



**Facultad de Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal**

**Doctorado en Didáctica de la Educación Física, de las Artes
Visuales, de la Música y de la Voz**

**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

Realizada por:

Gonzalo Flores Aguilar

Dirigida por:

**Dra. Maria Prat Grau
Dra. Susanna Soler Prat**

Bellaterra, 2013

A todas las personas que me han apoyado
y han confiado en mí.

AGRADECIMIENTOS

Sin lugar a dudas, esta tesis doctoral no habría podido ser realizada sin el apoyo económico e institucional que, a través de la convocatoria de ayudas predoctorales PIF (personal investigador en formación), me ha brindado durante estos últimos cuatros años el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Si no hubiese sido por esta beca, el duro proceso que conlleva la elaboración de una tesis doctoral se habría multiplicado, y quizás, incluso no la hubiera podido llevar a cabo. Por este motivo, desde estas líneas me gustaría alabar el trabajo de todas aquellas personas que, sin ningún tipo de financiación, pero con grandes dosis de ilusión y tesón, se planifican sus duras y jornadas laborales (siempre en el mejor de los casos) para poder compaginar la realización de una tesis doctoral.

Además, y siempre gracias a esta beca predoctoral, he tenido la suerte de compartir experiencias y conocimientos con un gran número de profesores y profesoras del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, especialmente con aquellos y aquellas pertenecientes a la Unidad de Educación Corporal. A todos ellos y ellas, gracias por vuestro apoyo, por vuestros ánimos, por la confianza depositada en mí, y por compartir vuestra sabiduría.

También me gustaría agradecer la labor de mis dos codirectoras de tesis, Maria y Susanna. La compenetración que existe entre ambas ha sido clave para el correcto desarrollo de este proyecto. Atendiendo a su amplia experiencia dentro del ámbito de la investigación, sus consejos y orientaciones me han permitido crecer en este mundo, ya que han asentado en mí los pilares más básicos de este campo. Desde aquí, también me gustaría agradecerles la paciencia que ambas han tenido conmigo y con mi trabajo durante todos estos años, y la confianza que también me han depositado. Además, también quisiera disculparme de todos los quebraderos de cabeza que les he podido ocasionar.

De esta misma manera, me gustaría agradecer a todos los profesores y profesoras participantes en este estudio, incluyendo a las personas

participantes en las pruebas piloto, la disposición que han mostrado en todo momento para que este trabajo se pudiese llevar a cabo. Gracias por abrir vuestras escuelas, y gracias por haberme transmitido todas vuestras percepciones sobre vuestro trabajo.

Antes de finalizar los agradecimientos que se enmarcan dentro del plano más académico e institucional, me gustaría agradecerle a la Dra. Lavinia Falese, y al resto de profesores y profesoras del "Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale", tanto la aceptación de la realización de mi estancia predoctoral en su "casa", como la maravillosa acogida y cercanía que todas estas personas me han brindado durante en este periodo en la ciudad italiana de Cassino.

Dentro ya del ámbito personal, también son muchas las personas a las que me gustaría nombrar:

A mi padre, mi madre, y mis cuatro hermanos, tengo que agradecerles su fe y su apoyo. A Rosa, también le agradezco sus importantes consejos. A pesar de estar la distancia que ha existido entre nosotros, sus ánimos telefónicos me han llegado como si estuviéramos todos juntos sentados en una misma mesa, tal y como ha ocurrido en algunos momentos de navidad y verano. El poco contacto que hemos tenido durante todos estos años no ha sido impedimento para notar su calor.

A Teresa y Ángel también quiero agradecerles sus visitas a tierras catalanas y el interés y el apoyo que en todo momento han mostrado por mi trabajo y por mi estado personal. Gracias a los dos, muchos de los momentos difíciles han sido más llevaderos.

A la "colla dels becaris", pero especialmente a Laura y Cristina, me gustaría darles las gracias por estar ahí tanto en los buenos como en los malos momentos. Su empatía, sus consejos y bromas, han sido una parte indispensable más de este proceso, ya que han convertido muchos de los momentos rutinarios en momentos especiales y divertidos. Graciès noies!

A mis amigos "los jerezanos en la diáspora" y a sus respectivas mujeres, pero en especial a Juan y Montse. Nuestros encuentros han sido la mejor

manera para desconectar y evadirme de la presión que en ocasiones genera la elaboración de una tesis doctoral.

En último lugar, y no por ello el menos importante, tengo que hacer una mención especial a Sandra.

No hay papel que sostenga todos los halagos y buenas palabras que puedo destinar hacia ella. Su presencia a mi lado ha sido la verdadera clave por la cual este trabajo ha podido ser finalizado.

A Sandra tengo que agradecerle, sobre todo su paciencia, pero también el apoyo y el ánimo que continuamente me ha brindado. Los baches morales no habrían sido sobrepasados sin ella. De esta misma manera, ella siempre me ha intentado convencer de la importancia que tiene vivir la vida con optimismo, y por ello, y aunque fuera a regañadientes por mi tozudez, he aprendido ver el lado bueno de las cosas.

Gracias por dejarlo todo, y gracias por emprender este viaje junto a mí. Nunca lo olvidaré.

A todas las personas aquí nombradas, y aquellas que me he podido dejar en el tintero, gracias de corazón.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN **21**

1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	23
1.2. LA PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.3. MOTIVACIONES PERSONALES	31
1.4. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	33

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN **35**

CAPÍTULO 1.LA DIVERSIFICACIÓN CULTURAL DE LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA **37**

1.1. LA DIVERSIFICACIÓN CULTURAL DE LA POBLACIÓN	38
1.1.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIVERSIDAD CULTURAL?	40
1.1.2. ENFOQUES TEÓRICOS EN LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS	41
1.1.3. LA PERCEPCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL	46
1.2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD GLOBAL	50
1.2.1. LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	51
1.2.2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN	56

CAPÍTULO 2.LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN **69**

2.1. VISIÓN PANORÁMICA EN CIFRAS	70
2.1.1. LA POBLACIÓN CATALANA EN CIFRAS.....	71
2.1.2. LAS CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN.....	72
2.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL	74
2.2.1. CONTEXTO EUROPEO	75
2.2.2. CONTEXTO NACIONAL	76
2.2.3. CONTEXTO AUTONÓMICO: LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN CATALUÑA.....	84
2.3. EL ALUMNADO INMIGRANTE Y SU ESCOLARIZACIÓN	91

2.3.1.	EL DESEQUILIBRO EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL INMIGRANTE.....	92
2.3.2.	ELEMENTOS QUE REPERCUTEN EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO	94

CAPÍTULO 3.EL PROFESORADO: ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y EL CAMBIO **101**

3.1.	EL PROFESORADO COMO AGENTE REPRODUCTOR	103
3.1.1.	LA VISIÓN PROBLEMÁTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE	106
3.1.2.	ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS MÁS HABITUALES HACIA CADA COLECTIVO	112
3.1.3.	LA REPRODUCCIÓN EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO.....	116
3.2.	EL PERFIL DEL DOCENTE PARA PROMOVER EL CAMBIO	120
3.2.1.	EL PERFIL REFLEXIVO DEL PROFESORADO Y SU COMPROMISO PROFESIONAL.....	121
3.2.2.	LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL.....	123
3.2.3.	VISIÓN POSITIVA: LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO UNA RIQUEZA.....	125
3.2.4.	LOS AÑOS DE EXPERIENCIA Y SU INFLUENCIA EN LA VISIÓN POSITIVA DEL PROFESORADO.....	128

CAPÍTULO 4.LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN UN AULA MULTICULTURAL **132**

4.1.	DE LA TEORÍA INTERCULTURAL A LA PRÁCTICA: “NO SE TRATA DE INVENTAR NADA”	133
4.2.	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA	134
4.2.1.	CLIMA DEL AULA.....	134
4.2.2.	RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE PROFESORADO-ALUMNADO.....	139
4.3.	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	140
4.3.1.	PLANIFICACIÓN CURRICULAR.....	141
4.3.2.	LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SESIÓN	147
4.3.3.	RELACIÓN CON OTROS AGENTES.....	164

**CAPÍTULO 5.LA ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO Y LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 170**

5.1. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE AL DESCUBIERTO	172
5.1.1. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	173
5.1.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE.....	176
5.2. PROPUESTAS PARA INTRODUCIR EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	179
5.2.1. DIMENSIONES BÁSICAS PARA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INTERCULTURAL	179
5.2.2. OTRAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE	184
5.3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	187
5.3.1. ESTADO DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PRINCIPALES NECESIDADES.....	188
5.3.2. EXPERIENCIAS FORMATIVAS A NIVEL NACIONAL.....	190
5.3.3. EXPERIENCIAS FORMATIVAS A NIVEL INTERNACIONAL.....	194

**CAPÍTULO 6.EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA: ¿UNA HERRAMIENTA
PARA EDUCAR HACIA LA INTERCULTURALIDAD? 200**

6.1. EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LAS DOS CARAS DE LA MONEDA	202
6.1.1. POTENCIALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA GENERALIZADAS	203
6.1.2. ASPECTOS LIMITADORES DEL ÁREA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL.....	209
6.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿CÓMO SE CONCIBE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL?.....	218
6.2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO CURRICULAR DE LA LOE.....	219
6.2.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO CURRICULAR DE LA LEC: PROPÓSITOS EDUCATIVOS Y COMPETENCIAS	220
6.3. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL PRISMA INTERCULTURAL	225
6.3.1. EL JUEGO MOTRIZ	226
6.3.2. EXPRESIÓN CORPORAL.....	232

6.4. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DOCUMENTADAS	235
<u>SEGUNDA PARTE: DISEÑO TEÓRICO Y METODOLÓGICO</u>	241
<u>CAPÍTULO 7.DISEÑO TEÓRICO</u>	243
7.1. OBJETO TEÓRICO: DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES	244
7.1.1. DIMENSIÓN 1: PERCEPCIONES SOBRE EL ALUMNADO INMIGRANTE.....	246
7.1.2. DIMENSIÓN 2: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	249
7.1.3. DIMENSIÓN 3: TRAYECTORIA PROFESIONAL	254
<u>CAPÍTULO 8.DISEÑO METODOLÓGICO</u>	258
8.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	259
8.2. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASOS	260
8.2.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CASOS	262
8.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS	264
8.3. TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	264
8.3.1. LA ENTREVISTA	264
8.3.2. LA OBSERVACIÓN.....	271
8.3.3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO	277
8.4. CRITERIOS DE RIGOR DE LOS DATOS	286
<u>TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	289
<u>CAPÍTULO 9.EL ALUMNADO INMIGRANTE DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA</u>	291
9.1. EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CULTURAL DEL ALUMNADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	292
9.1.1. LA LLEGADA DEL COLECTIVO INMIGRANTE A LA ESCUELA: DEL FENÓMENO GRADUAL AL "BOOM" REPENTINO.....	293
9.1.2. LA "OLEADA" MIGRATORIA: ¿UN FENÓMENO TODAVÍA VIVO O EN RETROCESO- EXTINGUIDO?.....	294
9.1.3. EL PROCESO DE "GUETIZACIÓN": LA ONU O EL "GUETO".....	295

9.2. LOS PRINCIPALES RASGOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE PERCIBIDOS POR EL PROFESORADO	298
9.2.1. COMPORTAMIENTOS Y PERSONALIDAD	298
9.2.2. DIFERENCIAS DE GÉNERO	302
9.3. PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO	305
9.3.1. SUELEN SER GRUPOS ACOGEDORES	306
9.3.2. EJEMPLOS DE COMPAÑERISMO Y AYUDA.....	308
9.3.3. SITUACIONES DE RECHAZO	309
9.3.4. LA RELACIÓN ENTRE CHICOS Y CHICAS	309
9.3.5. CRITERIOS QUE SEGÚN EL PROFESORADO DETERMINAN LA LIBRE ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO	311
9.3.6. LA LENGUA VEHICULAR ENTRE EL ALUMNADO.....	313
9.4. OPINIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ALGUNOS ASPECTOS INFLUYENTES	314
9.4.1. LA MATRÍCULA VIVA EN EL PUNTO DE MIRA	317
9.4.2. CONSECUENCIAS DEL DESCONOCIMIENTO DE LA LENGUA VEHICULAR	319
9.5. EXPECTATIVAS DE FUTURO HACIA EL ALUMNADO INMIGRANTE	321
9.6. PERCEPCIÓN DEL PAPEL DE LA FAMILIA Y SU SITUACIÓN	323
9.6.1. CONDICIONES LABORALES	323
9.6.2. PROBLEMAS SOCIALES Y ECONÓMICOS. LA "MOCHILA PERSONAL DEL ALUMNADO"	325
9.6.3. EL BARRIO	328
9.6.4. PAUTAS CULTURALES MÁS INFLUYENTES	330
<u>CAPÍTULO 10. CONSECUENCIAS DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESCUELA SEGÚN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA</u>	<u>335</u>
10.1. ¿CÓMO INFLUYE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA DINÁMICA Y LA LABOR DEL PROFESORADO?	336
10.1.1. EN EL AULA ORDINARIA	337
10.1.2. EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	341
10.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA ¿OPORTUNIDAD O PROBLEMA?	345

10.2.1. LAS VENTAJAS DE CONTAR CON ALUMNADO INMIGRANTE	345
10.2.2. LAS DIFICULTADES QUE LLEVAN A VER LA DIVERSIFICACIÓN CULTURAL COMO UN PROBLEMA.....	352

CAPÍTULO 11. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: SUS REFLEXIONES Y PROPUESTAS 356

11.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	357
11.1.1. ECHANDO UN VISTAZO A LA FORMACIÓN INICIAL	357
11.1.2. PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE	361
11.2. PROPUESTAS PARA LA MEJORA PROFESIONAL DEL PROFESORADO	367
11.2.1. A NIVEL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....	367
11.2.2. A NIVEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	372
11.2.3. EN EL DÍA A DÍA DEL CENTRO	378

CAPÍTULO 12. LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL PROFESORADO A LO LARGO DE SUS AÑOS DE EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL 380

12.1. LA EVOLUCIÓN	381
12.1.1. LOS PRIMEROS MOMENTOS EN LA ESCUELA MULTICULTURAL	381
12.1.2. TRAS LA TEMPESTAD VIENE LA CALMA.....	387
12.1.3. LOS CONFLICTOS SE RESUELVEN MEJOR	390
12.1.4. DILEMAS Y NECESIDADES	391
12.2. EL ESTADO DE ÁNIMO Y EL GRADO DE SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE EN LA ACTUALIDAD	393
12.2.1. MOTIVOS POR EL CUAL EL PROFESORADO ESTÁ FELIZ Y CONTENTO.....	394
12.2.2. MOTIVOS POR EL CUAL EL PROFESORADO SE DESGASTA	396
12.3. EXPECTATIVAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO	402
12.3.1. MI CICLO SE ACABARÁ.....	402
12.3.2. NO ME QUIERO IR DE LA ESCUELA	404

CAPÍTULO 13. PLANIFICACIÓN, NORMAS HIGIÉNICAS Y RECURSOS 406

13.1. PROCESO DE PLANIFICACIÓN	407
13.1.1. PROGRAMACIÓN CURRICULAR	408
13.1.2. ADAPTACIONES CURRICULARES	418
13.1.3. EVALUACIÓN	421
13.2. NORMAS HIGIÉNICAS	424
13.2.1. LA HIGIENE PERSONAL DEL ALUMNADO: LA DUCHA Y EL CAMBIO DE ROPA	424
13.2.2. "TIENEN LA OBLIGACIÓN DE TRAER CHÁNDAL (...)"	426
13.2.3. ¿Y SI NO TRAIGO CHÁNDAL NI TOALLA? CONSECUENCIAS DEL INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS HIGIÉNICAS	428
13.3. RECURSOS DISPONIBLES Y UTILIZADOS: MATERIALES PEDAGÓGICOS E INSTALACIONES	434
13.3.1. LIBROS Y BALONES (...) ¿CON QUÉ CUENTA Y QUÉ UTILIZA EL PROFESORADO?	434
13.3.2. PISTAS, VESTUARIOS, GIMNASIOS (...) ¿CÓMO SON LAS INSTALACIONES?.....	435

CAPÍTULO 14. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 439

14.1. LA ACOGIDA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	440
14.1.1. CONOCER PREVIAMENTE AL NUEVO ALUMNADO	441
14.1.2. "TAMPOCO HAY QUE HACER NADA ESPECIAL"	442
14.1.3. LAS PRESENTACIONES EN EL AULA Y LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN.....	443
14.1.4. HAY QUE DAR CONFIANZA Y PROTEGER A LOS RECIÉN LLEGADOS	445
14.2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	447
14.2.1. "A VECES UTILIZAS A OTROS ALUMNOS"	448
14.2.2. PRIMERO OBSERVA, DESPUÉS IMITA	450
14.2.3. LOS GESTOS COMO RECURSO COMUNICATIVO.....	452
14.2.4. ¿QUÉ IDIOMA UTILIZA EL PROFESORADO EN EL AULA?	453
14.3. LA FORMACIÓN DE GRUPOS Y PAREJAS: "LOS MEZCLAMOS DE TODAS LAS MANERAS POSIBLES"	458
14.3.1. AGRUPANDO POR NACIONALIDADES: ¿SÍ O NO?	459
14.3.2. CHICOS Y CHICAS SIEMPRE JUNTOS/AS	460

14.3.3. LA AMISTAD COMO MOTIVO DE AGRUPACIÓN	462
14.3.4. ORGANIZAROS COMO QUERÁIS. EL ALUMNADO DECIDE CON CONDICIONES	463
14.3.5. "SIEMPRE HAY EL PATITO FEO"	465
14.4. MOTIVAR AL ALUMNADO, ¿SÍ O NO?	466
14.4.1. "EN MI ASIGNATURA SE MOTIVAN SOLOS"	466
14.4.2. SIN MOTIVACIÓN ES DIFÍCIL HACER NADA. VARIOS EJEMPLOS DE ACCIONES MOTIVADORAS	467
14.5. LA ATENCIÓN A LAS TRADICIONES ISLÁMICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	471
14.5.1. ¿QUÉ SUCEDE CON EL ALUMNADO QUE REALIZA EL RAMADÁN?	471
14.5.2. PROHIBIR O PERMITIR: EL ETERNO DILEMA DEL VELO Y OTRAS PRENDAS	473
14.6. EN RELACIÓN A LOS JUEGOS DEL MUNDO.....	476
14.6.1. RESALTANDO LAS SEMEJANZAS: "REALMENTE NO SOMOS TAN DIFERENTES"	477
14.6.2. QUE CADA ESTUDIANTE EXPLIQUE SU JUEGO: DAR PROTAGONISMO AL ALUMNO/A	478
 <u>CAPÍTULO 15. SITUACIONES CONFLICTIVAS Y ESTRATEGIAS DE</u>	
<u>PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN</u>	480
 15.1. ¿ES LA ESCUELA MULTICULTURAL UNA ESCUELA CONFLICTIVA?	481
15.1.1. ROMPIENDO PREJUICIOS A PARTIR DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO	482
15.1.2. LOS AÑOS DE EXPERIENCIA Y EL DESCENSO DE LOS CONFLICTOS.....	483
15.1.3. REFLEXIONANDO SOBRE POSIBLES CAUSAS	484
15.2. SITUACIONES CONFLICTIVAS IDENTIFICADAS	487
15.2.1. COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO O INDISCIPLINADO	488
15.2.2. EL CONTACTO FÍSICO ENTRE EL ALUMNADO: EL COLOR DE LA PIEL Y EL GÉNERO COMO FACTORES INFLUYENTES	499
15.2.3. POCA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ASIGNATURA	500
15.2.4. CONSECUENCIAS DEL DESCONOCIMIENTO DE LA LENGUA VEHICULAR DE LA ESCUELA .	502
15.2.5. NORMAS HIGIÉNICAS: DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS	504
15.2.6. ABSENTISMO ESCOLAR	505
15.3. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	506
15.3.1. PROCESO DIALÓGICO Y REFLEXIVO	506

15.3.2. RECURRIR AL TUTOR/A, AL DIRECTOR/A DE LA ESCUELA Y A LAS FAMILIAS	510
15.3.3. AVISOS Y AMENAZAS.....	514
15.3.4. ¡CASTIGADO/A (...)!.....	516
15.3.5. ¿GRITAR O NO GRITAR?	522
15.3.6. NO HACER NADA: OBVIANDO LA SITUACIÓN CONFLICTIVA.....	524
15.3.7. OTRA MANERA DE RESOLVER LOS CONFLICTOS: EL AZAR	527
15.3.8. EL CASO DE LORENA, UNA PROFESORA ESTRICTA Y DURA	527
15.3.9. ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DE HUGO	529

CAPÍTULO 16. LA RELACIÓN CON EL ALUMNADO Y OTROS AGENTES 533

16.1. LA RELACIÓN CON EL ALUMNADO	534
16.1.1. CARACTERÍSTICAS DE UNA RELACIÓN CONSIDERADA POSITIVA POR PARTE DEL PROPIO PROFESORADO.....	535
16.1.2. EL CASO DE MAR: UNA PROFESORA DISTANTE.....	539
16.2. LA RELACIÓN CON OTROS AGENTES.....	541
16.2.1. CON LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO.....	541
16.2.2. CON EL RESTO DE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DEL CENTRO	548
16.2.3. CON EL ENTORNO: LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS-LÚDICAS A NIVEL DE BARRIO	553

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 555

CAPÍTULO 17. DISCUSIÓN 557

17.1. VISIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESCUELA	558
17.1.1. EL PROCESO Y LAS CONSECUENCIAS DEL FENÓMENO MULTICULTURAL EN LA ESCUELA: ¿OPORTUNIDAD O PROBLEMA?.....	558
17.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	567
17.2. LA MIRADA DEL DOCENTE SOBRE SU TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PROPUESTAS DE MEJORA	575
17.2.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA FASE FORMATIVA DEL PROFESORADO.....	575

17.2.2. PERCEPCIONES DEL DOCENTE ACERCA DE SU FASE LABORAL EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL	578
17.2.3. CONJUNTO DE PROPUESTAS PARA MEJORAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL.....	582
17.3. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS CLASES QUE TRANSCURREN EN UN AULA MULTICULTURAL	586
17.3.1. EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN	586
17.3.2. PRINCIPALES NORMAS HIGIÉNICAS	590
17.3.3. RECURSOS DISPONIBLES Y UTILIZADOS	591
17.3.4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UTILIZADAS	592
17.3.5. SITUACIONES CONFLICTIVAS Y LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN	599
17.3.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES QUE MANTIENE EL PROFESORADO CON EL ALUMNADO Y CON OTROS AGENTES	605
<u>CAPÍTULO 18. CONCLUSIONES</u>	609
18.1. PERFILES PEDAGÓGICOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL: UNA PROPUESTA TEÓRICA	610
18.1.1. PERFIL "SENSIBLE-INCLUSOR"	611
18.1.2. PERFIL "ROMÁNTICO-ASIMILADOR"	614
18.1.3. PERFIL "BURNOUT-PREJUICIOSO"	616
18.2. ORIENTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL	618
18.2.1. A NIVEL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....	619
18.2.2. A NIVEL DE ESCUELA	620
18.2.3. A NIVEL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	621
18.3. LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	624
<u>ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS</u>	627
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	630

ANEXO 1. PROCEDIMIENTO PARA LA SELECCIÓN DE LOS CASOS	673
ANEXO 2. GUIÓN DE LA ENTREVISTA	684
ANEXO 3. FICHA MODELO – NOTAS DE CAMPO	688

INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema

El incremento de los movimientos migratorios que ha tenido lugar a lo largo de esta última década ha generado uno de los fenómenos de mayor relevancia del siglo XXI: la diversificación étnica y cultural de la sociedad.

Tal y como predijeron McLuhan y Powers (1995), nos encontramos ante una "aldea global" donde "la globalización de los procesos sociales (la economía, la cultura, la información)" (Sabariego, 2002:19) ha desencadenado un controvertido y polémico debate acerca de los retos y problemáticas que se derivan de la gestión de esta compleja realidad. Por este motivo, las sociedades se enfrentan al reto de buscar un conjunto de soluciones políticas, sociales, económicas, culturales, educativas, etc. que respondan con éxito a las nuevas demandas que aquí se generan.

Según uno de los últimos informes estadísticos elaborado por la Comisión Europea EUROSTAT (2012) respecto a la población inmigrante censada en la Unión Europea (UE), en el año 2011 España fue el primer país, tras Alemania, con el mayor porcentaje de personas de origen extranjero censadas en su territorio (12% del total).

Dentro del ámbito nacional, las cifras oficiales demuestran que Cataluña es uno de los territorios con más volumen de población inmigrante de todo el Estado español (Colectivo IOE, 2008). En el año 2012, el censo de población inmigrante alcanzó el 15,9% (Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2012).

A pesar de estas cifras, cabe recordar que tradicionalmente España ha sido un país de emigrantes. Durante los siglos XIX y XX, coincidiendo con algunos periodos históricos como la independencia de las colonias americanas, la finalización de la Guerra Civil española, y tras la segunda Guerra Mundial, un gran volumen de españoles emigraron hacia otros países en busca de una mejora de calidad en sus vidas (Colectivo IOÉ, 2003, 2008).

No será hasta finales de los años 80 y principios de los años 90, cuando España empiece a convertirse, de manera gradual y progresiva, en un país de inmigración (Carbonell, 1997).

En el caso concreto de Cataluña, la historia revela que el territorio catalán tiene larga tradición a la hora de recibir nuevos pobladores (Feria, 2002), debido principalmente a dos ciclos migratorios importantes: el primero de ellos data sobre todo a partir de los años 60, y estaba formado por una emigración interna proveniente de otras regiones de España, como Andalucía, Galicia, Extremadura, etc.; y el segundo, de mucho más volumen e intensidad, formado por un colectivo de personas procedentes de otros países del mundo, pero sobre todo, de países subdesarrollados y con grandes necesidades económicas (Muñoz Sedano, 1997).

Como señalan Soler, Flores y Grau (2012), su situación geográfica y su desarrollo económico y social la convierten en una tierra idónea para la llegada de nuevos habitantes.

Esta histórica heterogeneidad de la población confirma "la falacia insostenible del monoculturalismo como rasgo definitorio de cualquier sociedad" (Ibarra & Ballester, 2010:7). La diversidad cultural ha existido desde tiempos remotos, y los ciclos de migración como el que se ha producido en Cataluña, se suceden a lo largo de la historia, llevándonos a lo que Sabariego (2002:19) denomina como una "progresiva complejidad social". En esta nueva y cambiante realidad social, surgen nuevas oportunidades de convivencia, tolerancia y enriquecimiento cultural (Flecha & Puigvert, 2000, 2002); o bien por el contrario, afloran problemas de convivencia y cohesión social derivados de una visión negativa de la inmigración, entendida como problema social y generador de tensiones (Campoy, 2006; Sabariego, 2002).

La estigmatización de los inmigrantes como principales culpables de la crisis económica actual, junto con el descenso del estado del bienestar y la crisis de valores en la que está inmersa la sociedad, son algunas de las razones que justifican la floración en la población autóctona de un cierto sentimiento de incomodidad y rechazo hacia este colectivo (Cea & Valles, 2010; Ministerio de Trabajo e Inmigración [MTI], 2011; SOS Racisme Catalunya, 2010).

Para luchar contra estas posibles tensiones, y para afrontar con garantías el reto de formar una ciudadanía que sepa convivir en esta sociedad plural, los expertos y expertas se encomiendan a la educación y a la escuela al

considerarlas "unas herramientas indispensables para promover la cohesión social y el aprendizaje de la vida en comunidad" (García Fernández & Goenechea, 2009:145). Como argumenta Sandín (1999), la escuela representa un punto de encuentro entre el alumnado de diversos orígenes y procedencias, y por ello, esta se concibe como un marco privilegiado para favorecer su rol inclusivo, socializador y transformador de la realidad social (Bagant, Giménez, Montserrat & Ruiz, 2005; Ríos, 2003; Sales, 2007; Sandín, 1999).

En cuanto a la escuela catalana, la cifra de estudiantes procedentes del extranjero provoca que estas funciones inclusivas y cohesionadoras cobren aún una mayor relevancia. A pesar del descenso en la llegada de nuevos inmigrantes por culpa de la crisis económica, las cifras oficiales del Departament d'Ensenyament (2012a) destacan que en el curso 2011-2012 el porcentaje del alumnado extranjero matriculado en los estudios de educación primaria de Cataluña rondó el 12,9%.

Por ello, para que la escuela se convierta en un verdadero espacio de unión e intercambio, es necesario que se establezcan políticas y enfoques educativos acordes con unos principios de convivencia que sirvan de guía para todos los agentes implicados en la institución escolar.

Mientras que antiguamente las leyes educativas y los diferentes modelos de actuación contemplaban la presencia del alumnado inmigrante, desde un prisma etnocéntrico (Flecha, 2001), como un déficit al que obligatoriamente había que atender mediante medidas compensatorias, asimiladoras y segregadoras; en la actualidad, los discursos que proceden tanto del ámbito legislativo como del conjunto de expertos y expertas, apuestan por la Educación Intercultural [EI] y sus propósitos educativos como el enfoque más idóneo para cubrir las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

En el caso concreto de las legislaciones educativas vigentes, la Ley Orgánica de Educación [LOE] (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2006a) y la Ley de Educación de Cataluña [LEC] (Generalitat de Catalunya, 2009), ambas promulgan un discurso intercultural en sus textos, ya que consideran este enfoque como un principio básico para la igualdad de oportunidades, la inclusión, la cohesión social y la no discriminación entre el alumnado. En este sentido, y después de la revisión bibliográfica realizada, este trabajo

también se posiciona a favor de la introducción de la EI en la escuela, puesto que se concibe como una educación de calidad, mucho más eficaz y justa para todos y todas (Besalú, López Cuesta & LEECP, 2011).

En este contexto, el profesorado se concibe como el principal "agente de cambio" para la transformación colectiva (Baker, 1994; Banks & Lynch, 1986; Chepyator-Thomson et al., 2000; Sales & García, 1998), sobre todo en aquellos entornos donde la presencia del alumnado extranjero se percibe de manera problemática (Soriano, 2009).

Además de este "nuevo" rol, cabe recordar que el colectivo docente se identifica como la pieza pedagógica básica para una educación de calidad (Fermoso, 1992; Jordán, 1999); y como uno de los agentes más significativos e influyentes en la vida del alumnado (Baker, 1994).

Junto a lo señalado, es importante tener en cuenta que alrededor del profesorado existen diversos elementos, entre los que se encuentran el currículum oculto y su formación académica, que influyen directamente en sus actuaciones educativas en el aula. Esto demuestra la existencia de una paradoja profesional en este colectivo: puede ser agente de cambio, o por el contrario, puede ser agente reproductor de los tradicionales modelos sociales y culturales.

