incentivar la participación del género femenino en las actividades físicas organizadas en el patio, comedor, jornadas deportivas y extraescolares.
- Creación de espacios abiertos de la escuela para la práctica de actividad física extraescolar, exclusivos para el género femenino.

Al finalizar el curso escolar, realizar una encuesta al alumnado, donde las niñas deben ser las protagonistas (tanto autóctonas como de origen extranjero). En esta encuesta deben enumerar las actividades físicas extraescolares que les gustaría realizar. En referencia a las alumnas que acaban la etapa de primaria, ofrecerles la posibilidad de continuar practicando actividad física en el centro; posteriormente, traspasar esta información a su centro de secundaria para que el siguiente curso educativo ellas puedan continuar con esa misma actividad, en las instalaciones de secundaria.

#### *Difusión de su participación en la actividad física*

- La creación de una red social entre el profesorado de Educación Física de un mismo municipio y su alumnado femenino (haciendo hincapié con las de origen extranjero). En la página web de cada centro de primaria visualizar el bloc “A nosotras nos encanta estar activas”. Ellas deben redactar y comunicar el intercambio de experiencias personales de actividad física y deportiva, noticias sobre el género femenino deportivo, consejos para potenciar su práctica y hacer difusión de eventos deportivos para el género femenino.
- La elaboración de una sección de la revista escolar redactada por ellas, para hacer explícito las aportaciones de la mujer en el ámbito de la actividad física en su municipio. Posteriormente, traspasar estas noticias a la revista del municipio y medios comunicativos, como son la radio y la televisión local.

## 2. Limitaciones de la investigación

El hecho de basar este estudio y el correspondiente análisis en la corriente de las teorías implícitas tiene como consecuencia la dificultad de acceder a las representaciones del profesorado de Educación Física de primaria, ya que no suelen ser conscientes y por este motivo, no suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir porque posiblemente se evidencian en códigos no formalizados. Es precisamente porque son principios que vivimos y experimentamos de manera subjetiva (e inconsciente) por lo que cualquier intento de verbalizarlos ya los contamina con la idea de qué debería ser.

La contradicción es que el profesor no es consciente de sus teorías implícitas, pero sin embargo son las que guían su acción, de ahí la importancia de su análisis y estudio. Aunque en un principio se puede considerar la observación del profesorado como un instrumento idóneo para analizar su toma de decisiones y sus teorías implícitas, tampoco garantiza que el docente observado no esté condicionando su intervención, al saber que está siendo investigado. Como describe Pozo (2006) “cualquier intento de estudiar un objeto lo transforma” (p. 103).

Por lo tanto, la modificación de las decisiones del profesorado puede surgir con cualquier enfoque metodológico, y para controlarlo se ha priorizado el proceso de validación de la información a lo largo de esta investigación. En este estudio, se han utilizado diversas estrategias para validar los datos obtenidos, relacionadas con los cuatro criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación.

La siguiente limitación hace referencia al hecho de investigar un colectivo minoritario, como es el caso de las niñas inmigrantes en la etapa de primaria. Se han encontrado escasas referencias bibliográficas sobre estas chicas y su proceso de inclusión, en el área de Educación Física de primaria. Por otro lado, existe también una laguna en la formación del docente investigado con referencia a contenidos como la inmigración, y en especial sobre el género femenino. El conjunto de esta realidad analizada ha dificultado la obtención de unos resultados más concretos y específicos para ellas.



Una tercera limitación está relacionada con las pautas creadas para favorecer la inclusión de las niñas inmigrantes. Sobre todo las que hacen referencia a la tercera dimensión (el área de Educación Física), deberían ir acompañadas de una formación continua que sensibilice y haga reflexionar al profesorado sobre sus teorías implícitas y su influencia para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. Sino se modifican sus teorías implícitas, puede pasar que al ser un conocimiento rápido, eficaz (en un porcentaje elevado de situaciones educativas) y económico (no necesita un desgaste cognitivo), se tiende a seguir utilizando aquellas decisiones que funcionan con unos grupos, independientemente de los cambios socio-culturales que se viven en las aulas, donde cada aula y cada alumno y alumna son únicos e importantes.

### **3. Líneas futuras de investigación**

En el desarrollo de este estudio, han surgido nuevas líneas de investigación que podrían ser el inicio de futuros trabajos:

- La puesta en práctica de las pautas favorecedoras para la inclusión de las niñas inmigrantes y la realización de su seguimiento para conocer su impacto en distintos contextos educativos.
- Un estudio comparativo del alumnado femenino inmigrante del ciclo inicial (seis y ocho años) y ciclo superior (diez y doce años), analizando cuál es la intervención y participación de estas niñas, a partir del conocimiento de las decisiones preactivas, interactivas y postactivas del profesorado.
- El estudio y desarrollo de un programa de intervención, tanto en niñas autóctonas como de otra cultura, que fomente su participación e inclusión, en la práctica de actividad física en la etapa educativa de primaria. Posteriormente, aplicarlo en otros centros educativos para contrastar las similitudes y diferencias entre los distintos contextos.
- El estudio y seguimiento de la colaboración de las familias autóctonas y emigrantes para el fomento de la práctica de actividad física de las niñas, en la etapa de primaria.

- Un estudio comparativo entre el patio y el área de Educación Física, analizando las relaciones sociales y afectivas y cuál es su influencia en la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.
- Un estudio realizado por profesionales de distintos ámbitos (enseñanza primaria, universidad, administración, asociaciones de inmigrantes, ayuntamiento), para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en centros escolares con diferentes porcentajes de inmigración. A partir de esta diversidad de conocimientos, buscar similitudes y diferencias entre estos centros que puedan ser transferibles entre ellos.
- Un estudio comparativo de la Educación Física practicada en la etapa de primaria en países extranjeros, con un número importante de población inmigrante en nuestra sociedad. A partir de las similitudes y diferencias entre los distintos países, crear una serie de propuestas de intervención favorecedoras de la inclusión de las niñas y niños.



## BIBLIOGRAFÍA



**BIBLIOGRAFÍA**

- Abreu, J.L. (2012). Constructor, variables, dimensiones, indicadores y congruencia. *Daena: Internacional Journal of Good Consciente*. 7 (3), 123-130.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 22-42.
- Agudo, D., Míndez, R., Rojas, C., Ruiz Fernández, M., Salvador, R. y Tomás, J. (2002). *Juegos de todas las culturas: juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: INDE.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y Educación en Valores. *Aula de Innovación Educativa*, (91). 10-13. Barcelona
- Andrews, A. (1977). How to buy productive focus group research. *Advertising Age*. 146-148.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Cuaderno intercultural*. 15-19. URL: <http://www.cuadernointercultural.com/la-escuela-inclusiva/> (consulta 10 de julio de 2010)
- Arnaiz, P. (2011). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Asins, C. (1992). La ocupación diferencial del espacio en educación física. En l'ensenyament de l'educació física. *Ponències de les IV Jornades Internacionals de coeducació*, 183-193. València: Institut Valencià de la Dona – Universitat de València.
- Atkinson, L. (2000). Confiar en los propios juicios (o darnos permiso para seguir nuestros impulsos). En T. Atkinson, y G. Claxton (eds.)(2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Azofra, M<sup>aj</sup>. (2000). *Cuestionarios*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Bantulà, J. y Mora, J.M. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo.
- Barandica, E. (2007). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M. A. Essomba (coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 15-20. Barcelona: Graó.
- Barreto, C. (2007). Identitats en trànsit, immigració femenina i cultures corporals. *Temps d'Educació*, (33). 11-24.
- Bartolomé, M. (2006). La Interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En A. Medina, A. Rodríguez. y A. Ibáñez (coord.). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson. 55-74.
- Bauch, P. (1984). *The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on Their Teaching: Implications for Research and Practice*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Benn, T., Pfister, G. & Jawad, H. (2011). *Muslim women and sport*. London & New York: Routledge.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Berliner, D. (1984). The half-full glass: a review of research on teaching. En P. Hosford (Ed.) *Using what we know about teaching*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 51-81.
- Bernabé, M.M. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y educación intercultural. *El Artista*, (9). 35-57.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: Mad.
- Birmingham City Council (2008). *Improving participation of Muslim girls in physical education and school sport: Shared practical guidance from Birmingham schools 2008*. Great Britain: Birmingham CYPF School of Education, University of Birmingham.

- Bishop, A.J. (1970). Simulating pedagogical decision making. *Visual Education*, November, 41-43.
- Bjerstedt, A. (1969). Critical decisions on video tape: an approach to the exploration of teachers' interaction tendencies. *Didakometry and Sociometry*, (1), 54-76.
- Bonal, X. (1998) Canviar l'escola: la coeducació al pati de joc. *Quaderns per a la coeducació*, (13). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bores, N.J. (2006) El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de educación física. *Educación Física y Deporte*, 25 (1), 23-47.
- Brydon, L. & Chant, S. (1993). *Women in the third world. Gender Issues in rural and urban areas*. Aldershot: Edward Elgar.
- Buñuel, A. (1994) La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (68), 97-118.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Capllonch, M.; Godall, T. i 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.
- Carbonell, F. (coord.) (2000). Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. *Seminari "Educació i immigració"*. Barcelona: Mediterrània.
- Cárdenas, M., Monreal, M<sup>a</sup> y Pérez, I. (2008). La inmigración femenina en España. *Revista de Humanidades*, (15), 115-138.
- Carreiro da Costa, F. (2004) El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física. *Educación Física y Deporte*, (23), 2, 41-60.
- Carrizo, S., Luberiaga, J. y Ronquillo, S. (2004). *Mujeres inmigrantes: de la invisibilidad a la presencia*. Asociación de mujeres Inmigrantes Malen Etxea.

URL: [http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0430/MUJERES\\_INMIGRANTES.pdf](http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0430/MUJERES_INMIGRANTES.pdf)



(consulta, 27 de julio de 2014]

- Casas, J., Torralba, M.A, Lleixà, T., Buscà, F., Calvo, J. y de Ayguavives, M. (2010). Deporte escolar e inmigración. Estrategias de intervención para la participación de niños y jóvenes inmigrantes en el deporte escolar (área metropolitana de Barcelona). *CD de actas del V Congreso Internacional, XXVI Congreso Nacional de Educación Física: Docencia, Innovación e Investigación en Educación Física*, 32-55. INEFC, Barcelona: INDE.
- Castles, S. & Millar, K. (1993). *The Age of Migration. Internacional population movements in the Modern World*. Londres: Macmillan.
- Cea, M. A. y Valles, M. S.(2010.) *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Checa, O. (2007) *Coeducació i Educació Física: una proposta didàctica per a la sensibilització i la formació del professorat*. Memoria de llicència d'estudis 2006-2007.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). *Teachers' Thought Processes (Research Series nº 72)* East Lansing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979) *Three studies of teacher planning*. (Research monograph, 55). East Lansing: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Cobo, R (ed.), Miyares, A., Amorós, C., Sánchez Bello, A., y Posada, L. (2006) *Interculturalidad, feminismo y educación. Cuadernos de Educación Intercultural*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Coelho, E. (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. *Cuadernos de Educación*, (49). Interculturalidad. Barcelona: Horsori.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colectivo Ioé (Actis, W., Prada, M.A y Pereda, C.) (1996). *Procesos de Inserción y Exclusión Social de las Mujeres Inmigrantes no Comunitarias. Informe de investigación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Contreras, O. (2002) Perspectiva intercultural de la educación física. En T. Lleixà, R. Flecha, , L. Puigvert., O. Contreras, A. Torralba y J. Bantulà. *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo. 47-76.
- Contreras, O; Gil, P; Cecchini, J. A; García, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Revista Paradigma*, vol. XXVIII (2), 07-47.
- Cuevas, R; Fernández Bustos, J.G y Pastor, J.C. (2009) Educación Física y educación intercultural: análisis y propuestas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24). URL: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>. (consulta, 10 de julio del 2013).
- Dabbou, O.; Guardiola, J., Pallarès V., Essomba, M. (coord.) e Iglesias, E. (coord). (2009) *Immigració i escola (materials didàctics interculturals)*. Equip ERDISC. UAB. En: *Edualter* URL:<http://www.edualter.org/material/actualitat/immigracioiescola/index.htm> (consulta, 3 de mayo del 2010)
- 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.
- Dagkas, S. & Been, 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.
- 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.
- De Botton, L. y Puigvert, L. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.
- Decret 142/2007 de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària. DOGC núm. 4915, de 29 de juny de 2007.
- Decret 119/2015 de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària. DOGC núm. 6900, de 26 de juny de 2015.