La revisión de la literatura revela un panorama preocupante respecto a la manera en la que el profesorado percibe la diversificación cultural del alumnado: habitualmente, esta se concibe como una fuente de riqueza, en el discurso (Aguado, Gil Jaurena & Mata, 2008); sin embargo, en la práctica diaria pasa a ser valorada como una situación problemática que principalmente afecta a su estado anímico (Aguado et al. 2008; Etxeberría & Elosegui, 2010a; Ortiz, 2008), sobre todo por no saber cómo actuar ante los cambios que se han producido en el aula (composición lingüística, diversificación niveles educativos, etc.) (Garreta, 2011; Jordán, 1999; Llevot & Garreta, 2003; Muñoz Sedano, 1997; Oliver Vera, 2003), entre otros motivos.

Una de las razones que justifican esta desorientación a la hora de atender al alumnado de origen extranjero en el aula guarda relación con las carencias formativas que suele presentar el profesorado dentro del ámbito de la EI y

la atención a la diversidad cultural (Aguado, 2004; Aguado et al., 2008; Besalú, 2004; Cabrera et al., 1999; Etxeberría, Karrera & Murua, 2010; Jordán, 2004; Soler, 2004).

Según Gieß-Stüber (2008a) y Etxeberría (2009), este déficit suele derivar en intervenciones educativas de carácter homogeneizador, relacionadas con antiguas medidas de tipo compensatorio y asimilatorio (profesorado como agente reproductor), que continúan alimentando la brecha existente entre el discurso teórico y la práctica (Llevot, 2006).

Ante este panorama, conocer y analizar la manera en la que el profesorado de Educación Física [EF] percibe y vivencia la realidad multicultural del alumnado cobra un especial interés, ya que este colectivo tiene en sus manos una de las mejores herramientas educativas para alcanzar los propósitos interculturales en la escuela (Capllonch, Godall & Lleixà, 2007; López Ros, 2007; Ortí, 2004; Soler, 2004).

En este sentido, tanto la "Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte" (UNESCO, 1979), como el "Manifiesto Mundial de la Educación Física" redactado por la Federación Internacional de Educación Física [FIEP] (2000), otorgan a la EF un papel relevante para promover valores humanos (respeto, solidaridad, tolerancia, etc.) que permitan luchar contra cualquier tipo de discriminación y exclusión social.

Más allá de los aspectos limitadores que también se le asocian a esta materia desde una mirada intercultural (tradición histórica, contravalores humanos, choque de valores culturales, etc.), un gran número de expertos y expertas coinciden en destacar un conjunto de potencialidades (naturaleza lúdica, vivencial, alto componente motivacional, etc.) que la convierten en una materia curricular clave para atender al alumnado extranjero en la escuela.

A pesar de este potencial, diversos trabajos nacionales e internacionales coinciden en alertar sobre la poca atención que ocupa en el panorama científico esta materia y su relación con la diversidad cultural. Según los argumentos de Grimminger (2011) y Chepyator-Thomson, You y Rusell (2000), actualmente faltan perspectivas y bases teóricas consistentes sobre el interculturalismo en la EF. Además, el número de estudios empíricos que

se han realizado y/o publicado hasta el momento sobre este campo es escaso, comparado con otras áreas (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Dagkas, 2007; Grimminger, 2008a; Harrison & Belcher, 2006; López Pastor, 2012; MacDonald, Abbott, Knez & Nelson, 2009).

En la revisión de la literatura norteamericana acerca del multiculturalismo y la EF llevada a cabo por Chepyator-Thomson et al. (2008, cfr. en Choi & Chepyator-Thomson, 2011), por ejemplo, se indica que entre el año 1995 y 2005 la tasa de publicación sobre temas relacionados con la EF y la diversidad cultural no superó el 1,39% en este contexto.

Con todo ello, son varios los expertos y expertas que reclaman más estudios al respecto, para así contar con un mayor número de conocimientos y experiencias que permitan, entre otros propósitos, responder de manera adecuada a todas las necesidades que de aquí se derivan (Chepyator-Thomson et al., 2000; Choi & Chepyator, 2011; Dagkas, 2007).

Sobre este tema, Lleixà (2002:109) añade:

Desconocemos todavía muchos aspectos de la didáctica de la Educación Física en entornos multiculturales. Gracias a la investigación educativa, en el contexto real de la escuela, la Educación Física podrá ir progresando y adaptándose a las nuevas necesidades.

Partiendo de estas necesidades, este estudio pretende aportar un poco más de luz a este vacío científico, con la intención, finalmente, de mejorar la calidad de la EF desde una perspectiva intercultural, así como también la formación inicial y permanente del profesorado.

Para ello, el objeto de estudio que se ha establecido es el profesorado de EF de educación primaria que trabaja en un contexto multicultural, con más de cinco años de experiencia laboral.

1.2. La pregunta de la investigación

El futuro del enfoque intercultural dentro del área de EF parte del necesario análisis de la realidad educativa que actualmente acontece en las clases de esta materia. Como argumenta Oliver Vera (2003), el contacto directo y

aproximado con la realidad escolar es el primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecen los centros educativos.

De esta misma manera, Agudo y Agudo (2003a) y Moliner y Moliner (2010) coinciden en destacar que una de las mejores maneras para retroalimentar los pasos del gran reto en el que se encuentra el profesorado en un contexto multicultural pasa por la necesidad de analizar, reflexionar y cuestionar cómo este colectivo afronta (percepciones, sentimientos, actuaciones, etc.) su día a día a la hora de atender al alumnado de origen extranjero en el aula.

Por todo ello, en este trabajo el profesorado de EF es el principal protagonista. Más concretamente, y al hilo de los argumentos de Llevot y Garreta (2003:175), se quiere “darle la voz” para acabar con la tradicional tendencia de olvidar y no escuchar al docente (Imbernón & Angulo, 2005).

A partir de aquí, y teniéndose en cuenta la perspectiva interpretativa en la que se enmarca este estudio, en este apartado se presentan cuáles son las preguntas que han guiado esta investigación:

PREGUNTAS

- a) ¿Cómo percibe el profesorado de Educación Física la presencia del alumnado inmigrante en su aula?
- b) ¿Cómo se ha desarrollado su trayectoria profesional en un aula multicultural?
- c) ¿Cómo es su intervención pedagógica en este contexto?

1. ¿Cómo percibe el profesorado de Educación Física la presencia del alumnado inmigrante en su aula?

Las creencias personales del profesorado, las cuales se construyen y transmiten por la interacción social de la vida cotidiana, interfieren directamente en las creencias profesionales de este colectivo (Kesner, 2000). Finalmente, ambas conforman uno de los elementos que más determina e incluso dirige el comportamiento del profesorado en la escuela:

su currículum oculto (Fernández-Balboa, 1993). A partir de aquí, conocer la manera en la que el profesorado de EF percibe a su alumnado inmigrante se antoja una tarea relevante, sobre todo de cara a analizar y comprender las conductas y el perfil de este colectivo en un aula multicultural (agente reproductor o agente de cambio).

2. ¿Cómo se ha desarrollado su trayectoria profesional en un aula multicultural?

Para entender el actual estado personal y profesional del profesorado de EF, es importante conocer y analizar el conjunto de experiencias que este colectivo ha vivenciado durante todos sus años de experiencia profesional en una escuela multicultural, y la manera en la que las percibe.

La reflexión del docente sobre este proceso permitirá recoger, desde una perspectiva temporal, los procesos de cambio, o no, que haya podido experimentar tanto personalmente, como en su tarea docente. Esto incluiría la evolución del proceso de transformación de la escuela bajo la perspectiva intercultural.

3. ¿Cómo es su intervención pedagógica en este contexto?

A causa del aumento de la diversificación cultural de la sociedad, los principales discursos educativos del siglo XXI destacan al enfoque intercultural como el modelo más adecuado a seguir en las escuelas actuales (Abdallah-Pretceille, 2001; Aguado et al., 1999; Essomba, 2008; Jordán, 2001; entre otros). En base a los principales propósitos educativos de este enfoque, y ante el actual desconocimiento de los aspectos didácticos de la EF en un aula multicultural (Lleixà, 2006), se quiere conocer cómo es la intervención pedagógica del profesorado de EF en este contexto.

Con todo ello, este estudio tiene como finalidad: profundizar en el vínculo entre la EF y la EI, reflexionar sobre la realidad cotidiana del profesorado en escuelas multiculturales y las falsas creencias que existen en torno a ellas; y finalmente, aportar orientaciones para la intervención pedagógica del profesorado de EF en un aula multicultural, así como para el diseño de propuestas de formación inicial y permanente del profesorado de EF.

1.3. Motivaciones personales

Todas las decisiones que tomamos en nuestra vida tienen unos motivos que las desencadenan. Por ello, antes de comenzar con el desarrollo de la investigación, considero importante describir cuales fueron las singularidades que originaron la elaboración del presente estudio.

Echando la mirada hacia atrás, he podido comprobar que la mayor parte de mi vida personal se ha llevado a cabo en una población del sur de Andalucía acostumbrada a la convivencia entre payos y gitanos. Mi crecimiento en esta población, me ha dado la posibilidad de vivenciar las características de un contexto diverso, lo cual me ha ayudado a entender diferentes maneras de ser y pensar. Además, la práctica deportiva que realicé durante toda mi juventud en un equipo de fútbol local, "etiquetado como el equipo de los gitanos", me permitió ahondar aún más en la diversidad cultural de mis compañeros, aprendiendo, de esta manera, a saber respetar y convivir.

Con el paso del tiempo, y para complementar mis estudios universitarios, tuve la oportunidad de desplazarme a otras ciudades europeas y nacionales para formarme académicamente dentro del ámbito de la EF y el Deporte, lo que me ayudó a ver mundo, conocer nuevas realidades. Tal y como indica Gieß-Stüber (2008a:36) en uno de sus escritos, acerca de la importancia de fomentar las relaciones interculturales en la formación universitaria, "*travel broadens the mind*" (viajar abre la mente).

Desde mi primer destino gracias a una beca Erasmus, hasta hoy día, han pasado un total de 9 años. Durante todo este tiempo, mi formación académica ha transcurrido en 4 ciudades diferentes (Milán, Madrid, Barcelona y Cassino), de modo que en tres de ellas se utiliza un idioma diferente a mi lengua materna. Ha sido un periodo en el cual he vivido la diversidad cultural y el fenómeno migratorio desde mi propia piel, y donde todas las experiencias que he podido experimentar me han hecho ser consciente de la necesidad de establecer vínculos de comunicación e interacción entre todas las personas que vivimos en esta sociedad.

Durante todo este proceso vital, las actividades físicas y deportivas que he realizado en todos estos contextos han sido clave para mi proceso de

socialización. Más concretamente, a través del fútbol he hecho amigos y amigas que me han ayudado a conocer la ciudad, el entorno, sus tradiciones, etc. De no haber sido así, mi socialización en un contexto "extraño", incluso al tratarse de una ciudad dentro de un mismo país, podría haber sido más complicada.

Junto con todas estas experiencias, la principal razón por la que se originó el camino de la presente investigación fue mi labor como entrenador en una escuela municipal de fútbol en una de las ciudades donde estudié. Durante tres años, desarrollé la tarea de entrenador de fútbol de un grupo de niños y niñas de cuatro a doce años procedente de diferentes países.

Fue en aquel momento cuando empezaron a surgir en mí las primeras inquietudes relacionadas con la atención al alumnado inmigrante. Las dudas y dilemas, los momentos difíciles, etc. provocados en gran parte por mi falta de formación sobre el tema, se enfrentaban a diario con mi pasado, ya que el hecho de haber vivido una situación similar, me ayudó a ser consciente de la importancia que tenía mi labor a la hora de crear un espacio de diversión, socialización y aprendizaje.

Al igual que me había pasado a mí, las clases de fútbol eran una oportunidad para conocerse, comunicarse y divertirse con el resto de sus compañeros y compañeras. Las clases de fútbol pretendían ser un espacio diferente a la hostilidad en la que en esos momentos vivía la población inmigrante en aquella ciudad. El discurso racista y xenófobo era muy habitual en aquel entorno. Por todo ello, me vi en la obligación de no defraudarles, por lo que intenté hacer todo lo posible para que mi intervención fuese la más adecuada. Quise actuar como yo hubiese querido que actuaran conmigo.

Tras esta excitante experiencia, y debido a la realización de mis estudios de tercer ciclo, quise dar respuesta a todas esas inquietudes que me surgieron durante mi anterior etapa como entrenador, principalmente en relación a la intervención del entrenador o docente en un contexto multicultural, mediante la elaboración de mi trabajo de investigación.

Posteriormente, inmerso de lleno en la elaboración de esta tesis doctoral, mi entrada en la formación del profesorado de EF me condujo a profundizar

en este campo de estudio, pero en este caso, desde el ámbito de la educación formal.

Por tanto, a partir de todos estos motivos e inquietudes personales, el rumbo de esta investigación se encauzó, tal y como se ha explicado anteriormente, hacia el profesorado de EF de educación primaria que trabaja en un contexto multicultural.

1.4. Estructura del documento

Los 18 capítulos de los que se compone este proyecto se presentan divididos en cuatro partes diferenciadas.

La primera parte corresponde al "estado de la cuestión" de este trabajo, y está formada por seis capítulos. El primer capítulo hace referencia a la diversificación cultural de la sociedad y el papel de la educación y la escuela ante esta realidad. El segundo capítulo profundiza en el estado del sistema educativo catalán ante la incorporación progresiva del alumnado inmigrante en la escuela. En el tercer capítulo se reflexiona acerca del papel del profesorado como agente reproductor y/o agente de cambio para la transformación social, mientras que en el cuarto capítulo se describen diversas orientaciones pedagógicas para la intervención pedagógica del profesorado de EF, desde una perspectiva intercultural. El quinto capítulo describe el estado de la formación del actual y futuro profesorado respecto a la atención de la diversidad cultural en la escuela, a la vez que se presentan propuestas de cambio. Finalmente, el sexto capítulo analiza el papel de la EF como herramienta para educar hacia la interculturalidad.

En la segunda parte del trabajo, la cual se destina al "diseño teórico y metodológico" de la tesis, se presentan dos capítulos. El séptimo capítulo corresponde al objeto teórico del estudio, el cual se compone de tres dimensiones generales y sus respectivas variables e indicadores. A partir de estos elementos, en el octavo capítulo se describe el diseño metodológico empleado para la obtención y análisis de los resultados.

La tercera parte del trabajo se compone de los ocho capítulos que forman parte del "análisis e interpretación de los resultados", según las diversas dimensiones y variables de las que se compone este estudio.

En último lugar, la cuarta parte de este trabajo se destina a la “discusión y conclusiones” del estudio. Mientras que en el capítulo 17 se discuten los resultados obtenidos a partir de las consideraciones teóricas; en el capítulo 18 se señalan las principales conclusiones a las que ha llegado este estudio, a la vez que se describen las limitaciones y nuevas líneas de futuro que han surgido del mismo.

Además de toda esta información escrita, este trabajo se acompaña de un CD donde se puede encontrar los siguientes documentos: a) un resumen de la tesis (castellano e inglés); b) la tesis en formato electrónico; c) las transcripciones originales derivadas de las técnicas metodológicas utilizadas; y d) los informes de resultados generados por el programa informático “*Nudist Nvivo*®”.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1. La diversificación cultural de la sociedad y la escuela

1.1. LA DIVERSIFICACIÓN CULTURAL DE LA POBLACIÓN	38
1.1.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIVERSIDAD CULTURAL?	40
1.1.2. ENFOQUES TEÓRICOS EN LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS	41
1.1.3. LA PERCEPCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL	46
1.2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD GLOBAL	50
1.2.1. LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	51
1.2.2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN	56

Las montañas no rechazan a la tierra que viene a agarrarse a ellas. Es porque gracias a ellas son tan altas. Los ríos grandes y el mar no desprecian las pequeñas corrientes que fluyen en ellos. Es porque gracias a ellos son tan profundos.

Proverbio chino

Actualmente, la ciudadanía se enfrenta ante el reto que supone “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) dentro de una sociedad cada vez más diversa y global. Para que esto sea posible, la educación se convierte en el medio por el cual se pretende construir una ciudadanía competente en este entorno, y en este caso, la EI se destaca como el enfoque más idóneo para tal fin.

Para profundizar sobre este tema, este capítulo se compone de dos bloques. En el primer bloque se presentan las principales características de la diversificación cultural de la población. Además de definir el concepto de diversidad cultural que en este trabajo se utiliza, se describen los enfoques teóricos que existen alrededor de las relaciones entre culturas, para finalmente acabar presentando las consecuencias sociales que se le asocian al fenómeno migratorio en nuestra sociedad.

El segundo bloque de contenidos se centra en el papel de la escuela de cara a atender a la diversificación cultural de la población. Tras subrayar el rol tan importante que se le otorga a la educación y la escuela para tal fin, en el último de los apartados de este bloque se analiza en profundidad el enfoque educativo que actualmente se considera más idóneo para la educación del siglo XXI: la EI.

1.1. La diversificación cultural de la población

Uno de los fenómenos más relevantes que se han dado cita a lo largo de este siglo XXI, producido principalmente por “la globalización de los procesos sociales (la economía, la cultura, la información)” (Sabariego, 2002:19), ha sido la intensificación del flujo migratorio hacia las sociedades más desarrolladas y los cambios que ha generado en toda la dinámica social.

Entre las diversas teorías que intentan justificar los motivos por los cuales han aumentado dichas migraciones se encuentra la “teoría de las tres D” (Domingo, 1998; Jordán, 2001). La primera de estas letras hace referencia

al "desarrollo": la pobreza es un estímulo para mejorar, lo cual invita a las personas a partir en busca de una mejor calidad en sus vidas; la segunda a "demografía": los desequilibrios económicos existentes en nuestra demografía (diferencias entre el norte y el sur); y la tercera a "democracia": la democracia defendida y practicada constituye un atractivo para vivir con mayor libertad e igualdad de oportunidades.

Tal y como revela la historia, los movimientos migratorios no son un fenómeno novedoso para las sociedades occidentales; lo más novedoso es la intensidad con la que se ha llevado a cabo y su marcado origen económico. Según Muñoz Sedano (1997), las migraciones actuales se caracterizan por la movilización de personas procedentes de países subdesarrollados, y con un alto nivel de precariedad económica y laboral, lo cual puede hacer peligrar su posterior integración en la sociedad de acogida (rechazo-discriminación).

Fruto del aumento en el número de personas inmigradas, la sociedad española ha asistido al "descubrimiento" (Besalú & Tort, 2009; García Fernández & Goenechea, 2009) de la diversidad cultural. Según Contreras (1994), dos suelen ser las situaciones que deben llevarse a cabo para percibirla: el contacto entre diversas culturas y los rápidos cambios que se suceden dentro de una misma cultura.

A pesar de que la diversidad cultural siempre ha existido, en España nunca antes había estado tan presente. Por tanto, podría decirse que el aumento de la inmigración ha permitido a la ciudadanía ser más conscientes de su existencia, puesto que "lo invisible se ha tornado visible" (Jiménez Gámez, 2012:140).

A partir de aquí, y en primer lugar, se considera importante analizar los elementos que forman parte del concepto diversidad cultural. Posteriormente, en este bloque se presentan los enfoques teóricos que definen los tipos de relaciones existentes entre las culturas. Y finalmente, se destacan las principales consecuencias sociales que se le asocian al movimiento migratorio actual.

1.1.1. ¿Qué se entiende por diversidad cultural?

Haciéndose referencia a Aguado y Álvarez (2006), los estudios que abordan cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en educación tienen que aclarar con precisión de qué se habla cuando se utiliza el término "diversidad cultural", y para ello, en primer lugar es necesario aproximarse al concepto de cultura desde una perspectiva educativa. Según García, Pulido y Montes (1997:235), "la no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela".

Las posibilidades de definir el complejo concepto de cultura pueden ser infinitas, puesto que diferentes ámbitos como el antropológico, filosófico, etc. se han encargado de ofrecer diversas aproximaciones conceptuales, en ocasiones muy restringidas (Aguado, 1997).

Siendo conscientes de ello, y a modo de practicidad, el concepto de cultura del que se parte en este trabajo hace referencia a un sistema conceptual y de valores que ajusta y regula las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza; y se compone de un conjunto de creencias, expectativas, patrones, rutinas, conductas y costumbres que son creadas, mantenidas, utilizadas y modificadas por un mismo grupo (Figueroa, 1993).

De un modo más detallado, Figueroa (1993:19) indica que "la cultura se refiere a un sistema de conceptos, de valores, de comunicación, que han sido construidos socialmente y son socialmente transmitidos como parte de la herencia de un grupo y como el marco y medio de su vida".

Bajo el paraguas conceptual aquí presentado, la diversidad cultural puede considerarse como un concepto amplio y dinámico (Aguado, 1997). En este sentido, Gil Jaurena (2008:43) señala que "la diversidad cultural se refiere a los diversos grupos que podemos encontrar y que son diferenciables por su sistema de significados compartidos".

Por otro lado, también es importante reflexionar en torno a las connotaciones del concepto diversidad. En esta línea, Carbonell (1995:48) afirma que el reconocimiento de las diferencias suele tener connotaciones negativas: "lo que le falta a esto para llegar a ser aquello". A su vez, Gil Jaurena (2008:40) también hace referencia a ello:

(...) ante la diversidad en apariencia física que presentan los seres humanos, se establecen categorías raciales en función del color de la piel (diferencias); se otorga un valor distinto a cada categoría, de forma que no es igual (desigual) ser blanco o negro.

En esta línea, y respecto a la duda existente en cuanto a la incompatibilidad entre el reconocimiento de la diversidad y el principio básico del reconocimiento a la igualdad, Carbonell (1995:48) aclara:

(...) diversidad no es lo contrario de igualdad: lo contrario de la diversidad es la similitud, y lo opuesto a la igualdad es la desigualdad. No hay contradicción en defender la igualdad de los seres humanos y la defensa de la diversidad.

A partir de estas explicaciones, a continuación se describen los diferentes enfoques teóricos existentes sobre el tipo de relaciones que pueden producirse entre colectivos de distintas culturas que comparten un mismo territorio.

1.1.2. Enfoques teóricos en las relaciones entre culturas

Los procesos de globalización que se dan lugar en la actual sociedad de la información (Castells, 1997) han originado, entre otros aspectos, "la diversificación de etnias y culturas que conviven en un mismo territorio" (Lleixà & Soler, 2004:9), generándose así nuevas y diversas posibilidades de relación y contacto entre las personas.

Según el análisis elaborado por Flecha (2001) sobre la evolución del racismo en Europa, el contacto entre personas de diferentes culturas no siempre se lleva a cabo bajo los principios de igualdad y libertad que promulgan los Derechos Humanos. De hecho, la existencia de corrientes de pensamiento etnocéntricas y relativistas ponen en peligro el reto de convivencia que demanda esta sociedad multicultural, tal y como se expone a continuación.

Para entender mejor la naturaleza de las diferentes concepciones acerca de las relaciones culturales, seguidamente se reflejan las principales aportaciones de Flecha (2001) sobre el análisis de las tres corrientes de pensamiento actual: el etnocentrismo (racismo moderno), el relativismo (racismo postmoderno), y la perspectiva comunicativa y dialógica.

a) Etnocentrismo: la base del racismo moderno

Con origen en el seno de la sociedad industrial, y coincidiendo con la modernidad tradicional, se desarrolló en Europa un modelo cultural que no contempla a las diversas culturas dentro de los principios de igualdad, sino más bien en condiciones de desigualdad y subordinación.

El etnocentrismo se sustenta en conceptos como el de raza, subordinación y nazismo; en esta corriente subyace la idea de superioridad occidental a través de relaciones verticales entre las diversas razas. El pensamiento etnocentrista considera que el modelo occidental es el único modelo válido y superior; las condiciones de las diversas culturas se consideran inferiores. Bajo estas premisas, el etnocentrismo "moderno" no niega la ocupación y utilización de un mismo territorio, siempre y cuando exista un estatus desigual. A modo de ejemplo, los gitanos y los negros deben vivir subordinados en las sociedades occidentales, y colonizados en los países orientales o africanos.

Asimismo, cabe añadir que las manifestaciones etnocéntricas suelen implicar actitudes de prejuicio, de desconocimiento y desconfianza hacia otras culturas (Malgesini & Giménez, 1997), las cuales son la base del denominado racismo moderno.

Según Flecha (2001:85), entre las características en las que se fundamenta el enfoque etnocéntrico se encuentran: "la desigualdad" y "el universalismo occidental".

El etnocentrismo suele evaluar las condiciones de las personas en base a los progresos occidentales. En este sentido, el racismo moderno piensa que "las diferentes razas tienen niveles desiguales de desarrollo intelectual, cultural y político, en lugar de simplemente otros diferentes" (*Ibid.*, p. 86), lo cual quiere decir que existen personas superiores e inferiores. Esto explicaría la creencia de que los estudiantes gitanos son menos inteligentes que los payos.

Este enfoque considera que "el mundo entero es un territorio único para la dominación de otras razas inferiores por una raza superior" (*Ibid.*, p. 87), puesto que no existe una igualdad de estatus.

Dentro del ámbito escolar, el racismo moderno piensa que el alumnado inmigrante que haya sido escolarizado en su país de origen tendrá graves problemas, puesto que sus estructuras y valores escolares no son válidos dentro de la perspectiva occidental.

Por otro lado, es importante destacar la apreciación de este mismo autor acerca del concepto de persona inmigrante que maneja el profesorado etnocentrista. Según Flecha (2001), cuando se habla de integración de las minorías, erróneamente se está haciendo referencia a la "gente del sur" (*Ibíd.*, p. 87) (personas de los países en desarrollo situados sobre todo en el hemisferio sur), como por ejemplo Marruecos, Senegal, etc., más que en estudiantes norteamericanos, etc. los cuales se consideran iguales o superiores. En esta misma línea, los niveles económicos y el grado de poder de los diferentes países son algunos de los elementos que definen su estatus.

Al hilo de estas palabras, se hace interesante analizar los conceptos "inmigrante" y "extranjero"¹.

Como señalan Muñoz-Repiso, Alfaya y Fernández (2005), el Código Civil español identificada a toda persona que no posea la nacionalidad española como "inmigrante". Del mismo modo, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece que las personas que carezcan de nacionalidad española son "extranjeros".

Aunque dichos conceptos suelen ser utilizados, indistintamente, como sinónimos en un gran número de los materiales escritos existentes (leyes, normativas, publicaciones, etc.), hay que tener en cuenta que detrás de su selección pueden existir, de manera intencionada o no, una serie de connotaciones ocultas que son importantes tener en cuenta.

En este sentido, el término "inmigrante" suele asociarse a quienes proceden de países en condiciones socioeconómicas desfavorables, o al menos, inferiores a España, mientras que la persona "extranjera" es aquella que

¹ Es preciso señalar que en los documentos legales existe una mayor predilección por la utilización del término "extranjero".

procede de países de la Unión Europea u otros países desarrollados, como por ejemplo, los Estados Unidos de América [EEUU] (Consejo de la Juventud de España, 2011). Por ello, a menudo las medidas existentes para atender a las necesidades educativas del alumnado procedente de otros países, suelen llevar por nombre "medidas de atención al alumnado inmigrante". En raras ocasiones se utiliza el término "extranjero" en este tipo de contextos.

Sin embargo, en este trabajo se apuesta por utilizar indistintamente ambos conceptos, en forma de sinónimos.

b) Enfoque relativista y el racismo postmoderno

Según los principios relativistas del racismo postmoderno, no existen culturas superiores ni inferiores (enfoque etnocéntrico), sino que todas son diferentes. Desde esta perspectiva, se considera que las diferencias son tan importantes que justifican la imposibilidad de convivir juntos en un mismo espacio o territorio (somos tan diferentes que no podemos vivir juntos).

En palabras de Carbonell (1995:92), este nuevo racismo se basa en una "pretendida incompatibilidad cultural que imposibilitaría la convivencia multicultural y legitimaría las desigualdades sociales".

Desde este enfoque, las diferencias se acentúan de tal manera que se eliminan los principios de igualdad y diálogo. Al existir tantas diferencias entre los diversos grupos culturales (desde el punto de vista occidental), se apuesta por la separación e incluso por la expulsión (por ejemplo a sus países de origen).

En este sentido, el relativismo apuesta por una política de territorio europeo según cuatro estrategias: "de cuota", únicamente se aceptan un bajo número de inmigrantes; "de asimilación", si quieren venir deben aceptar la cultura dominante; "de muros", es necesario levantar barreras que imposibiliten el libre movimiento migratorio extracomunitario; y "de expulsión", donde los inmigrantes ilegales deben ser expulsados con inmediatez (Flecha, 2001; Flecha & Puigvert, 2002).

Asimismo, el relativismo considera que las culturas solo pueden ser entendidas dentro de sí mismas y que el mestizaje conlleva la no deseada pérdida de identidad.

c) Enfoque comunicativo y perspectiva dialógica

La teoría comunicativa considera "que las culturas y las etnias no son ni superiores ni inferiores, sino diferentes" (Flecha & Puigvert ,2002:23), pero en este caso, desde una concepción crítica hacia las desigualdades. De hecho, esta perspectiva apuesta por la convivencia entre las personas de diferentes etnias y culturas a través del fomento de la comunicación y el diálogo. Dentro del ámbito educativo, la perspectiva dialógica fue implementada por Freire (1997 cfr. Flecha, 2001:94).

Según Flecha y Puigvert (2002:152):

La corriente crítica de la perspectiva comunicativa opta por la actividad transformadora hacia principios como la igualdad y a la libertad; considera la diferencia como una parte de la igualdad, como el derecho igualitario de todo el mundo a vivir diferentemente.

A partir de aquí, entre las características que definen las relaciones entre culturas desde este enfoque comunicativo se encuentran: "la igualdad de las diferencias" y "los territorios compartidos", entre otras.

Las diferencias son consideradas parte de la igualdad, puesto que todas las personas tienen derecho a vivir de forma diferente (Flecha, 2001).

Dentro del entramado educativo, reconocer las diferencias y fomentar la igualdad se convierten en un hecho indispensable. De hecho, "la diferencia es necesaria para promover el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad y cultura; de la misma forma, la igualdad es necesaria para prevenir la marginación y exclusión" (*Ibid.*, p. 95).

Este enfoque va más allá de las concepciones estáticas y herméticas de la cultura, al defender la idea de cultura como resultado de diferentes mestizajes (Flecha & Puigvert, 2000). Por ello, se apuesta por la necesidad de crear condiciones de diálogo que permitan el desarrollo de nuevos tipos de mestizaje.

La noción de territorio como propiedad individual de ciertos colectivos es desafiada por la perspectiva dialógica. No existen territorios exclusivos, puesto que en base a los principios de democracia y paz, todas las personas, independientemente de sus orígenes, religiones, culturas, etc., tienen la oportunidad de convivir en un espacio libre a partir de la creación

de normas de consenso, que solo se establecen mediante la comunicación y el diálogo.

A raíz de este análisis sobre las principales características de los enfoques que explican las relaciones entre las culturas, se puede distinguir entre multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo.

Flecha y Puigvert (2002) indican que una sociedad multicultural es aquella en la que diversas culturas conviven con la posibilidad, o no, de interaccionar entre ellas. En una sociedad pluricultural se permite vivir a cada colectivo según sus peculiaridades, fomentándose el mantenimiento de la propia identidad, sin implicar el contacto entre culturas. Y finalmente, el interculturalismo parte de la necesidad de compartir e interaccionar entre las personas de las diversas culturas.

Según Recasens (2001:Párr. 9), se entiende por interculturalismo a la "dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que realiza las interrelaciones y los intercambios, creando interdependencias entre los grupos de un mosaico multicultural".

1.1.3. La percepción de los movimientos migratorios en la sociedad actual

Es evidente que la diversificación étnica y cultural de la población ha generado múltiples consecuencias (sociales, económicas, culturales, estructurales, etc.) en las sociedades receptoras. Según Sabariego (2002:19), las sociedades occidentales han asistido a una "progresiva complejidad social", donde existe un debate controvertido y polémico acerca de las oportunidades y los inconvenientes derivados de la gestión de esta difícil realidad.

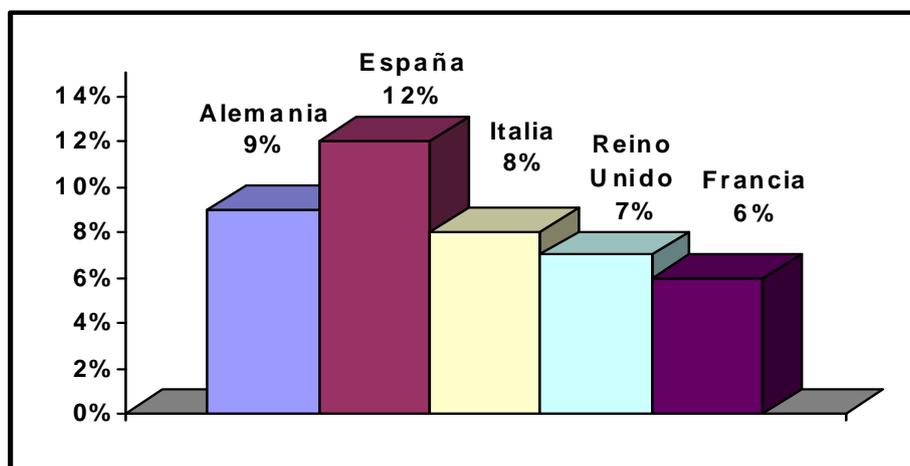
Después de presentar algunas de las cifras estadísticas más relevantes respecto a la población inmigrante a nivel europeo, en este apartado se analizan algunas de las principales consecuencias relacionadas con la cohesión social de la ciudadanía, y en definitiva, con aquellas que pueden afectar más en el entorno educativo.

a) Cifras de la población extranjera residente en Europa

Uno de los informes estadísticos presentados por la Comisión Europea EUROSTAT (2012) revela que durante el año 2011 más del 75% de la población extranjera se concentraba principalmente en cinco países miembros: Alemania, España, Italia, Reino Unido, y Francia.

Dentro de este conjunto de países, España es el territorio europeo con un mayor porcentaje de población extranjera censada (EUROSTAT, 2012) (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Población inmigrante censada en la UE en el año 2011



Fuente: EUROSTAT (2012).

Si se tienen en cuenta las estadísticas de los 27 países que actualmente forman parte de la UE, la mayor proporción de extranjeros se encuentran en los siguientes países: Luxemburgo (43%), Chipre (20%), Letonia (17%), Estonia (16%) y España (12%) (EUROSTAT, 2012).

Ante este incremento, a continuación se presentan los dos puntos de vista principales existentes en la sociedad alrededor de la diversificación cultural.

b) La visión favorable: una oportunidad de enriquecimiento

Respecto la visión optimista, la cual se enmarca dentro de los principios del enfoque dialógico (Flecha & Puigvert, 2000, 2002), considera que el aumento de las posibilidades de intercambio y contacto entre la diversidad

de personas es una oportunidad de enriquecimiento cultural, siempre y cuando se establezcan reglas y pautas de convivencia comunes a través de un diálogo igualitario (Flecha, 1997).

En este sentido, el intercambio comunicativo es un eje que puede mejorar las relaciones sociales entre las personas, ayudando a la ciudadanía a aprender a vivir juntos (Delors, 1996) mediante aspectos de tolerancia y respeto.

Bajo estos principios, se apuesta por la convivencia real en un mismo espacio común para ayudar a la ciudadanía a ser consciente de que en realidad "somos más iguales que diferentes" (Carbonell, 2000:90), un principio básico para luchar contra el racismo y la exclusión, rompiéndose así las posibles creencias y percepciones prejuiciosas que puedan existir en la población.

Por otro lado, y a pesar de la existencia de un discurso optimista y esperanzador acerca de estas oportunidades y riquezas derivadas del contacto entre personas de diversas culturas, también existe una visión pesimista, que concibe la inmigración como fuente de problemas sociales y generador de tensiones que dificultan la convivencia.

c) La visión negativa: prejuicios, xenofobia y racismo

Según algunos expertos y expertas, la actual crisis económica, junto con el descenso del estado del bienestar y la crisis de valores en la que está inmersa la sociedad, han dado lugar a la aparición de un sentimiento de incomodidad y rechazo hacia población inmigrante (Cea & Valles, 2010; SOS Racisme, 2010).

En el caso del trabajo presentado por Cea y Valles (2010), la ciudadanía española encuestada opina que existen demasiados inmigrantes; que las leyes son demasiado tolerantes; que los inmigrantes en paro deben ser expulsados; y que los españoles deben ser los primeros en materia de trabajo y servicios sociales.

Por otro lado, Essomba (2008) piensa que las desigualdades de derechos y libertades existentes entre los ciudadanos españoles y los inmigrantes son otro de los detonantes que pueden provocar conflictos sociales y problemas

de exclusión a medio y largo plazo. Según este autor, "la desigualdad de unos pocos puede acabar afectando a la convivencia entre todos" (*Ibíd.*, p. 29).

Esta percepción de la inmigración como "amenaza para la convivencia y la cohesión social" (Goenechea, 2004:12), que puede ser el origen de una eclosión de problemas y conflictos sociales (Campoy, 2006; Sabariego, 2002), se produce, según argumentan el Colectivo AMANI (1994) y García Fernández y Goenechea (2009), por el desconocimiento cultural que los grupos autóctonos e inmigrantes se tienen mutuamente. Un desconocimiento que, alimentado por los estereotipos, prejuicios y tópicos existentes, influencia a las creencias y al posterior comportamiento de las personas.

Además de todo lo señalado, es preciso ser conscientes que la constante presencia de noticias, reportajes, declaraciones políticas, etc. de corte xenófobo y racista (Agudo & Agudo, 2003a; Akkari & Ferrán, 2000; Domingo, 1998; García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán & Pinto, 2001; SOS Racisme, 2010), contribuyen a perpetuar esta idea de la inmigración como problema a erradicar.

A modo de ejemplo, la estigmatización de los inmigrantes como principales culpables de la actual crisis económica que tienen lugar en España ha provocado, según demuestran los resultados de una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS] del mes de Septiembre del 2010, que la población española señale a la inmigración como el cuarto problema del país tras el paro, los problemas económicos y la clase política (Ministerio de Trabajo e Inmigración [MTI], 2011).

Ante este panorama, para luchar contra estas posibles tensiones mencionadas, y para afrontar con garantías el reto de formar una ciudadanía que sepa convivir en esta sociedad plural, diversos expertos y expertas se encomiendan a la educación y a la escuela, al considerarlas "unas herramientas indispensables para promover la cohesión social y el aprendizaje de la vida en comunidad" (García Fernández & Goenechea, 2009:145).

1.2. El papel de la educación en una sociedad global

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.

Nelson Mandela

Según las declaraciones sobre la educación que aparecen referenciadas en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 cfr. UNESCOCAT, 2008:20), la educación tiene por objetivo:

(...) el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Posteriormente a la elaboración de esta Declaración Universal, la UNESCO declaró abiertamente en la convención del 1989 sobre los derechos del niño que "la educación tiene que infundir en el niño el respeto hacia sus padres, su propia identidad cultural, lengua y valores, y hacia los valores nacionales del país donde vive, del país donde podría proceder y hacia las civilizaciones diferentes de la suya" (artículo. 29) (UNESCOCAT, 2008:21).

Bajo estas directrices, en el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, formada por varios expertos en la materia bajo la coordinación de Jacques Delors, elabora para la UNESCO un informe llamando "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996), en el cual se presentan y describen los fundamentos de la educación ante esta nueva sociedad mundial. Tal y como aparece en dicho informe, la educación debe basarse en cuatro pilares básicos: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos" (*Ibíd.*).

De entre estos cuatro pilares, y en relación al presente objeto de estudio, se destaca uno especialmente, el "aprender a vivir juntos" mediante la comprensión mutua y el respeto a los valores del pluralismo y la paz (*Ibíd.*). En este sentido, la Comisión considera indispensable educar a la ciudadanía hacia un destino común compartido.

En este apartado, se analiza en primer lugar el papel que puede jugar la escuela en la creación de este marco de convivencia, y los diversos modelos

educativos que existen para ello. Finalmente, por la relevancia que tiene hoy en día, se describe en profundidad el enfoque intercultural y todas las características que lo definen.

1.2.1. La escuela ante la diversidad cultural

En todo este proceso de diversificación cultural, la escuela tiene un papel principal, tal y como se describe en el apartado siguiente.

a) La escuela: ¿un lugar privilegiado para la construcción de la ciudadanía?

Sin lugar a dudas, la escuela del siglo XXI tiene una función vital para el devenir de nuestra sociedad ya que entre sus principales objetivos se encuentra la transmisión de una serie de conocimientos, competencias y unas actitudes y valores que capaciten al alumnado a vivir en esta sociedad multicultural (UNESCOCAT, 2008).

Teniéndose en cuenta el turbulento contexto social en la que actualmente se encuentra inmersa, la escuela corre el peligro de verse salpicada por esta corriente contraria a la inmigración, pudiéndose distorsionar así su verdadera función como agente inclusivo y socializador (Bagant et al., 2005; Sandín, 1999), y como agente transformador de la realidad social (Ríos, 2003).

En palabras de Aguado (2011:24):

La escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justificación social [...] uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.

Debido a que la escuela es un punto de encuentro entre el alumnado de diferentes orígenes y procedencias (Sandín, 1999), esta se convierte en un marco privilegiado (Sales, 2007) para crear espacios de convivencia, en los cuales se fomenten las relaciones personales; el conocimiento y reconocimiento del prójimo; y se rompan estereotipos y prejuicios mediante el cambio de actitudes (Alegre, 2000; García López & Sales, 1997; León,

Ricardo & Gómez, 2007; Lluch & Salinas, 1996; Sabariego, 2002; Yus, 1994 cfr. Granda, Alemany & Canto, 2000).

Más concretamente, y tal y como señala Lleixà (2002:5), en un contexto multicultural la escuela tiene tres objetivos principales: "luchar por superar la desigualdad y la marginación; educar para superar-evitar el racismo, la xenofobia y la intolerancia; y generar una educación multicultural".

Sin embargo, el papel de la escuela también debe ser analizado críticamente. García Fernández y Goenechea (2009:35) recuerdan que "el sistema educativo fue creado inicialmente para la homogenización de sus miembros". Del mismo modo, Flecha (2001) considera a las escuelas como instituciones etnocéntricas que tienden hacia la homogeneidad y la exclusión de las diferentes culturas.

A pesar de estas ideas, Besalú y Tort (2009:10) destacan que:

(...) la escuela sigue siendo la herramienta más segura para escapar de un futuro de marginación y exclusión para todos aquellos a los que los condicionantes de tipo económico, social o cultural, han situado en una posición de partida desigual e injusta. La escuela es un proyecto social de libertad y de justicia; un servicio público universal que nos hemos dado para que todos, independientemente de nuestras circunstancias y de nuestras capacidades, podamos tener una vida más humana.

Para que esto sea posible, Aguado (2011) alerta de la importancia que adquiere el reconocimiento de la diversidad y la asunción la igualdad como valor ético por parte de toda la institución educativa. De lo contrario, "la escolaridad obligatoria puede contribuir a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión (*Ibíd.*, p. 24).

Del mismo modo, Besalú y Tort (2009) resaltan la necesidad de crear políticas educativas que favorezcan el papel de la escuela como espacio real de igualdad social, convivencia e integración. De no ser así, la escuela se puede reafirmar como una herramienta de segregación social y cultural.

A partir de esta revisión sobre las funciones de la educación y la escuela en la sociedad actual, y a modo de síntesis, podría decirse que la escuela se convierte en el espacio más idóneo "para generar sociedades sostenibles y tolerantes" (UNESCOCAT, 2008:36), mediante una educación que difunda y

renueve una ética mundial de cohesión, tolerancia y respeto entre las diferentes culturas (Sabariego, 2002).

Como ejemplo de estos principios educativos, se pueden destacar el nacimiento de diversos modelos escolares transformadores, bajo la influencia del enfoque dialógico, sensibles con el reconocimiento de la diversidad y el derecho a la igualdad de oportunidades educativas para todos sus miembros. En este caso, se hace referencia a las escuelas inclusivas (Stainback & Stainback 1999; Ainscow, 2001) y a las comunidades de aprendizaje² (Flecha, 2008; Flecha & Puigvert, 2002).

Como indican Flecha y Puigvert (2002:28) al respecto:

Experiencias como las comunidades de aprendizaje, concreción de la perspectiva comunicativa crítica y de la importancia del diálogo igualitario en los procesos de transformación, nos demuestran que, en la Europa multicultural, caminamos hacia una utopía posible.

Al hilo de todo lo explicado, a continuación se presenta una revisión sobre los principales modelos educativos que han dado respuesta a la diversificación cultural del alumnado.

b) Modelos educativos de atención a la diversidad cultural en la escuela

A lo largo de la historia, y según los diferentes contextos y sus políticas educativas, la diversidad cultural del alumnado ha sido atendida en la escuela a través de varios modelos educativos difícilmente resumibles, por su gran complejidad y variedad.

La primera persona en elaborar una clasificación sobre los modelos educativos existentes, a partir del establecimiento de diez paradigmas, fue Banks (1986), uno de los principales expertos dentro del campo de la Educación Multicultural [EM] en los EEUU.

Según este autor, la atención educativa de la población inmigrante podría clasificarse en los siguientes paradigmas: aditivo étnico; desarrollo del autoconcepto; deprivación cultural; enseñanza de las lenguas de origen;

² Para más información ver: <http://utopiadream.info/ca/>

lucha contra el racismo; crítica radical; desigualdad genética; promoción del pluralismo cultural; diferencia cultural; y asimilativo (*Ibid.*, p. 12-13).

Con el paso del tiempo, y a partir de estos paradigmas mencionados, en el contexto norteamericano aparecieron nuevas clasificaciones como las de Coelho (1998), Nieto y Bode (2008) y Sleeter y Grant (2008). Mientras tanto, las más significativas a nivel nacional fueron las de Bartolomé (1997), Merino Fernández y Muñoz Sedano (1998) y Sales y García (1997).

Tomándose como referencia los modelos nacionales, Sabariego (2002) considera que la clasificación elaborada por Bartolomé (1997) tiene un carácter sugerente e integrador de las diversas propuestas existentes. Más concretamente, esta clasificación presenta una progresión histórica de los cinco grandes enfoques en los que se sitúan diversos modelos de atención a la diversidad cultural (ver tabla 1).

Tabla 1. Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural

Enfoque	Modelos
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.	Asimilacionista; compensatorio; y segregacionista.
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar.	Currículum multicultural; pluralismo cultural; y orientación multicultural.
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.	Educación no racista; educación intercultural; y modelo holístico de Banks.
Hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política (sociocrítico).	Educación antirracista y radical.
Hacia la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.	Proyecto educativo global.

Fuente: Bartolomé (1997).

Finalmente, y de entre todas las clasificaciones existentes, se destaca la elaborada por Sales y García (1997), ya que esta sintetiza de una manera clara y general los diferentes modelos educativos que han marcado la atención a la diversidad en la escuela según las diversas políticas (ver tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de los diferentes modelos educativos de atención a la diversidad cultural en la escuela

	Política Asimilacionista	Política Integracionista	Política Pluralista	Política Intercultural
Premisas	Sociedad homogénea igual a asimilación. Igualdad = Uniformidad.	Ambigüedad entre el déficit y la tolerancia.	Defensa del valor de todas las culturas. Relativismo cultural frente al etnocentrismo.	Cultura dinámica y cambiante. Intercambio cultural enriquecedor. Igualdad y justicia social.
Objetivos educativos	Eliminar la diferencia cultural.	Erradicar prejuicios. Mejorar la comunicación interpersonal y las relaciones humanas.	Todas las culturas en el currículum.	Igualdad de oportunidades. Valoración positiva de la diversidad cultural. Eliminar prejuicios y discriminación.

Fuente: Adaptado de Sales y García (1997) y Marco y Sales (2003).

Tal y como se desprende de esta tabla, las diversas políticas existentes dibujan sus ideales o principios educativos a partir de la concreción de una serie de premisas, que caminan desde el rechazo de la diversificación cultural hasta el intercambio cultural como factor enriquecedor.

A partir de esta revisión global, la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo sobre la temática, junto con el análisis de las actuales políticas educativas, permite destacar al modelo educativo intercultural como el enfoque más idóneo para cubrir las necesidades de la sociedad actual.

En este sentido, Essomba (2008:83) indica que "haya o no haya alumnado de familia extranjera en las aulas, resulta inevitable situar la educación de la ciudadanía del siglo XXI en clave intercultural".

Por este motivo, y sin que ello signifique que el resto de los enfoques señalados (asimilacionistas, etc.) dejen de estar presentes en muchas esferas educativas, a continuación se profundiza en el enfoque intercultural, exponiendo sus propósitos dentro del sistema educativo actual.

1.2.2. El enfoque intercultural en educación

Para profundizar sobre los principales entresijos de este modelo educativo, este apartado se compone de cinco secciones que pretenden mejorar su comprensión.

En primer lugar se clarifican las semejanzas y diferencias existentes entre la EM y la EI. Después, se lleva a cabo una aproximación conceptual hacia la EI, para posteriormente presentar algunas de sus características más relevantes. Antes de finalizar, se analizan las posibilidades de construir un currículum intercultural para finalmente concluir este apartado reflexionando en torno a las controversias existentes alrededor de este concepto.

a) Antes que nada, ¿Educación Multicultural o Intercultural?

Pese a la importancia que ha adquirido el enfoque educativo intercultural en nuestra sociedad, hoy en día existe una cierta ambigüedad e imprecisión terminológica al respecto, ya que es fácil oír hablar de EI y EM como términos complementarios, e incluso como conceptos opuestos (Llevot & Garreta, 2003). Según Sabariego (2002), esto es una expresión más de su complejidad.

Para Banks (1988 cfr. Llunch, 2003) y Muñoz Sedano (1997), esta imprecisión terminológica se debe básicamente a cuestiones geográficas de uso: mientras que en el contexto anglosajón (EEUU, Australia, Canadá) se utiliza el término "multicultural", el contexto europeo se ha inclinado por el uso de lo "intercultural". En este sentido, ciertos expertos y expertas explican que la práctica de ambos conceptos persigue la misma política y propuesta educativa, independientemente de su contexto de uso (Bartolomé, 1997; García & Oliveras, 1999), lo que puede demostrar la existencia de una cierta similitud conceptual entre ambas.

Mientras tanto, en el contexto nacional es muy frecuente encontrar a autores que contraponen lo multicultural y lo intercultural, alegando que este último va más allá de la coexistencia de personas de diferentes culturas en un mismo lugar como propone la EM, al intentar buscar una interacción e intercambio entre los sujetos que comparten un mismo

espacio (Aguado, 1991; Carbonell, 1997; Galino & Escribano, 1990; Malgesini & Giménez, 1997; Medina, 2002; Pantoja & Campoy, 2006; Puig Moreno, 1991; Sáez Alonso, 2001).

Como aseveran Galino y Escribano (1990:12), lo multicultural "expresa simplemente una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantienen la suficiente cohesión entre ellos de acuerdo con un cierto número de valores y normas". En cambio, respecto a lo intercultural, Leiva (2010c:68) lo entiende como:

(...) una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar.

Aún así, y tras la revisión de la bibliografía proveniente del ámbito norteamericano sobre esta temática (Banks & Lynch, 1986; Banks & McGee, 1995; Banks et al. 2001; Grant & Ladson-Billings, 1997; Nieto & Bode, 2008), en este trabajo se considera que el sentido de la EM en el contexto de EEUU³ coincide mayoritariamente con los principios del concepto europeo de EI. Como ejemplo de esta similitud, el "Thesaurus" de la base de datos "ERIC" utiliza ambos conceptos como sinónimos (Goenechea, 2004).

A pesar de todo, Muñoz Sedano (1997:120) argumenta que solo "cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico". Por tanto, y debido a los posibles dilemas que puede generar la utilización de uno u otro término, en esta investigación se ha optado por la utilización del término EI.

Tras esta aclaración, a continuación se realiza una aproximación conceptual acerca del significado de la EI.

³ A lo largo de todo este trabajo, es posible que se haga alusión al concepto EM en repetidas ocasiones. Esto se debe a que muchas de las referencias que aquí se utilizan proceden del contexto norteamericano.

b) Aproximación conceptual a la Educación Intercultural

Antes de entrar a definir lo que actualmente se entiende por EI, es importante subrayar que este concepto aún no dispone de una teoría adecuada que la fundamente (Aguado, 2003). Según afirman algunos autores, la EI todavía no posee un corpus científico sólido y consistente (Jordán, 1992; Merino & Muñoz Sedano, 1998). Aún así, Aguado (2003) señala que desde la antropología, sociología, psicología y pedagogía se exponen algunas formulaciones que pueden servir como punto de partida. En el caso de la pedagogía, esta profesora hace referencia a las influencias de la pedagogía crítica y el modelo pedagógico diferencial (Aguado, 2003).

Por otro lado, la revisión de literatura revela que hablar sobre el origen del nacimiento del término EI resulta algo complicado, puesto que no existe una visión consensuada acerca de su aparición en la sociedad.

Muñoz Sedano (1997) considera que la primera vez que se habló sobre la necesidad del diálogo entre las culturas y las relaciones interculturales fue en una Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en el año 1976. Sin embargo, Abdallah-Pretceille (2001) y Essomba (2008) indican que la EI apareció sobre los años setenta en el marco de las acciones sociales y educativas de la República Francesa.

Por otra parte, Besalú afirma en el prólogo del trabajo de García Fernández y Goenechea (2009) que la EI se instaura con fuerza como campo propio de estudio en el contexto español tras la primera llegada de trabajadores extranjeros procedentes de países pobres a finales de los años 80 y principios de los 90. Durante este periodo de tiempo, surgieron las primeras obras relativas a la EI de la mano de Galino y Escribano (1990), Aguado (1991) y Jordán (1992), entre otras.

Actualmente, la EI ha tratado de ser definida y analizada por un gran número de expertos y expertas en este país. De entre todas las definiciones existentes, las más relevantes para este trabajo son aquellas que proponen Aguado et al. (1999), Besalú (2002), García y Sales (1997) y Jordán (2001).

A partir de aquí, y debido a la gran similitud existente entre todas ellas, se considera oportuno reflejar una de las definiciones más citadas a lo largo de

la mayoría de investigaciones nacionales, la que ofrecen Aguado et al. (1999).

(...) es un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales" (*Ibíd.*, p. 40).

En base a esta definición, Gil Jaurena (2008) resume este enfoque educativo de la siguiente manera: a) es una forma de entender la educación que supone un proceso continuo y no puntual; b) afecta a todas las dimensiones del proceso y no solo al currículum; c) supone la educación de todo el alumnado, y no solo del extranjero; d) se concibe la diversidad como una valor, y no como una deficiencia; y e) apuesta por transformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos y todas, en igualdad de oportunidades.

Fuera del ámbito nacional existen otras definiciones muy relevantes, donde se destaca la elaborada por Gieß-Stüber (2008c; 2009) desde el contexto germano. En este caso, esta profesora pretende ir más allá del concepto de EI para hacer referencia a la "reflexive intercultural" (interculturalidad reflexiva). Su principal propósito es el de:

(...) fomentar la interacción constructiva con lo extranjero o extraño entre los niños y jóvenes. Estos deberían adquirir las habilidades (o ampliar las que ya poseen) que les permitan percibir lo extranjero o extraño y lo no familiar no con una amenaza, sino como una oportunidad de cambio o como un fenómeno igual a un mundo de experiencias complejo y real (Gieß-Stüber, 2009:102)

Finalmente, y de nuevo en el contexto nacional, Leiva (2010b) resalta que apostar por una EI en la escuela actual es un desafío pedagógico de gran calibre, que el profesorado debería afrontar desde una mirada crítica-emocional o reflexiva humanista, más que desde un enfoque superficial, técnico-reduccionista y romántico-folclórico (Leiva, 2008 cfr. Leiva, 2010b).

Después de esta aproximación conceptual, a continuación se presentan algunas de sus características fundamentales.

c) Características de la Educación Intercultural

Una vez aclarado el concepto de la EI, es preciso señalar que numerosos trabajos se han preocupado de elaborar y mostrar cuáles son las principales implicaciones pedagógicas de este enfoque educativo en la escuela actual.

En relación al alumnado, la EI tiene los siguientes propósitos:

- Dirigir sus esfuerzos hacia todo el alumnado, independientemente de sus características personales. Es una educación para todos y todas (Aguado & Álvarez, 2006; Besalú, 2002; Besalú & Tort, 2009; Del Campo, 1999; Muñoz Sedano, 1997).
- Cultivar "actitudes interculturales positivas" (Jordán, 1996:33) que den paso a reconocer, tolerar, aceptar y respetar a la diversidad cultural existente en la sociedad actual como fuente de enriquecimiento personal y cultural (Aguado & Álvarez, 2006; García Fernández & Goenechea, 2009; Muñoz Sedano, 1997).
- Luchar contra el racismo, la discriminación y los prejuicios (Aguado & Álvarez, 2006; Besalú & Tort, 2009; García Fernández & Goenechea, 2009).
- Promover la formación de valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación, convivencia (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1996; Muñoz Sedano, 1997).
- Fomentar la igualdad de oportunidades en todos los alumnos y alumnas previo análisis de las posibles desigualdades existentes (Aguado & Álvarez, 2006; Banks, 2002; Jordán, 1996; García Fernández & Goenechea, 2009).
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado como requisito indispensable (Besalú & Tort, 2009; Jordán, 1996).
- Favorecer el contacto físico y la interacción entre grupos culturales diversos, dentro y fuera de la escuela, de una manera significativa. En definitiva, fomentar la comunicación (Aguado & Álvarez, 2006; Besalú, 2002; Muñoz-Repiso et al., 2005).

Para conseguir estos propósitos, el profesorado y la escuela en general deben tener en cuenta las siguientes premisas:

- Partir de las necesidades, las experiencias, los conocimientos y los intereses de todo el alumnado como la mejor forma de incorporar la diversidad cultural en la escuela, mucho más real y efectiva, que el estudio de otras culturas o la adición de unidades didácticas (Besalú & Tort, 2009).
- Introducir nuevas estrategias interculturales; metodologías de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1996; Muñoz Sedano, 1997; Slavin & Johnson 1999) y nuevos recursos didácticos en el aula (Aguado et al., 1999; Besalú & Tort, 2009; García Fernández & Goenechea, 2009).
- Planificar adaptaciones curriculares siempre y cuando sean necesarias, sin rebajar los objetivos didácticos (Jordán, 1996).
- Entender los conflictos como sucesos eficaces para la convivencia y resolverlos de manera positiva (Carbonell, 1995; García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1996).
- Buscar mejorar la formación del profesorado, a través de la toma de conciencia de su bagaje cultural (Besalú & Tort, 2009), entre otros aspectos, para conseguir un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad (Aguado & Álvarez, 2006; Jordán, 2001; Muñoz Sedano, 1997; Palomares, 1998). Como afirma James Banks (2002:99), la ideología es el principal impedimento para su implantación en la escuela: "there is an ideological war" (hay una guerra ideológica).
- No segregar al alumnado en aulas o espacios fuera del aula ordinaria (Muñoz Sedano, 1997).
- Revisar el currículum vigente para hacerlo más universal y representativo, más funcional y científico, más justo (Banks, 2002; Besalú & Tort, 2009; Muñoz Sedano, 1997).
- Fomentar el trabajo cooperativo entre todo el profesorado para llevar a cabo procesos de intercambio de información; de revisión de materiales

y de los criterios de evaluación, etc. que se encaminen hacia la ayuda mutua (Aguado & Álvarez, 2006).

- Fomentar y mejorar las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad (Aguado & Álvarez, 2006; García Fernández & Goenechea, 2009).

En definitiva, y a partir de todo lo explicado, la EI debe pretender dotar a todos los miembros implicados en el ámbito escolar (alumnado, profesorado, familiares, etc.) de una sólida competencia intercultural [CI] que permita saber actuar en esta sociedad global (Aguado, 2003; Agudo & Agudo, 2003a; Carbonell, 1997; Essomba & Barandica, 1999; Gil Jaurena, 2008; Jordán, 2001).

d) Construcción de un currículum intercultural

De cara a la creación y posterior implementación de un proyecto curricular intercultural, algunos investigadores e investigadoras consideran importante tener en cuenta una serie de etapas o modelos, puesto que estos pueden "ser útiles como referentes para la acción y la transformación educativa, y para el diagnóstico y la evaluación de los procesos de cambio y transformación" (Essomba, 2008:76).

Uno de los pioneros en ofrecer uno de los modelos de desarrollo curricular más conocidos, en este caso bajo el término multicultural, fue Banks (1998 cfr. Essomba, 2008:76). Para este autor, dicho modelo consta de cuatro estadios: de las contribuciones, aditivo, transformativo y de la acción social.

- Estadio de las contribuciones: los currículums suelen ser etnocéntricos, hay poca cabida para aspectos de otras culturas, y cuando aparecen son tratados de manera puntual y bajo una perspectiva más expresiva (costumbres, tradiciones, festividades) que instrumental (valores, estilos de vida, pensamientos y creencias). Se aprovecha la presencia de los alumnos pertenecientes a familias extranjeras para que ellos mismos lleven a cabo este tipo de contribuciones.
- Estadio aditivo: los contenidos de las áreas de conocimiento empiezan a incorporar elementos pertenecientes a identidades culturales distintas de

la mayoritaria aunque desde un punto de vista de la mayoría dominante. El currículum empieza a impregnarse de una visión menos etnocéntrica.

- Estadio transformativo: en el currículum ya se desarrollan actividades y proyectos con perspectivas distintas respecto a un mismo hecho u objeto. Gran paso cualitativo que supone un enriquecimiento para el alumno.
- Estadio de la acción social: es el de mayor desarrollo. Se comienza a promover la acción sobre un enfoque transversal de la diversidad cultural en la comunidad a través de campañas, juegos, talleres. El alumnado comparte el trabajo de la escuela con la comunidad con el fin de proyectar un enfoque de la diversidad cultural basado en la defensa de los derechos y libertades de todos, así como la necesario igualdad social.