- Departament d'Ensenyament (2014a). *Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques, àmbits i províncies*. Barcelona: Servei d'Indicadors i estadística. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2014b). *Alumnes i professors. Per nivells educatius*. Barcelona: Servei d'Indicadors i estadística. Generalitat de Catalunya.
- Díaz Lucea, J. (2001) *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz Lucea, J. (2002) Les teories implícites dels professors d'educació física. *Apunts Educació Física i Esports*, (70), 16-24.
- Díaz-Aguado, M<sup>ª</sup>J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio, Siglo XXI*, 22, 59-89.
- Doyle, W. (1985a) La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-41. URL: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re27702.html> (consulta, 8 de noviembre del 2009)
- Doyle, W. (1985b). *Teaching as a profession: what we know and what we need to know about teaching*, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin, Report 6160.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Essomba, M. (2004) El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural, capítulo 2. En Lleixà, T i Soler, S. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿integración o segregación?* Barcelona: Horsori.
- Essomba, M. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- Essomba, M. (2007). Una aproximació a la pràctica esportiva dels immigrants en el temps lliure a Catalunya. *Temps d'Educació*, 33, 91-103.
- European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December, on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). *Official Journal of the Europe* from 30.12.2006, L394/10-L394/18.
- Fernández, C & Ortega, C. (2006). Labour Market Assimilation of Immigrants in Spain: Employment at the Expense of Bad Job-Matches?. *IESE Business School Working Paper*, 644.
- Figueras, S. (2008) *La construcció del cos social: una aproximació hermenèutica als discursos que infants i adolescents elaboren sobre el cos adult*. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull.
- Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern racism in Europe: Dialogic Approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Education Review*. 69, (62), 150-171.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2000). Contra el racismo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11, 135-165. Universidad de Zaragoza, Escuela Universitaria de Estudios Sociales.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002) Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà, R.Flecha, L.Puigvert, O,Contreras, M.A.Torralba y J.Bantulà. *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo. 9-45.
- Floden, R. E. & Feiman, S. (1981). Should teachers be taught to be rational? *Journal of Education for Teaching*, 7 (3), October, 274-283.
- Flores, G. (2013) *El profesorado de Educación Física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en educación primaria*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flores, G., Prat M. y Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, (2º semestre), 248-255.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza

- García Ferrando, M. (2006). Posmodernidad y Deporte: entre la individualización y la masificación. *Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS/ Siglo XXI.
- García Ferrando, M. y Llopis, R. (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010: Ideal democrático y bienestar personal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Monge, A. y 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 (COPLEFC).
- García Moreno, C.; Pedret, R. (1999). Rodajoc: La experiencia de juego sin fronteras. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 82.
- García Ruso, H. M<sup>ª</sup> (1993) *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García Ruso, H. M<sup>ª</sup> (2003) Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD. ISBN: 84-688-3241-3). Puerto de la Cruz, Tenerife.
- García, C. y Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. En Fernández Palomares, F. (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson. 261-280.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración: ¿problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona: R.B.A. Integral.
- Giné, N. (2003) *Las Concepciones del alumnado universitario sobre los componentes de la fase interactiva del proceso formativo que favorecen el aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona
- Giraldo, J. (2005). *Juegos cooperativos*. España: Océano.

- Girona, J. (2000) *L'Educació Obligatoria* En Carbonell, F. (coord.) Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. *Seminari "Educació i immigració"*. Editorial Mediterrània. 49-56.
- Goenechea, C., García-Fernández, J.A. y Jiménez, R. Á. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 263-278
- 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.
- Gómez, J; Latorre, A.; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona : El Roure.
- Gómez,L.F. (2008) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-14.
- Gregorio, C. (1996). *Sistemas de género y migración internacional: la emigración dominicana a la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología y Antropología social. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gregorio, C. (1997). *El estudio de las migraciones internacionales desde una perspectiva del género*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, Núm.1. Madrid.
- Gregorio, C. (2004) Entre la inclusión y la exclusión de la ciudadanía: procreadoras, madres y personas. *Asparkia. Investigación Feminista*, 15, 11-26.
- Grineski, S. (1993) Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, (5), 32-34.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action: Reason and the rationalization of society*. Volume One. Beacon Press.
- Hargreaves, A. (1979). Strategies, decisions and control: interaction in a middle school classroom. En J. Eggleston (Ed.) *Teacher decision-making in the classroom*, London: Routledge and Kegan Paul, 134-169.

- Heinemann, K. (2002) Esport per a immigrants: instrument d'integració? En *Apunts Educació Física i esports*, nº 68, 24-35.
- Heinemann, K. (2003) *Introducción a la metodología de la investigación empírica, en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Ibáñez, E. (2001) Informació sobre esport femení: el gran oblit. *Apunts. Educació Física i Esports*, 65, 111-113.
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación em Revista, Curitiba, Brasil*, 41, 17-40. Editora UFPR.
- Imbernón, F. (coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2013) *Població estrangera per països*. Generalitat de Catalunya.
- Instituto de la Mujer (2009) *Cómo abordar la integración de las mujeres inmigrantes. Guía para las Administraciones Públicas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTRAW(1994). *The Migration of Women. Methodological Issues in the Measurement and Analysis of Internal and International Migration*. Santo Domingo: INSTRAW.
- Jackson, Ph.W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Piadeia: Morata. Sexta edición.
- Jewett, A. & Bain, L. (1995). *The curriculum process in Physical Education*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Jiménez, A.B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*, 18, 211-236.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., Holubec, E.J, (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1999) El profesorado ante la educación intercultural. En M.A.Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó. 65-73.

- Jordán, J.A. (2000) *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? II Jornada Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro. La escuela intercultural. Situación y propuestas.* Pamplona.
- Jordán, J.A. (2007) Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano. *Educación para la convivencia intercultural.* Madrid: La Muralla. 65-73.
- Juliano, D. (2000). Mujeres estructuralmente viajeras: estereotipos y estrategias. Entrevista realizada por Kàtia Lurbe. *Papers: Revista de Sociologia*, 60. 381-389.
- Kay, T. (2003) Gender, sport and social exclusion. In M.F. Collins & T. Kay. *Sport and Social Exclusion.* London: Routledge, 97-112
- Kennet, C. (2005). *Esport, immigració i multiculturalitat: una anàlisi conceptual.* Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics. Universitat Autònoma de Barcelona.  
  
URL: <http://ddd.uab.cat/record/44284> (consulta, 3 de marzo del 2007)
- Kofman, E. & Raghuram, P. (2015). *Gendered Migrations and Global Social Reproduction.* Palgrave Macmillan.
- Krueger, R. A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia.
- Leiva, J.J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales.* Tesis Doctoral. Málaga.
- Leiva, J.J. (2010) La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.
- López Díez, P. y Gallo, C. (2011) *Deporte y mujeres en los medios de comunicación. Sugerencias y recomendaciones.* Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- López Pastor, V., Pérez Pueyo, A. y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con Necesidades Educativas



Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista digital EFdeportes* (106) U.R.L: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm> (consulta, 3 de junio de 2010)

- López Ruiz, J.I. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Ediciones Aldibe.
- Lleixà, T. (coord.), Flecha, R., Puigvert, L., Contreras, O., Torralba, A. y Bantulà, J. (2002): *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (2003): Educación física e inmigración: tratamiento de la diversidad cultural. En E. González y F. Ruiz: *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior*. Valladolid: Horsori. 329-338.
- Lleixà, T. (2004) Actividad física, deporte y ciudadanía intercultural. Capítulo 1 en T. Lleixà y S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿integración o segregación?* Barcelona: Horsori.
- Lleixà, T. (2006) *Educación física: un espacio de inclusión multicultural*. En Díaz, A. (Ed.), *VI Congreso Internacional de educación física e interculturalidad* Murcia: ICD
- Lleixà, T. (2007). Cos, identitat i diversitat cultural. Presentació. *Temps d'Educació*, 33. 7-10.
- 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.
- Malgesini, G. (1998). *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria: Fundación Hogar del Empleado.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marín, M<sup>a</sup> G. (2009). Atención Educativa en contextos interculturales. En M<sup>a</sup> P. Sarto, y M<sup>a</sup> E. Venegas, (coord). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación. 59-68.
- Marrero, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz, V. Sánchez, C. Marcelo y P. Mingorance. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Martínez Álvarez, L. y García Monge, A. (2002) Reflexionar sobre el género desde las escenas de práctica escolar. *Apunts. Educació Física i Esport*, 69, 118-123
- Martínez Costa, M<sup>a</sup> C. (responsable), Coves, A.M<sup>a</sup> y Lusa, A. (2003). *Libro Blanco de las Mujeres de Cataluña en el Mundo de la Ciencia y Tecnología*. (Mujer y Sociedad; Estudios 14). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut Català de la Dona.
- Martínez Nieto, F.J. (2006). La importancia de una adecuada programación en el área de Educación Física en Primaria. *Efdeportes* . Año 11, 102.
- Martínez Abellán, R. (2010) El tratamiento de la interculturalidad en la educación física y en el deporte desde una perspectiva inclusiva: el reto de un futuro mestizo. *Cuaderno Intercultural*. [en línea]. URL: < <http://www.cuadernointercultural.com/la-educacion-fisica-y-la-interculturalidad/> > (consulta, 22 de junio del 2012)
- Martínez Ten, L. (2012). La Educación Intercultural desde la perspectiva de género. En López, B. y Tuts, M. (coord.) Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. *Red de Escuelas Interculturales. Liga española de educación de utilidad pública*. Ministerio de Empleo y Seguridad Ciudadana. 23-32.
- Matencio, R. M., Molina, J. y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 67, 181-210.
- Maza, G. (coord.) et al. (2001) Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte: Deporte y actividad física para la inclusión social: inmigración. Junio 2009. [en línea] URL: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/inmigracion.pdf> (consulta, 14 de julio de 2011)
- Mc Andrew, M. (2010). Multilingüisme, immigració i educació: una perspectiva comparada. En Universitat de Girona, Institut de Ciències de l'Educació Joseph Pallach. *Multilingüisme i pràctica educativa: VI Simposi: llengua, educació i immigració*. Girona.
- Medina, X. (2002) Esport, immigració i interculturalitat. *Apunts Educació Física i Esports*, 68. Barcelona: INEFC.
- Medina, X. (2004) Educar la convivència en el aula de Educació Física. *EFDeportes*, nº 74.

- Méndez, A. (2003) *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con materiales alternativos, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- Méndez, L.; Piri, C. y Hernández, L. (2004) *Los juegos cooperativos: sus grandes potencialidades en la formación integral de los niños*. México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Messina, C. y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras Curso escolar 2013/2014*. Secretaría General Técnica. [en línea] URL:  
<http://www.mecd.gob.es> (consulta, 1 de mayo de 2014)
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. En R. Cobo (ed.), C. Amorós, A. Miyares, A. Sánchez y Posada. *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Cuadernos de Educación Intercultural. 34-54.
- Mir (Coord.) (1998) *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Molina, M. C. y Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción de entornos multiculturales. En T. Lleixà y S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* Barcelona: Horsori, 81-94.
- Molina, M. C.; y Pastor, C. (2007) Cos i salut en persones immigrades. *Temps d'Educació*, 33. Universitat de Barcelona. 49-58.
- Montón, M<sup>a</sup>.J. (2003). *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar. Orientacions, propostes i experiències*. Editorial Graó. Barcelona.
- Morales, L. (2006) *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Catarata.

- Moreno, C. (2006) Prólogo. En L. Morales. *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Catarata. 9-14.
- Morokvasic, M (1984). Bird of Passage are also Women. *International Migration Review*, vol. 18, n. 68, 886-907.
- Naciones Unidas (2013). Comunicado de prensa de las Naciones Unidas. *Diálogo de Alto Nivel sobre la Migración Internacional y el Desarrollo*. Nueva Cork. URL: [www.un.org] (consulta, 21 de julio 2014)
- Oliver, C. (2009) El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75. U.R.L: <http://www.aufop.com/>. (Consulta, 1 de abril 2015)
- Oliver, C., Rivas K. i López, E. (2013). Anàlisi de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius com a eina per millorar l'èxit escolar. La situació de les famílies migrades a Catalunya: determinació de necessitats i propostes d'actuació. Departament de Benestar Social i Família. *Recerca i immigració V. Convocatoria d'ajuts 2009. Col·lecció Ciutadania i Immigració, núm. 9*. 103-122. Barcelona: Biblioteca de Catalunya
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. España: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. 3ª ed. Barcelona: Paidotribo.
- Ortí, J. (2007) *Educació física i interculturalitat: experiències de l'ef i l'esport relacionades amb els nous nadius*. Trabajo presentado en las Jornades d'Educació Física. CEP, Mallorca.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema. Revista Anual de Psicología*. (5), 1, 373-391.
- Parella, S. (2003) *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.

- Parella, S. (2004) Reclutamiento de trabajadoras inmigrantes en las empresas de servicios de proximidad en el Área Metropolitana de Barcelona. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 108. Centro de Investigaciones Sociológicas. 179-198.
- Pastor, J.C., González, S., Cuevas, R. y Gil-Madrona, P. (2010). El profesorado de educación física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10. Supl- 79-84.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999) Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, A. Casanova, P. (2008) Capacidades del alumnado del Bachillerato para una Educación Física integral en la LOE: características psicopedagógicas. *Efdeportes*. Año 13- nº 120 – Mayo. [en línea] URL < <http://www.efdeportes.com/efd120/educacion-fisica-integral-en-la-loe.htm> > (consulta, 10 de Julio de 2010)
- Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Scheuer, N.; Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo; M. Scheuer; M. P. Pérez Echevarría; M. Mateos; E. Martín y de la M. Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Crítica y fundamentos. Barcelona: Graó. 55-94.
- Pérez Gómez, A. I. (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 95-138.
- Pérez Gómez, A.I. (1984). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Simposio Teoría y Práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Pueyo, A. (2006). El estilo actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 5, 1-27. U.R.L.: [http://revista.consejo-colef.es/index.php/REEFD\\_379/article/viewFile/53/](http://revista.consejo-colef.es/index.php/REEFD_379/article/viewFile/53/) (consulta, 15 de octubre de 2010)

- 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.
- Pfister, G. (2003) Women and sport in Iran: Keeping goal in the hijab?, In I.Hartmann-Tews & G. Pfister. *Sport and Women. Social issues in international perspective*. London: Routledge. 207-223.
- Pfister, G. (2004a) Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes, Capítulo 5. En T. Lleixà y S.Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿integración o segregación?* Barcelona: Horsori.
- Pfister, G. (2004b) Deporte, género y etnicidad: el caso de las mujeres inmigrantes. *Apunts. Educació física i Esports*, 78, 117-124.
- Pozo, J.I. (2001) *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I.; Scheuer, M.; Pérez Echevarría, M.P; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Crítica y fundamentos. Barcelona: Graó.
- Prat, M. (2000). El perfil profesional del maestro especialista de Educación Física. Un estudio de competencias profesionales. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 61, 48-55.
- Prat, M. y Soler, S. (2002) Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2) U.R.L: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/107/797> (consulta, 2 de abril del 2014)
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE
- Prat, M. (2010) Deporte y ciudadanía. En Puig, J.M, *Entre otros. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE-Horsori; 149-164.
- Puig, N. y Fullana, M. (2002). Diferentes miradas sobre la inmigración y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68, 8-16.

- Puig, N y Soler, S. (2004) Dona i esport a Espanya: estat de la qüestió i proposta interpretativa. *Apunts. Educació Física i Esports*, 76, 71-78.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe
- Puleo, A. (2000). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Género. *Tabanque*, 15. Universidad de Valladolid.
- RealDecreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006.
- Red Europea de Migración (2009) *Informe anual de estadísticas de migración y protección internacional*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social
- Ríos, M (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodrigo, M.J. (1993) Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J., *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 95-122.
- Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Ruiz-Valdivia, M.; Molero, D., Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (2012) Anàlisi de la integració de l'alumnat immigrant a través de les classes d'Educació Física. *Apunts. Educació Física i Esports*, 108, 26-34.
- Sagarzazu, I. (2007). Mujer inmigrante y deporte. En A. Miragaya, O. Tavares, C. Kennet y B. Cerezuela (Eds). *Universidad y Estudios Olímpicos*. Bellaterra: CEO. 52-62.
- Sagarzazu, I., Kennet, C., Rezende, A, y 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, *Recerca i immigració II: (convocatoria d'ajuts 2006)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria per a la Immigració, 377-397.

- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, 16. U.R.L.: [www.eumed.net/entelequia](http://www.eumed.net/entelequia)  
(Consulta, 10 septiembre del 2014)
- Santos, A.; Balibrea, E., Castro, R., López, A. y Arango, V. (2005) *Mujer, deporte y exclusión: experiencias europeas de inserción por el deporte*. València: Universitat Politècnica de València.
- Santos, A. y Lorenzo, M. (2009) La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Educación*. 350. Septiembre-diciembre. 277-300.
- Santos, A. (2013). Actividad física y vivencias corporales de las mujeres magrebíes en España. *XI Congreso Español de Sociología "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología"*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Sever, C. (2005) *Género y deporte. Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos*. Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación. Suiza: COSUDE.
- Serra, C., Palaudàrias, J.M., Llevot, N. i Garreta, J. (2013) ). Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. *Recerca i immigració V. Convocatoria d'ajuts 2009. Col.lecció Ciutadania i Immigració, núm. 9*. (p. 123-139). Barcelona: Biblioteca de Catalunya
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Dirs.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 372-419.
- Simón, C.; Sandoval, M.; García Blanco, M. G. y Linaza, J. L. (2002). Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones. *Aula Abierta*, 80, 27-42.
- Solé, C. Serradell, O. y Sordé, T. (2013). Ciudadanía en femenino. Aportaciones de las mujeres inmigrantes marroquíes, ecuatorianas y rumanas en España. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 51-66.
- Soler, S. (2004) Formación de profesionales de educación física y deporte: el tratamiento de la diversidad cultura. Capítulo 7. En T. Lleixà y S. Soler. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿integración o segregación?* Barcelona: Horsori.



- Soler, S. (2007a). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Soler, S. (2007b) El programa "Bellugant-nos": actividad física para mujeres inmigrantes y autóctonas del barrio Collblanc- Torrassa (Hospitalet). En: Miragaya, A. et al. *Universidad y estudios olímpicos: Seminarios España- Brasil 2006*. Bellaterra: Centre d'Estudis Olímpics. 42-52.
- Soler, S y Vilanova, A. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: ausencias y protagonismos. *Apuntes. Educación Física y deportes*, 91, 29-34.
- Soler, S.; Gaztelu, M.; Serra, P. (2010). Memòria del projecte ARAFI 2009: *Disseny, implementació i avaluació d'un programa d'activitat física per a la inclusió femenina a l'Hospitalet de Llobregat*. URL: <http://www.inefcgiseafe.files.wordpress.com/2010>  
(consulta, 1 de septiembre del 2011)
- 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
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007) *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tabachnick, B.R. and Zeichner, K.M. (1985). *Individual and contextual influences on the relationships between teacher's beliefs and classroom behaviours: case studies of four beginning teachers in the U.S.*, paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg.
- Tejada, J. (1997) *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Tomé, A. y Ruiz, M. (1996). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. *Aula*, 52-53; 37-41

- Tomé. A. (2002). *Mujer y educación: Educar para la Igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Torralba, M. A. ; Buscà, F. i Casas, J. E. (2007) La inclusió de l'alumnat nouvingut mitjançant la pràctica d'activitats físicoesportives extraescolars. *Temps d'Educació*, 33, 75-90.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 354. Madrid: MEC. 83-110
- Torres, J.A. y 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: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. A. Fraile (Coord.) *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; Madrid: Biblioteca Nueva. 95-122.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. URL: <http://www.unesco.org/education /inclusive> (consulta, 1 de septiembre del 2012)
- Vázquez, B., Fernández, E. y Ferro, S. (2000) *Educación Física y Género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez, C. (2002a) Hacia la coeducación física. Una propuesta basada en la cooperación. *Clarion*, 6, 29-31
- Velázquez, C. (2002b). Los juegos del mundo como recurso en educación física. *Escuela Hoy*, 54.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Secretaría de Educación Pública. México. [en línea]  
URL: <http://irati.pnte.cfnavarra.es/multiblog/jmoreno1/files/2010/06/juegos-cooperat-carlos-velazquez.pdf> (consulta, 6 de septiembre del 2012)

- Velázquez, C. (2006). *365 juegos de todo el mundo: juegos para construir un mundo mejor*. Barcelona: Océano Ambar.
- Velázquez, C. (2009) Los peligros en el proceso de introducción de actividades y metodologías cooperativas en Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 4, 22-29.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico Año 7(29)*, 67-78.
- 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

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

### ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO	NÚM. TABLAS	TEXTO	PÁGINA
<b>1</b> Capítulo	1	Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias	<b>15</b>
<b>Capítulo 4</b>	2	Dimensiones, variables e indicadores de la investigación	<b>127</b>
	3	Relación de los bloques de la entrevista con los objetivos de la investigación	<b>135</b>
	4	Entrevistados y municipios donde ejercen como profesores de Educación Física de primaria	<b>136</b>
	5	Relación de los bloques del cuestionario y las dimensiones	<b>138</b>
	6	Dimensiones, variables e indicadores del cuestionario	<b>139</b>
	7	Relación de los bloques del cuestionario con los objetivos de la investigación	<b>145</b>
	8	Profesionales que contestan el cuestionario piloto	<b>146</b>
	9	Respuestas de los 12 encuestados sobre si se utiliza un lenguaje adecuado para el redactado de las 29 preguntas del cuestionario	<b>147</b>
	10	Respuestas de los 12 encuestados sobre el grado de importancia que tiene la pregunta en referencia al tema de estudio	<b>149</b>

	11	Depuración de los resultados del cuestionario	<b>179</b>
	12	Tabla 12: Representación de los cuestionarios respondidos por municipio de Baix Llobregat y número de escuelas públicas que contienen	<b>157</b>
	13	Relación de los bloques del grupo de discusión con las dimensiones de la investigación	<b>162</b>
	14	Dimensiones y variables del grupo de discusión	<b>163</b>
	15	Criterios de rigor de metodologías cualitativas y cuantitativas	<b>172</b>
	16	Vinculación de los objetivos de la investigación e instrumentos utilizados	<b>174</b>
<b>Capítulo 5</b>	17	Municipios en los que trabajan los profesores y profesoras entrevistados	<b>179</b>
	18	Años de experiencia profesional de los entrevistados	<b>180</b>
	19	Características del trabajo que realizan los entrevistados en el centro educativo	<b>180</b>
	20	Percepción de la inmigración del alumnado en los centros por parte de los profesores y profesoras de Educación Física de primaria entrevistados	<b>186</b>
	21	Países de procedencia de la inmigración de cada centro educativo	<b>187</b>
<b>Capítulo 6</b>	22	Grado de vinculación de la formación continua de educación física de los encuestados con actitudes y valores, inclusión y/o integración e inmigración y recién llegados	<b>228</b>
	23	Resultados de las necesidades personales del alumnado femenino inmigrante	<b>238</b>

24	Grados de la colaboración de la familia de las niñas inmigrantes	<b>239</b>
25	Aspectos relacionados con las decisiones de planificación para la mejora de la inclusión	<b>246</b>
26	Estrategias relacionadas con la organización por parejas	<b>248</b>
27	Estrategias relacionadas con la agrupación en grupos de 3 o más personas	<b>250</b>
28	Uso del espacio y del material como estrategia para la mejora de la inclusión	<b>252</b>
29	Estrategias metodológicas que utiliza en las sesiones de Educación Física	<b>253</b>
30	Valoración de las estrategias metodológicas que considera más favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes	<b>255</b>
31	Decisiones de intervención con la alumna inmigrante recién llegada	<b>260</b>
32	Estrategias de motivación que el profesorado utiliza para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes	<b>262</b>
33	Expectativas de participación de las niñas inmigrantes en los diferentes contenidos de Educación Física	<b>267</b>
34	Expectativas en relación al nivel de capacidad motriz de las niñas inmigrantes	<b>268</b>
35	Motivos que generan alguna dificultad motriz en las niñas inmigrantes a la hora de realizar los contenidos de EF, valorados en la anterior pregunta	<b>270</b>

<b>Capítulo 7</b>	36	Resultados de las dimensiones: variables, indicadores, frecuencia de intervenciones (F), 1º grupo de discusión (G1) y 2º grupo de discusión (G2)	<b>276</b>
	37	Participantes del 1º grupo de discusión: tiempo que llevan en el centro educativo actual y funciones que ejercen	<b>279</b>
	38	Participantes del 2º grupo de discusión: tiempo que llevan en el centro educativo actual y funciones que ejercen	<b>280</b>