De la misma manera, pero en este caso dentro del contexto nacional, Essomba (2008:81) propone otro modelo curricular centrado en responder las necesidades sociales de nuestro entorno:

(...) la necesidad de fomentar un acercamiento no solo discursivo, sino también práctico y, a su vez, respetuoso con la diversidad; la necesidad de fomentar un marco de igualdad de todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o cultural, su opción lingüística y religión; y la necesidad de fomentar un marco de intolerancia contra la discriminación y el racismo que, ya sea de manera evidente o implícita, se manifiesta en las relaciones sociales entre ciudadanos con orígenes distintos.

En este sentido, este mismo autor resalta la importancia de desarrollar tres estadios dependientes (para pasar al siguiente estadio se debe haber pasado el anterior). Estos estadios son: "conocimiento y descubrimiento"; "reconocimiento y vínculo"; y "compromiso y acción" (*Ibíd.*, p. 81).

- Conocimiento y descubrimiento: los centros promueven la curiosidad y apertura hacia los contenidos sobre diversidad cultural. Actividades de exploración, investigación sobre las múltiples formas que el ser humano ha adoptado para dar sentido a su vida. Los centros desarrollan un primer paso a la hora de integrar la interculturalidad en el currículum, centrándose en los aspectos más visibles y expresivos de la cultural, y procurando desarrollar actitudes positivas entre el alumnado. Se realizan

semanas interculturales, se colabora con las organizaciones no gubernamentales [ONGs] del barrio, y las distintas áreas de conocimiento contribuyen a descentrar culturalmente los contenidos de cada materia.

- Reconocimiento y vínculo: se preocupa por complementar el acercamiento a la diversidad con un enfoque más social y menos cultural. Una escuela se sitúa en dicho estadio cuando sus miembros reconocen la diversidad cultural desde una perspectiva dialógica y se preocupan por la calidad de la relación social entre ciudadanos de diferentes orígenes. Las actividades del currículum conducen a cuestionar el estado de la diversidad cultural en la sociedad, a analizar problemáticas asociadas a los procesos de inmigración en la actualidad, y a fomentar una habilidad cognitiva que permita la empatía con la alteridad.
- Compromiso y acción: se anima a los miembros del centro a implicarse en la construcción de una sociedad intercultural. En términos prácticos, esto significa que la escuela es consciente de que debe actuar más allá de sus propios muros, y el currículum debe ser un marco para la acción social. Se realizan actividades para lograr la mejora de las problemáticas relacionadas con la diversidad cultural o la inmigración: creación de foros de discusión, proyectos sociales conjuntos, denuncia de las situaciones de discriminación y racismo. Existe un fuerte compromiso con los ciudadanos de origen extranjero, así como con las minorías culturales o lingüísticas del entorno. La capacidad de resolver conflictos para mejorar la convivencia es uno de los elementos más característicos de este estadio.

Después de la revisión de estas fases o estadios, a continuación se reflexiona en torno a las principales controversias vinculadas con la EI.

e) Controversias de la Educación Intercultural

Alcanzar todos los propósitos anteriormente comentados, e implementar un currículum verdaderamente intercultural, es una tarea difícil que requiere del esfuerzo y la sensibilización de toda la sociedad, puesto que la EI va más allá del ámbito escolar (Aguado & Álvarez, 2006).

Según la revisión de la literatura, alrededor de este enfoque existen una serie de dificultades que ponen en peligro su verdadero significado, lo cual puede llegar a desvirtuar sus principios e ideales. Entre estas dificultades se encuentra la falta de unanimidad existente a la hora de conocer y entender el verdadero sentido de la EI (Aguado, 1991; Jordán, 2001); la falta de formación y preparación de la ciudadanía para poder llevarla a la práctica; y la existencia de creencias etnocéntricas y relativistas, y sus consecuentes tendencias racistas y xenófobas.

Dentro del ámbito escolar, Esteve (2004) considera que la mayor parte de las dificultades con las que se encuentran los principios interculturales provienen de las carencias del propio sistema educativo, puesto que todavía se llevan a cabo prácticas organizativas rígidas; porque existen actitudes reduccionistas entorno al papel de la escuela en la vida social y comunitaria de sus contextos; y porque se sigue utilizando un currículum homogéneo y hegemónico que no tiene en cuenta la diversidad cultural del alumnado.

Respecto al profesorado, diversos expertos y expertas identifican la escasa formación pedagógica del docente respecto a esta temática como el principal problema con el que se encuentra la consolidación de la EI (Aguado, 2003; Banks, 1995; Banks & McGee, 1995; Jordán, 1999).

Además de estos posibles inconvenientes, existen otros elementos que también pueden interferir negativamente en su implementación en el aula, como pueden ser la falta de personal y la falta de recursos provocada por los recortes económicos; el aumento de las horas lectivas del profesorado, etc.

Como consecuencia de estas dificultades, en los contextos educativos existe el peligro de desarrollar ciertas actuaciones consideradas superficiales e incluso perjudiciales para el alumnado. A modo de ejemplo, a continuación se muestran cuatro de ellas.

La primera de las actuaciones más controvertidas se relaciona con el desarrollo puntual y aislado de los principios interculturales en la escuela (semana intercultural, día de la diversidad) y de manera transversal (Gil Jaurena, 2008).

Ante esto, la UNESCOCAT (2008:49) argumenta que:

La Educación Intercultural no puede ser un simple "añadido" en el programa de instrucción normal. Tiene que englobar el entorno pedagógico como un todo, junto con otras dimensiones de los procesos educativos, como por ejemplo la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y la capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza, las interacciones entre los educandos y los materiales pedagógicos.

Respecto a la orientación transversal, Gil Jaurena (2008) piensa que concebir a la interculturalidad de esta manera puede suponer caer en el error de reducir la multidimensionalidad de la EI. En definitiva, tal y como señala García López (2003:56), la EI "debe impregnar a toda la cultura escolar".

La segunda de las propuestas procedimentales más superficiales, la cual suele estar relacionada con la anterior actuación señalada, hace referencia al denominado "currículo turístico" (Torres, 2008). Según Torres (2008:105):

Aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad [...]. O sea, tratando 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, folclore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.

Por otro lado, la tercera de las posibles actuaciones polémicas que se pueden implementar en el aula se relaciona con aquellas tareas que se destinan, solo y exclusivamente, al alumnado de origen extranjero. Considerar el enfoque intercultural como un modelo únicamente para inmigrantes es un error, puesto que de esta manera la diversidad cultural es concebida como una deficiencia (Gil Jaurena, 2008).

Como indican Besalú y Tort (2009:142) al respecto:

Esto se ha traducido en un repertorio de métodos, estrategias y materiales para facilitar y promover el aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción; garantizar, a través de medidas compensatorias, su acceso y permanencia en el sistema educativo; estimular la aculturación y la adopción de elementos sustanciales de la cultura mayoritaria; y tratar de disminuir las elevadas tasas de fracaso

escolar que se daban entre este alumnado..., esta es una identificación falaz o interesada

Del mismo modo, y en cuanto a la separación física que actualmente sufre el alumnado inmigrante al acudir a las aulas de acogida, Carbonell (2000) y Garreta (2011), entre otros, critican con dureza estas medidas, puesto que no tiene sentido "separar lo que se quiere unir" (Malgesini & Giménez, 1997:102).

En último lugar, la cuarta de las actuaciones señaladas tiene que ver con la tendencia de atribuir el adjetivo "intercultural" a cualquier respuesta educativa destinada a un colectivo culturalmente heterogéneo, sin realmente analizar el tipo de prácticas que se está llevando a cabo. Por ejemplo, es fácil oír hablar de "juegos multi-interculturales", cuando la simple práctica de un juego no tiene porqué perseguir los principios que estos modelos defienden.

Según añade Jordán (2001), las percepciones románticas y erróneas que existen en el profesorado sobre los principios interculturales generan el llamado "síndrome de exención" (*Ibíd.*, p. 83), donde el docente cree convencidamente estar educando bajo el enfoque intercultural a partir de acciones puntuales y carentes de reflexión. Según este mismo autor, esto suele deberse a una formación "light" sobre esta materia (*Ibíd.*, p. 82).

En esta dirección, Aguado (1991) hace referencia a Troyna y Carrington (1990) y a Walkling (1990) para indicar que no todas las respuestas o soluciones educativas destinadas a la diversidad pueden denominarse interculturales.

Tras la revisión y el análisis del enfoque educativo intercultural, se considera oportuno concluir este apartado tomándose como referencia uno de los puntos que forman parte del "Decálogo para una Educación Intercultural" elaborado por Carbonell (2000).

Según se desprende de dicho texto:

El objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente

hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil (*Ibid.*, p. 90).

Capítulo 2. La diversidad cultural en el sistema educativo catalán

2.1. VISION PANORÁMICA EN CIFRAS	70
2.1.1. LA POBLACIÓN CATALANA EN CIFRAS.....	71
2.1.2. LAS CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN.....	72
2.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL	74
2.2.1. CONTEXTO EUROPEO	75
2.2.2. CONTEXTO NACIONAL	76
2.2.3. CONTEXTO AUTONÓMICO: LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN CATALUÑA.....	84
2.3. EL ALUMNADO INMIGRANTE Y SU ESCOLARIZACIÓN	91
2.3.1. EL DESEQUILIBRO EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL INMIGRANTE.....	92
2.3.2. ELEMENTOS QUE REPERCUTEN EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO	94

A consecuencia de la diversificación cultural de la población catalana, en esta última década ha tenido lugar un aumento progresivo en la escolarización de nuevos y nuevas estudiantes procedentes de diversos países extranjeros, con todos los cambios que ello conlleva.

Para entender mejor este fenómeno, y a raíz de la revisión de la bibliografía realizada sobre este tema, este capítulo se compone de tres bloques de apartados.

En el primero de ellos se presenta una visión panorámica acerca de las cifras más significativas del territorio catalán. Además de ofrecer una radiografía sobre el volumen actual de población extranjera y su evolución en estos últimos años en Cataluña, se estudian las cifras más significativas del sistema educativo catalán, más concretamente, aquellas que se enmarcan en la educación primaria (6-12 años).

En segundo lugar, el siguiente bloque de apartados se encarga de conocer y analizar el lugar que ocupa y ha ocupado la atención al alumnado de origen extranjero en las diversas políticas educativas que se han implantado durante estos últimos años, tanto a nivel europeo, nacional y catalán.

En último lugar, en el tercer apartado se profundiza en los procesos de escolarización que suele vivenciar el alumnado de origen extranjero en la escuela. Más concretamente, se hace referencia a su distribución desigual y a los principales elementos que afectan negativamente a su incorporación y adaptación en la escuela.

2.1. Visión panorámica en cifras

Según las cifras generales presentadas en el anterior capítulo respecto a la distribución de la población extranjera en los países europeos, España es uno de los países con un mayor porcentaje de personas inmigradas (EUROSTAT, 2012).

Ante este panorama, a continuación se muestran las principales cifras de la población catalana y de su sistema escolar, ya que es el territorio en donde se enmarca el objeto de estudio de la presente investigación.

2.1.1. La población catalana en cifras

Cataluña se considera uno de los territorios más acostumbrados a la recepción de nuevos ciudadanos y ciudadanas, ya que cuenta con una de las estructuras migratorias más antiguas y complejas del Estado español (Feria, 2002).

Debido a que tradicionalmente ha sido objeto de continuas oleadas de emigrantes e inmigrantes en busca de una mejor calidad en sus vidas, la población catalana ha vivido un mestizaje continuo a lo largo de muchos años (Colectivo IOÉ, 2008). En este sentido, el reagrupamiento familiar propuesto en la modificación de la ley de extranjería en el año 1996, es considerado el punto de inflexión a partir del cual se incrementó aún más el flujo migratorio (Lleixà & Soler, 2004).

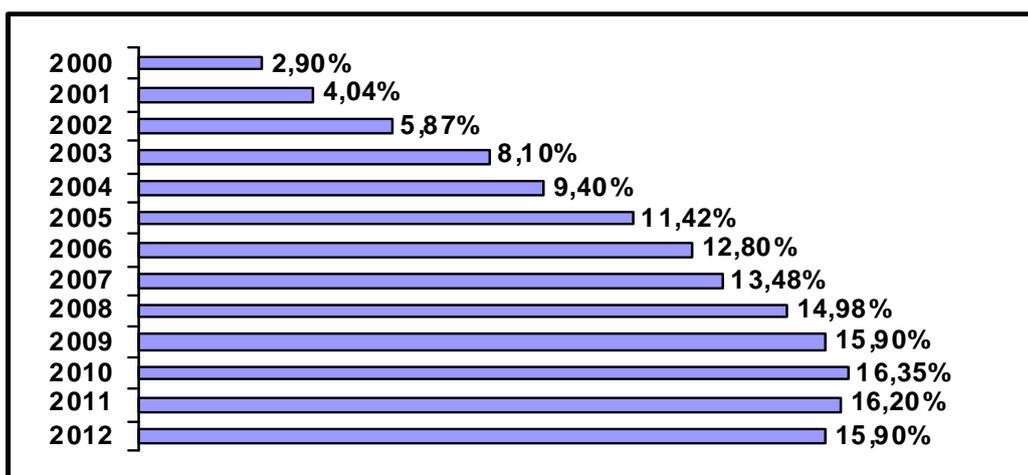
Tal y como se hace referencia el preámbulo del "Estatuto de Autonomía de Cataluña" (Generalitat de Catalunya, 2006), "Cataluña es un país rico en territorios y gentes, una diversidad que la define desde hace siglos y la fortalece para los tiempos venideros".

Según se desprende de las estadísticas oficiales de la Generalitat de Catalunya respecto a la población extranjera censada en este territorio durante esta última década (Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2010, 2011, 2012) (ver gráfica 2), el volumen de inmigrantes residentes se ha ido incrementando de manera notoria en un relativo corto espacio de tiempo, alcanzando su máximo valor en el año 2010. El primer descenso tuvo lugar en el 2011, y en el año 2012, el porcentaje de inmigrantes se equiparó a los alcanzados en el año 2009.

Dentro de este entramado multicultural, los países más representados en el territorio catalán durante el año 2012 son: Marruecos (20%); Rumania (8,8%); Ecuador (4,7%); Bolivia (4,3%); China, Italia y Pakistán (4,1%); entre otros (Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2012).

Si se tienen en cuenta las cifras de años anteriores, el descenso de la población inmigrante se debe, en parte, a la marcha del colectivo sudamericano (personas ecuatorianas y colombianas) (Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2010, 2011).

Gráfica 2. Evolución de la población inmigrante en Cataluña



Fuente: Departament d'Acció Social i Ciutadania (2010, 2011, 2012).

Todos estos porcentajes ponen al descubierto una realidad catalana multicultural que ha vivido, y continúa viviendo, una gran serie de cambios sociales y culturales a todos los niveles, y cuyo análisis cobra un especial interés, sobre todo para entender las dinámicas de funcionamiento de su sistema educativo a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural de su población escolar.

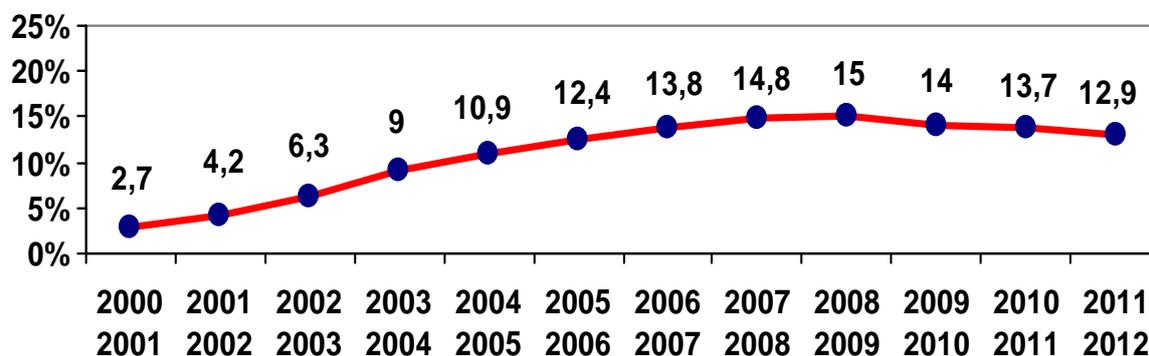
2.1.2. Las cifras del sistema educativo catalán

Las cifras oficiales publicadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MEC] (2013) sobre el alumnado de origen extranjero matriculado en los estudios de régimen general no universitario de las diferentes Comunidades Autónomas, durante el curso 2011-2012, evidencian que las aulas catalanas poseen uno de los índices más elevados del país, en comparación con el resto de territorios de la península: La Rioja (16,3%), Islas Baleares (14,6%), Cataluña (13,6%) y Madrid (12,9%).

A partir de estas cifras generales, y debido a que el objeto de estudio de la presente investigación se enmarca dentro del ámbito de la educación primaria del contexto catalán, resulta relevante reflejar los principales datos y cifras de la escuela primaria catalana.

La siguiente gráfica 3 refleja la evolución que ha vivido en esta última década el porcentaje de estudiantes de origen extranjero matriculados en los cursos de educación primaria (6-12 años) de las escuelas catalanas.

Gráfica 3. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante de educación primaria en Cataluña (2000-2012)



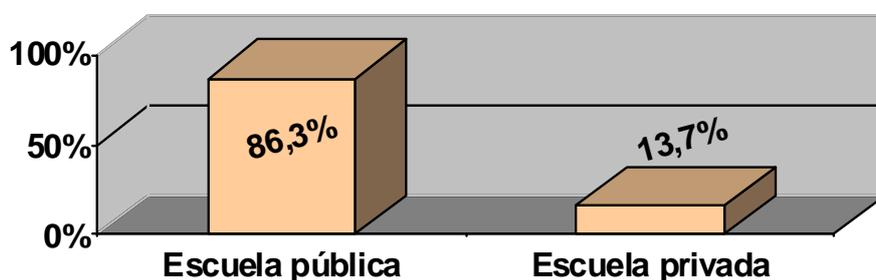
Fuente: Departament d'Ensenyament (2010; 2012a).

Tal y como se puede comprobar, gradualmente en estos diez últimos cursos se ha pasado de un 2,7% hasta un 12,9%. Esto implica una diversificación importante del alumnado matriculado, especialmente en las escuelas situadas en zonas con mayor concentración de población extranjera, donde surgen nuevas necesidades y cambios para dar respuesta a la nueva situación que se produce.

Mientras que los cinco primeros cursos académicos de esta última década se caracterizaron por un incremento rápido y progresivo del alumnado de origen extranjero, los siete posteriores cursos se caracterizarían por mantener un porcentaje elevado, más o menos estable, aunque con un ligero descenso en los últimos años. En este caso, hay que tener en cuenta que el curso 2011-2012 se alcanzaron los mismos valores que en el curso 2005-2006. Sin duda, la situación económica actual ha reducido de forma importante la llegada de inmigrantes y ha dado pie al retorno de muchas personas a sus países de origen.

Tomándose como referencia las cifras estadísticas de la población escolar inmigrante matriculada en el curso 2011-2012 en los estudios de educación primaria de Cataluña, se constata también un aspecto importante: existe una desigual distribución en la escolarización de este colectivo de estudiantes, ya que suelen situarse en las escuelas de carácter público (ver gráfica 4).

Gráfica 4. Distribución del alumnado inmigrante de educación primaria en Cataluña. Curso 2011-2012



Fuente: Departament d'Ensenyament (2012a).

De igual modo, el Consorci d'Educació de Barcelona (2012) destaca un aspecto preocupante en relación a las escuelas de la ciudad de Barcelona. Según los datos que facilita esta entidad, aproximadamente el 59% del alumnado autóctono se ubica en centros de educación primaria de carácter privado-concertado (curso 2011-2012). Aunque este porcentaje ha descendido en estos últimos años, sobre todo a causa de la crisis económica, aún puede percibirse la "huída" de este colectivo hacia las escuelas con un menor número de inmigrante en sus aulas (Besalú & Tort, 2009; Valiente, 2008).

En definitiva, la importante presencia de alumnado extranjero en las escuelas de educación primaria de Cataluña, así como su impacto en el día a día escolar, ponen de relieve la importancia que adquieren las investigaciones educativas dentro de este contexto, puesto que es necesario mostrar, describir y analizar lo que está sucediendo en el sistema educativo, y más concretamente dentro de las aulas, con el fin de compartir y mejorar la calidad de la educación actual.

2.2. Políticas educativas y atención a la diversidad cultural

Las políticas educativas que se han ido desarrollando a lo largo de los años en los diversos escenarios (ámbito europeo, ámbito nacional y ámbito territorial) han considerado, en mayor o menor medida, la atención a la diversidad cultural del alumnado en la escuela.

Como punto de referencia mundial, la Declaración de los Derechos Humanos (1948) establece en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación [...]”.

En esta misma línea, el informe mundial de la UNESCO (2009) denominado “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” resalta la idea de que: “en sociedades multiculturales cada vez más complejas, la educación debe ayudarnos a adquirir las competencias interculturales que nos permitan convivir con nuestras diferencias culturales, y no a pesar de estas” (*Ibíd.*, p. 15).

A partir de aquí, a continuación se repasan las principales políticas educativas europeas, nacionales y territoriales y el tratamiento que estas otorgan a la diversidad cultural.

2.2.1. Contexto europeo

Un aspecto relevante a tener en cuenta dentro la legislación educativa europea es que, a pesar de que el Consejo de Europa y la Comisión Europea sean las dos organizaciones encargadas de los derechos educativos europeos, las normativas que estos entes proponen no son aplicables (más bien se consideran recomendaciones u orientaciones), puesto que los estados europeos nos les han permitido interferir en el campo educativo (Gil Jaurena, 2008).

Tras esta importante aclaración, en este trabajo se ha llevado a cabo un análisis sobre toda la legislación europea referenciada en la página oficial del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación [CREADE]⁴.

De entre todas las recomendaciones y normativas existentes se destacan, al igual que lo han hecho otros estudios (Aguado & Álvarez, 2006; Grañeras, Parras, Fernández & Savall, 2008; Muñoz-Repiso et al. 2005), aquellas consideradas más importantes dentro del mundo de la educación y la atención del alumnado extranjero:

⁴ Ir a <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASeccionFront.do?id=129>

- Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.
- Resolución sobre la educación de los migrantes (Conferencia permanente de Ministros de Educación Europeos, Dublín, 1983).
- Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de 23 de octubre de 1995, reunidos en el seno del Consejo, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia.
- Dictamen del comité de las regiones sobre la EI (1997).
- Convenio europeo sobre el ejercicio de los derechos del niño (2000).
- Declaración de los ministros de educación europeos sobre EI en el nuevo contexto europeo (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Atenas, 2003).
- Dictamen del comité de las regiones sobre el tema "no discriminación e igualdad de oportunidades y aplicación del principio de igualdad de trato de las personas" (Bruselas, 2009).

La revisión de estos documentos confirma que las diversas políticas europeas se dirigen hacia la consecución de una ciudadanía cohesionada, a partir de las siguientes premisas: se enfatiza la importancia del desarrollo de la competencia lingüística en el alumnado; la lucha contra la discriminación, el racismo y la xenofobia; el respeto a la identidad cultural de cada alumno/a, garantizando su derecho a una educación de calidad; el desarrollo de una EI y el fomento del valor de la diversidad; la adecuación del currículum; y la preparación intercultural del profesorado.

Después de este análisis, ¿cómo se aborda esta temática dentro de la legislación educativa española?

2.2.2. Contexto nacional

Dentro de la normativa española se abordan diferentes aspectos relacionados con la atención educativa del alumnado procedente del extranjero. Como punto de partida, el artículo 27 de la Constitución española de 1978 deja constancia del derecho al acceso a la educación para

todos los ciudadanos y ciudadanas; y la obligatoriedad de promover de la igualdad de oportunidades para todos y todas.

Más concretamente, su artículo 27.2 subraya que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

A partir de este principio constitucional, se hace interesante revisar la evolución que han vivido las diferentes políticas educativas estatales y su relación con la atención a la diversidad cultural del alumnado.

a) Evolución de las políticas educativas en el Estado español

Partiéndose de los trabajos previos de diversos investigadores e investigadoras sobre esta temática (Aguado & Álvarez, 2006; Espejo, 2008; Gil Jaurena, 2010; Muñoz-Repiso et al., 2005; Rodríguez Navarro et al., 2011), a continuación se señalan los aspectos más relevantes de las diferentes leyes educativas españolas que han regulando la acción educativa en estos últimos años (ver tabla 3).

Tras la síntesis que se ofrece en esta tabla, a continuación se destacan algunos de los aspectos más importantes:

- A pesar de no mencionarse explícitamente la necesidad de una EI, a partir de la LODE (1985), las diversas leyes educativas persiguen en sus principios fines relacionados con los objetivos de la EI: respeto a la pluralidad lingüística, respeto de los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia; formación para la paz, la cooperación, la solidaridad; la igualdad de oportunidades para todo el alumnado; adaptación a las desigualdades personales y sociales, etc.
- La LOGSE (1990) sí tuvo un fondo más intercultural, gracias al trabajo transversal de valores, aunque carecía de medidas específicas de atención al alumnado inmigrante.
- La LOCE (2002) fue la primera ley educativa española que realizó un apartado específico para el alumnado inmigrante. Aún así, es preciso recordar que esta ley nunca llegó a aplicarse.

- En la mayoría de los casos, la atención a la diversidad cultural se lleva a cabo bajo la adopción de un enfoque compensador (dar al alumnado inmigrante lo que le falta para ser como el autóctono, sobre todo aspectos lingüísticos), y segregador (separación física del alumnado inmigrante hacia clases o espacios aislados de cara a compensar sus supuestos déficits), como por ejemplo, las aulas de acogida.

Tabla 3. Evolución de las políticas educativas en el Estado español

Leyes y Decretos	Observaciones
1970. Ley General de Educación (LGE)	La diferencia era concebida como carencia. Búsqueda de la homogeneidad básica en el alumnado (Compensación).
1985. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	Equipara los derechos de los estudiantes extranjeros al de los españoles.
1990. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	La atención a la diversidad fue un eje fundamental en la reforma educativa. Puesta en marcha de medidas compensatorias para atender a las desigualdades en educación.
1995. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)	Reafirma la escolarización para todas las personas. Entiende la pluralidad sociocultural como enriquecedora aunque a través de medidas compensatorias.
1996. Real Decreto 299/1996 de 28 de Febrero de Orden de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.	Se menciona explícitamente a las "minorías étnicas". Se propone mantener y difundir las diferentes culturas, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural, contrarrestar la exclusión social, favorecer la comunicación.
2002. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de la Calidad Educativa (LOCE)	Establece por primera vez un artículo destinado a los alumnos extranjeros (Capítulo VII). Medidas compensatorias sobre las carencias, desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural. Alumnado inmigrante se incluye en las necesidades educativas específicas. Separación de las aulas: segregación.

Fuente: Aguado & Álvarez (2006); Espejo (2008); Gil Jaurena (2010); Muñoz-Repiso et al. (2005); Rodríguez Navarro et al. (2011).

Antes de finalizar este apartado sobre el contexto español, es importante analizar la "Ley Orgánica de Educación" [LOE] (MEC, 2006), ya que hasta el momento es la vigente ley educativa.

b) Ley Orgánica de Educación (LOE)

Según el discurso que dicha ley hace constar en su preámbulo:

La educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (MEC, 2006:17158).

De esta misma manera, en este preámbulo se reflejan algunos de los principios fundamentales que la presiden. Entre ellos se destacan: la necesidad de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado; y la necesidad de una implicación de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguirlo.

En esta misma dirección, y ante la dificultad que ha generado en los centros educativos el acceso de nuevos grupos culturales, la LOE considera que los centros deberían:

(...) atender a la diversidad del alumnado y atender de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera. Se trata de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones [...] (MEC, 2006:17160).

Profundizándose ya en los diferentes capítulos y artículos que forman parte de la presente normativa educativa, en la tabla 4 aparecen reflejados los artículos más significativos respecto a la atención educativa del alumnado inmigrante.

Tabla 4. Análisis de la LOE respecto a la atención al alumnado extranjero

<p>TÍTULO PRELIMINAR</p> <p>Capítulo I: Principios y fines de la educación</p> <p>Art. 1. Principios</p> <p>a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.</p> <p>b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.</p> <p>c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</p> <p>e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.</p> <p>Art. 2. Fines</p> <p>e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (...).</p> <p>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p> <p>Capítulo II: La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida</p> <p>Art. 4. La enseñanza básica</p> <p>1. (...) es obligatoria y gratuita para todas las personas.</p> <p>3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.</p>
<p>TÍTULO I. LAS ENSEÑANZAS Y SU ORDENACIÓN</p> <p>Capítulo II. Educación Primaria</p> <p>Art. 19. Principios pedagógicos de la educación primaria</p> <p>1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.</p> <p>TÍTULO II. EQUIDAD EN EDUCACIÓN</p> <p>Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo</p> <p>Para la LOE, existen tres grupos de alumnos con necesidades educativas. Entre ellos se encuentra el grupo de <i>“alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”</i>, donde se ubica al colectivo extranjero.</p> <p>Sección tercera: alumnos con integración tardía en el sistema educativo español</p> <p><u>Art. 78. Escolarización</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará,</p>

en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Art. 79. Programas específicos

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Capítulo II. Compensación de las desigualdades en educación

Art. 80. Principios

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Capítulo III. Escolarización en centros públicos y privados concertados

Art.84. Admisión de alumnos

1. Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos

2. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, etc.

Art. 87. Equilibrio en la admisión de alumnos

1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos

Art. 88. Garantías de gratuidad

1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley

Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.

2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito.

TÍTULO V. PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y GOBIERNO DE LOS CENTROS

Capítulo II. Autonomía de los centros

Art.120. Disposiciones generales

1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.

Art.121. Proyecto educativo

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales (...).

Fuente: MEC (2006a).

A modo de síntesis, este análisis saca a la luz diversos aspectos relacionados con el tratamiento que esta normativa educativa otorga a la diversidad cultural del alumnado:

- Existe un discurso teórico muy ambicioso: mediante la lectura de este documento legislativo se puede constatar la existencia de numerosas afirmaciones acordes con los principios educativos que propone el enfoque intercultural. A modo de ejemplo, se mencionan, entre otros aspectos: la igualdad de oportunidades; la no discriminación; la convivencia democrática y la cohesión social; la educación en valores; la atención individualizada de las necesidades e intereses del alumnado; el reconocimiento de la pluralidad lingüística, etc. Esto puede considerarse un gran avance, si se compara con las anteriores leyes educativas.
- Existe una carencia generalizada de medidas específicas de aplicación en el aula. No se explica de qué manera se pueden llevar a cabo alguno de los principios educativos que se promulgan. De hecho, a los centros educativos se les dota de una total autonomía para que estos actúen según crean conveniente, sin ninguna pauta concreta, es decir, se les dice qué deberían hacer, pero no el modo. Esto hace peligrar al discurso teórico promulgado puesto que ante la ausencia orientaciones

y directrices básicas, se pueden continuar reproduciendo antiguas prácticas educativas asimiladoras.