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Capítulo</b>	<b>Núm. gráfico</b>	<b>Texto</b>	<b>Página</b>
<b>Capítulo 6</b>	<b>1</b>	Sexo del profesorado	220
	<b>2</b>	Funciones que realiza el profesorado en el centro actualmente	221
	<b>3</b>	Tiempo que lleva ejerciendo en el actual centro educativo	222
	<b>4</b>	Titulación inicial del profesorado	223
	<b>5</b>	Formación continua	224
	<b>6</b>	Formación continua vinculada con el área de Educación Física	224
	<b>7</b>	Motivos para la realización de la formación continua de Educación Física	225

<b>8</b>	Formación continua de Educación Física vinculada con actitudes y valores	226
<b>9</b>	Formación continua de Educación Física vinculada con la inclusión y/o la inmigración	227
<b>10</b>	La formación continua y los conocimientos que le han aportado sobre las temáticas de actitudes y valores, inclusión e inmigración	230
<b>11</b>	El porcentaje de alumnado inmigrante que hay en la escuela donde trabaja	236
<b>12</b>	Participación de las niñas inmigrantes en los centros del Baix Llobregat	237
<b>13</b>	Valoración de las necesidades del alumnado inmigrante para su desarrollo personal	239
<b>14</b>	Valoración del grado de colaboración y facilitación de las familias de las niñas inmigrantes	241
<b>15</b>	Decisiones sobre la planificación del curso para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes	246
<b>16</b>	Estrategias de agrupación por parejas que realiza el profesorado para favorecer la inclusión	249
<b>17</b>	Estrategias de agrupación en grupos de 3 o más personas que realiza el profesorado para favorecer la inclusión	251
<b>18</b>	Aspectos organizativos del material y el espacio para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes	252
<b>19</b>	Estrategias metodológicas que utiliza en las sesiones de Educación Física	254



<b>20</b>	Estrategias metodológicas que considera más favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes	256
<b>21</b>	Decisiones de intervención con el alumnado femenino inmigrante recién llegada	261
<b>22</b>	Estrategias de motivación que utiliza para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes	263
<b>23</b>	Expectativas de participación de las niñas inmigrantes en las sesiones de Educación Física	266
<b>24</b>	Expectativas de participación de las niñas inmigrantes en los diferentes contenidos de Educación Física	268
<b>25</b>	El nivel de capacidad motriz de las niñas inmigrantes	269
<b>26</b>	Motivos que generan alguna dificultad motriz en las niñas inmigrantes a la hora de realizar los contenidos de EF, valorados en la anterior pregunta	271

## **GLOSARIO**

AMPA: Asociación de Madres y Padres

CAEP: Centro de Atención Educativa Preferente

CI: Ciclo inicial

C.F.B: Capacidades físicas básicas

C.M: Ciclo Medio

C.P.M: Capacidades perceptivo-motrices

C.S: Ciclo Superior

E1: Entrevistado 1

EF: Educación Física

G1: Grupo de discusión 1

G2: Grupo de discusión 2

HMB: Habilidades motrices básicas

HME: Habilidades motrices específicas

P1: Participante 1

TAC: Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento



## ANEXOS IMPRESOS



## **ANEXO I: Guión de la entrevista**

### **GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

#### **1º INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

Nombre del entrevistado:

Centro en el que trabaja:

Municipio:

#### **A.- Conocimiento del docente: trayectoria profesional**

1.- ¿Podrías explicar qué trayectoria profesional has tenido en el ámbito de la educación en primaria y como especialista de educación física?

- Tiempo ejercido de profesor/a de educación física y generalista
- Motivos por los que escogiste esta especialidad

2.- ¿Actualmente qué funciones realizas en tu centro educativo?

- Cursos que imparte educación física
- Elección tomada por el especialista de educación física o por motivos del centro
- Horas dedicadas al área de educación física

#### **B.- Conocimiento del docente: trayectoria formativa**

3.- ¿Qué formación has recibido a lo largo de tu vida?

- Formación inicial: facultad escogida...
- Primera opción en su formación inicial
- Formación continuada: cursos, instituciones que los han realizado...

4.- ¿Has recibido algún curso relacionado con las actitudes y valores en primaria?¿Y concretamente de inmigración, inclusión o coeducación?

(Si es un sí):

- Características del curso: horas dedicadas del curso, momento que lo recibió,..
- Motivos que te llevaron a realizarlo
- Satisfacción del curso: aplicable o no, posible realización de otro curso
- Cómo te enteraste del curso

(Si es un no):

- Motivos que tienes para no hacerlo
- Encuentras alguna necesidad profesional en tu formación permanente para interesarte en hacer alguno o no

**C.- Características del alumnado inmigrante:**

5.- Me gustaría preguntarte sobre el alumnado inmigrante que encuentras en tus aulas o en el centro en el que estás trabajando actualmente:

- Número de chicos y chicas y de las diferentes culturas que hay
- Número de chicos y chicas que sean nouvinguts o que lleven varios años en el centro u otro
- Cómo es el clima de clase cuando están presente las niñas inmigrantes en este centro y en anteriores experiencias
- Cómo se relacionan estas niñas inmigrantes con sus compañeros
- Qué necesidades encuentras en estas niñas inmigrantes
- Qué papel tienen las familias en estas necesidades

**D.- Decisiones de planificación del profesorado**

6.- A la hora de planificar las unidades didácticas y las sesiones, ¿qué aspectos tienes en cuenta para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes?

- Unidades didácticas que mejoren su inclusión
- Objetivos específicos que se prioricen para la mejora de su inclusión
- Contenidos didácticos que ayuden a la mejora de su inclusión

**E.- Decisiones de intervención. Adaptaciones de las actividades y estrategias organizativas**

7.- En las sesiones de EF, ¿qué actuaciones has realizado para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes?

- Tiempo dedicado en actividades de inicio de la sesión, de la fase principal o de retorno a la calma.
- Adaptaciones de las actividades, juegos, normas y actitudes de grupo, etc.

8.- ¿Qué estrategias organizativas consideras que son favorecedoras de la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en las sesiones de EF?

- Estrategias utilizadas para la repartición del material didáctico específico (orden de darlo, cargos, al azar, etc.)
- Actuaciones del profesor tomadas para la distribución de los alumnos en el espacio.

9.- A la hora de realizar las agrupaciones, ¿de qué formas consideras que mejoras la inclusión y la participación de las niñas inmigrantes?

- Quién escoge los grupos
- Son estables o varían a lo largo de la sesión
- Qué número de participantes es el que utilizas más a menudo
- Grupos mixtos



**F.- Decisiones de estrategias de motivación: atención a la diversidad y refuerzos**

10.- ¿Qué estrategias de motivación consideras que utilizas más para la mejora de las niñas inmigrantes?

- Atención dedicada a las niñas inmigrantes
- Utilización de refuerzos en el grupo
- Dar protagonismo a las niñas inmigrantes

**G.- Expectativas del profesorado en referencia a la participación y el rendimiento motor**

11.- A la hora de intervenir con estas niñas inmigrantes, ¿cuáles son las facilidades y dificultades que encuentras en el área de EF?

- Ellas aceptan todas las actividades presentadas en las sesiones
- Ellas participan con todo el grupo-clase
- Ellas son capaces de adquirir un rendimiento motor similar al grupo-clase con todos los contenidos
- Ellas aceptan los contenidos de higiene y salud corporal

**H.- Pautas globales para favorecer la inclusión de las niñas inmigrantes**

12.- Para finalizar, me gustaría que reflexionases sobre tu experiencia profesional y sobre aquellas decisiones que consideras que son más favorecedoras para llegar a una sesión de EF con más calidad educativa. Concretamente, con las niñas inmigrantes, podrías decirme algunas decisiones que hayas ido repitiendo y que creas que son básicas para su inclusión (a la hora de planificar, actuar o evaluar).

## **ANEXO II: Guión del cuestionario**

### **CUESTIONARIO SOBRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ALUMNADO FEMENINO INMIGRANTE**

El siguiente cuestionario, es un instrumento de recogida de datos muy importante para la elaboración de la Tesis Doctoral que estoy llevando a término, sobre “las estrategias inclusivas que utiliza el profesorado de educación física con referencia al alumnado femenino inmigrante”.

Esta Tesis, está centrada en **el contexto del Baix Llobregat** y, concretamente, en los **centros educativos públicos de primaria**, donde actualmente ejerzo como profesora de Educación Física de primaria.

Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para dicha Tesis Doctoral. Para cualquier consulta sobre el cuestionario o la investigación que estoy llevando a cabo, podéis contactar conmigo.

Carolina Nieva Boza

[cnieva@xtec.cat](mailto:cnieva@xtec.cat)

[cnieva@ub.edu](mailto:cnieva@ub.edu)

CUESTIONARIO SOBRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ALUMNADO FEMENINO INMIGRANTE

**BLOQUE 1º: Datos personales**

1.- Sexo:

1. \_\_\_\_ Hombre
2. \_\_\_\_ Mujer

2.- Edad : \_\_\_\_\_

**BLOQUE 2º: Trayectoria profesional:**

3.- Años de experiencia en educación primaria:

\_\_\_\_\_

4.- De los años indicados en la pregunta 3, ¿cuántos años de experiencia has ejercido como especialista de educación física? (no importa si has compartido la especialidad con tutoría u otro cargo):

\_\_\_\_\_

**BLOQUE 3º: Trayectoria formativa**

5.- Especifica los estudios que has realizado para especializarte como profesor/a de educación física de primaria:

1. Magisterio de Educación Física \_\_\_\_\_

2. Postgrado de educación física \_\_\_\_\_

3.- Otros: \_\_\_\_\_

6.- Normalmente, ¿cuántas horas destinas para recibir cursos de formación continua, a lo largo de un curso escolar?

1.- 100 horas o más, en un curso escolar \_\_\_\_\_

2.- Entre 50 y 100 horas, en un curso escolar \_\_\_\_\_

3.- Entre 20 y 50 horas, en un curso escolar \_\_\_\_\_

4.- Entre 10 y 20 horas, en un curso escolar \_\_\_\_\_

5.- Menos de 10 horas, en un curso escolar \_\_\_\_\_

7.- De las horas destinadas a la formación continua, ¿cuántas están vinculadas con el área de educación física?

1- Más del 50% de las horas de formación continua están vinculadas al área de EF \_\_\_\_\_

2- Entre un 20% y un 50% de las horas de formación continua están vinculadas al área de EF \_\_\_\_\_

3- Menos del 20 % de las horas de formación continua están vinculadas al área de EF \_\_\_\_\_

4- Ninguna hora \_\_\_\_\_

8.- Motivos por los que has realizado esta formación continua de educación física (escoge como máximo dos motivos):

1.- Necesidad formativa del centro educativo en el que me encuentro \_\_\_\_\_

2.- Necesidad profesional y personal que he tenido sobre este contenido \_\_\_\_\_

3.- Interés personal sobre la temática del curso \_\_\_\_\_

4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

9.- De las horas de formación destinadas a educación física, ¿cuántas están vinculadas con actitudes y valores?

1.- Más del 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_

2.- Entre un 20% y un 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_

3.- Menos del 20 % \_\_\_\_\_

4.- Ninguna hora \_\_\_\_\_

10.- De las horas de formación destinadas a educación física, ¿cuántas están vinculadas con la inclusión y/o la inmigración?

1.- Más del 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_

2.- Entre un 20% y un 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_

3.- Menos del 20 % \_\_\_\_\_

4.- Ninguna hora \_\_\_\_\_

11.- De todos los cursos de formación continua que has realizado (indicados en la pregunta nº 6), valora los conocimientos que te han aportado sobre los siguientes temas (1=no me han aportado nada; 5 = me han aportado mucho)

	1	2	3	4	5
1.- Actitudes y valores					
2.- Inclusión y/o integración					
3.- Inmigración y los recién llegados					

**BLOQUE 4º: Características del centro educativo en el que te encuentras actualmente:**

12.- ¿En qué centro educativo y municipio del Baix Llobregat estás trabajando actualmente?:

\_\_\_\_\_

13.- Funciones que realizas en el centro actualmente:

1.- Cargo directivo \_\_\_\_\_

2.- Cargo directivo y especialidad de educación física \_\_\_\_\_

3.- Tutor \_\_\_\_\_

4.- Tutor y especialista de educación física \_\_\_\_\_

5.- Especialista de educación física \_\_\_\_\_

6.- Otras funciones: \_\_\_\_\_

14.- Tiempo que llevas ejerciendo en este centro educativo:

1.- Más de 15 años \_\_\_\_\_

2.- Entre 10 y 15 años \_\_\_\_\_

3.- Entre 5 y 10 años \_\_\_\_\_

4.- Entre 3 y 5 años \_\_\_\_\_

5.- Entre 1 y 3 años \_\_\_\_\_

6.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

15.- ¿Qué porcentaje de alumnado inmigrante hay en tu escuela?

1.- Más del 50% del alumnado es inmigrante \_\_\_\_\_

2.- El porcentaje de alumnado inmigrante se encuentra entre un 10% y un 50%  
\_\_\_\_\_

3.- El porcentaje del alumnado inmigrante es menor de un 10% \_\_\_\_\_

16.- Indica los principales países de procedencia del alumnado inmigrante de tu centro, ordenados de mayor a menor cantidad de alumnos:

\_\_\_\_\_

**BLOQUE 5º: Características del alumnado femenino inmigrante en las aulas del Baix Llobregat:**

17.- Describe la participación de las niñas inmigrantes en el aula de tu centro o de centros anteriores que también se encuentren en el Baix Llobregat:

1.- Las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con todos los demás compañeros \_\_\_\_\_

2.- Las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con un grupo concreto de compañeros \_\_\_\_\_

3.- Dependiendo de las actividades, las niñas inmigrantes participan \_\_\_\_\_

4.- Normalmente las niñas inmigrantes no participan \_\_\_\_\_

5.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

18.- Valora las necesidades para el desarrollo personal del alumnado inmigrante femenino que encuentras en tu centro o en anteriores centros del Baix Llobregat. (5= gran necesidad; 1= ninguna necesidad):

	1	2	3	4	5
1.- De tipo higiénico y de salud					
2.- De tipo afectivo					

3.- De tipo comunicativo					
4.- De tipo social					
5.- Otra necesidad que quieras hacer referencia: _____					

19.- Valora el grado de colaboración y facilitación de las familias de las niñas inmigrantes de los siguientes aspectos: (1= no colaboran o facilitan nunca; 5= colaboran o facilitan siempre)

	1	2	3	4	5
1.- Llevar la ropa y calzado deportivo adecuado a las sesiones de educación física					
2.- Facilitar la realización de los hábitos higiénicos adecuados en las sesiones de educación física					
3.- Permitir la participación en todas las actividades físicas dentro de las sesiones de educación física					
4.- Permitir que las niñas inmigrantes asistan a las excursiones de educación física dentro de horario escolar					
5.- Permitir que estas niñas participen en actividades extraescolares físicas del centro, fuera de horario lectivo					

### **BLOQUE 6º: Estrategias de planificación del área de educación física**

20.- Valora los aspectos que tienes en cuenta o modificas en la planificación del curso para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes: (1= nunca, 5=siempre)

	1	2	3	4	5
1.- Unidades didácticas que ayuden a la mejora de la inclusión					
2.- Objetivos específicos que ayuden a la mejora de la inclusión					
3.- Contenidos didácticos que ayuden la mejora de la inclusión					
4.- Formas de evaluación que mejoren la inclusión					

**BLOQUE 7º: Estrategias de intervención en la sesión de educación física**

21.- A la hora de hacer agrupaciones por parejas ¿Qué estrategias de agrupación realizas para favorecer la inclusión de estas niñas inmigrantes? (1= nunca realizo esta estrategia; 5= siempre realizo esta estrategia)

	1	2	3	4	5
1.- Dejo que ellas y ellos escojan a la pareja que quieren					
2.- La pareja que les toca es de forma aleatoria					
3.- Les voy colocando con las parejas que yo quiero					
4.- Otra respuesta: _____					

22.- A la hora de hacer agrupaciones de 3 o más personas. ¿Qué estrategias de agrupación realizas para favorecer la inclusión de estas niñas inmigrantes? (1= nunca realizo esta estrategia de agrupación; 5= siempre realizo esta estrategia de agrupación)

	1	2	3	4	5
1.- Les dejo que ellos y ellas escojan					
2.- Surgen los grupos de forma aleatoria					
3.- Ellos van escogiendo pero han de surgir grupos mixtos					
4.- Les dejo escoger pareja y después los voy agrupando					
5.- Realizo grupos estables para un tiempo determinado (semana, mes, trimestre, año)					
6.- Otra respuesta: _____					



23.- Valora qué otros aspectos organizativos tienes en cuenta, cuando intervienes en las sesiones de educación física (1= nunca lo tengo en cuenta, 5=siempre lo tengo en cuenta)

	1	2	3	4	5
1.- La utilización del material didáctico de EF, como estrategia educativa que mejora la inclusión de las niñas inmigrantes. <i>(Tanto a la hora de repartirlo al grupo, como a la hora de utilizarlo en las diferentes actividades).</i>					
2.- La distribución de los niños y niñas en el espacio por parte del profesor/a o del propio alumnado. <i>(Dependiendo de las actividades físicas que se planifiquen, la distribución en el espacio puede variar y puede mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes).</i>					

24.- Cuando tienes una alumna inmigrante recién llegada, que no entiende el idioma, ¿cómo facilitas su inclusión en el grupo? (1= nunca he utilizado esta intervención; 5= siempre he utilizado esta intervención?)

	1	2	3	4	5
1.- Si no entiende el idioma, le explicas las actividades personalmente, antes de la explicación general al grupo					
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.- Si no entiende el idioma, le buscas un alumno o alumna referente que le vaya ayudando a entender las actividades y las explicaciones					
4.- Si no entiende el idioma, vas a ayudarla cuando ella te lo diga o					

te busque					
5.- Otra respuesta: _____					

25.- ¿Qué estrategias metodológicas utilizas más en las sesiones de educación física?

(1= nunca la utilizo; 5= siempre la utilizo)

	1	2	3	4	5
1.- Comando directo					
2. Asignación de tareas					
3.- Enseñanza recíproca					
4.- Descubrimiento guiado					
5.- Resolución de problemas					
6.- Aprendizaje cooperativo					
7.- Otra respuesta: _____					

26.- De todas ellas, cuáles consideras que favorecen más la inclusión de las niñas inmigrantes, en una sesión de educación física? (1= no favorece; 5= favorece mucho)

	1	2	3	4	5
1.-Mando directo					
2. Asignación de tareas					
3.- Enseñanza recíproca					
4.- Descubrimiento guiado					
5.- Resolución de problemas					
6.- Aprendizaje cooperativo					
7.- Otra respuesta: _____					

### **BLOQUE 8: Estrategias de motivación**

27.- ¿Qué estrategias de motivación utilizas para mejorar la inclusión de estas niñas inmigrantes? (1= nunca la utilizo; 5= siempre la utilizo)

	1	2	3	4	5
1.- Les doy protagonismo en las actividades que considero que sobresalen					
2.- Busco momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas más					
3.- El feedback es constante en las sesiones					
4.- Hay compañeros referentes que las ayudan a incluirse más en la actividad					
5.- Otra respuesta: _____					

### BLOQUE 9: Expectativas de participación y rendimiento motor

28.- ¿Consideras que la participación de estas niñas inmigrantes es la misma que el resto del alumnado?

1.- Sí, siempre. \_\_\_\_\_

2.- No, nunca. \_\_\_\_\_

3.- Sí, aunque hay algún contenido que les cuesta más \_\_\_\_\_

27. B. Si has contestado la 3ª opción, valora los siguientes contenidos: (1= les cuesta mucho participar a las niñas inmigrantes; 5= la participación es la misma que la del grupo)

	1	2	3	4	5
1.- El contenido de la higiene corporal y salud					
2. - El contenido de la expresión corporal					
3.- El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices					
4.- El contenido de habilidades motrices básicas y específicas					
5.- El contenido de capacidades físicas básicas					

29.- Valora en los siguientes contenidos, el nivel de la capacidad motriz de las niñas inmigrantes, con referencia al grupo clase.

(1= muy baja; 5= muy alta)

	1	2	3	4	5
1.- El contenido de la higiene corporal y salud					
2.- El contenido de la expresión corporal					
3.- El contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices					
4.- El contenido de habilidades motrices básicas y específicas					
5.- El contenido de capacidades físicas básicas					

29.B.- Indica los motivos que generan inferioridad motriz en los contenidos para los cuales has dado una respuesta menor o igual a tres ( $\leq 3$ ), en la pregunta anterior:

	Contenido o higiene corporal	Contenido o conciencia	Contenido o HMB y	Contenido o CFB
1.- Poca motivación por parte de ellas para realizarla				
2.- Es un contenido con poca relevancia en su cultura				
3.- Es debido a la falta de práctica de actividad física.				
4.- Es un contenido no practicado en su escuela de origen				
5.- Otra respuesta				

30.- Quieres añadir algo más sobre la toma de decisiones inclusivas que realizas con las niñas inmigrantes?

---



---

### **ANEXO III. Guión del cuestionario piloto**

#### CUESTIONARIO SOBRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ALUMNADO FEMENINO INMIGRANTE

El siguiente cuestionario, es un instrumento de recogida de datos muy importante para la elaboración de la Tesis Doctoral que estoy llevando a término, sobre “las estrategias inclusivas que utiliza el profesorado de educación física con referencia al alumnado femenino inmigrante”.

Esta Tesis, está centrada en el contexto del Baix Llobregat, en el cual también ejerzo como profesora de educación física de primaria.

Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para dicha Tesis Doctoral. Para cualquier consulta sobre el cuestionario o la investigación que estoy llevando a cabo, podéis contactar conmigo.

Carolina Nieva Boza

[cnieva@xtec.cat](mailto:cnieva@xtec.cat)

[cnieva@ub.edu](mailto:cnieva@ub.edu)

CUESTIONARIO

**BLOQUE 1º: Datos personales**

1.- Sexo:

3. \_\_\_\_ Hombre

4. \_\_\_\_ Mujer

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1\_\_\_\_, 2\_\_\_\_, 3\_\_\_\_, 4\_\_\_\_, 5\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

2.- Edad : \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1\_\_\_\_, 2\_\_\_\_, 3\_\_\_\_, 4\_\_\_\_, 5\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

**BLOQUE 2º: Trayectoria profesional:**

3.- Años de experiencia en educación primaria:

---

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

4.- De los años expuestos en la pregunta 3, cuántos años de experiencia has ejercido como especialista de educación física (no importa si has compartido la especialidad con tutoría u otro cargo):

\_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

### **BLOQUE 3º: Trayectoria formativa**

5.- Especifica los estudios realizados como formación inicial:

1. Magisterio de Educación Física \_\_\_\_\_

2. Postgrado de educación física \_\_\_\_\_

3.- Otros: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

6.- Normalmente, como formación continua ¿cuántas horas destinas para realizar cursos a lo largo de un año?

1.- 100 horas o más al año \_\_\_\_\_

2.- Entre 50 y 100 horas al año \_\_\_\_\_

3.- Entre 20 y 50 horas al año \_\_\_\_\_

4.- Entre 10 y 20 horas al año \_\_\_\_\_

5.- Menos de 10 horas al año \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

7.- De estas horas de formación continua, ¿cuántas están vinculadas con el área de educación física?

1.- Todas las horas destinadas al año \_\_\_\_\_

2.- Más de la mitad de las horas destinadas al año \_\_\_\_\_

3.- Un poco menos de la mitad de las destinadas al año \_\_\_\_\_

4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_



2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1\_\_\_\_\_, 2\_\_\_\_\_, 3\_\_\_\_\_, 4\_\_\_\_\_, 5\_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

8.- Motivos por los que has realizado esta formación continua de educación física (escoge como máximo dos motivos):

1.- Necesidad formativa del centro educativo en el que me encuentro \_\_\_\_\_

2.- Necesidad profesional y personal que he tenido sobre este contenido \_\_\_\_\_

3.- Interés personal sobre la temática del curso \_\_\_\_\_

4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1\_\_\_\_\_, 2\_\_\_\_\_, 3\_\_\_\_\_, 4\_\_\_\_\_, 5\_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

9 .- De las horas de formación destinadas a educación física, ¿cuántas están vinculadas con actitudes y valores?

1.- Más del 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_

2.- Entre un 20% y un 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_

3.- Menos del 20 % \_\_\_\_\_

4.- Ninguna hora \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?

---

---

**BLOQUE 4º: Características del centro educativo en el que te encuentras actualmente:**

10.- En qué municipio del Baix Llobregat se encuentra tu centro educativo actual?

---

1.- ¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- ¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?

---

---

11.- Funciones que realizas en el centro actualmente:

1.- Cargo directivo \_\_\_\_\_

2.- Cargo directivo y especialidad de educación física \_\_\_\_\_

3.- Tutor \_\_\_\_\_

4.- Tutor y especialista de educación física \_\_\_\_\_

5.- Especialista de educación física \_\_\_\_\_

6.- Otras funciones: \_\_\_\_\_

1.- ¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- ¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?