- El desarrollo de programas específicos de atención al alumnado de incorporación tardía, la mayoría centrados en la formación lingüística, tienen un claro enfoque compensador, lo cual enfatiza la atención a la diversidad desde un modelo del déficit (Aguado, 1999; Karsten et al., 2006). Las diferencias son vistas como un obstáculo que hay que segregar (aulas lingüísticas o de acogida), a modo de parche. Según Benhammou y Argemí (2012), el bajo rendimiento académico del alumnado extranjero no solo se debe a sus características socioeconómicas, ya que en España las necesidades educativas de este colectivo se atienden mediante políticas educativas segregadoras (aulas acogida) y mediante la exclusiva enseñanza de la lengua vehicular. En definitiva, la segregación perjudica al alumnado inmigrante (Karsten et al., 2006; Werning, Loser & Urban, 2008).
- La realidad del día a día en las aulas pone en entredicho varios de los aspectos relacionados con la escolarización en centros públicos y privados concertados. En primer lugar, la educación básica no es del todo gratuita, puesto que en un gran número de centros escolares privados y concertados el pago de cuotas, ya sean anuales o mensuales, es un requisito indispensable (García Fernández & Goenechea, 2009). Del mismo modo, el libre acceso y la libertad de elección de centro puede considerarse una utopía, y el desequilibrio existente en la escolarización y distribución del alumnado inmigrante (centros públicos o privados concertados) es un claro ejemplo de ello.

En último lugar, es preciso señalar que en el curso 12-13 se ha elaborado el anteproyecto de una nueva "Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa" [LOMCE⁵], cuya posible implantación se prevé para el curso académico 2013-2014.

⁵ Para más información ir a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

2.2.3. Contexto autonómico: la legislación educativa en Cataluña

Las políticas educativas del Estado español han pasado de ser centralistas, una única ley para todos, a ser descentralizadas a principios de los años 80.

Esta descentralización establece que cada Comunidad Autónoma, partiendo de las leyes orgánicas educativas estatales y según sus realidades, tiene sus propias competencias en materia educativa a través de distintas órdenes y resoluciones (Muñoz-Repiso et al., 2005).

Según los estudios de Akkari y Ferrer (2000) y Garreta (2011), esta peculiaridad legislativa ha permitido que Cataluña haya tomado una perspectiva propia⁶ de gran calidad, respecto a la inclusión de los inmigrantes y su escolarización, en comparación con el tratamiento superficial que se lleva a cabo a nivel estatal (Espejo, 2008).

En este sentido, los trabajos de Muñoz-Repiso et al. (2005) y Espejo (2008), y el análisis llevado a cabo sobre los diversos documentos educativos de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2007, 2009a), han ayudado a plasmar en la tabla 5 la evolución legislativa que ha tenido lugar en Cataluña en materia de educación.

A partir del resumen que se muestra en dicha tabla, a continuación se analiza, al igual que se hizo en líneas anteriores con la LOE, uno de los documentos legales más significativos que configuran el marco legislativo de la escuela catalana, la actual "Ley de Educación de Cataluña" [LEC] (Generalitat de Catalunya, 2009).

⁶ La primera vez que el Departament d'Ensenyament hizo referencia a la interculturalidad en el currículum fue en el año 1992 (Llevot & Garreta, 2003). Posteriormente, en el año 1996, el Departament edita dos publicaciones importantes: "Eje transversal sobre Educación Intercultural" y "Orientaciones para el despliegue del currículum. Educación Intercultural" (Llevot & Garreta, 2003; Paludàrias, 2006).

Tabla 5. Marco normativo de la educación de Cataluña

Decretos y Resoluciones	Observaciones
2000. Decreto 228/2000, de 26 de junio. Se modifica el Decreto 194/1998, de 30 de julio, de la Comisión Interdepartamental de Inmigración y de su Consejo Asesor.	Se recogen las funciones de la Comisión Intercultural de Inmigración, entre ellas las campañas de información a inmigrantes, la escolarización de alumnado inmigrante y la educación lingüística.
2005. Planes educativos de entorno.	Trata de promover la interculturalidad y la cohesión social a través de convenios con Ayuntamientos y otras entidades sociales, facilitando la participación del alumnado inmigrante en actividades lúdicas, deportivas o de ocio, vinculadas al barrio o al municipio.
2006. Resolución de 30 de junio.	Se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación infantil y primaria y de educación especial para el curso escolar 2006-2007 (se recoge la figura del profesorado del aula de acogida).
2006. Decreto 279/2006 de 4 de julio, sobre los derechos y deberes del alumnado	Se resalta el derecho a respetar las convicciones morales, religiosas e ideológicas del alumnado.
2007. Decreto 142/2007 de 26 de junio, sobre la ordenación de las enseñanzas de educación primaria	Se establece que la educación primaria contribuirá a conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre personas. Se resalta la implementación de metodologías de inmersión lingüísticas en la lengua catalana. La intervención educativa se regirá por el principio de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. El alumno de incorporación tardía será objeto de una acogida personalizada.

Fuente: Departament d'Ensenyament (2007, 2009a); Espejo (2008); Muñoz-Repiso et al. (2005).

a) Ley de Educación de Cataluña (LEC)

La LEC surgió a finales del año 2009 con la intención de facilitar un marco institucional estable y adecuado para la mejora de la calidad del sistema educativo catalán. Más concretamente, esta ley desarrolla las competencias

exclusivas y compartidas que en materia educativa confiere el “Estatut d’Autonomía de Catalunya”, para singularizar el sistema educativo catalán y dotarlo de una estabilidad que le permita alcanzar sus objetivos. Pero, ¿qué posicionamiento teórico adopta la LEC respecto a la atención del alumnado de origen extranjero?

En primer lugar, la LEC no duda en otorgar a la educación una función clave “que haga posible la superación de los condicionantes personales, sociales, económicos y culturales en origen; es la llave de las oportunidades para superar las desigualdades y para descubrir y aprovechar todos los talentos de la sociedad” (Generalitat de Catalunya, 2009:1).

A partir de aquí, en la siguiente tabla 6 se reflejan algunos de los apuntes más destacables que aparecen inmersos en dicha normativa respecto a la atención educativa del alumnado inmigrante.

Tabla 6. Análisis de la LEC respecto a la atención al alumnado inmigrante

<p>TÍTULO PRELIMINAR. OBJETO Y PRINCIPIOS</p> <p>Art.2. Principios rectores del sistema educativo</p> <p>Entre sus principios se encuentran: la transmisión de unos valores democráticos (libertad personal, responsabilidad, solidaridad, respeto e igualdad); la universalidad y la equidad como garantía de igualdad de oportunidades y la integración de todos los colectivos; el pluralismo y el respeto y derecho a la convivencia; y la inclusión escolar y la cohesión escolar.</p>
<p>TÍTULO II DEL RÉGIMEN LINGÜÍSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CATALUÑA</p> <p>Art.10. Derecho y deber de conocer las lenguas oficiales</p> <p>Los alumnos tienen derecho a recibir un apoyo lingüístico específico. Los centros deben proporcionar a los alumnos recién llegados una acogida personalizada y, en particular, una atención lingüística que les permita iniciar el aprendizaje en catalán. Asimismo, los centros deben programar las actividades necesarias para garantizar que todos los alumnos mejoren progresivamente el conocimiento de las dos lenguas oficiales y que exista concordancia entre las acciones académicas de apoyo lingüístico y las prácticas lingüísticas del profesorado y demás personal del centro.</p> <p>Art.15. Programas de inmersión lingüística</p> <p>El catalán es la lengua de referencia y sirve como factor de cohesión social. Para que esto sea posible, se tiene que implantar estrategias educativas de inmersión lingüística que aseguren su uso intensivo como lengua vehicular de enseñanza y de aprendizaje, y por consiguiente la normalización lingüística del catalán. La definición de estas estrategias debe tener en cuenta la realidad sociolingüística, la lengua o lenguas de los alumnos y el proceso de enseñanza del castellano.</p>
<p>TÍTULO III. DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</p> <p>Capítulo I. Disposiciones generales</p> <p><u>Art.20. Carta de compromiso educativo</u></p> <p>La comunidad educativa, incluida las familias, tienen que formular una carta de compromiso educativo, en la cual han de expresar los objetivos necesarios para alcanzar un entorno de</p>

convivencia y respeto hacia el desarrollo de las actividades educativas.

TÍTULO VI. DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Capítulo II. Criterios para la organización pedagógica de los centros

Art.77 Criterios que orientan la organización pedagógica de los centros. Autonomía de los centros.

A partir de unas directrices comunes, las escuelas deben integrar a los alumnos procedentes de los distintos colectivos mediante prácticas educativas inclusivas, y si procede compensadoras.

Además, los centros escolares deben adecuar sus actuaciones según sus realidades. Por tanto, para mejorar la equidad y la excelencia de la actividad educativa, los centros adquieren una total autonomía en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión de recursos humanos y materiales. Además, estos deben elaborar un "proyecto de convivencia" propio, y un "plan educativo de entorno", en donde se impliquen a las familias y a la comunidad.

Fuente: Generalitat de Catalunya (2009).

A modo de resumen, el análisis de la LEC ha generado las siguientes conclusiones:

- Los principios educativos que se promueven desde el discurso teórico de la LEC son totalmente acordes con los propósitos de la EI. A pesar de que en ningún momento se haga referencia a dicho término, el discurso teórico señala la necesidad de una educación inclusiva y cohesionadora.
- En relación a la aplicación práctica de dichos principios, y al igual que ocurre con la LOE, además de la ausencia de ciertas orientaciones o pautas prácticas, los centros escolares también disponen de total autonomía para adecuar sus diversas actuaciones, con el peligro que ello puede conllevar. Aún así, y a diferencia de la LOE, la elaboración de un plan de convivencia, un plan educativo de entorno y una carta de compromiso educativo, son algunas medidas que ayudan a implicar a los centros en la búsqueda de los principios inclusivos en el aula y todo el entorno.
- Cuando se hace referencia a la atención del alumnado de incorporación tardía, se recomienda la utilización de prácticas inclusivas y en algunos casos compensadoras. Estas actuaciones suelen estar encaminadas a la compensación de las competencias lingüísticas del alumnado mediante prácticas segregadoras en el aula de acogida (medida incongruente con los principios de inclusión) (Garreta, 2001; Goenechea, García Fernández & Jiménez Gámez, 2011).

Tras la revisión de la principal normativa educativa catalana, también se hace indispensable analizar el programa de intervención que actualmente se promueve desde la Generalitat, el “Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación y Convivencia Intercultural” [PLCS] (Departament d’Ensenyament, 2009b).

Según se extrae de dicho documento, este plan considera necesario “afirmar que la cohesión social debe partir del reconocimiento de la pluralidad existente y de la voluntad de construir vínculos de solidaridad y el fomento de la convivencia entre la ciudadanía en los valores democráticos” (Departament d’Ensenyament, 2009b:13).

b) Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación y convivencia intercultural

El PLCS se originó en el curso 2004-2005 debido a los cambios políticos surgidos en Cataluña en ese periodo, y su intención fue la de modificar el antiguo programa de inmersión lingüística como educación compensatoria llevada a cabo por el “Programa de Educación Compensatoria” [PEC] y el “Servicio de Enseñanza del Catalán” [SEDEC] (Palaudàrias, 2006). Más concretamente, este plan pretendía elaborar actuaciones más específicas y concretas que las que se realizaban años atrás, y para ello, el PLCS cuenta con la implicación de otras instituciones, como la Fundación Jaume Bofill y la UNESCOCAT, a la hora de elaborar nuevos materiales de ayuda (Palaudàrias, 2006).

En este sentido, el desarrollo del PLCS ofrece al profesorado diferentes líneas de trabajo de cara a consolidar en el aula los siguientes propósitos:

Consolidar la lengua catalana y el aranés, si procede, como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe; fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia; y promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación (Departament d’Ensenyament, 2009b:14).

Para la consecución de dichos objetivos en el aula, la implementación de este plan en la escuela originó la presencia de:

- Plan de acogida e integración: estrategia socio-afectiva destinada a todo el alumnado y sus familias que pretende ayudarles emocionalmente en la primera toma de contacto con la escuela.
- Equipo de Lengua, Interculturalidad y Cohesión social [LIC]: grupo de asesores experimentados, con una formación específica, encargados de ayudar al profesorado a adaptarse a su nueva realidad educativa a través de la dotación de recursos, etc., también disponibles en un espacio web⁷.
- Promoción del tutor de acogida: su función se desarrolla a través del aula de acogida y como mediador entre el centro y las familias.
- La creación de las aulas de acogida dentro del centro ordinario, en detrimento de los antiguos Talleres de Adaptación Escolar [TAE]⁸.
- Planes de entorno [PE]: donde los centros trabajen con los diferentes agentes sociales, con los servicios educativos y con las familias para favorecer la inclusión.

La implementación de este programa ha originado numerosas mejoras a la hora de promover la atención a la diversidad en la escuela. Los planes de acogida, el asesoramiento del equipo LIC y los PE, son un claro avance al respecto. Sin embargo, la utilización de las aulas de acogida pone en evidencia la dificultad de encajar el discurso teórico inclusivo-intercultural y la práctica educativa en el aula.

A modo de definición, Oller y Colomé (2010:121) señalan que:

(...) las aulas de acogida son un espacio académico singular que facilita la acogida del alumnado proveniente de la inmigración, máxima cuando este se incorpora a un centro con el curso ya empezado y desconoce totalmente la lengua comunicativa de la escuela.

A pesar de estos propósitos, Garreta (2011:227) critica el mantenimiento y desarrollo de las aulas de acogida en este nuevo plan educativo:

⁷ Información disponible en: <http://www.xtec.net/lic/index.htm>

⁸ Antiguo espacio segregado del centro ordinario donde se trabajaban únicamente competencias lingüísticas.

Los esfuerzos realizados en las aulas de acogida ha conducido, como válvula de escape, a que se recuperasen estrategias de segregación temporal (...) ante las resistencias y dificultades de trabajar con un número importante de alumnado de origen inmigrado de múltiples orígenes y que llegan a los centros y aulas en diferentes momentos del curso y de su escolarización.

En esta misma dirección, es interesante resaltar algunas de las conclusiones a las que llegan Goenechea y su equipo (2011) tras realizar un análisis comparativo de las "aulas temporales de adaptación lingüística" andaluzas [ATAL] y las "aulas de enlace" madrileñas [AE], las cuales pueden ser perfectamente extrapolables al contexto catalán:

- La escasez de tiempo provoca que los contenidos se limiten a la enseñanza de la lengua;
- El tiempo dedicado para el apoyo lingüístico a este alumnado es insuficiente;
- La cultura y la lengua de origen no tiene cabida en el contexto de aprendizaje;
- Es necesario mejorar la coordinación entre el aula lingüística y la de referencia;
- Todo el profesorado debe asumir que los alumnos inmigrantes son sus alumnos, sin descargar en sus compañeros de las aulas lingüísticas toda la responsabilidad sobre ellos.

Finalmente, y tras el análisis de las actuales normativas educativas y su relación con la diversidad cultural, investigadores como Etxeberría (2009), Garreta (2011) y Rodríguez Navarro et al. (2011) alertan en sus trabajos de que la atención educativa que actualmente recibe el alumnado inmigrante en la escuela se vuelve a basar en los antiguos modelos segregacionistas y compensatorios, que ayudan a empujar al alumnado hacia la asimilación, el fracaso, y la marginación.

Según Etxeberría (2009:6), los resultados del Informe PISA del 2003 en relación al alumnado de origen extranjero demuestran lo siguiente:

Escolarizamos a los alumnos inmigrantes en un sistema educativo que no consigue logros en el acceso a la lengua de enseñanza, que produce niveles académicos significativamente más bajos que los

nativos y que no cultiva la lengua de origen o del hogar. Estamos atendiendo a un alumnado inmigrante de modo que no le facilitamos la integración escolar y social, empujándolos al fracaso escolar y al desconocimiento de la lengua de acogida, por un lado, y por otra parte a la ruptura con sus señas de identidad, al desprestigio o el abandono respecto a la lengua y cultura familiar. No les enseñamos de modo adecuado lo nuestro, ni les ayudamos a desarrollar lo suyo. No llegamos siquiera a la mera asimilación. La respuesta que les damos se mueve entre la asimilación y la marginación.

Todo esto indica que, a pesar de las mejoras llevadas a cabo, aún queda mucho camino que recorrer si se quiere romper la ya mencionada brecha entre la teoría y la práctica real del aula (Aguado, 2003; Llevot & Garreta, 2006).

Sin embargo, y tal y como sintetiza Leiva (2010a:158):

A pesar de que existe un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y aunque persista cierta idea de compensación educativa en el concepto de educación intercultural, son cada vez más los profesores que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista y solidaria.

Tras la revisión de estas principales políticas educativas, seguidamente se hace referencia al alumnado inmigrante y a las peculiaridades de su escolarización.

2.3. El alumnado inmigrante y su escolarización

Uno de los aspectos más importantes a la hora de marcar o definir el futuro desarrollo educativo del alumnado inmigrante en la escuela es su condición social y económica.

Como se pudo comprobar anteriormente, los movimientos migratorios siempre han existido en mayor o menor medida, sobre todo de cara a mejorar las condiciones de vida (motivos económicos) de las personas que inmigran.

Ante este panorama, se hace todavía más difícil disociar la tradicional imagen estereotipada del alumnado inmigrante, sobre todo al que procede de países subdesarrollados, como el alumnado pobre.

A partir de aquí, es interesante conocer las particularidades de la escolarización del alumnado recién llegado en la escuela catalana, y para

ello, en este apartado se analizan tres aspectos importantes: la distribución del alumnado de origen extranjero las escuelas catalanas; las principales características del alumnado inmigrante; y algunas de las dificultades con las que se encuentra durante este proceso.

2.3.1. El desequilibrio en la escolarización del inmigrante

Tal y como se pudo comprobar al inicio de este capítulo, la escolarización del alumnado extranjero en la escuela catalana se caracteriza por su distribución desigual (Valiente, 2008). Esto se convierte en un riesgo de ruptura social, puesto que existen colegios estigmatizados, segregados, y en definitiva, marginados. Además, es importante tener en cuenta que, tal y como advierten Rodríguez Navarro y Retortillo (2006) en las conclusiones de su estudio, en las escuelas gueto suelen aumentar los prejuicios y estereotipos entre el alumnado autóctono.

Según el trabajo de Valiente (2008:17) respecto a la evolución de la segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña desde el año 2001 hasta el 2006:

El nivel de segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña en 2006 es tan alto como el de la población negra respecto de la blanca en EEUU en el año 2000; y superior a la de los alumnos pobres respecto del resto de alumnos en Inglaterra en 1995.

Más concretamente, este desequilibrio existente en la escolarización se produce por el agrupamiento del alumnado inmigrante en unos centros públicos determinados (Barandica, 1999; Colectivo IOE, 2002; Defensor del Pueblo, 2003; Essomba, 2008; García Castaño, Rubio & Bouchara, 2008; García Fernández & Goenechea, 2009).

De hecho, García Fernández y Goenechea (2009) consideran que existen una serie de motivos por los que la escuela privada-concertada cuenta con un porcentaje de inmigrantes tan inferior, en comparación con las escuelas de carácter público. Según estos autores: las familias no católicas son reacias a matricular a sus niños en centros católicos, y la mayoría de centros concertados son de esta confesión; las cuotas que se cobran de forma "voluntaria" en los centros privados concertados, son un obstáculo para las familias con menos recursos económicos, situación frecuente entre

el colectivo inmigrante; y a su vez, estas familias están desinformadas puesto que suelen desconocer la gratuidad de la escolarización en centros concertados durante los niveles de educación obligatoria.

Por todo ello, Carbonell y Martuccelli (2005:49) denuncian que "todavía se financia, con recursos públicos, la desigualdad de oportunidades".

Como apunte final, es importante recordar que esta situación se está viendo agravada debido a la "huída" del alumnado autóctono hacia los centros escolares con un menor porcentaje de alumnado inmigrante (Besalú & Tort (2009).

Para justificar esta tendencia, Aramburu (2002) concluyó en su estudio que el argumento que circulaba entre los padres y madres del alumnado autóctono de un distrito de Barcelona, a la hora de cambiar de centro a sus hijos e hijas, hacía referencia al descenso del rendimiento académico y a la imagen del alumnado inmigrante como grupo fuente de conflictos, que además degrada la escuela.

Según Essomba (2008), en las familias existe un cierto miedo a la hora de matricular a sus alumnos en escuelas con un alto número de alumnado inmigrado. Para este autor, "la excusa explícita es el riesgo de la pérdida de nivel académico del conjunto; la implícita, el deseo de segregación encubierto con respecto a la población recién llegada" (*Ibíd.*, p.26). Esto es lo que Essed (1984 cfr. González Falcón & Romero, 2011) denomina como "racismo cotidiano": más que buscar una confrontación directa con las personas extranjeras, se prefiere evitar el contacto.

Esta situación está provocando la estigmatización de unos centros, y de un alumnado, cuyas causas están íntimamente relacionadas con la discriminación y el rechazo, y en definitiva, con la floración del racismo en el propio sistema educativo.

En este sentido, Valiente (2008:2) afirma al respecto que: "existen dudas razonables sobre las posibilidades de un país para construir una democracia integradora y social cuando sus ciudadanos no solo viven separados sino que se educan separados".

Del mismo modo, Essomba (2008) alerta de que cada vez más se está avanzando hacia la segmentación social, puesto que la coexistencia sin intercambios significativos amenaza más que nunca a la cohesión social.

Contrariamente a todas estas ideas mencionadas, y como ejemplo del reparto igualitario del alumnado de origen extranjero en la escuela, Carbonell, Tort y Simó (2002) documentan la experiencia de Vic⁹, una ciudad catalana con un alto porcentaje de población escolar extranjera. Con la ayuda de una red de transporte adecuada, esta ciudad se convirtió en un distrito único, lo cual generó la posibilidad de distribuir al alumnado extranjero de forma igualitaria entre los distintos centros educativos.

2.3.2. Elementos que repercuten en la escolarización del alumnado de origen extranjero

En primer lugar, cabe señalar que bajo la etiqueta de "alumnado inmigrante y/o extranjero" se incluye a una gran diversidad de perfiles de alumnos y alumnas. Sin embargo, entre todas las peculiaridades que podrían definir al estudiantado recién llegado, en este trabajo se ha optado por analizar aquellos aspectos que se consideran más importantes y que inciden de forma muy relevante en la mayoría: estatus socioeconómico; estado emocional; falta de motivación y autoestima; desconocimiento de la lengua oficial; situaciones de rechazo y discriminación; e incompreensión y falta de atención familiar.

a) Estatus socioeconómico

El nivel socioeconómico de las familias del alumnado recién llegado, además de los posibles problemas relacionados con su condición de extranjero, puede influir negativamente en la vida escolar del alumnado inmigrante (Llevot & Garreta, 2003).

En palabras de Besalú y Tort (2009:19):

⁹ En uno de los trabajos de Simó (2011) se analiza en profundidad el "modelo de Vic": conjunto de estrategias educativas, a nivel local y escolar, de cara a favorecer la acogida del alumnado extranjero.

(...) podría decirse sin temor a equivocarse que, en su itinerario escolar y en su vida futura, probablemente pesará mucho más el haber nacido pobre o el ser mujer, que no su lugar de nacimiento, o el de sus padres, o su adscripción étnica o cultural.

Para poder justificar esta idea, el "Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2010" del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (MTI, 2011) concluyó, basándose en los informes PISA de los años 2000, 2003 y 2006, que el rendimiento académico del alumno está íntimamente relacionado con el estatus social, económico y cultural de las familias, y no simplemente por el hecho de ser o no inmigrante.

De igual modo, Camilleri (1992) subraya la influencia que ejercen los aspectos socioeconómicos en el fracaso escolar de todo el estudiantado, incluyéndose por tanto el colectivo inmigrante, por encima del diferencial cultural.

Por ello, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de las familias del alumnado extranjero matriculado en las escuelas públicas catalanas (guetos), las cuales suelen ubicarse en los barrios marginales de la ciudad, suelen ser inmigrantes económicos, es decir, provienen de países subdesarrollados.

b) Estado emocional del alumnado recién llegado: el duelo migratorio

El campo de la psicología revela que una de las características más comunes asociadas a la población escolar que ha vivido un proceso migratorio es el denominado "duelo migratorio" (Besalú & Tort, 2009; Del Campo, 1999; Deusdad, 2010) o "choque cultural" (Oberg, 1960), lo cual suele provocar en el alumnado un profundo desarraigo.

Cuando un estudiante de origen extranjero llega a un nuevo país, y dependiendo de la edad que tenga, puede que quizás se encuentre ante la ilusión de conocer algo nuevo (entorno natural, sociocultural, sistema educativo, etc.), pero lo que si está claro es que esta persona ha dejado atrás parte de su pasado: amistades, familiares, recuerdos, costumbres, etc. Esta realidad es la que da lugar al llamado "duelo migratorio", concepto

el cual pone su énfasis en los aspectos psicológicos del niño o niña a la hora de vivenciar la separación y pérdida temporal de su país.

Siguiendo a Besalú y Tort (2009:12-13):

(...) el choque o encuentro es múltiple, pues el alumnado extranjero no solo va a la escuela, sino que vive en una ciudad, en un pueblo, en un barrio del que lo desconoce todo: reconstruir una red de relaciones estable, de sobreponerse a la ruptura, a la pérdida y al duelo que ha supuesto la migración, aprender los modos de manejarse en este nuevo mundo, no es tarea fácil, ni rápida, y, además los ritmos y las oportunidades no dependen solo de la voluntad individual o familiar, sino que necesitan la complicidad, del acercamiento y de la voluntad de los agentes y personas que lo pueblan.

Como explican algunos expertos y expertas del campo de la psicología, este duelo o choque cultural suele provocar en el alumnado sentimientos de tristeza e incluso depresión. Más concretamente, los principales síntomas que definen el choque cultural son: la tensión y la ansiedad, el clima de rechazo, la desorientación, la sensación de pérdida, los sentimientos de sorpresa e impotencia (Oberg, 1960).

Ante este panorama, el alumnado que haya vivido un proceso migratorio en avanzada edad (más seis años) puede ser el más perjudicado (Alegre, 2008), puesto que el hecho de disponer de un gran número de vivencias en su contexto natal puede dificultar su proceso de adaptación en un nuevo contexto, debido a la posible existencia de sentimientos de comparación y añoranza.

Según Goenechea (2004), si el alumnado extranjero se incorpora a la escuela a una edad temprana (antes de los seis años) disminuye la posibilidad de que aparezcan ciertas dificultades en este alumnado. En caso contrario, y tal y como concluye el estudio de Alegre, Benito y González (2012) sobre las experiencias iniciales del alumnado extranjero en educación secundaria, son múltiples y diversas las situaciones de extrañamiento, desconcierto e indefensión que impregnan las vivencias del estudiantado estudiado.

Finalmente, y a raíz de lo aquí señalado, podría decirse que, de cara a favorecer la incorporación del alumnado inmigrante a la escuela y su proceso de escolarización, es necesario que todos los agentes educativos

tengan presente, entre otros aspectos, estas peculiaridades: la condición económica del alumno y su estado emocional.

c) Falta de motivación y autoestima

La vivencia de un proceso migratorio, junto con la posible existencia del duelo anteriormente señalado, pueden explicar la existencia de algunos y algunas estudiantes inmigrantes desmotivados hacia la escuela (Fernández Castillo, 2010; Goenechea, 2004).

De esta misma manera, las actitudes asimiladoras y segregadoras con las que suelen encontrarse en sus inicios escolares (aulas de acogida, aprendizaje inmediato idioma escuela) ocasionan un dilema moral en la identidad cultural del alumnado (Llevot & Garreta, 2003), puesto que esta suele ser infravalorada y en algunos casos incluso rechazada. En palabras de García Fernández y Moreno (2002 cfr. Goenechea, 2004:202), entre este tipo de alumnado suelen existir "conductas de evitación", cuyo fin es el de evitar que la propia cultura de origen sea identificada.

Además, la distancia que puede llegar a existir en algunos casos entre la cultura escolar (occidental) y la familiar se convierte en otro de los factores que afectan negativamente a sus procesos de socialización en la escuela (Goenechea, 2004). Según algunos trabajos, existen diversas pautas culturales incompatibles y entorpecedoras de la educación del alumnado inmigrante (Aguado et al., 2008; Ferrer & Martín, 2010; Jordán, 2007).

Ante esta realidad, es posible comprender una de las conclusiones a las que han llegado algunos estudios sobre esta temática: la matriculación del alumnado inmigrante suele llevar consigo numerosos casos de absentismo y abandono escolar (Bengoechea, Arribillaga & Madariaga, 2012; Ferrer & Martín, 2010).

d) Desconocimiento de las lenguas oficiales

Es uno de los principales problemas con el que se encuentra el alumnado no castellanohablante, el cual se ve incrementado en contextos con más de una lengua oficial como son los casos de Cataluña, Galicia, País Vasco, Comunidad Valenciana, Baleares (Goenechea, 2004; Llevot & Garreta,

2003). Según el trabajo de Goenechea (2004), el dominio del idioma oficial se relaciona íntimamente con el rendimiento escolar del alumnado.

En este sentido, la edad con la cual el alumnado recién llegado se incorpora a la escuela vuelve a convertirse en un factor clave en el futuro aprendizaje de la nueva lengua oficial (Goenechea, 2004). Siguiendo a las explicaciones de Cummins (2001), cuando el alumnado inmigrante se escolariza con los nativos a los dos o tres años es más fácil adquirir la lengua vehicular de la escuela, ya que el aprendizaje de un nuevo idioma requiere de más de tres años de exposición efectiva a la misma. Por el contrario, cuando el alumnado no castellanohablante acude una vez iniciada la escolaridad, las dificultades se acrecientan proporcionalmente.

Para mejorar la competencia lingüística del alumnado recién llegado, muchas de las escuelas cuentan con las ya mencionadas y cuestionadas aulas de acogida, puesto que no suelen alcanzar este fin (Etxeberría, 2009; Goenechea et al., 2011).

En líneas generales, cabe destacar que este déficit lingüístico puede generar algunos de los siguientes problemas en el alumnado no castellanohablante: descenso del rendimiento académico; de la autoestima; e incluso el aumento de situaciones de rechazo por el resto de compañeros y compañeras (Llevot & Garreta, 2003; Siguan 1998), que pueden favorecer el aislamiento o autoexclusión de este colectivo.

Según señalan Etxeberría y Elosegui (2010a:241):

(...) el alumnado inmigrante, al no entender el idioma, tiende a aislarse y, en muchos casos, a no manifestar su situación de desconcierto, para no molestar o evitar sentirse ridículo por no hablar bien el idioma.

e) Existencia de situaciones de rechazo y exclusión

Como se ha avanzado en el apartado anterior, algunas escuelas catalanas viven en un contexto de hostilidad (racismo y xenofobia) (Llevot & Garreta, 2003). El aumento de brotes racistas provoca en la escuela situaciones de discriminación y rechazo.