12.- Tiempo que llevas ejerciendo en este centro educativo:

1.- Más de 15 años \_\_\_\_\_

2.- Entre 10 y 15 años \_\_\_\_\_

3.- Entre 5 y 10 años \_\_\_\_\_

4.- Entre 3 y 5 años \_\_\_\_\_

5.- Entre 1 y 3 años \_\_\_\_\_

6.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

13.- ¿Qué porcentaje de alumnado inmigrante hay en tu escuela?

1.- Más del 50% del alumnado es inmigrante \_\_\_\_\_

2.- El porcentaje de alumnado inmigrante se encuentra entre un 10% y un 50% \_\_\_\_\_

3.- El porcentaje del alumnado inmigrante es menor de un 10% \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

14.- Especifica los principales países de procedencia del alumnado inmigrante de tu centro:

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

#### **BLOQUE 5º: Características del alumnado femenino inmigrante en las aulas**

15.- Describe la participación de las niñas inmigrantes en el aula de tu centro o de centros anteriores:

1.- Las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con todos los demás compañeros \_\_\_\_\_

2.- Las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con un grupo concreto de compañeros \_\_\_\_\_

3.- Dependiendo de las actividades, las niñas inmigrantes participan \_\_\_\_\_

4.- Normalmente las niñas inmigrantes no participan \_\_\_\_\_

5.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

16.- Entre las siguientes necesidades educativas, ¿cuál consideras que debe ser tratada más específicamente entre el alumnado inmigrante femenino de tu centro o de anteriores centros?

1.- De tipo higiénico y de salud \_\_\_\_\_

2.- De tipo afectivo \_\_\_\_\_

3.- De tipo comunicativo \_\_\_\_\_

4.- De tipo social \_\_\_\_\_

5.- Ningún aspecto a destacar: \_\_\_\_\_

6.- Otro aspecto al que quieras hacer referencia sobre las niñas inmigrantes: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

17.- ¿Colaboran las familias de alumnas y alumnos inmigrantes en el funcionamiento del centro educativo y de la asignatura de educación física?

Especifica el grado de colaboración en esta escala (0= nada; 4= mucho):

0 1 2 3 4

18. B.- Si has contestado entre 0 y 1, qué motivos piensas que tienen:

1.- No tienen tiempo para colaborar o participar: \_\_\_\_\_

2.- Tienen tiempo pero no le dan importancia: \_\_\_\_\_

3.- No conocen el idioma: \_\_\_\_\_

4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---



---

### **BLOQUE 6º: Estrategias de planificación del área de educación física**

18.- Valora en una escala de 0 a 4 (0= nunca, 4=siempre) los aspectos que tienes en cuenta o modificas en la planificación del curso para mejorar la inclusión de las niñas inmigrantes.

	0	1	2	3	4
1.- Unidades didácticas que ayuden a la mejora de la inclusión					
2.- Objetivos específicos que ayuden a la mejora de la inclusión					
3.- Contenidos didácticos que ayuden la mejora de la inclusión					
4.- Formas de evaluación que mejoren la inclusión					

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---



---

### **BLOQUE 7º: Estrategias de intervención en la sesión de educación física**

19.- ¿Qué aspectos organizativos tienes en cuenta cuando intervienes en las sesiones de educación física? (0= nunca, 4=siempre)

	0	1	2	3	4

1.- La repartición del material como estrategia educativa que mejora la inclusión de las niñas inmigrantes.					
2.- La utilización del espacio como estrategia educativa que mejora la inclusión de las niñas inmigrantes.					

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---



---

20.- Cuando tienes una alumna inmigrante recién llegada, que no entiende el idioma, ¿cómo facilitas su inclusión en el grupo? (0= nunca he utilizado esta intervención ; 4= siempre he utilizado esta intervención?)

	0	1	2	3	4
1.- Si no entiende el idioma, le explicas las actividades personalmente, antes de la explicación general al grupo					
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.- Si no entiende el idioma, le buscas un alumno o alumna referente que le vaya ayudando a entender las actividades y las explicaciones					
4.- Si no entiende el idioma, vas a ayudarla cuando ella te lo diga o te busque					
5.- Otra respuesta: _____					

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---



---

21.- A la hora de hacer agrupaciones por parejas ¿Qué estrategias de agrupación realizas para favorecer la inclusión de estas niñas inmigrantes? (0= nunca realizo esta agrupación; 4= siempre realizo esta agrupación)

	0	1	2	3	4
1.- Dejo que ellas y ellos escojan a la pareja que quieren					
2.- La pareja que les toca es de forma aleatoria					
3.- Les voy colocando por parejas, de forma directa					
4.- Les voy colocando con las parejas que yo quiero					
5.- Otra respuesta: _____					

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---



---

22.- A la hora de hacer agrupaciones de 3 o más personas. ¿Qué estrategias de agrupación realizas para favorecer la inclusión de estas niñas inmigrantes? (0= nunca realizo esta agrupación; 4= siempre realizo esta agrupación)



	0	1	2	3	4
1.- Les dejo que ellos y ellas escojan					
2.- Surgen los grupos de forma aleatoria					
3.- Ellos van escogiendo pero han de surgir grupos mixtos					
4.- Les dejo escoger pareja y después los voy agrupando					
5.- Realizo grupos estables para un tiempo determinado (semana, mes, trimestre, año)					
6.- Otra respuesta: _____					

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23.- *¿Qué estrategias metodológicas utilizas más en las sesiones de educación física? (0= nunca la utilizo; 4= siempre la utilizo)*

	0	1	2	3	4
1.-Mando directo					
2. Asignación de tareas					
3.- Enseñanza recíproca					
4.- Descubrimiento guiado					
5.- Resolución de problemas					
6.- Aprendizaje cooperativo					
7.- Otra respuesta: _____					

1.- ¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- ¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?

---



---

24.- De todas ellas, cuáles consideras que favorecen más la inclusión de las niñas inmigrantes, en una sesión de educación física?

	0	1	2	3	4
1.-Mando directo					
2. Asignación de tareas					
3.- Enseñanza recíproca					
4.- Descubrimiento guiado					
5.- Resolución de problemas					
6.- Aprendizaje cooperativo					
7.- Otra respuesta: _____					

1.- ¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- ¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?

---



---

25.- ¿Consideras que la participación de estas niñas inmigrantes es la misma que el resto del alumnado?

1.- Sí, siempre. \_\_\_\_\_

2.- Sí, aunque el contenido de la higiene corporal les cuesta más \_\_\_\_\_

3.- Sí, aunque el contenido de la expresión corporal les cuesta más \_\_\_\_\_

4.- Sí, aunque hay algún contenido que les cuesta más \_\_\_\_\_

5.- No, en todos los contenidos la participación les cuesta más \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26.- ¿Qué estrategias de motivación utilizas para mejorar la inclusión de estas niñas inmigrantes? (0= nunca la utilizo; 4= siempre la utilizo)

	0	1	2	3	4
1.- Les doy protagonismo en las actividades que considero que sobresalen					
2.- Busco momentos de conversación y afectividad con ellas para conocerlas más					
3.- El feedback es constante en las sesiones					
4.- Hay compañeros referentes que las ayudan a incluirse más en la actividad					
5.- Otra respuesta: _____					

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1\_\_\_\_\_, 2\_\_\_\_\_, 3\_\_\_\_\_, 4\_\_\_\_\_, 5\_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

27.- *¿Consideras que hay algún aspecto motor en el que las niñas inmigrantes se encuentren con inferioridad, con respecto al grupo? Puedes seleccionar más de una respuesta.*

1.- Sí, en el contenido de habilidades motrices específicas. \_\_\_\_\_

2.- Sí, en el contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices. \_\_\_\_\_

3.- Sí, en el contenido de higiene y salud. \_\_\_\_\_

4.- Sí, en el contenido de expresión corporal. \_\_\_\_\_

5.- Sí, en el contenido de capacidades físicas básicas. \_\_\_\_\_

6.- No. Tienen el mismo rendimiento motor. \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1\_\_\_\_\_, 2\_\_\_\_\_, 3\_\_\_\_\_, 4\_\_\_\_\_, 5\_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

28. B.- Si has contestado con algún sí. ¿Por qué motivos consideras que sucede?

1.- Poca motivación por parte de ellas para realizarla. \_\_\_\_\_

2.- Es un contenido con poca relevancia en su cultura. \_\_\_\_\_

3.- Es debido a la falta de práctica de actividad física. \_\_\_\_\_

4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

28.- *Quieres añadir algo más sobre la toma de decisiones inclusivas que realizas con las niñas inmigrantes?*

---

---

1.- *¿Esta pregunta está formulada de forma clara, no dando posibilidad a más de una interpretación?*

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2.- *¿Esta pregunta es pertinente, en relación al tema de estudio?. Valora del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación:*

1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_, 5 \_\_\_\_\_

3.- *¿Quieres realizar algún comentario o proponer alguna modificación?*

---

---

---

*¿QUIERES HACER ALGÚN COMENTARIO SOBRE EL CUESTIONARIO EN GENERAL?*

---

---

---

---

## ANEXO IV: Resultados del cuestionario piloto sobre las reflexiones generales

### 1.- Sexo:

5. \_\_\_\_ Hombre

6. \_\_\_\_ Mujer

*E9: No sé si és pertinent "en relació al tema d'estudi". Però, en qualsevol cas, considero que és una pregunta adient i necessària per poder fer la descripció de la mostra, estratificació dels resultats, etc. El mateix dic per a la majoria de preguntes del primer, segon i tercer blocs.*

*E 12: Creo que para un alumnado femenino no tiene por qué influenciar en si el profesor es mujer u hombre.*

*E10: Ser hombre o mujer tiene su importancia si trabajas con alumnado musulmán*

### 2.- Edad : \_\_\_\_\_

*E8: Si después agrupas por franjas de edad los resultados, ya podrías especificar ahora las franjas.*

*E 12: Puede? Influir la edad a lo mejor en la manera de acercarte a la alumna*

### 3.- Años de experiencia en educación primaria:

*E6: Jo crec que pot resultar més interessant els anys de "docència". Ja que posar primària pot exloure temps que jo considero que hauria de comptar. En tot cas, també està en funció de si la finalitat es valorar només l'experiència en Ed. Primària.*

*E8: es importante diferenciar entre centros privados y públicos ya que el número de población inmigrante es muy diferente.*

*E9: Crec que tothom l'entendrà correctament. Però potser caldria especificar*

*“experiencia como docente en educación primaria”.*

*Una alternativa, en lloc de demanar els anys d'experiència, seria demanar en quin any van començar a exercir docència en EP.*

**4.- De los años expuestos en la pregunta 3, cuántos años de experiencia has ejercido como especialista de educación física (no importa si has compartido la especialidad con tutoría u otro cargo):**

*E10: Creo que la experiencia es importante a la hora de la relación con otras personas.*

**5.- Especifica los estudios realizados como formación inicial:**

**1. Magisterio de Educación Física \_\_\_\_\_**

**2. Postgrado de educación física \_\_\_\_\_**

**3.- Otros: \_\_\_\_\_**

*E3: No entenc on acaba la formació “inicial”. Jo entendria millor “quina és la teva formació com a especialista d'Ed. Física?”*

*E8: un postgrado lo consideras formación inicial?*

*E9: Poden respondre únicament una opció? O poden respondre més d'una?  
Potser caldria indicar-ho*

*E 10: La experiencia profesional puede darte ciertas pautas de actuación bastante prácticas.*

*E 12: A lo mejor la formación permanente en el área de estudio es otra.*

**6.- Normalmente, como formación continua ¿cuántas horas destinas para realizar cursos a lo largo de un año?**

**1.- 100 horas o más al año \_\_\_\_\_**

2.- Entre 50 y 100 horas al año \_\_\_\_\_

3.- Entre 20 y 50 horas al año \_\_\_\_\_

4.- Entre 10 y 20 horas al año \_\_\_\_\_

5.- Menos de 10 horas al año \_\_\_\_\_

*E1: Aproximadamente, ¿cuántas horas de formación continua dedicas al año?*

*E3: Pondría un cuadrado delante para marcar, en vez de las rayas detrás.*

*E6: Em passa el mateix d'abans. Per mi la formació es va "sumant", sigui del tipus que sigui. Jo preguntaria directament "Quantes hores dediques a formació en un curs escolar?" I posaria curs escolar en lloc d'any, ja que la formació sol ajustar-se al curs escolar. Any es pot entendre l'any natural o el període d'un any entre el començament d'un curs escolar a l'altre. \_\_\_\_\_*

*Potser es podria escriure diferent: "normamente, ¿cuántas hora destinas a realizar cursos de formación continua a lo largo de un año?"*

*Per altra banda, crec que s'entén que es refereix a "rebre" cursos de formació contínua; però potser algú pot interpretar que es refereix a "impartir" (el redactat no ho especifica).*

*E10: depende del tipo de curso de formación*

7.- De estas horas de formación continua, ¿cuántas están vinculadas con el área de educación física?

1.- Todas las horas destinadas al año \_\_\_\_\_

2.- Más de la mitad de las horas destinadas al año \_\_\_\_\_

3.- Un poco menos de la mitad de las destinadas al año \_\_\_\_\_

4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_

*E3: Pondría un cuadrado delante para marcar, en vez de las rayas detrás.*

*E6: Com he dit abans treuria contínua i canviaria any per curs escolar.*



*E8: Añadir otra pregunta sobre cursos de formación concretos de atención al alumnado inmigrante o qué tipo de asesoría o ayuda reciben en el mismo centro para atender a estas alumnas, aulas de acogida por ejemplo...*

*E9: Potser “de las horas indicada en la pregunta anterior...”*

*Les opcions de resposta no em semblen molt precisses. “Más de la mitad” pot ser poc més de la meitat, o gairebé totes. I si no ha destinat cap hora a EF? (suposo que aniria a “otra respuesta”, però potser es podria incloure d’entrada aquesta opció).*

*Potser seria més aclaridor fer servir una estructura similar a la que s’ha fet servir a la pregunta núm. 9*

**9 .- De las horas de formación destinadas a educación física, ¿cuántas están vinculadas con actitudes y valores?**

**1.- Más del 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_**

**2.- Entre un 20% y un 50% de las horas destinadas \_\_\_\_\_**

**3.- Menos del 20 % \_\_\_\_\_**

**4.- Ninguna hora \_\_\_\_\_**

*E2: La pregunta es muy ambigua, de toda la formación podemos extraer valores, aunque no sea explícitamente sobre el tema.*

*E3: Pondría un cuadrado delante para marcar, en vez de las rayas detrás. Es difícil valorar los porcentajes.*

*E6: Em resultaría molt difícil aquest càlcul mitjançant percentatges ja que les actituds i els valors no són “compartiments estancs” i queden barrejats, i sovint camuflats, en altres continguts. Crec que s’ha de donar opció a uns resposta “subjectiva”, per exemple: Valora del 0 al 10 (0=gens...10=molt) que t’ha aportat en quant a recursos per educar en valors la formació rebuda*

*E8: Actitudes, valores y/o educación emocional y/o sobre población inmigrante.*

*E9: Fa referència a una part d'una part de les hores totals. Potser es fa una mica complicat de valorar per part del respondent.*

*Tampoc acabo de veure com es valorarà des del punt de vista de l'investigador. Contestar aquí "más del 50%" pot tenir un significat molt diferent en funció del que s'hagi contestat a la pregunta num. 7*

*I què passa si algú ha fet moltes hores de formació vinculades a "actitudes y valores" però en cursos que no estaven relacionats amb EF? No és rellevant de cara a la recerca? Els coneixements adquirits no serien "extrapolables" a EF?*

*E10: con 43 años ya tienes que tener claros tus valores*

#### **10.- En qué municipio del Baix Llobregat se encuentra tu centro educativo actual?**

*E3: A més a més del municipi crec que seria interessant especificar el nivel socioeconòmic de l'alumnat per identificar el tipus de zona en la que es trova dins del municipi.*

*E8: Población, número de colegios, número de población inmigrante, número de chicas inmigrantes, ¿no crees que podrían ser datos importantes a tener en cuenta?*

*No sé si és pertinent "en relació al tema d'estudi". Però, en qualsevol cas, considero que és una pregunta adient i necessària per poder fer la descripció de la mostra, estratificació dels resultats, etc. El mateix dic per a la majoria de preguntes d'aquest quart bloc.*

*E10: Según zonas el centro educativo puede tener un número mayor de alumnado inmigrante que alumnos del propio país.*

#### **11.- Funciones que realizas en el centro actualmente:**

**1.- Cargo directivo\_\_\_\_\_**

**2.- Cargo directivo y especialidad de educación física \_\_\_\_\_**

**3.- Tutor \_\_\_\_\_**

**4.- Tutor y especialista de educación física \_\_\_\_\_**

**5.- Especialista de educación física \_\_\_\_\_**

**6.- Otras funciones: \_\_\_\_\_**

*E3: Pondría un cuadrado delante para marcar, en vez de las rayas detrás.*

*No puc valorar adequadament aquesta pregunta, perquè no conec les possibilitats de distribució de funcions als centres i no sé si les opcions de resposta són prou exhaustives.*

*Només és pot escollir una opció de resposta? O es pot escollir més d'una? Potser caldria especificar-ho.*

*Potser, en lloc d'oferir opcions de resposta "combinades", es podrien oferir opcions úniques i que la persona que desenvolupi més d'una funció pugui escollir tantes opcions com calgui.*

*E10: siendo tutor tienes la oportunidad de conocer a las familias.*

**12.- Tiempo que llevas ejerciendo en este centro educativo:**

**1.- Más de 15 años \_\_\_\_\_**

**2.- Entre 10 y 15 años \_\_\_\_\_**

**3.- Entre 5 y 10 años \_\_\_\_\_**

**4.- Entre 3 y 5 años \_\_\_\_\_**

**5.- Entre 1 y 3 años \_\_\_\_\_**

**6.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_**

*E9: Potser en lloc de preguntar el temps, preguntar des de quin any.*

**13.- ¿Qué porcentaje de alumnado inmigrante hay en tu escuela?**

1.- Más del 50% del alumnado es inmigrante \_\_\_\_\_

2.- El porcentaje de alumnado inmigrante se encuentra entre un 10% y un 50%  
\_\_\_\_\_

3.- El porcentaje del alumnado inmigrante es menor de un 10% \_\_\_\_\_

*E8: Discriminar entre chicos y chicas el porcentaje de cada sexo*

*E9: I si no coneix el percentatge? No respon? O caldria afegir un NS/NC? O la intenció és que ho consulti i contesti de totes totes?*

*Suposo que els percentatges que has indicat responen a algun criteri preestablert i que per això has fet aquesta divisió (en lloc de, per exemple, dividir en menys de 25, 25-50, 50-75, més de 75, o qualsevol altra de les moltes possibilitats).*

*E10: se podría especificar el tipo (nacionalidad) de alumnado inmigrante pues creo que tienen actitudes y valores diferentes.*

**14.- Especifica los principales países de procedencia del alumnado inmigrante de tu centro:**

*E3: Pondría algunos países y después otros.*

*E6: Potser seria interessant tenir un percentatge de les diferents procedències de l'alumnat*

*E8: Si el estudio va a ser sólo para las chicas ¿no crees que te interesan datos más concretos?*

*E9: Quins són "principales" i quins no ho són? En funció del nombre total d'alumnes procedents de cada país? Com ho sap la persona que respon?*

**15.- Describe la participación de las niñas inmigrantes en el aula de tu centro o de**

**centros anteriores:**

**1.- Las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con todos los demás compañeros**

**2.- Las niñas inmigrantes participan en todas las actividades y con un grupo concreto de compañeros \_\_\_\_\_**

**3.- Dependiendo de las actividades, las niñas inmigrantes participan \_\_\_\_\_**

**4.- Normalmente las niñas inmigrantes no participan \_\_\_\_\_**

**5.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_**

*E6: Tot el col·lectiu immigrant s'està valorant en un mateix bloc i dins d'aquest grup hi ha molts subgrups amb característiques culturals molt diferents.*

*E9: # "...o de centres anteriors". Compte a l'hora de fer l'anàlisi de dades, ja que en les preguntes anteriors has demanat el centre actual (no pas els anteriors).*

*No sé si pot suposar un problema a l'hora de fer una anàlisi estratificada per centres.*

*Aquests "centres anteriors" han de ser també al Baix Llobregat?*

*E10: creo que si se especifica el origen de los niños inmigrantes los resultados de participación en las clases serían diferentes.*

*E12: Si se está haciendo un estudio del Baix Llobregat a lo mejor en el punto 1 debería de poner "centros anteriores también dentro del Baix Llobregat".*

**16.- Entre las siguientes necesidades educativas, ¿cuál consideras que debe ser tratada más específicamente entre el alumnado inmigrante femenino de tu centro o de anteriores centros?**

**1.- De tipo higiénico y de salud \_\_\_\_\_**

**2.- De tipo afectivo \_\_\_\_\_**

**3.- De tipo comunicativo \_\_\_\_\_**

4.- De tipo social \_\_\_\_\_

5.- Ningún aspecto a destacar: \_\_\_\_\_

6.- Otro aspecto que quieras hacer referencia sobre las niñas inmigrantes:

\_\_\_\_\_

*E8: ¿pueden marcar varias opciones? Pueden contestar un % o escala de valores?*

*E9: # Potser "De entre las siguientes..."*

*Idem que pregunta anterior respecte a "centros anteriores".*

*No en sé prou del tema com per valorar si les opcions de resposta són les més adients, són exhaustives, etc.*

*Només és pot contestar una opció? T'has plantejat una resposta en escala (similar a la que s'ha fet servir a la pregunta 18)? En lloc d'escollir una de les necessitats que proposes, que valorin la necessitat de tractament de cadascuna d'elles.*

*E12: A lo mejor se podría poder de manera explícita un punto donde haga referencia al aspecto curricular.*

**17.- ¿Colaboran las familias de alumnas y alumnos inmigrantes en el funcionamiento del centro educativo y de la asignatura de educación física?**

**Especifica el grado de colaboración en esta escala (0= nada; 4= mucho): 0 1 2 3 4**

**17. B.- Si has contestado entre 0 y 1, qué motivos piensas que tienen:**

**1.- No tienen tiempo para colaborar o participar: \_\_\_\_\_**

**2.- Tienen tiempo pero no le dan importancia: \_\_\_\_\_**

**3.- No conocen el idioma: \_\_\_\_\_**

**4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_**

*E6: Què s'entén per "col·laboració". Cal tenir en compte que el que s'està*

*valorant no són els motius reals sinò la percepció del docent. Es podria aprofitar per preguntar no el "perquè" en general sinò en quins aspectes "no col·laboren" i en cadascun "perquè" ja que poden ser per dificultats de tipus comunicatiu, econòmic, etc*

*E8: muy amplia, las del centro o la asignatura. Especificar qué vías de colaboración tienen: entrevistas, consell escolar...*

*E9: No seria adient demanar per separat el grau de col·laboració en el centre i en l'assignatura d'EF?*

*# "18B": suposo que hauria de ser "17B"*

*# "qué motivos piensas que tienen": al meu entendre, falten els signes d'interrogació.*

*# "qué motivos piensas que tienen". Ccompte a l'hora de fer l'anàlisi de dades: penso que d'aquesta pregunta no es poden extreure informacions sobre els motius de les famílies, sinó sobre la percepció que els docents tenen respecte d'aquests motius.*

**19.- ¿Qué aspectos organizativos tienes en cuenta cuando intervienes en las sesiones de educación física? (0= nunca, 4=siempre)**

	0	1	2	3	4
<b>1.- La repartición del material como estrategia educativa que mejora la inclusión de las niñas inmigrantes.</b>					
<b>2.- La utilización del espacio como estrategia educativa que mejora la inclusión de las niñas inmigrantes.</b>					

*E1: Considero que la formación de grupos es muy importante para mejorar la*

*inclusión*

*E2: En la primera pregunta entiendo que utilizo el acto de repartir materia para la inclusión? En la 2ª entiendo que la estrategia de hacer grupos determinados para las actividades que se realicen para la inclusión.*

*E8: la formación de grupos*

*E9: Potser el redactat hauria de ser més de l'estil del de la pregunta anterior ("valora en qué medida tienes en cuenta...")*

*E10: la organización del material o del espacio no creo que sea un aspecto importante en este punto.*

*E12: combinaciones de contenidos considerados "sexistas" (expresión corporal, deportes mixtos como korfbal..., deportes poco conocidos o practicados donde las habilidades estén más igualadas, deportes autóctonos..)*

**21.- A la hora de hacer agrupaciones por parejas ¿Qué estrategias de agrupación realizas para favorecer la inclusión de estas niñas inmigrantes? (0= nunca realizo esta agrupación; 4= siempre realizo esta agrupación)**

	0	1	2	3	4
<b>1.- Dejo que ellas y ellos escojan a la pareja que quieren</b>					
<b>2.- La pareja que les toca es de forma aleatoria</b>					
<b>3.- Les voy colocando por parejas, de forma directa</b>					
<b>4.- Les voy colocando con las parejas que yo quiero</b>					
<b>5.-Otra respuesta:</b> _____					



*E8: 3 y 4 son las mismas. Hacer muchos cambios de parejas o grupos*

*E9: # Potser "...esta estrategia de agrupación..."? (Idem a la pregunta següent; i mantenir un cert criteri de redactat en les següents).*

**22.- A la hora de hacer agrupaciones de 3 o más personas. ¿Qué estrategias de agrupación realizas para favorecer la inclusión de estas niñas inmigrantes? (0= nunca realizo esta agrupación; 4= siempre realizo esta agrupación)**

	0	1	2	3	4
1.- Les dejo que ellos y ellas escojan					
2.- Surgen los grupos de forma aleatoria					
3.- Ellos van escogiendo pero han de surgir grupos mixtos					
4.- Les dejo escoger pareja y después los voy agrupando					
5.- Realizo grupos estables para un tiempo determinado (semana, mes, trimestre, año)					
6.- Otra respuesta: _____					

*E8: Planteamiento para que salgan los grupos aleatorios, colores, pantalón corto, largo,...*

*E9: # Potser posar accent gràfic a la "ó", atès que està a continuació d'una xifra.*

**25.- ¿Consideras que la participación de estas niñas inmigrantes es la misma que el**

resto del alumnado?