En esta línea, diversas investigaciones coinciden en destacar que la presencia del alumnado extranjero ha generado un aumento de las

posiciones xenófobas en la escuela (Mata et al., 2007). A pesar de que estos trabajos solo evalúan las actitudes declaradas, las cuales pueden ser las políticamente correctas, y por tanto, no tienen porque ser las reales (Cea D'Ancona, 2004), los jóvenes adolescentes estudiados en Calvo Buezas (2000), Contreras et al. (2007) y Mata et al. (2007) declaran abiertamente sus prejuicios hacia diversos colectivos inmigrantes.

Según los autores y autoras de este último trabajo, "la inmigración no provoca una mayor cantidad de actitudes racistas, sino que solo las hace más evidentes, al existir colectivos hacia los que dirigir el discurso y las actitudes racistas" (*Ibid.*, p. 4). Por tanto, se puede señalar que el posicionamiento xenófobo que aflora en estos contextos multiculturales puede ya formar parte de la naturaleza propia de la sociedad y del individuo (Repetto, Pena, Mundarra & Uribarri, 2007).

Aún así, y contrariamente a estas ideas, es importante destacar la existencia de algunos trabajos, como por ejemplo el de Patterson (2012), donde el alumnado autóctono no demuestra estos síntomas mencionados ante la presencia de compañeros y compañeras de origen extranjero.

f) Incomprensión y falta de atención familiar

Directamente relacionado con el estatus socioeconómico de las familias, algunos expertos y expertas resaltan en las familias inmigradas una común falta de interés hacia la educación de sus hijos e hijas (Agudo & Agudo, 2003a; López Pastor, Pérez & Monjas, 2007; Luque, 1995; Llevot & Garreta, 2003). De igual modo, se señala la poca colaboración existente con el entorno escolar (Ferrer & Martín, 2010) y los problemas de comunicación que pueden existir entre estas y el profesorado de la escuela (Aguado et al., 2008; Jordán, 1999).

Contrariamente a estas ideas, otros trabajos muestran la existencia de familias inmigrantes con unas expectativas escolares incluso más altas que las autóctonas (Defensor del Pueblo, 2003; Siguan, 1998).

Aún así, y fuera como fuese, la implicación de la familia en la escolarización del alumnado se concibe, desde hace varios años, como una de las claves

del futuro éxito educativo del mismo. Por tanto, la presencia de familias poco preocupadas por sus descendientes es un claro elemento limitador.

Capítulo 3. El profesorado: entre la reproducción y el cambio

3.1. EL PROFESORADO COMO AGENTE REPRODUCTOR	103
3.1.1. LA VISIÓN PROBLEMÁTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE	106
3.1.2. ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS MÁS HABITUALES HACIA CADA COLECTIVO	112
3.1.3. LA REPRODUCCIÓN EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO.....	116
3.2. EL PERFIL DEL DOCENTE PARA PROMOVER EL CAMBIO	120
3.2.1. EL PERFIL REFLEXIVO DEL PROFESORADO Y SU COMPROMISO PROFESIONAL.....	121
3.2.2. LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL	123
3.2.3. VISIÓN POSITIVA: LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO UNA RIQUEZA.....	125
3.2.4. LOS AÑOS DE EXPERIENCIA Y SU INFLUENCIA EN LA VISIÓN POSITIVA DEL PROFESORADO.....	128

La labor profesional de los maestros y maestras siempre ha estado en el foco de todas las miradas (López Reillo & González García, 2006). Como señala Hargreaves (2003), el profesorado se enfrenta ante una "paradoja profesional" que lo convierte en el principal responsable para amortiguar la gran mayoría de los problemas de la sociedad actual (consumismo, pérdida de la comunidad, incremento de la distancia entre los ricos y los pobres, etc.), de cara a la construcción de la sociedad del conocimiento y del cambio.

La enseñanza es una profesión paradójica [...] solo de la enseñanza se espera que cree las habilidades humanas y las capacidades que permitirán a los individuos y las organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento de hoy. De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera que los profesores mitiguen y equilibren muchos de los inmensos problemas que la sociedad del conocimiento crea, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres. De alguna manera, los profesores deben intentar alcanzar estas aparentemente contradictorias metas de forma simultánea. Esta es su paradoja profesional (Ibíd., p. 9)

Entre los argumentos que justifican el rol clave de este colectivo en la educación del alumnado y el devenir de la escuela, se encuentran: a) son una pieza básica para una educación de calidad, puesto que son los instrumentos pedagógicos por antonomasia (Fermoso, 1992; Jordán, 1999); b) ocupan una posición fundamental en el sistema educativo, ya que suelen ser uno de los agentes más significativos e influyentes en la vida del alumnado (Baker, 1994); y c) son los verdaderos guías del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rojas, 2003).

Ante la diversificación cultural de la población escolar y la presencia de políticas educativas interculturales, diversos expertos y expertas señalan al profesorado como el principal "agente de cambio" para la transformación colectiva (Baker, 1994; Banks & Lynch, 1986; Chepyator-Thomson et al., 2000; Sales & García, 1998). De hecho, cuando la presencia del alumnado extranjero se percibe como un fenómeno perturbador, el protagonismo del profesorado adquiere una absoluta trascendencia (Soriano, 2009).

Contrariamente a estas ideas, es preciso tener en cuenta que existen algunos elementos, entre los que se encuentra el currículum oculto del profesorado, que pueden convertirlo en un agente reproductor de los tradicionales modelos sociales y culturales. En este caso, podría decirse que existe otro tipo de paradoja profesional en este colectivo: cambio frente a reproducción.

Por tanto, y ante esta dualidad (cambio-reproducción), la manera en la que el profesorado percibe y valora la diversidad cultural del alumnado adquiere un especial interés. Según los trabajos de Del Arco (1998) y Jordán (2001), tres son las categorías de educadores en función de esta percepción: a) el profesorado que la considera un problema y/o un hándicap para el progreso académico; b) el profesorado que está sensibilizado de manera superficial; y c) el profesorado que la considera una realidad positiva y humana.

A partir de aquí, este capítulo pretende abordar dos aspectos generales. En primer lugar, se hace referencia al rol del profesorado como agente reproductor y a la influencia de su currículum oculto. En segundo y último lugar, se analizan las características del perfil del colectivo docente para promover el cambio.

3.1. El profesorado como agente reproductor

“La idea de tender a igualar se confunde con la preferencia de igualar”.
(Ortiz, 2008:265)

A partir de la revisión de la literatura, el rol del profesorado como agente de cambio puede quedar en entredicho, ya que este también se convierte en un agente reproductor de la cultura hegemónica y de las relaciones de desigualdad y discriminación.

Según Gimeno (2007), actualmente existe entre el profesorado el perfil del educador o educadora transmisor de conocimientos al servicio de las instancias políticas, administrativas y académicas. En esta misma dirección, Apple (2008) y Bonal (1997) denuncian la presencia de un porcentaje inquietante de profesionales acríticos, que actúan como reproductores sociales y culturales. En el ámbito de la EF, Pascual (1992) denuncia la ausencia de la dimensión reflexiva y crítica sobre la educación y los

aspectos sociales, económicos y culturales en los planes de estudio del futuro profesorado.

Uno de los principales mecanismos que intervienen en este proceso de reproducción es el currículum oculto.

Se entiende por currículum oculto al conjunto de valores, creencias, actitudes, expectativas, etc. del profesorado que no son explicitados como metas o principios educativos, pero que se adquieren implícitamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kirk, 1990; Torres, 1996).

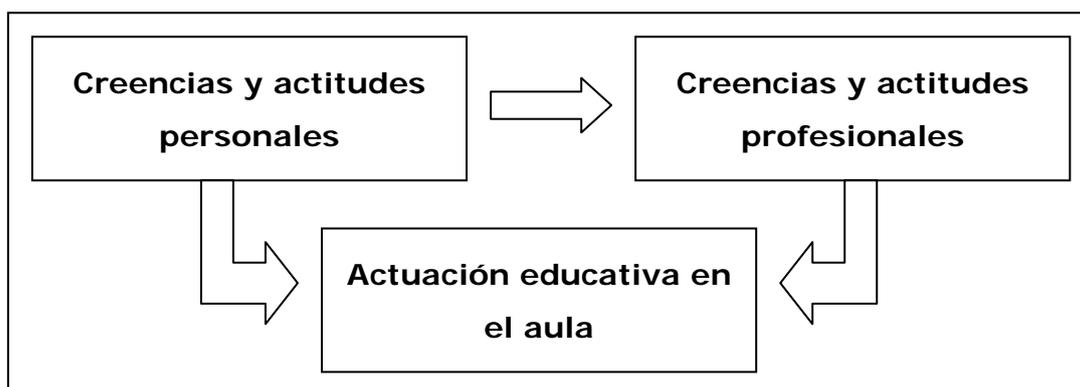
Según Kirk (1990), el currículum oculto puede llegar a dirigir el comportamiento del profesorado en el aula ya que, como afirma Fernández-Balboa (1993), este afecta al contenido que se enseña y al modo de hacerlo. Por tanto, las posibles creencias y prejuicios hacia la población inmigrante podrían ser reproducidas de manera inconsciente por el profesorado en el aula, incluso aunque en el mejor de los casos exista un claro enfoque intercultural en el currículum explícito.

En este sentido, es preciso tener en cuenta que la acción educativa del profesorado está directamente mediatizada por el conjunto de creencias, ideas y actitudes personales y profesionales del mismo (Barquín, Alzola, Madinabeitia & Urizar, 2010; Hinojosa & López, 2010; Moliner & Moliner, 2010; Rodríguez Lajo, Cabrera, Espín & Marín, 1997). Además, las creencias personales y profesionales tienden a mantener una estrecha relación (Kesner, 2000; Pohan, 1996; Smith, Moallem & Sherrill, 1997). Esto quiere decir que las creencias personales del docente, las cuales se construyen y transmiten con la interacción social de la vida cotidiana, pueden interferir en las percepciones y saberes profesionales (ver figura 1).

A modo de ejemplo, Oliver Vera (2003) destaca en uno de sus estudios los dilemas existentes entre el pensamiento y la acción del profesorado. Según esta investigadora, la intervención pedagógica de estos agentes se ve frenada por "sus propias actitudes, valores, concepciones de la educación, rutinas, etc." (*Ibíd.*, p. 192). De igual modo, los trabajos de Solomona, Portelli, Beverly-Jean y Campbell (2005) en los EEUU, y Primo, Quaglia y Sclavo (2008) en Italia, evidencian una estrecha relación entre los prejuicios del profesorado respecto al alumnado inmigrante y la atención

educativa que se les ofrece. De esta manera, y tal y como se ha señalado anteriormente, podría decirse que el modo en el que el profesorado percibe la realidad multicultural de la sociedad repercute en sus comportamientos con el alumnado de origen extranjero en el aula.

Figura 1. La influencia de las creencias y actitudes personales y profesionales del profesorado en su labor profesional



Por otro lado, siguiendo a Rosenthal y Jacobson (1992), es importante destacar que las expectativas que presenta el profesorado sobre su alumnado influyen directamente en el comportamiento de este último en el aula, puesto que el alumnado ajusta su comportamiento y actuación en base a lo que se espera de él. Bajo esta idea, es posible que las creencias prejuiciosas del profesorado, ya sea por cuestiones de sexo o cultura, entre otros, perjudiquen a los procesos educativos de su alumnado.

Actualmente, son muchos los trabajos, sobre todo de carácter cuantitativo¹⁰, que pretenden analizar y describir la manera en que el actual y futuro profesorado percibe y valora la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela, la EI, etc.

Seguidamente, se presentan los principales estereotipos y prejuicios más habituales hacia los diversos grupos culturales y étnicos por parte del

¹⁰ Entre los instrumentos desarrollados para medir las percepciones y actitudes del profesorado en formación se encuentran los cuestionarios y escalas elaborados por Álvarez, Castro, Campo & Álvarez (2005); Granda et al. (2000); Larke (1990 cfr. Milner, et al., 2003); León et al. (2007); López López e Hinojosa (2012); Martínez y Zurita (2011); Ortega y Mínguez (1991); y Rodríguez Lajo et al. (1997). Respecto al profesorado de EF en activo, se destaca la escala de Pastor, González, Cuevas & Gil Madrona (2010).

docente y a continuación algunos ejemplos del papel reproductor del profesorado en la escuela.

3.1.1. La visión problemática del alumnado inmigrante

A pesar de la dificultad que conlleva conseguir que el profesorado revele sus creencias y actitudes reales (Jordán, 1994), sobre todo a partir de estudios cuantitativos, la revisión de la literatura permite sacar a la luz dos aspectos importantes: a) existe una gran diversidad de resultados al respecto y b) las opiniones del profesorado suelen ser ambivalentes-contradictorias (Aguado et al., 2008; Jordán, 2004; Siqués, Vila & Perera, 2009).

Mientras que la presencia del alumnado extranjero en el aula se percibe como una fuente de riqueza desde el discurso formal; tanto en el discurso informal como en la práctica real del aula se suele manifestar una percepción desfavorable hacia la misma, llegando incluso a ser considerada como un problema o déficit que ocasiona un gran número de inconvenientes en el aula (Colectivo IOÉ, 2008; Díaz-Aguado, 2003; López Reillo & González García, 2006; Palomero Pescador, 2006).

a) El alumnado inmigrante: una fuente de problemas

Los trabajos del Colectivo IOÉ, Pereda, Actis y De Prada (2007), Primo et al. (2008) y Solomona et al. (2005), entre otros, alertan de la presencia de maestros y maestras con actitudes prejuiciosas y poco favorables hacia la realidad multicultural.

A modo de ejemplo, la investigación llevada a cabo por López Pastor y su equipo (2007) revela la existencia de un conjunto de docentes de EF que ponen en duda la importancia de la integración multicultural, al mismo tiempo que consideran que el contacto y la convivencia entre el estudiantado de diversas culturas no les ayudará a vivir en una sociedad más inclusiva e intercultural. De igual manera, este profesorado piensa que la incorporación del alumnado inmigrante en la clase de EF es una fuente de problemas y limitaciones que no enriquece a nadie. Según el futuro profesorado estudiado en Ortega y Mínguez (1991), alcanzar la convivencia pacífica entre los miembros de diferentes culturas en la escuela es muy

difícil. Además, este colectivo se muestra indiferente ante la promoción y defensa de las minorías étnicas.

Al hilo de estas declaraciones, algunos profesores y profesoras denuncian que la diversificación cultural del alumnado en la escuela genera un exceso de trabajo que afecta negativamente a su estado anímico personal y laboral. Desde algunos entornos, la presencia del alumnado extranjero en el aula se percibe como una carga de trabajo que se añade a su ya atareada y complicada labor (Bartolomé & Cabrera, 1997; Garreta, 2011; Grimminger, 2011).

Además de este aspecto, la fuerte presión social a la que se ve sometido el profesorado (el profesorado como solucionador de todos los problemas de la sociedad), junto con la falta de apoyo que suelen recibir por parte de las administraciones educativas (Agudo & Agudo, 2003a; Etxeberría et al., 2010; Oliver Vera, 2003) y su deficitaria formación, son algunos de los motivos que justifican en el profesorado la existencia de ciertos sentimientos de confusión, abandono, impotencia, ansiedad, frustración, inseguridad, etc. (Aguado et al. 2008; Agudo & Agudo, 2003a; Bartolomé & Cabrera, 1997; Etxeberría & Elosegui, 2010a, 2010b; López Pastor et al., 2007; Oliver Vera, 2003; Ortiz, 2008). Todos ellos afectan negativamente tanto al estado de ánimo laboral de los más noveles (Piot, Kelchtermans & Ballet, 2010; Sparks & Wayman, 1993; Torrey & Ashy, 1997), como al de los más veteranos y veteranas (Agudo & Agudo, 2003a; Alkan & De Vreede, 1989 cfr. Jordán, 1994).

A modo de síntesis, Muñoz Sedano (1997) hace referencia a Giménez (1993) para describir la situación "dificultosa" que vive el profesorado de la siguiente manera:

Todo ello [presencia alumnado extranjero en la escuela] se torna una fuente de tensión para el cuerpo docente: se redobla la energía que los profesores invierten en su trabajo, se profundiza el agobio por la sobrecarga de tareas y esfuerzo, se multiplica la percepción de que su tarea cotidiana se devalúa y la ansiedad por enfrentar una situación que ellos mismos consideran que les excede (*Ibíd.*, p. 43).

A consecuencia de esta percepción negativa, junto con la insuficiente o deficitaria formación y la escasez de recursos, la dimensión conductual del

profesorado en el aula puede verse afectada, de tal manera que es posible que tengan lugar algunas de estas dos situaciones:

- En primer lugar, la investigación de Oliver Vera (2003) desvela la existencia de unas grandes "resistencias al cambio" en el profesorado a la hora de modificar o adaptar sus actuaciones educativas en un contexto multicultural, las cuales pueden ser homogeneizadoras (Bartolomé & Cabrera, 1997; Garreta, 2011; Ortiz, 2008). Por tanto, se suelen reproducir antiguos modelos pedagógicos "por seguridad" (Oliver Vera, 2003:268).
- En segundo lugar, y contrariamente a esta resistencia al cambio mencionada, existen algunos educadores y educadoras que demandan una formación específica de carácter compensatorio (técnicas, recetas, etc.) para afrontar las situaciones que se dan lugar en su aula (Aguado et al., 2008; Goenechea, 2008; Jordán, 2007). Este intento de sensibilización sesgado (Jordán, 1999), invita al profesorado a aplicar en el aula unas acciones puntuales y folclóricas, sin ningún tipo de reflexión previa (Garreta, 2011), bajo el firme convencimiento de educar bajo los principios del enfoque intercultural (síndrome de exención) (Jordán, 2001).

A modo de ejemplo, y también dentro de un contexto multicultural, el profesorado de EF estudiado en López Pastor et al. (2007) no se plantea la necesidad de cambiar el modelo de trabajo al que está acostumbrado. Como mucho, busca pequeñas estrategias o recetas que no afecten demasiado a su modelo de intervención en el aula.

b) La matrícula viva: complicando más el día a día

Una de las principales características de los centros educativos que escolarizan un gran volumen de alumnado inmigrante es su matrícula viva. Las peculiaridades de los procesos migratorios provocan que las entradas y salidas de esta población escolar sean constantes durante todo el curso académico.

Los estudios sobre el profesorado generalista de Bengoechea et al. (2012) y Ferrer y Martín (2010), entre otros, revelan que la incorporación tardía del

alumnado y su volumen, además del absentismo y el abandono escolar que en muchos casos suele llevar consigo la matriculación del alumnado de origen extranjero, interfieren negativamente en la labor profesional del docente. Ante esta situación, el profesorado manifiesta sentirse desbordado, ya que los procesos de aprendizaje del alumnado requieren de un proceso de adaptación.

Otra de las consecuencias más obvias de esta matrícula viva es la diversificación de niveles educativos en una misma clase. El profesorado no tiene las herramientas suficientes para atender individualmente a todas las necesidades del alumnado.

De esta misma manera, los profesores y profesoras del área de EF que participaron en los trabajos de Agudo y Agudo (2003a) y López Pastor et al. (2007) entienden que el exceso de nuevas matrículas, la incorporación tardía del alumnado inmigrante y sus frecuentes traslados a lo largo del curso, son algunas de las limitaciones que afectan a las clases de esta asignatura.

En último lugar, la edad de llegada del nuevo alumnado adquiere una especial relevancia: a mayor edad, más problemas alrededor de su inclusión en la escuela (aprendizaje idioma, desinhibición, etc.) (Contreras, Gil Madrona, Cecchini & García, 2007; García Fernández & Goenechea, 2009).

c) Alumnado desmotivado, bajo nivel académico, generador de conflictos, faltas de disciplina (...)

Tal y como se ha dejado constancia en el capítulo anterior, existen algunos estudios que coinciden en destacar la poca motivación que presenta una parte del alumnado extranjero (Fernández Castillo, 2010; Goenechea, 2004), según el profesorado, la cual a su vez perjudica tanto a su rendimiento académico como al de toda la clase en general. El duelo migratorio, las limitaciones lingüísticas, etc., son algunas de las razones por las cuales es posible que el alumnado extranjero se sienta desubicado y desmotivado en la escuela.

Respecto a este último tema, el discurso prejuicioso del profesorado que participa en el trabajo de Ortiz (2008) sitúa al alumnado autóctono como el

más perjudicado por la presencia del alumnado extranjero en el aula: su atención en el aula se ve reducida; su rendimiento académico desciende; su trabajo se ralentiza y retrasa. La atención preferente del colectivo extranjero en el aula provoca la desatención del alumnado autóctono.

En comparación con el grupo clase, diversos estudios subrayan el bajo nivel académico que en ocasiones suele poseer el alumnado inmigrante recién llegado. De hecho, existen casos donde este alumnado no ha sido escolarizado previamente (Aguado et al., 2008; Jordán, 2007).

A su vez, la ausencia de hábitos escolares relacionados con la EF; la distinta concepción de la EF existente en otros países; y la poca experiencia motriz de algunos estudiantes, son algunos de los inconvenientes destacados por algunos profesores y profesoras de EF (Capllonch et al., 2007; López Pastor et al., 2007; Ortí, 2007).

Por otra parte, según el profesorado de EF participante en el estudio de Agudo y Agudo (2003a), el alumnado inmigrante se caracteriza por sus problemas de comportamiento y su carencia de valores y normas de conducta.

Por su parte, los trabajos de Fernández Castillo (2010) y Ortiz (2008) añaden que el alumnado extranjero suele incurrir en el aumento de faltas de disciplina y respeto hacia su entorno social y físico. De hecho, diversos trabajos identifican en este contexto un elevado número de situaciones conflictivas y brotes violentos entre el alumnado autóctono y el inmigrante (Aguado et al., 2008; Deusdad, 2010; Goenechea, 2004; Jordán, 2007), sobre todo en educación secundaria.

d) Familias poco implicadas

Alrededor de la relación existente entre el profesorado y las familias de origen extranjero se identifican una serie de dificultades importantes.

Los problemas de comunicación que suelen tener lugar con las familias (Aguado et al., 2008; Etxeberría et al., 2010; Jordán, 1999) provocan el distanciamiento y la poca colaboración de estas con el entorno escolar (Ferrer & Martín, 2010).

A su vez, el profesorado concibe a algunas de las pautas culturales de estas familias, por ejemplo negar a las niñas musulmanas la realización de actividades acuáticas en la escuela (Carroll & Hollinshead, 1993; Grimminger, 2008b), como entorpecedoras e incompatibles con la educación del alumnado (Aguado et al., 2008; Jordán, 2007).

En último lugar, la poca atención y la falta de interés hacia la escolarización de sus hijos e hijas es otro de los problemas señalados (Agudo & Agudo, 2003a; López Pastor et al., 2007; Luque, 1995; Palomero Fernández, 2006), puesto que el profesorado se siente solo ante la adaptación e inclusión del alumnado recién llegado (Llevot & Garreta, 2003).

e) Dificultades específicas del área de Educación Física

Además de todas las dificultades anteriormente señaladas, a continuación se presentan aquellas problemáticas más propias o frecuentes en el área de EF.

En primer lugar, y desde una clara visión hegemónica, el profesorado de EF que participa en el trabajo de López Pastor et al. (2007) considera que las diferentes concepciones del cuerpo y el movimiento que presentan las diversas culturas pueden afectar la trayectoria física-deportiva del alumnado, sobre todo a las niñas.

En segundo lugar, en este mismo trabajo se subraya la gran dificultad con la que se encuentra el profesorado de EF a la hora de conseguir que su alumnado utilice en sus clases la ropa deportiva (chándal) y el calzado adecuado (*Ibíd.*).

Finalmente, las investigaciones de Carroll y Hollinshead (1993), Dagkas (2007) y Grimminger (2008b) distinguen la presencia de ciertos aspectos que dificultan la participación e implicación del alumnado vinculado al Islam en las clases de EF. Entre ellos se encuentran el seguimiento del Ramadán; la utilización del velo; la utilización de las duchas; la natación o las actividades acuáticas; las salidas o excursiones y las actividades extraescolares; y la presión familiar, sobre todo con las niñas (Dagkas, Benn & Jawad, 2011; Pfister, 2004).

Tal y como se ha podido comprobar en este apartado, tanto el profesorado del aula ordinaria como el de EF vivencian la mayoría de las mismas situaciones problemática en sus clases.

Después de enumerar estas dificultades, a continuación se describen los principales estereotipos y prejuicios que se han detectado entre el profesorado.

3.1.2. Estereotipos y prejuicios más habituales hacia cada colectivo

Tal y como se hace referencia en el primer capítulo de este trabajo, los últimos estudios llevados a cabo en España alertan de la presencia de un sentimiento de incomodidad y rechazo hacia la población inmigrante (Cea & Valle, 2010; MTI, 2011; Salas et al., 2012; SOS Racisme, 2010), sobre todo entre las clases sociales más bajas (Rodríguez Navarro & Retortillo, 2006).

La crisis económica, la distribución de los recursos y el descenso del estado de bienestar, se identifican como los principales culpables de estas actitudes negativas (González Falcón & Romero, 2011). Según señalan los últimos informes procedentes del CIS, los estereotipos y prejuicios que asocian a la inmigración como una amenaza social (delincuencia, drogas, paro, etc.) son el sustento de este tipo de actitudes discriminatorias (Palomero Fernández, 2006). Como explican Besalú y Tort (2009:81): "los estereotipos y los prejuicios juegan un papel sumamente decisivo en la definición de las relaciones que mantienen las personas".

En este caso, es preciso recordar que el estereotipo (negativo) es el paso previo que desemboca en el prejuicio, el cual es una actitud. Es decir, la previa imagen estereotipada (dimensión cognitiva) genera un juicio previo o preexistente (componente afectivo-evaluativo) que desemboca en una actitud discriminadora (dimensión conductual) (Malgesini & Giménez, 1997). Ambos (estereotipo y prejuicio) son mecanismos cognitivos que se basan en opiniones o ideas procedentes del entorno. Más concretamente: "estereotipo es una creencia o imagen positiva o negativa [...], prejuicio es una valoración que suele implicar el acto de juzgar, rechazar o desaprobar (*Ibíd.*, p. 149). Entre sus diversas modalidades se encuentra la dimensión racial, étnica, de género, etc.

Debido a que todos los agentes que forman parte del sistema escolar (alumnado, profesorado, familiares, entre otros) no son ajenos a la realidad social a la que forman parte, no es descabellado pensar que las actitudes de rechazo cultural que actualmente tienen lugar en la sociedad se vean reproducidas dentro del entorno escolar (Palomero Fernández, 2006); con el peligro que esto conlleva para la integración social del alumnado extranjero en los contextos multiculturales. A modo de ejemplo, el trabajo de González Falcón y Romero (2011) revela la presencia de situaciones de “violencia simbólica” (Bourdieu, 1999) entre las madres polacas a la hora de acceder al colegio de sus hijos e hijas. Más concretamente, este tipo de violencia psicológica hace referencia a la emoción corporal (nervios, ansiedad, etc.) que se genera ante situaciones donde “la clase sometida se enfrenta o interacciona con la dominante” (González Falcón & Romero, 2011:1573).

A partir de la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo se puede corroborar la anterior afirmación de Palomero Fernández (2006): un gran número de estudios confirman la presencia de estereotipos y prejuicios hacia el alumnado extranjero y gitano entre el profesorado, el alumnado y sus familias (López Pastor et al., 2007; Ortiz, 2008).

En función de los diversos colectivos étnicos y culturales, aquellos (estereotipos y prejuicios) más habituales en los que se alude en la bibliografía son los siguientes:

a) Colectivo musulmán

Numerosos estudios señalan al colectivo marroquí como el colectivo cultural más estereotipado y el que más situaciones prejuiciosas vivencia. La tradicional imagen violenta, machista e integrista que se le asocia a este colectivo masculino (González Falcón & Romero, 2011; Ortiz, 2008; Palomero Fernández, 2006), provoca que este se perciba como una amenaza (Pàmies, 2013; Pastor, Contreras, González & Cuevas, 2012). Esto ocasiona la aparición de situaciones racistas hacia ellos (Contreras et al., 2007), hasta el punto de que el profesorado manifiesta no querer matricularlo en la escuela (Colectivo IOÉ, 1996 cfr. LLevot & Garreta, 2003).

En cuanto al género femenino, las mujeres musulmanas se perciben como sumisas (González Falcón & Romero, 2011), sobre todo debido a la incompreensión o intolerancia hacia sus tradiciones religiosas (pañuelo, velo, etc.) (Contreras et al., 2007). Normalmente, pueden ser rechazadas por el grupo clase (Pàmies, 2013).

Respecto al área de EF, el estudio de Capllonch et al. (2007) demuestra cómo el profesorado de EF estudiado identifica una serie de características motrices en función del lugar de procedencia. En el caso del colectivo marroquí, los resultados señalan que estos niños y niñas están poco acostumbrados a utilizar materiales diversos (raquetas, discos, etc.); que son descoordinados; y que al principio de su incorporación en la clase son inseguros. Este aspecto de inseguridad también se destaca en el trabajo de Contreras et al. (2007), aunque aquí se considera que los niños marroquíes destacan por alto nivel motriz y su obediencia. Además, el profesorado suele coincidir en identificar a las chicas musulmanas como personas muy inhibidas en las clases de EF, sobre todo las de mayor edad (Capllonch et al., 2007).

Finalmente, las manifestaciones islámicas se conciben como un impedimento para el desarrollo de la clase de EF, ya que afectan a la consecución de los objetivos didácticos planteados (Agudo & Agudo, 2003a; Contreras et al., 2007).

b) Colectivo gitano

Otro de los grupos tradicionalmente más rechazados en la escuela española es el gitano. Según García Guzmán (2005:438), "(...) el conflicto étnico, el racismo o el etnicismo no puede obviarse en un proceso como es la escolarización gitana en la España multicultural actual". De hecho, los resultados del estudio de Gamella y Sánchez (1998) alertan de la gran cantidad de prejuicios que se desprende del pensamiento de los niños hacia este grupo étnico (ladrones, vagos, violentos, drogadictos, sucios, maleducados, etc.).

A nivel social, la llegada del colectivo marroquí redujo el nivel de prejuicio existente hacia la etnia gitana, relegándola así al segundo puesto de colectivo más rechazado (Navas & Cuadrado, 2003).

Los estereotipos y prejuicios comúnmente más señalados respecto al colectivo gitano hacen referencia al bajo nivel educativo (alumnado "deficitario"); al escaso rendimiento académico; a su poca continuidad en su escolarización (absentistas); y a su nivel de conflictividad (Abajo, 1997; Equipo Eina, 2003; Rubio, 2009). Al igual que con el colectivo marroquí, algunos profesores y profesoras veteranas hacen todo lo posible por evitar a los gitanos en sus clases (Fernández Enguita, 1999; García Guzmán, 2005).

En relación a las clases de EF, los niños gitanos se perciben como un colectivo implicado y motivado hacia el área, sobre todo hacia el fútbol y el baile. En el caso de las niñas, se piensa que los precoces roles de dedicación a la familia y al hogar que adoptan, obstaculizan su motivación hacia la práctica de esta asignatura (Blasco, 2006; Ibaibarriaga, 2011). Por otro lado, en el estudio de López Pastor et al. (2007) el profesorado de EF manifiesta poseer un gran número de tópicos y prejuicios hacia el colectivo gitano, señalándolo así como el más conflictivo de la escuela.

c) Otros colectivos

A continuación se presentan los resultados de los diversos estudios donde se presentan los estereotipos y prejuicios más latentes entre el profesorado, alumnado y familias hacia los diversos grupos culturales.

En primer lugar, el alumnado encuestado en el trabajo de Contreras et al. (2007) muestra actitudes racistas hacia el alumnado rumano. Según el profesorado de este mismo estudio, los argentinos y los ecuatorianos son los grupos culturales que mejor se integran en la escuela. Respecto a la EF, el alumnado rumano y ruso suele ser muy disciplinado y hábil en esta asignatura, al igual que los senegaleses y los ya mencionados marroquíes. En cambio, el alumnado sudamericano se percibe como más pasivo al respecto.

Este mismo grupo de investigación lleva a cabo otro estudio sobre los estereotipos en el futuro profesorado de EF (Pastor et al., 2012). Los grupos culturales mejores definidos son los procedentes de China, Perú, Ecuador, Portugal, Reino Unido e Italia. Por el contrario, los más estereotipados son los procedentes de Marruecos, Rumania, Bulgaria y Colombia.

En esta línea, el estudio de Ortiz (2008) saca a la luz los siguientes estereotipos y prejuicios del profesorado: todo el colectivo inmigrante es un colectivo vago y torpe; los sudamericanos son pícaros; los negros callados y tímidos; mientras que los europeos (sobre todo de Europa del Este) son más inteligentes, educados y quieren integrarse.

En tercer lugar, según algunos de los educadores de EF encuestados en Capllonch et al. (2007) los niños y niñas de Senegal y Gambia son más hábiles a nivel motriz que los autóctonos, y suelen mostrar una muy buena actitud hacia la asignatura. Respecto al colectivo chino, es el más absentista y el menos motivado hacia el área. A su vez, se alude a las diferencias lingüísticas para etiquetarlo como un colectivo cerrado. A pesar de estas palabras, algunos profesores y profesoras estudiados son conscientes de que no todos los alumnos y alumnas de un mismo país son iguales.

En último lugar, Harrison, Carson y Burden (2010:186) alertan desde el contexto norteamericano de los tradicionales estereotipos predominantes entre el profesorado de EF en los EEUU: en muchas ocasiones, las percepciones de los docentes revelan la existencia de una correlación negativa de la inteligencia y la habilidad atlética que presenta el alumnado afroamericano.

En el próximo apartado se muestran algunas de las actuaciones del profesorado en una escuela multicultural que ejemplifican el modelo reproductor del mismo.

3.1.3. La reproducción en la acción pedagógica del profesorado

La revisión de la literatura desvela la existencia de algunas actuaciones pedagógicas del profesorado que reproducen la cultura hegemónica y los tradicionales estereotipos y prejuicios culturales y de género. Este tipo de intervención pedagógica puede favorecer la exclusión y discriminación del estudiantado de origen extranjero y/o a las niñas.

A lo que al género se refiere, Vázquez y Álvarez (1990) señalan que la EF es la materia curricular que posee un mayor currículum oculto hacia la reproducción de los estereotipos de género.

A partir de aquí, a continuación se presentan algunas de las acciones educativas reproductoras más significativas y habituales en el contexto escolar, que guardan relación con la planificación curricular (las adaptaciones curriculares; la selección de materiales; y la evaluación), y la interacción cotidiana en clase (los procesos de comunicación; y las expectativas del profesorado hacia las niñas).

a) La planificación curricular “etnocéntrica”

Dentro de este periodo previo a la actuación educativa del profesorado en el aula, tres son las dimensiones que se analizan desde una perspectiva etnocéntrica: las adaptaciones curriculares; la selección de materiales; y la evaluación.

Adaptaciones curriculares

Según los trabajos de Deusdad (2010) y Goenechea (2004), algunos profesores y profesoras, sobre todo los más veteranos, realizan pocas adaptaciones curriculares en sus aulas. Como ejemplo, esta última investigadora destaca que solo el 11 % de su muestra de estudio afirmó introducir contenidos de diversas culturas en su currículum (*Ibíd.*). Siguiendo a García Fernández y Moreno (2002 cfr. Goenechea, 2004), la ausencia de adaptaciones curriculares en una escuela multicultural se debe a que el profesorado no suele cuestionarse el carácter asimilacionista y etnocéntrico del currículum.

En esta misma dirección, los resultados de los trabajos de Aguado (2006) y Gil Jaurena (2008) exponen, por un lado, que muchas de las escuelas analizadas no prestan una atención explícita a la diversidad cultural del alumnado; y por el otro, que las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos estaban vinculadas, única y exclusivamente, a las necesidades educativas especiales. Esto demuestra que la atención a la diversidad cultural del alumnado puede no ser atendida de manera específica en las escuelas, pasando así desapercibida.

En el caso del área de EF, el profesorado participante en el estudio de Pastor, González, Cuevas y Gil Madrona (2010) considera que la presencia de alumnado inmigrante no es un motivo suficiente para modificar sus

programaciones de aula. Si fuese necesario, algunos de ellos sí que afirman que introducirían algunas adaptaciones curriculares, aunque estas no fueron especificadas. Del mismo modo, el profesorado estudiado en el trabajo de López Pastor, García e Iglesias (2004) explica que ni se cuestiona, ni se plantea, la posibilidad de cambiar su modo de trabajo.

Selección de materiales

Los trabajos de González, Táboas y Rey (2010) y Moya, Ros, Bastida y Menescardi (2013) sobre la representación de la diversidad racial y de género en las imágenes de los libros de texto de EF de educación secundaria y educación primaria respectivamente, coinciden en subrayar que los manuales estudiados "siguen perpetuando modelos estereotipados en función de la raza y ofrecen una visión sesgada de su participación en el deporte" (González, Táboas & Rey, 2010:36).

Si el profesorado de EF no reflexiona sobre este aspecto, es posible que mediante su utilización en las clases se difunda el mensaje estereotipado que ofrecen estas páginas.

Evaluación

El "modelo tradicional de evaluación en educación física" (López Pastor, 2007:61) lleva mucho años en el punto de mira. Su carácter calificativo y finalista, centrado solo en medir los resultados físicos del alumnado mediante la realización de tests y pruebas de condición física o habilidades motrices en un momento determinado, ponen en entredicho la existencia de una mínima coherencia educativa y curricular. Según Soler (2007), este carácter cuantitativo de la evaluación suele comportar una evaluación discriminatoria, que no atiende a las necesidades individuales de cada alumno y que reproduce los tradicionales modelos de género.

En este sentido, Lleixà (2002) afirma que "este tipo de evaluación es incompatible con una Educación Física abierta a la diversidad, que respete la especificidad de cada persona y su nivel de realizaciones en el ámbito de la actividad motriz" (*Ibíd.*, p. 107).

Ante la presencia de personas de origen extranjero con diversos bagajes motrices y experiencias, y tras resaltarse la negación del profesorado a cambiar o adaptar sus intervenciones en la escuela, se puede pensar que la

reproducción de estos tradicionales modelos de evaluación puede contribuir también a la discriminación que puede sufrir esta población extranjera en la escuela actual.

b) La interacción cotidiana en clase

En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, seguidamente se describen aquellas actuaciones reproductoras que guardan relación con los procesos de comunicación y las expectativas del profesorado hacia las niñas.

Procesos de comunicación

Debido a que "la lengua es un reflejo de la realidad" (Lledó, 1992:10), tanto la perspectiva cultural y de género deberían estar presente en los procesos comunicativos que tienen lugar en las clases de EF. De esta manera, se podría reducir tanto el peligroso posicionamiento xenófobo de la naturaleza propia de la sociedad y el individuo (Repetto et al. 2007), como el sexismo característico de las clases de EF (Soler, 2007).

Soler (2007) señala que la agresividad verbal que puede darse lugar en estas clases (insultos, amenazas, ironías, rumores o insinuaciones, etc.) en ocasiones suele "naturalizarse" o "normalizarse", es decir, el profesorado no le presta atención. Según esta investigadora, esta actitud ocasiona en el profesorado "la omisión de acciones que promuevan la reflexión sobre el tipo de lenguaje que se utiliza y las implicaciones que tiene" (*Ibíd.*, p. 96-97). De esta manera, y ante la pasividad del profesorado, se pueden seguir alimentando y reproduciendo estereotipos culturales y de género en el aula.

Como ejemplo, en el trabajo de Ortiz (2008) se alerta de dos aspectos importantes. En primer lugar, el profesorado solo concibe la versión más violenta del racismo, lo cual quiere decir que los insultos raciales pasan desapercibidos. Y en segundo lugar, entre el profesorado estudiado existe la creencia de que el agresor o agresora verbal es inconsciente del verdadero valor y significado de estas expresiones, lo cual sirve de excusa para no abordar su prevención y solución en el aula.

Expectativas del profesorado hacia el alumnado femenino

Tal y como se hizo referencia anteriormente, cabe recordar que el comportamiento del alumnado en la clase puede estar influenciado por las expectativas que el profesorado presenta hacia este colectivo (Rosenthal & Jacobson, 1992).

Evans (2004) señala que las expectativas que más inciden en el profesorado de EF son las expectativas de rendimiento y el nivel de habilidad. En base a estas premisas, el estudio de Vázquez, Fernández y Ferro (2000) revela que las expectativas respecto al rendimiento motor son más favorables en los alumnos que en las alumnas, lo cual quiere decir que las expectativas de éxito se proyectan en muchos más casos hacia los niños que hacia las niñas.

De hecho, y tal y como coinciden en resaltar diversos autores y autoras, los niños suelen obtener un mayor reconocimiento en las clases de EF, mientras que las niñas suelen considerarse un problema: más difíciles de motivar, menos agradecidas a las clases, con menos habilidad y entusiasmo (MacDonald, 1990 cfr. Soler, 2007; Rich, 2004; Wright, 1995).

A raíz de todo lo explicado en cuanto al perfil reproductor del profesorado, se subraya la necesidad de contar con unos profesionales educativos críticos y reflexivos, que cuestionen el papel de la educación y la escuela en esta sociedad global. Por este motivo, en el siguiente bloque se abordan las características del perfil del profesorado necesarias para promover este cambio.

3.2. El perfil del docente para promover el cambio

Tal y como se desprende del análisis de las leyes educativas actuales, las administraciones educativas apuestan por la necesidad de otorgar a las escuelas, y a las prácticas escolares que allí se generan, un claro enfoque intercultural que abogue por una educación en valores de tolerancia, respeto y por la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de su origen de procedencia.

A pesar de este discurso teórico, el día a día muestra la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica (Aguado, 2003; Llevot & Calvet, 2006).

Por tanto, la administración educativa no siempre favorece los contextos de igualdad a los que su discurso se refiere, aunque cada vez existen más educadores y educadoras convencidos de cambiar esta dinámica (Leiva, 2010a).

En este sentido, Besalú (2004:50-51) describe de la siguiente manera la "verdadera actitud" del profesorado que ejerce su labor profesional en un contexto multicultural:

La actitud mayoritaria del profesorado es, en general, de incertidumbre, de estar un poco a la expectativa ante una situación educativa relativamente nueva, lejos, sin embargo, del alarmismo inventado desde determinados círculos. Hay un reconocimiento explícito de que no se tiene ni la información ni la formación adecuadas para afrontar con garantías el reto, pero la situación es vivida con normalidad, con la angustia inevitable de los primeros momentos, pero también con una actitud positiva, con ganas de salir airoso del envite.

A raíz de estas palabras y de la revisión bibliográfica, se entiende que el profesorado del siglo XXI debería poseer, además de un carácter reflexivo y comprometido hacia la educación de su alumnado, unas actitudes positivas y abiertas hacia la diversificación cultural que permitan la adopción del enfoque intercultural en la escuela (Merino & Leiva, 2007). A continuación se describen cada uno de estos aspectos.

3.2.1.El perfil reflexivo del profesorado y su compromiso profesional

Ante el progresivo incremento de la escolarización del alumnado extranjero en la escuela, y los cambios que posteriormente se sucedieron, algunos expertos y expertas destacaron la importancia de contar con unos educadores y educadoras reflexivos y críticos, capaces de cuestionarse, en función del modelo de sociedad que persiguen, tanto sus creencias y actitudes hacia la diversidad cultural, como la utilidad y propósitos de sus acciones (Bartolomé & Cabrera, 1997; Jordán, 1994).

Dentro del ámbito de la EF esta idea cobra un especial interés, puesto que la conciencia crítica que posee este colectivo acerca de los fenómenos sociales y culturales que influyen directamente en su materia se considera casi inexistente (Kirk, 1992).

Siguiendo a Soriano (2009) y Leiva (2010a, 2010b), esta discusión sobre el modo en el que el profesorado actúa en la escuela debería prolongarse en el tiempo, es decir, debería ser un proceso continuado, ya que la escuela actual cada vez es más compleja. Para ello, Palomero Pescador (2006) proclama la necesidad de contar con “políticas educativas orientadas a formar profesores y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras, de impulsar relaciones dialógicas y solidarias, etc.” (*Ibid.*, p. 211). Y Salas y su equipo (2012) recomiendan la creación de espacios para la reflexión en las escuelas.

En esta misma dirección, la investigación de Leeman y Ledoux (2005) acerca de las opiniones del profesorado holandés sobre su concepción de la EI, concluyó que es fundamental contar un cuerpo docente reflexivo que sea capaz de examinar críticamente sus propios prejuicios y las situaciones de desigualdad y discriminación que se producen en la escuela y en la sociedad en general.

Por otro lado, Monereo y Pozo (2001) denuncian que, a pesar de los cambios sucedidos en las últimas décadas, la escuela continúa enseñando contenidos del siglo XIX por medio de profesores del siglo XX. Ante este desfase, el compromiso profesional del profesorado cobra una especial relevancia.

Según Marcelo (2008), la profesión docente tiene un compromiso con la educación del alumnado que es necesario renovar. Los educadores y educadoras deberían estar convencidos de la necesidad de transformar, modernizar y reciclar sus competencias profesionales y personales, del mismo modo que deberían asumir que los conocimientos y las características del alumnado cambian más rápidamente que antaño. De lo contrario, y tal y como se ha dejado constancia en el apartado anterior, es posible que el profesorado continúe reproduciendo modelos educativos tradicionales.

En definitiva, a través de este proceso de actualización, la escuela podría beneficiarse de la presencia de unos profesionales renovados y mejor preparados ante los retos que requiere el alumnado del siglo XXI.

3.2.2. La dimensión actitudinal

La dimensión actitudinal del profesorado se destaca como uno de los factores más importantes a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en un contexto multicultural.

En palabras de Jordán (1996:87):

Lo primero necesario a la hora de enseñar a alumnos minoritarios, además de unos mínimos conocimientos de su cultura y de algunas técnicas psicopedagógicas básicas, es –por encima de todo- una actitud sensible y comprometida respecto a la educación de este alumno.

De hecho, de esta actitud del profesorado pueden depender: a) la integración del alumnado extranjero en la escuela (Martínez Martínez & Zurita, 2011), incluso aunque existan en sus compañeros y compañeras actitudes xenófobas e intolerantes latentes (Roca, Massot & Úcar, 2002); y b) el grado de CI del alumnado (Baker, 1994), es decir, de la futura ciudadanía.

En concordancia con el perfil del profesorado que considera la diversificación cultural como una realidad positiva y humana (Del Arco, 1998; Jordán, 2001), Jordán (1994) considera que las actitudes fundamentales para trabajar en un contexto multicultural son las siguientes: sentimiento de eficacia respecto a su labor educativa; respeto e interés por cada alumno como persona; compromiso de cambiar actitudes no adecuadas; y actitud reflexiva y de autoanálisis.

- Sentimiento de eficacia respecto a su labor educativa: a pesar de las deficiencias formativas, el profesorado que se siente más seguro y preparado para atender al alumnado inmigrante suele poseer unas expectativas positivas hacia este colectivo. Otros investigadores como Camilleri (1985 cfr. Pastor et al., 2010), Proctor, Rentz y Jackson (2001) y Rizzo y Wright (1988) confirman esta idea: a mayor competencia o éxito profesional, mejores actitudes hacia la diversidad del alumnado.
- Respeto e interés por cada alumno como persona: existe la necesidad de tomar a cada alumno o alumna como un sujeto con rasgos y

problemáticas irrepetibles, antes que como un miembro de un grupo determinado. Es decir, se trata de evitar el proceso de etiquetar al alumnado en función de su nacionalidad u origen cultural. Sobre esta misma actitud, Besalú y Tort (2009) consideran que en contextos caracterizados por la presencia de estudiantes procedentes de diversos países, con diversas experiencias y vivencias, el profesorado debe, en primer lugar, aceptar incondicionalmente a cada uno de ellos. Posteriormente, debe hacer el esfuerzo de comprenderlos y entenderlos (sus razones de ser, de pensar, de comportarse, sentir). Como resalta Jordán (1999:67) en este sentido: "cada estudiante es -sustantivamente hablando- un alumno/a suyo/a, y solo después -de forma adjetiva- culturalmente diferente".

- Compromiso de cambiar prejuicios y actitudes xenófobas o racistas: a pesar de la dificultad de este proceso de cambio, el profesorado debería tener la voluntad de analizar sus propias creencias hacia la inmigración, las diferencias culturales, etc. de cara a eliminar aquellas posibles creencias y comportamientos intolerantes. De hecho, este paso se considera imprescindible ya que incidirá en la relación educativa entre el profesorado y el alumnado (García López, 2003).
- Actitud reflexiva y de autoanálisis: las propias actitudes y creencias del profesorado se integran de forma rutinaria en la práctica cotidiana mediante el currículum oculto. De esta manera, y tal y como se hace referencia en el apartado anterior, se parte de la idea de que "cuanto más capaces sean los profesores de auto-inspeccionar sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma" (Elliot, 2005:171). A modo de ejemplo, la investigación llevada a cabo en los EEUU por McDonald y Hayes (2003) concluye, tras comprobar la falta de preparación del profesorado de EF a la hora de atender al alumnado inmigrante y la falta de estrategias para luchar contra el racismo, que los docentes deberían pararse a reflexionar críticamente sobre las actuaciones basadas en estereotipos y que perpetúan las desigualdades en el área de EF.

En esta misma línea, Jordán (2007:77) añade otras actitudes de la personalidad profesional que “la diversidad cultural pide con más insistencia a los docentes de nuestro tiempo”. Entre ellas se encuentran:

- La visión de la presencia del alumnado inmigrante en la escuela como un reto y una oportunidad de innovar y enriquecerse, en lugar de la visión “problematizadora”.
- La consideración de que la diversidad es la norma, ya que no existe la homogeneidad en el alumnado.
- La asunción de que la tarea docente es más educativa que instructiva.
- La toma de conciencia de una responsabilidad ética-profesional que promueva actuaciones para todo el alumnado (autóctono e inmigrante), evitando desviar al alumnado minoritario hacia otros profesionales especialistas (aula de acogida).
- La predisposición hacia el trabajo cooperativo entre todos los agentes implicados en la escuela e incluso con agentes educativos externos.

Llegados a este punto, y fruto de la revisión bibliográfica que se ha realizado en este trabajo, en el siguiente apartado se presentan algunas de las opiniones del profesorado que reflejan la visión más positiva u optimista del entramado multicultural en la escuela.

3.2.3. Visión positiva: la diversidad cultural como una riqueza

Siguiendo las palabras de Besalú (2004) anteriormente presentadas, la actitud mayoritaria del profesorado, respecto a la atención educativa del alumnado de origen extranjero en el aula, es positiva.

De esta misma manera, diversos estudios señalan la existencia de este mismo tipo de actitudes y percepciones positivas entre el futuro profesorado. Lejos de ser una amenaza, esta se considera una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje del alumnado (León et al., 2007; López López & Hinojosa, 2012; Martínez Martínez & Zurita, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2005; Spinthourakis, Karatzia & Roussakis, 2009).

Según el futuro profesorado del área de EF estudiado en Calvo Población, Alejo y Calvo Fernández (2002), contar con estudiantes extranjeros en la

escuela es positivo (54%), aunque también pueden generar bastantes problemas (22%). Esta última afirmación no es compartida por el estudiantado encuestado en Granda et al. (2000), pero sí la primera.

De igual modo, los estudiantes que participaron en el trabajo de Rodríguez Izquierdo (2005) reconocen poseer actitudes asimiladoras en relación a la actuación educativa de este alumnado, lo cual demuestra la ambivalencia y contradicción existente entre los estudios.

Por otro lado, y a lo que el profesorado en activo se refiere, los estudios llevados a cabo en el contexto catalán por Capllonch et al. (2007) y Ortí (2007) coinciden en destacar un aspecto relevante: un alto porcentaje de los educadores y educadoras de EF opina que el alumnado inmigrante no dificulta el desarrollo de sus clases, exceptuándose el principio de curso. Según este último trabajo, el profesorado de EF participante opina que la inmigración en la escuela permite conocer nuevas culturas, además de permitir la posibilidad de educar en una sociedad más justa.

En esta línea, y nuevamente de manera contradictoria, sobre todo si se tienen en cuenta las conclusiones de los trabajos de Contreras et al. (2007) y López Pastor et al. (2007), las minorías étnicas no se conciben como las causas directas de los problemas de indisciplina que tienen lugar en algunas de las clases de EF (Capllonch et al., 2007; Pastor et al., 2010). Además, el déficit lingüístico tampoco se considera una limitación tan determinante para el desarrollo de esta área curricular (Contreras et al., 2007).

Ante este panorama, el propio grupo investigador de uno de estos trabajos se "sorprende" de la valoración positiva que los maestros y maestras realizan sobre el beneficio y el enriquecimiento educativo y cultural que les genera la presencia de inmigrantes en sus aulas (Capllonch et al., 2007). Quizás, esta sorpresa se deba a las expectativas que puede generar el tradicional el discurso que vincula el binomio inmigración-educación como un tándem problemático (Alegre, 2008).

Fuera del ámbito físico-deportivo, y también en el lado opuesto de los anteriores trabajos, el profesorado de primaria y secundaria que participa en el estudio de Campoy y Pantoja (2005) afirma lo siguiente: a) la inmigración no afecta al clima de convivencia en la escuela; b) el

rendimiento académico no se ve afectado, sí el ritmo de aprendizaje; y c) la presencia de este colectivo supone un enriquecimiento para todos y todas. Algunas de estas afirmaciones también son compartidas por el profesorado estudiado en las investigaciones de Jordán (1994), López Reillo y González García (2006) y Palomero Fernández (2006).

Sin embargo, al hablar sobre cuestiones pedagógicas, el profesorado estudiado en López Reillo y González García (2006) afirma utilizar estrategias asimiladoras y segregadoras, llegando incluso a subrayar que el alumnado extranjero debe asimilar la cultura española.

Por otro lado, el estudio nacional llevado a cabo por el Defensor del Pueblo (2003) señala que el profesorado valora positivamente la actividad docente que tiene lugar en la escuela multicultural. De hecho, se considera que la presencia del alumnado extranjero no afecta a la demanda de escolarización ni al prestigio de la escuela. Esta visión del profesorado contrasta con otros resultados y datos mostrados en el segundo capítulo de este trabajo.

A raíz de lo señalado, se ha podido comprobar como tanto una parte del profesorado de EF como de otras áreas curriculares mantienen una visión positiva respecto a la escolarización y presencia del alumnado de origen extranjero en el aula. Aún así, es preciso analizar con cautela estos resultados, puesto que los tintes románticos de algunas de las opiniones contrastan con la realidad que tiene lugar en la práctica. En este sentido, se recuerda que los resultados que se obtienen mediante técnicas cuantitativas, como es el caso de estos últimos estudios señalados, tienden a enmascarar las percepciones "reales" de los participantes, tal y como se demuestra en el trabajo de Barquín y sus colaboradores (2010).

A pesar de todo, esto no quiere decir que no existan verdaderas actitudes positivas entre el profesorado. De hecho, en el próximo apartado se analiza cual puede ser uno de los principales motivos que más influye en la visión positiva de los educadores y educadoras: la experiencia.

3.2.4. Los años de experiencia y su influencia en la visión positiva del profesorado

Un gran número de investigaciones se han propuesto analizar el grado en el que algunas variables, como la edad, el sexo, la formación inicial, el nivel educativo donde se trabaja, etc. influyen y/o determinan las actitudes que presentan los profesores y profesoras hacia la diversidad cultural del alumnado (Díaz Pareja, 2002; Bagant et al., 2005; García López & Sales, 1997).

A pesar de no haberse encontrado en estas variables una clara influencia al respecto (Bagant et al., 2005), algunos trabajos identifican a la experiencia del profesorado como el factor más influyente. Más concretamente, los años de experiencia laboral, junto con la experiencia profesional y personal alrededor de un contexto culturalmente heterogéneo, son las claves por la que el profesorado suele presentar actitudes más positivas al respecto.

a) La experiencia laboral es un grado

Siguiendo a López López (2001), el periodo formativo del profesorado más eficaz, aquel que le permite paliar las carencias documentadas que este mantiene hacia la atención a la diversidad cultural, tiene lugar a lo largo de los años de experiencia en la escuela; y depende de su capacidad de aprender por sí mismo, más que de su formación inicial y permanente. A partir de esta idea, se puede pensar que una amplia trayectoria profesional en la escuela dotará al profesorado de unas mayores competencias pedagógicas, sobre todo si se compara con aquellas que mantiene en sus primeros años de profesión.

Según los trabajos de Harrison et al. (2010), Sparks y Wayman (1993) y Torrey y Ashy (1997), entre otros, los profesores y profesoras noveles tienen graves problemas durante sus primeros cinco años de trabajo en una escuela multicultural. Esta realidad les suele impactar, puesto que no se sienten lo suficientemente preparados. Además, ante el fracaso de algunas de las estrategias utilizadas, este colectivo suele desanimarse muy fácilmente (Harrison et al., 2010).

A partir de aquí, es importante recordar una de las ideas anteriormente mencionadas. Tal y como señala desde el ámbito norteamericano, un alto nivel de competencia profesional genera en el profesorado mejores actitudes hacia la diversidad del alumnado (Proctor et al., 2001; Rizzo & Wright, 1988).

Por tanto, si se concibe al profesorado más veterano como un colectivo pedagógicamente más competente que el más novel, es posible que estas personas ofrezcan una visión más positiva hacia la diversificación cultural del alumnado que ha tenido lugar en estos últimos años.

b) La experiencia laboral y personal en un contexto multicultural

Vivir o trabajar en un contexto culturalmente heterogéneo favorece la creación de actitudes positivas hacia la población extranjera.

Según se desprende de la revisión bibliográfica, las personas que habitan en contextos tradicionalmente multiculturales suelen mostrarse más tolerantes y respetuosas hacia la diversidad de costumbres y tradiciones culturales que las personas que habitan en contextos monoculturales. En este caso, el “desconocimiento cultural” existente entre el colectivo autóctono y el inmigrado, y viceversa, se concibe como el motivo de estas actitudes menos positivas (García Fernández & Goenechea, 2009).

Como señalan Sparks, Butt y Pahnos (1996), los educadores que viven en entornos culturalmente heterogéneos pueden tener experiencias más importantes que les ayuden a adaptar sus clases según las necesidades de su alumnado.

De esta misma manera, Merino y Ruiz (2005) afirman que “la convivencia con otras culturas y el conocimiento de sus valores y costumbres favorece la educación intercultural ya que los profesores mantienen una mayor apertura y un mayor conocimiento de los problemas que pueden generarse en un contexto multicultural” (*Ibíd.*, p. 189-190).

En palabras de Dagkas (2007), la adecuada atención del alumnado extranjero en la escuela depende de la experiencia personal con la interacción con personas de diferentes orígenes, más que de la formación académica recibida. Esta es una de las conclusiones a las que llega este

investigador después de haber realizado un estudio comparativo entre el profesorado de EF que trabaja en Inglaterra y Grecia. Como señalan algunos de sus resultados, el profesorado griego está más acostumbrado a interactuar con la religión y cultura musulmana, y por ello, presenta unas actitudes más positivas que el profesorado inglés hacia ellas. Mientras que el profesorado heleno opina que la religión musulmana no afecta negativamente a las clases de esta asignatura, el profesorado inglés enumera una serie de problemas al respecto.

Dentro del ámbito nacional, el estudio de Merino y Ruiz (2005) confirma una de sus hipótesis iniciales: la tradición en el contacto intercultural incide directamente en las actitudes y el grado de implicación del profesorado a la hora de atender a la diversidad cultural del alumnado. En este caso, el profesorado de Melilla se muestra más sensibilizado y preparado a la hora de desarrollar la EI que sus compañeros y compañeras de profesión del Campo de Gibraltar (incluye algunas escuelas de las localidades de La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras).

En el caso del profesorado de EF en formación, los resultados del estudio de Granda et al. (2000) revelan que el grupo de estudiantes encuestados que pertenecen a las Facultades de Educación de Ceuta y Melilla exteriorizan unas actitudes más positivas hacia la población extranjera que sus homónimos de Granada y Almería.

De esta misma manera, los años de experiencia laboral en una escuela multicultural, aunque esta se ubique en un contexto tradicionalmente monocultural, también se identifican como un factor influyente en la dimensión actitudinal del profesorado.

En el contexto norteamericano, el profesorado de las grandes urbes (contexto heterogéneo) presenta unas actitudes más positivas hacia su alumnado extranjero que el profesorado de las áreas rurales (contexto homogéneo) (Harrison et al., 2010; Sparks & Wayman, 1993).

En el ámbito nacional, el trabajo de López Pastor et al. (2007) señala que el profesorado de EF que mantiene unas actitudes y expectativas más positivas hacia el alumnado extranjero y gitano es el de los centros públicos rurales (contexto heterogéneo), puesto que este tiene más experiencia a la

hora de abordar esta situación. Según el profesorado de la ciudad, la atención al alumnado inmigrante es un fenómeno dificultoso.

A su vez, en las conclusiones del trabajo de Llevot y Garreta (2003:140) se afirma que "el discurso más positivo e intercultural está producido por los que tienen más alumnado gitano o de origen inmigrante en el aula, mientras que el más negativo se caracteriza por todo lo contrario".

Contrariamente a lo hasta ahora señalado, las opiniones del profesorado encuestado en la investigación de Agudo y Agudo (2003a) alertan del peligro de generalizar las hipótesis antes citadas. En este caso, el profesorado con menos años de experiencia opina que la diversidad cultural del alumnado enriquece el acto educativo. Por el contrario, el profesorado más veterano destaca que la realidad multicultural es una situación inevitable, que no enriquece a ninguno de los agentes implicados.

En último lugar, y como síntesis final, la revisión de la literatura refleja un panorama contradictorio y ambivalente respecto a las creencias, actitudes y opiniones que presenta el profesorado acerca de la escolarización del alumnado extranjero.

Con todo ello, y siguiendo los comentarios de Martínez Taboada y Alonso (2012), este capítulo se suma a la necesaria desmitificación del supuesto impacto negativo que le supone al profesorado la presencia del alumnado extranjero en la escuela.