1.- Sí, siempre. \_\_\_\_\_

2.- Sí, aunque el contenido de la higiene corporal les cuesta más \_\_\_\_\_

3.- Sí, aunque el contenido de la expresión corporal les cuesta más \_\_\_\_\_

4.- Sí, aunque hay algún contenido que les cuesta más \_\_\_\_\_

5.- No, en todos los contenidos la participación les cuesta más \_\_\_\_\_

*E8: ¿Por qué específicas solamente el contenido de expresión corporal? ¿y el resto?*

*E9: No veig clar el plantejament de la pregunta ni les opcions de resposta. Potser es podria fer servir una estructura de pregunta-resposta similar a la de la pregunta núm.*

*18: cada contingut una opció de resposta, amb una escala de valoració en funció de com consideren que és la participació de les nenes immigrants.*

*E10: evidentemente hay claras excepciones*

27.- ¿Consideras que hay algún aspecto motor en el que las niñas inmigrantes se encuentren con inferioridad, con respecto al grupo? Puedes seleccionar más de una respuesta.

1.- Sí, en el contenido de habilidades motrices específicas. \_\_\_\_\_

2.- Sí, en el contenido de conciencia corporal y capacidades perceptivo motrices. \_\_\_\_

3.- Sí, en el contenido de higiene y salud. \_\_\_\_\_

4.- Sí, en el contenido de expresión corporal. \_\_\_\_\_

5.- Sí, en el contenido de capacidades físicas básicas. \_\_\_\_\_

6.- No. Tienen el mismo rendimiento motor. \_\_\_\_\_

*E8: ¿y en los otros aspectos? Comunicativo, vestuario...*

*E9: No veig clar el plantejament de la pregunta ni les opcions de resposta. Potser es podria fer servir una estructura de pregunta-resposta similar a la de la pregunta núm.*

*18: cada contingut una opció de resposta, amb una escala de valoració en funció de*

*com consideren que és la participació de les nenes immigrants.*

*E10: suelen ser niñas sedentarias (con excepciones)*

**27. B.- Si has contestado con algún sí. ¿Por qué motivos consideras que sucede?**

**1.- Poca motivación por parte de ellas para realizarla. \_\_\_\_\_**

**2.- Es un contenido con poca relevancia en su cultura. \_\_\_\_\_**

**3.- Es debido a la falta de práctica de actividad física. \_\_\_\_\_**

**4.- Otra respuesta: \_\_\_\_\_**

*E8: No la hacían en las escuelas de su país.*

**28.- Quieres añadir algo más sobre la toma de decisiones inclusivas que realizas con las niñas inmigrantes?**

*E1: A pesar de la inclusión, las niñas inmigrantes suelen relacionarse más entre ellas que con el resto del alumnado, por ejemplo en el patio*

*E9: En realitat, pensó que sí dóna possibilitat a més d'una interpretació... Però simplement pel tipus de pregunta. I no necessàriament ha de ser un problema si el que es busca és veure, des d'una perspectiva àmplia, els tipus de respostes que proporcionen les persones que responen el qüestionari.*

*E3: Me parece muy adecuado simplemente haría modificaciones de forma en la estructura.*

*E5: Podrías poner algo sobre la observación de esa integración a lo largo del curso: Observo cómo se va integrando a lo largo del curso:*

*Va cambiando la actitud*

*Se van cortando las distancias*

*Busca la ayuda cuando la necesito*

*Se muestra más participativa*

*Se manifiesta contenta y satisfecha*

6: *M'ha agradat molt. El trobo molt interessant. Especialment trobo molt encertat la part de les estratègies de planificació ja que sorgeixen moltes idees per reflexionar sobre la pròpia pràctica docent. És un treball que aporta una reflexió sobre un tema que tot sovint es deixa de banda.*

E7: *Además de incidir en la inclusión aprovechar para incidir también en la coeducación con los estereotipos de género, las actitudes de los profesores, el currículum oculto...*

E8: *Hacer alguna pregunta sobre el velo de las niñas de religión musulmana si lo llevan y en clase tienes que hacer intervenciones al respecto, por higiene y por seguridad.*

*Y con este mismo grupo de alumnos, el problema es también con el Ramadán, a veces vienen a clase sin comer. Soy de secundaria, quizás en primaria, por edad, no tengáis estos puntos.*

E10: *al principio cuesta comprender la dinámica del cuestionario pero hay preguntas interesante que te hacen reflexionar un poco sobre tu forma de trabajar con este tipo de población.*

E9: *En primer lloc, comentar que penso que, per poder fer una valoració més acurada del conjunt del qüestionari, hauria estat útil disposar d'una versió preliminar de com seria realment el qüestionari que rebran els enquestats. Això permetria valorar aspectes més generals de format i funcionament de l'instrument.*

*(Ja sé que és repetir-me de coses que ja t'havia dit en altres moments... però m'ha semblat que et podia ser útil tenir-ho escrit aquí al document de validació).*

*Segons em vas dir, la intenció és que el qüestionari sigui en format online i, per tant, se suposa que l'hauràs de tornar a reescriure i reestructurar tot sencer. Però, malgrat això, no voldria deixar de comentar que hi ha determinats aspectes formals que em sembla important tenir en compte; com ara: mantenir*

*un criteri constant en la separació entre preguntes i en el format de les fonts utilitzades; vigilar la utilització de salts de línia consecutius o d'espais consecutius entre paraules; etc.*

*Respecte a l'eina utilitzada per crear el qüestionari definitiu, vam estar parlant de la possibilitat de fer-ho en GoogleDocs. Però no sé com de complicat serà, amb aquesta eina, construir determinats tipus d'estructures de pregunta-reposta (com, per exemple, la que faria falta a la pregunta núm. 18 i altres de similars). Segurament això és el que a mi em va fer decidir-me per un altre tipus d'eina.*

## **ANEXO V: Guión del grupo de discusión**

Buenas tardes,

Muchas gracias por poder asistir a este primer grupo de discusión, para tratar el tema que estoy llevando a cabo en mi Tesis Doctoral. El objetivo principal de esta investigación es el de:

Analizar las decisiones que el profesorado de educación física de primaria realiza, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

Es decir, busco conocer las decisiones que lleváis a cabo a la hora de planificar e intervenir en las sesiones de EF, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

También poder identificar vuestras estrategias organizativas y de motivación, las cuales consideráis que son favorecedoras para la mejora de su inclusión.

**El objetivo del grupo de discusión es que establezcáis consensos pero también discrepancias respecto al tema de los procesos de inclusión de las niñas inmigrantes.**

### **A.- INTRODUCCIÓN: CONOCIMIENTO DEL DOCENTE**

- 1.- Para comenzar, ¿podrías hacer una breve presentación personal?**
- 2.- ¿Qué formación continua habéis realizado últimamente?**
- 3.- Dicha formación, está relacionada con conceptos como inclusión o inmigración? ¿por qué la habéis realizado? O ¿por qué no la habéis realizado?**

### **B.- CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL ALUMNADO DONDE TRABAJAN**

**4.- ¿Pensáis que en los centros se están llevando a cabo estrategias inclusivas hacia estas niñas inmigrantes?**

- Aspectos positivos de esta intervención
- Aspectos negativos de esta intervención

### **C.- INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. EXPERIENCIAS VIVIDAS EN EL BAIX LLOBREGAT**

**5.- Concretamente en el área de Educación Física, ¿cuáles son los aspectos que tenéis en cuenta para trabajar la inclusión con estas niñas inmigrantes?**

**6.- ¿Cómo es el papel de las familias para la mejora de su inclusión?**

- Sobre su indumentaria
- Hábitos de higiene
- Actividades dentro del área de EF
- Salidas en horario lectivo de EF
- Actividades extraescolares

\* En fases previas de esta investigación, surgió que la acción que dificultaba más la familia era la de participar en actividades extraescolares, después los hábitos higiénicos, la ropa, las salidas y por último las actividades de EF. ¿ Qué pensáis?

**D.- PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO FEMENINO INMIGRANTE. EXPERIENCIAS VIVIDAS EN EL BAIX LLOBREGAT**

**7.- A lo largo de vuestra experiencia profesional, ¿cómo es la participación de estas niñas inmigrantes?**

- En referencia a las relaciones con el grupo-clase

**E.- NECESIDADES DE LAS NIÑAS INMIGRANTES**

**8.- ¿Qué tipo de necesidades consideraréis que deberían ser más atendidas en estas niñas, para favorecer su desarrollo personal?**

- Necesidades de tipo higiénico y salud
- Necesidades de tipo afectivo
- Necesidades de tipo social
- Necesidades de tipo comunicativo

**F.- DECISIONES DE INTERVENCIÓN EN SU PLANIFICACIÓN**

**9.- ¿Qué aspectos tenéis en cuenta o modificáis a la hora de planificar las unidades didácticas, para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes?**

- En referencia a los objetivos
- En referencia a los contenidos
- En referencia a la evaluación

G.- DECISIONES EN LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN LA SESIÓN

**10.- ¿Qué estrategias utilizáis para organizar el grupo-clase?**

- En agrupaciones por parejas
- En agrupaciones de 3 o más compañeros

**11.- ¿Encontráis alguna vinculación entre la utilización y repartición del material y la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes?**

**12.- ¿Y entre la distribución del espacio del alumnado y la mejora de su inclusión?**

H.- DECISIONES EN LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

**13.- En relación a las estrategias metodológicas, ¿cuáles son las que más utilizáis?**

**14.- ¿Cuáles considerarías que son más favorecedoras para la inclusión de las niñas inmigrantes?**

I.- DECISIONES DEL PROFESORADO EN RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN

**15.- ¿Utilizáis estrategias específicas de motivación con estas niñas inmigrantes?**

**¿Cuáles destacaríais?**

- Contacto personal y afectivo
- Feedback
- Protagonismo

**16.- Si tenéis a una alumna recién llegada que no entiende el idioma, ¿Cómo le facilitaríais su inclusión?**

- Explicaciones previas al grupo
- Explicaciones al grupo y después a ella personalmente
- Demostraciones
- Alumnos de apoyo

J.- EXPECTATIVAS DE SU PARTICIPACIÓN EN DIFERENTES CONTENIDOS

**17.- ¿La participación de las niñas inmigrantes es igual que los demás compañeros, en relación a los distintos contenidos de EF?**



**18.- ¿Qué contenidos pensáis que son favorecedores para la mejora de su inclusión?**

K.- EXPECTATIVAS DE LA CAPACIDAD MOTORA DE LAS NIÑAS INMIGRANTES

**19.- A nivel motor, ¿qué contenidos pensáis que les cuestan más? ¿ y los que les cuestan menos?**

**20.- ¿Qué motivos consideráis que generan inferioridad motriz?**

- Poca motivación por parte de ellas
- Contenidos con poca relevancia en su cultura
- Falta práctica de actividad física
- Contenidos no practicado en su escuela de origen

L.- CONCLUSIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

**- ¿Cómo se puede mejorar esta inclusión?**

- Decisiones que favorecen su inclusión
- Decisiones que favorecerían mucho su inclusión y que todavía no se están llevando a cabo