Capítulo 4. La acción pedagógica del profesorado en un aula multicultural

4.1. DE LA TEORÍA INTERCULTURAL A LA PRÁCTICA: “NO SE TRATA DE INVENTAR NADA”	133
4.2. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA	134
4.2.1. CLIMA DEL AULA.....	134
4.2.2. RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE PROFESORADO-ALUMNADO.....	139
4.3. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	140
4.3.1. PLANIFICACIÓN CURRICULAR.....	141
4.3.2. LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SESIÓN	147
4.3.3. RELACIÓN CON OTROS AGENTES.....	164

A partir del discurso que promueve la LOE desde su preámbulo, la escuela debería ser un espacio privilegiado para que los procesos de enseñanza aprendizaje ejerzan como puentes para el logro de la necesaria cohesión social (MEC, 2006). Por ello, y debido al papel tan relevante que se le otorga al profesorado de cara a posibilitar a la ciudadanía ser competente en el contexto actual, la acción pedagógica de este colectivo en un contexto multicultural cobra un especial interés.

Dentro de este capítulo, el primero de los apartados tiene la intención de subrayar cómo la traducción práctica del enfoque intercultural no implica el desarrollo de unas estrategias o técnicas específicas. Posteriormente a esta introducción reflexiva, en los dos siguientes bloques de apartados se presentan diversas orientaciones pedagógicas, de carácter general y específico respectivamente, destinadas al profesorado de EF que trabaja en un contexto multicultural.

Lejos de ofrecer un listado de recetas prácticas, el principal propósito de estos apartados es el de reflexionar sobre algunas de las dimensiones más relevantes que se insertan en la actuación educativa del profesorado dentro de un contexto culturalmente heterogéneo.

4.1. De la teoría intercultural a la práctica: “no se trata de inventar nada”

La educación de la ciudadanía del siglo XXI, independientemente de las características culturales del alumnado y sus familias, se sitúa inevitablemente en clave intercultural (Essomba, 2008).

A raíz de la inclusión de este adjetivo en el mundo de la educación, García Fernández y (2009) llevan a cabo una reflexión interesante respecto a la traducción práctica de la filosofía intercultural. Según estos autores, si el profesorado reconoce que toda acción educativa no puede ignorar la diversidad del alumnado, este entenderá que la EI puede considerarse una tautología. Es decir, no se está hablando de la implantación de un modelo educativo novedoso, en este caso etiquetado como intercultural, que requiera de una nueva competencia pedagógica, sino más bien al contrario:

la EI no dispone de unos principios metodológicos y unas estrategias didácticas específicas (Llunch & Salinas, 1996).

En esta dirección, Besalú (2002:242) considera que “no se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad”.

Junto a esta tradición pedagógica, la magnitud de la diversificación cultural del alumnado ha dado lugar a que diversos expertos y expertas expongan y subrayen una serie de orientaciones pedagógicas para la adopción de un enfoque intercultural en el aula. De esta manera, se pretende formar y hacer reflexionar al profesorado sobre algunos de los elementos pedagógicos básicos que pueden favorecer la atención a la diversidad cultural del alumnado desde un prisma intercultural.

4.2. Orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad cultural en el aula

A partir de la revisión de la literatura, a continuación se reflejan diversos aspectos generales que previamente deberían ser tenidos en cuenta por el profesorado, a la hora de llevar a cabo su labor educativa en una escuela multicultural. Más concretamente, en este apartado se analiza en profundidad dos dimensiones importantes en la dimensión conductual del profesorado: el clima del aula y la relación entre el profesorado y el alumnado (P-A y A-P).

4.2.1. Clima del aula

Siguiendo a Cid (2001:186), el clima del aula se compone de tres dimensiones básicas: la contextual-situacional, la socioafectiva o clima social y la comunicativa.

La primera de estas dimensiones tiene que ver con el contexto mediato e inmediato donde tiene lugar la clase (aspectos físicos, curriculares, sociales y organizativos). La dimensión socioafectiva o el clima social se relaciona con las interacciones sociales, emotivas y afectivas que se desarrollan en el aula entre el profesorado y el alumnado (P-A y A-P) y entre el alumnado

entre sí (A-A). Y en último lugar, la dimensión comunicativa hace referencia a los procesos de comunicación verbales o no verbales existentes entre P-A, A-P, y A-A.

Ante la diversificación cultural de la población escolar y los retos que se derivan de la atención educativa del alumnado de origen extranjero, la creación de un clima del aula abierto hacia la diversidad y hacia la filosofía intercultural adquiere una especial relevancia, sobre todo si se tienen en cuenta algunas de las limitaciones que puede poseer el alumnado inmigrante recién llegado.

Según afirman diversos trabajos, la existencia de un clima de aula positivo puede generar los siguientes beneficios en el alumnado. En primer lugar, este puede favorecer los procesos de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los escolares (Fernández García, 1999; Jordán, 1994; Manasero et al., 2003; Martínez Muñoz, 1996). Además, puede facilitar el bienestar y el desarrollo personal de todas las personas que conviven en el aula, sobre todo gracias a la existencia de lazos afectivos en el clima social (Fernández García, 1999). Finalmente, puede conseguir que el alumnado se identifique con el grupo clase, sintiéndose así respetado y apoyado tanto por sus compañeros y compañeras como por el profesorado (Del Villar, 1993).

Para que así sea, es conveniente recordar las habilidades específicas que el profesorado debería poseer, no solo en un contexto multicultural, de cara la creación y mantenimiento de dicho clima positivo (Siedentop, 1998): valorar y ser consciente de que existen interacciones entre él y su alumnado; ser capaz de captar los intereses y necesidades del alumnado; hablar con el alumnado de temas no ligados a la escuela; mantener un entusiasmo constante durante toda la sesión; ser receptivo a los sentimientos y a las emociones del grupo de estudiantes; ser flexible y hacer concesiones en los momentos apropiados; mostrar siempre respeto hacia todos los alumnos y alumnas; desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase; conocer a todos los alumnos y alumnas por su nombre.

A partir de las propuestas para la consolidación de un clima escolar intercultural que elabora Aguado (2006), a continuación se señalan algunos

de los principios pedagógicos que deben ser tenidos en cuenta por el profesorado a la hora de favorecer un clima de aula.

a) Dimensión contextual-situacional

- Reestructurar la organización y cultura escolar: para que todo el alumnado, independientemente de su cultura de origen y su condición social, experimente la igualdad en su entorno escolar, es necesario reestructurar la organización y la cultura homogeneizadora de la escuela (Banks, 1995). Como ejemplo, Llunch y Salinas (1996) proponen la mayor implicación de toda la comunidad educativa en la escolarización del alumnado como un instrumento pedagógico útil. Las familias deben ser invitadas a la escuela, las diversas tradiciones culturales son también celebradas, se aprovecha el acercamiento y conocimiento de la diversidad de lenguas, etc.
- La decoración de la escuela y las aulas tendrá presente la diversidad cultural y la riqueza para la sociedad mundial (Aguado, 2006).
- Construir un currículum intercultural: los contenidos curriculares deben incorporar elementos de los diversos grupos culturales. Se precisa partir de los referentes culturales y experienciales que aporta el alumnado para de esta manera valorar su cultura de origen (Banks, 1995; Barandica, 1999; Llunch & Salinas, 1996). En último lugar, se aconseja descubrir elementos universales y valorar las aportaciones culturales más que resaltar las diferencias culturales (Flores, 2009; Gieß-Stüber, 2009; Lleixà, 2006).
- Ayudar a comprender las experiencias personales y académicas de los diversos grupos culturales, además de analizar las diversas visiones y referentes culturales presentes en la sociedad (estilos de vida, valores, creencias, etc.) (Aguado, 2006).
- Los procesos organizativos en el aula deben favorecer el contacto entre el alumnado y el trabajo en grupo (Aguado, 2006; Gieß-Stüber, 2009; Lleixà, 2002).

b) Dimensión socioafectiva o clima social

- Respetar el pluralismo cultural presente en el aula, pero no de forma aislada o esporádica (Aguado, 2006). El profesorado debe reconocer su propio etnocentrismo para posteriormente parase a analizar y comprender las culturas propias y extranjeras (Gieß-Stüber, 2009). De esta manera, se podrán desintegrar las posibles imágenes estereotipadas y prejuiciosas que este puede tener al respecto.
- El profesorado tiene la responsabilidad de desarrollar en el alumnado, sobre todo en los primeros años de su escolarización, un conjunto de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad hacia los diversos grupos culturales (Baker, 1994; Banks, 1995; García López & Sales, 1997; Llunch & Salinas, 1996). Para que esto sea posible de manera efectiva, algunos autores apuestan por la educación en valores (García Fernández, 2011) y el enfoque afectivo-social (Barandica, 1999; Besalú, 2002; García Fernández, 2011; Jordán & Pinto, 2001).

Respecto al enfoque afectivo-social, Besalú (2002:174) indica:

Las estrategias socioafectivas pretenden combinar la transmisión de información con la vivencia personal, con la emoción empática, para lograr la aparición de una actitud afectiva, de conductas pro-sociales (de cooperación, de simpatía, de solidaridad). Son estrategias grupales en las que cada persona experimenta y vive una determinada situación, que después verbalizará; se trata de aprender en la propia piel, de meterse en la piel del otro.

- Cualquier tipo de discriminación, ya sea por razón de sexo, raza o clase, debe ser rechazada por todos los miembros que conviven en el aula (Fernández Balboa & Muros, 2004; Grimminger, 2011; Lleixà, 2006). Es necesario crear un espacio sin insultos de ningún tipo. La inconsciencia no sirve como motivo justificador.
- Fomentar la pedagogía de la equidad (Banks, 1995): la actuación del profesorado debe adaptarse a las características y las necesidades educativas de cada persona, según el sexo, grupo cultural, religión, habilidad, etc. (Aguado, 2006; Gieß-Stüber, 2009). De este modo, el alumnado podrá desarrollarse de forma integral según sus intereses, motivaciones y capacidades, bajo un clima de trabajo donde se sienta

un protagonista valorado y respetado (Llunch & Salinas, 1996), mejorándose así su nivel de autoconcepto y autoestima (Aguado, 2006).

- Los procesos de interacción entre las personas de diversos orígenes deben ser un motivo de aprendizaje. Según Gieß-Stüber (2009), el contacto que se produce en las clases de EF entre personas de diversos orígenes son una fuente de aprendizaje. Por ello, es conveniente que el profesorado explique las reacciones que puede provocar el encuentro con lo extraño: la defensa o la curiosidad.
- Analizar la transferencia de las competencias adquiridas en este proceso hacia las situaciones vitales fuera del contexto escolar, o si por el contrario, esta experiencia se ha convertido en un proceso anecdótico sin ninguna incidencia real (Gieß-Stüber, 2009; Lleixà, 2002).

c) Dimensión comunicativa

- Se pondrán todos los medios necesarios para que los procesos de comunicación entre P-A y A-P sean fluidos. Se valora positivamente el aprendizaje de palabras clave en diferentes idiomas por parte del profesorado (Goenechea et al., 2011; Jordán, 2005), así como la existencia de materiales escritos en diferentes idiomas (vocabulario básico). Además, no es aconsejable vetar la utilización de los idiomas nativos, puesto que estos deberían ser valorados positivamente. Según Etxeberría y Elosegui (2010b:77): "las lenguas de origen de los alumnos inmigrantes son merecedoras de una actitud de respeto, para empezar, y por otra parte deben ser consideradas como valiosas a la hora de avanzar en el desarrollo del currículum escolar".

Próximamente, esta dimensión se ve ampliada en el apartado correspondiente a los procesos de comunicación.

Después de abordar las dimensiones del clima del aula, en el siguiente apartado se describen los aspectos más importantes dentro de la relación educativa entre el profesorado y el alumnado.

4.2.2. Relación educativa entre profesorado-alumnado

Ortega y Mínguez (2003:48) señalan que el tipo de relación existente entre el profesorado y el alumnado es de vital importancia:

Educación no es solo enseñar, y enseñar bien. En el núcleo del acto educativo hay siempre un componente ético, una relación ética que liga a educador y educando y que se traduce en una actitud de acogida y de compromiso, en una conducta moral de hacerse cargo del otro. Es esta relación ética, responsable, la que define, constituye como tal a la acción educativa.

Debido a este relevante papel, a continuación se presentan algunas principales orientaciones en torno a este componente del clima social del aula.

Jordán (2011) menciona a Jackson (1968) para señalar que todos los docentes mantienen algún tipo de relación educativa con sus escolares. Estas relaciones pueden variar de tipo e intensidad (desde la frialdad y la indiferencia hasta la máxima calidez y cercanía) y según la concepción pedagógica que se tenga de la profesión docente (enfoque científico/técnico o enfoque ético/emocional).

Van Manen (1998) considera que las relaciones entre ambos colectivos deberían tener en cuenta algunas de las actitudes más profundas en relación a lo que denomina el "tacto pedagógico", como son el amor y el afecto, la esperanza y la confianza, y la responsabilidad.

- "Amor pedagógico": el docente tiene que llevar a cabo una relación profunda con el alumno en base a una comunicación ética, para así conseguir su bien pedagógico. Nieto (2006) especifica que "el amor pedagógico no debe verse como una simple concesión emotiva, sino como algo que integra confianza, la admiración por los alumnos y el aprecio de sus puntos fuertes" (*Ibíd.*, p. 66).
- "Responsabilidad pedagógica": el verdadero profesorado capta las necesidades de su alumnado y se ve impulsado a atenderlas. Según las palabras de Jordán (2011:68):

De esta suerte, nace en él la responsabilidad pedagógica, de modo que los reclamos de todos los niños o jóvenes que le han sido encomendados encuentran eco en lo más íntimo de su ser,

resultándole imposible así ignorarlos, es decir, adoptar una actitud superficial de indiferencia.

- “Esperanza pedagógica”: hace referencia a las expectativas pedagógicas que se tienen hacia el alumnado. Cuando el profesorado es capaz de hacer sentir al alumnado toda la esperanza que le deposita, nada impedirá que se alcancen dichas metas, pudiéndose incluso cambiar las expectativas menos deseables del alumnado. Como se hizo referencia en capítulos anteriores, el alumnado ajusta su comportamiento y actuación en base a lo que se espera de él (Rosenthal & Jacobson, 1992).

A raíz de estas reflexiones en torno a las actitudes más profundas del docente, se deja constancia de la importancia que adquiere para el bien pedagógico del estudiante el establecimiento de un vínculo afectivo de confianza y respeto mutuo entre ambos colectivos.

Para facilitar este hecho, se aconseja, entre otros muchos aspectos, que el profesorado destine a su alumnado, sobre todo al que desconoce el idioma de acogida (Dagkas, 2007), una gran serie de mensajes motivadores a modo de retroalimentación o retorno que le permita tener un refuerzo positivo de la gran mayoría de actividades que se propongan. De esta manera, y siempre y cuando se preste atención a las diferencias individuales, el alumnado podrá progresar positivamente dentro de los propósitos establecidos.

Tras este análisis, el tercer y último bloque de este capítulo se compone de un conjunto de orientaciones pedagógicas específicas para la actuación del profesorado de EF en un contexto multicultural.

4.3. Orientaciones pedagógicas específicas para el profesorado de Educación Física

La EF y el deporte pueden llegar a ser unas herramientas idóneas para promover y alcanzar propósitos interculturales entre sus participantes (Capllonch et al., 2007; López Ros, 2007; Medina, 2002; Ortí, 2004). Para evitar sus limitaciones y aprovechar sus potencialidades, las personas encargadas de su práctica deben llevar a cabo una intervención adecuada e

intencionada (Capllonch et al., 2007; Lleixà; 2006; Soler, 2004; Soler et al., 2012).

Cabe recordar que la interacción positiva entre el alumnado de diversas culturas no siempre se produce automáticamente por la mera exposición de unos a los otros (hipótesis de contacto) (García Fernández, 2011). Tener la posibilidad de compartir un mismo espacio es necesario e importante, pero no es suficiente, por lo que es preciso que el educador o educadora planifique la organización, los agrupamientos, la gestión del espacio, el tiempo escolar, etc. para crear condiciones que favorezcan interacciones positivas entre el alumnado (*Ibid.*).

Para que la intervención pedagógica del profesorado de EF en un aula multicultural pueda aprovechar la EF como una herramienta para alcanzar propósitos interculturales entre el alumnado, del análisis de la literatura se desprende la importancia que adquiere reflexionar sobre el periodo de planificación curricular, la estructura organizativa de la sesión y la relación del profesorado con los agentes externos.

4.3.1. Planificación curricular

Para desarrollar y potenciar la igualdad de oportunidades académicas entre todo el alumnado, tal y como se proclaman desde los principios educativos de la LOE (MEC, 2006) y la filosofía intercultural (Aguado & Álvarez, 2006; Banks, 2002; Jordán, 1996), el profesorado se encuentra ante el reto de llevar a cabo una programación educativa acorde con las necesidades educativas que se derivan de la diversidad del alumnado (capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, procedencias culturales, intereses, etc.) (López Rodríguez & Sentís, 2000).

Se aconseja que el profesorado lleve a cabo una planificación curricular adecuada, que se caracterice por su alto grado de flexibilidad. Según diversos trabajos, en un contexto multicultural esta debería ser abierta, diversificada y flexible, en relación a los siguientes elementos: "la organización del aula y agrupamiento de los alumnos, las técnicas y estrategias de trabajo, los recursos y materiales, las actividades y tareas, los contenidos y los modos e instrumentos de evaluación" (Besalú, 2002:123).

Respecto a este principio de la flexibilidad, Lleixà (2002:104) señala:

La intervención pedagógica en las clase de Educación Física deberá adoptar estrategias metodológicas caracterizadas por la flexibilidad, es decir, por la posible adaptación a cada situación concreta. Se potenciarán, necesariamente, estrategias metodológicas que admitan diferentes vías de acceso a los contenidos educativos, que posibiliten ritmos de aprendizaje diferentes y que permitan decidir en cada momento en qué aspectos del aprendizaje se incidirá con mayor o menor fuerza, vigilando siempre que la variedad de estrategias conduzca a la igualdad en las oportunidades de aprendizaje.

A partir de aquí, a continuación se muestran cuatro dimensiones de la planificación curricular del profesorado de EF: las adaptaciones curriculares; la selección de tareas y contenidos; los materiales pedagógicos; y el sistema de evaluación.

a) Adaptaciones curriculares

Para ajustar la respuesta educativa del profesorado a las diversas características y necesidades del alumnado (a nivel metodológico, de contenidos, evaluación, etc.), a partir del principio de la flexibilidad anteriormente señalado, el profesorado de EF debe llevar a cabo las llamadas adaptaciones curriculares.

Tal y como se remarca desde la actual legislación educativa, la atención a la diversidad es un principio fundamental de la enseñanza básica que puede contar, siempre que sea necesario, con las medidas y/o adaptaciones organizativas y curriculares pertinentes (MEC, 2006).

Según afirma Lleixà (2002:83):

La multiculturalidad se ha convertido en un factor prioritario de atención a la diversidad y, en consecuencia, la Educación Física deberá presentar las adaptaciones curriculares a las necesidades resultantes.

Debido a que la práctica real del aula se caracteriza por la ausencia de estas, y a sabiendas de que en ocasiones se llevan a cabo en el aula de manera inconsciente (Capllonch et al., 2007), es aconsejable que el profesorado reflexione sobre su verdadera utilidad y viabilidad, y sobre los posibles beneficios que puede vivenciar el alumnado de origen extranjero gracias a ellas.

A modo de ejemplo, parte del profesorado de EF estudiado en Carroll & Hollinshead (1993) afirma realizar actividades físicas menos vigorosas, en este caso tenis de mesa, durante el periodo del Ramadán. En esta línea, Dagkas (2007) propone que el alumnado musulmán ordene el material deportivo durante este mismo periodo.

b) Selección de tareas y contenidos

Todos los educadores y educadoras que trabajan en un contexto multicultural deben planificar y diseñar, a partir de los contenidos curriculares de cada área del conocimiento, un conjunto de actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas, etc., capaces de generar una dinámica de participación e implicación de todo el alumnado (Llunch & Salinas, 1996).

Capllonch y su equipo (2007) consideran que la EF ofrece diversas "posibilidades de trabajar interdisciplinariamente aspectos que ayuden en la integración para el alumno recién llegado y a una mejor comprensión entre culturas" (*Ibíd.*, p. 71). Para ello, el actual currículum de EF de educación primaria de Cataluña ofrece la oportunidad al profesorado de introducir en el aula una serie de contenidos provenientes de otras culturas, al igual que proponen Banks (1995) y Jordán (1996), como son los juegos y las danzas del mundo.

Tal y como afirman Soler et al. (2012:5-6):

Mediante estas actividades, los niños y niñas inmigrantes pueden sentir valorados elementos de sus culturas de origen y pueden gozar de un protagonismo (si son ellos y ellas los que los explican a la clase) que quizás no gocen habitualmente. Paralelamente, el resto del alumnado puede perder el miedo a lo "desconocido y extraño" así como valorar la riqueza de otras culturas y romper estereotipos o prejuicios.

En este sentido, diversos investigadores e investigadoras se muestran convencidos de que la correcta implementación de estas actividades en el aula puede llegar a potenciar el conocimiento, el acercamiento, la aceptación y la valoración de las diferentes culturas existentes en nuestro planeta, como medio de enriquecimiento mutuo (Pedret, 2004; Velázquez Callado, 2001).

Del mismo modo, Capllonch et al. (2007) opinan que la inclusión de este tipo de actividades en el aula puede representar un buen mecanismo para establecer una mayor relación con las familias del alumnado, las cuales a su vez pueden implicarse en la búsqueda y recolección de juegos procedentes de las diferentes partes del mundo.

Aún así, y desde una posición más crítica, López Pastor, Pérez y Monjas (2006) recuerdan que el hecho de introducir en las clases diferentes actividades motrices procedentes de diversas culturas no es suficiente, ya que es necesario buscar la relación existente entre las actividades y su contexto cultural de procedencia. De lo contrario, se puede caer en el error de promover lo que Torres (2008) denomina como "el currículum de turistas", donde la inclusión de contenidos relacionados con las diversas culturas se trabaja desde una perspectiva trivial y superficial. Por este motivo, y tal y como se profundiza en el próximo capítulo 6, se subraya la necesidad de llevar a cabo un proyecto educativo amplio y global, ya que los proyectos puntuales, y con fecha de caducidad, perjudican el verdadero valor de dichas prácticas (Velázquez Callado, 2001).

En último lugar, y haciéndose referencia a la perspectiva de género, hay que tener en cuenta que el desarrollo de unidades didácticas deportivas de corta duración pueden favorecer al alumnado más hábil, y pueden afectar negativamente a las niñas y a los alumnos menos hábiles (Ennis, 1999), debido al poco tiempo que se dispone para aprender las habilidades necesarias para ser un poco más competente en dicho deporte. Según Martínez Álvarez y García (2002), de esta manera se incrementan las diferencias iniciales, en vez de acortarlas.

Complementariamente a la correcta implementación de juegos y danzas culturales, la introducción del juego cooperativo también adquiere una especial relevancia en este contexto. Según el profesorado de EF participante en el estudio de López Pastor et al. (2007), los juegos cooperativos son, junto con los juegos y las danzas del mundo, las actividades más utilizadas en sus contextos multiculturales.

c) Materiales, recursos pedagógicos y personal de apoyo

La práctica educativa del profesorado suele estar acompañada de una serie de materiales pedagógicos que sirven como medio para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado.

Siguiendo a Devís y Peiró (2004), si el profesorado presenta una actitud crítica y activa hacia la utilización del libro de texto en las clases de EF, se puede favorecer la creación de una relación significativa entre las clases teóricas y las prácticas.

Atendiendo a las ya citadas críticas que recibe la reproducción de estereotipos raciales y de género que todavía perpetúa este material impreso, en el caso de que el profesorado de EF introduzca el libro como material didáctico en su asignatura sería necesario tener presente este aspecto, para apostar así por el uso de un material impreso que verdaderamente refleje la diversidad cultural existente en la sociedad actual desde el respeto, la tolerancia y la riqueza.

Según Moya et al. (2013:14):

Teniendo en cuenta que la escuela es uno de los principales agentes de socialización, que contribuyen a perpetuar o modificar los valores y actitudes, es nuestra labor erradicar los prejuicios raciales y de género, tanto implícitos como explícitos, de los libros de texto de nuestro alumnado.

Aún así, quizás el profesorado pueda encontrarse ante la dificultad de encontrar un tipo de libro adecuado. Como ejemplo, un estudio procedente del contexto norteamericano alerta de que los libros de texto de EF (educación secundaria) no abordan la EM entre sus contenidos (Hsu & Chepyator-Thomson, 2010).

Respecto a uso de materiales audiovisuales en las clases de EF, el visionado de películas, anuncios, documentales, etc. y su posterior análisis crítico y reflexivo adquiere un gran potencial educativo. En relación al deporte y la inmigración, películas como "Invictus" o "Quiero ser como Beckham", entre muchas otras, pueden ayudar a entender al alumnado que los posibles conflictos que surgen alrededor del deporte se pueden solucionar, poniéndose en el lugar de los protagonistas. En este caso, es importante

destacar al "Observatori Crític de l'Esport" (Orrit, Prat, Soler & Vallés, 2007) y al "Esport.Net" (Soler & Julia, 2006). Estas son dos plataformas digitales que incorporan un gran número de recursos educativos, de cara a fomentar entre el alumnado el espíritu crítico hacia la imagen del deporte que se ofrece desde los medios de comunicación (películas, anuncios, videos, noticias, etc.) (Prat, Soler, Ventura & Tirado, 2011; Soler, Prat, Juncà & Tirado, 2007).

En último lugar, Garreta (2011) indica en uno de sus trabajos que uno de los deseos más demandados por el profesorado que trabaja en una aula multicultural es la introducción de nuevo personal de ayuda-apoyo en el aula, sobre todo para mejorar la comunicación con el alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela.

En el caso del área de EF, y tal y como posteriormente se refleja más adelante, se aconseja que el profesorado opte, como medidas más factibles y eficaces en el aula, por la utilización del "compañero/a intérprete" o el "compañero/a tutor/a" (Carrasco, 2006; López Pastor et al., 2007; Moliner & Moliner, 2010).

d) Evaluación

Ante las críticas que recibe el "modelo tradicional de evaluación en educación física" (López Pastor, 2007:61), este autor propone la necesidad de apostar fuertemente por la búsqueda de una evaluación más educativa y democrática, a partir del desarrollo de una "evaluación formativa y compartida" (*Ibíd.*, p. 64). De hecho, tal y como se propone desde el enfoque intercultural, la evaluación debe ser un proceso permanente de reflexión informada, "que tiene que ver con la observación continua, la comunicación con los estudiantes, y también con la autoevaluación planteada además como objetivo educativo" (Gil Jaurena, 2007 cfr. Gil Jaurena 2008:163).

A partir de estas premisas, las principales características a tener en cuenta para llevar a cabo la evaluación desde una perspectiva intercultural son:

- Debe proporcionar información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe ser un proceso dinámico y

maleable, fácilmente modificable (Lleixà, 2002). En palabras de Jordán (1996), "se valoran los progresos en los procesos, más que contenidos más o menos estereotipados" (*Ibíd.*, p. 75).

- No evalúa solo procedimientos, sino que también conceptos y sobre todo actitudes (Contreras, 2002; Lleixà, 2002). Según Lleixà (2002), "hay muchas actitudes del currículum de Educación Física muy valiosas en un entorno multicultural (...) aquellas referidas al respeto y valoración de la diversidad corporal y motriz, de la diversidad de opinión y de acción" (*Ibíd.*, p. 108). Del mismo modo, Fernández-Balboa y Muros (2003) indican que en una EF intercultural, el desarrollo de procesos de solidaridad, colaboración y tolerancia adquiere una mayor importancia que el logro de habilidades y destrezas motrices.
- Debe conseguir la participación e implicación activa de todo el alumnado en el proceso de evaluación (Onrubia, 1993). Esto puede favorecer su autonomía por el control del propio aprendizaje, puede aumentar el grado de responsabilidad de sus aprendizajes y puede generar sentimientos de autoconfianza y autoestima que consoliden la identidad personal de cada persona (Lleixà, 2002).
- Los instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados (Onrubia, 1993). Se apuesta principalmente por la observación sistémica (Contreras, 2002; Muñoz Sedano, 1997) y por la utilización de registros anecdóticos, diarios de clases, entrevistas, etc. (Lleixà, 2002).

Finalmente, tras el análisis de las principales orientaciones pedagógicas referentes al periodo de planificación del profesorado, a continuación se muestran aquellas más relevantes dentro de la acción educativa del profesorado de EF en el aula.

4.3.2. La acción educativa del profesorado de Educación Física en la sesión

A partir de literatura existente sobre esta temática, en este segundo bloque de orientaciones pedagógicas se reflejan los siguientes apartados: la acción

reflexiva del profesorado; la atención a las tradiciones y normas culturales y religiosas; la acogida del alumnado inmigrante en el aula; los procesos de comunicación; la formación de grupos; las normas de clase; y los conflictos y su resolución.

a) La acción reflexiva

Para que cualquier tipo de actuación educativa sea coherente, esta debe estar fundamentada en los propósitos ético-pedagógicos del modelo social y educativo que cada profesor o profesora busca para su alumnado (García Fernández & Goenechea, 2009).

Si el profesorado tiene en cuenta las características y necesidades de la sociedad actual, además de las directrices teóricas que actualmente se proclaman desde las administraciones educativas, esta tarea reflexiva debería provocar que el profesorado se decantase por impregnar toda su dimensión profesional desde un enfoque intercultural (Leiva, 2005 cfr. Merino & Leiva, 2007:204).

En este sentido, todo el profesorado se enfrenta al reto de "reflexionar y debatir acerca de las ideas o enfoques teóricos que dan coherencia a (sus) propósitos" (García Fernández & Goenechea, 2009:236).

Siguiendo a Bartolomé y Cabrera (1997) y Jordán (1994), los profesores y profesoras deben poner en tela de juicio, en función del modelo de sociedad que persiguen, tanto sus creencias y actitudes hacia la diversidad cultural, como la utilidad de sus acciones y los propósitos de las mismas, entre otros aspectos.

Según este último autor, guiar de forma adecuada la práctica educativa que tiene lugar en un entorno multicultural es un hecho difícil (Jordán, 2007). A pesar de las posibles estrategias avaladas por la teoría pedagógica sobre la EI y las convicciones generadas por la experiencia laboral, "hay muchos 'esquemas' en las mentes de numerosos docentes que necesitan ser revisados" (*Ibid.*, p. 75).

En este sentido, y según se ha mencionado en páginas anteriores, fomentar entre el profesorado la acción reflexiva permitirá evitar la existencia de aquellos profesionales acríticos reproductores de antiguos modelos sociales

y culturales pocos sensibles hacia la diversificación cultural (Apple, 2008; Bonal, 1997).

Por otra parte, es aconsejable que el profesorado cuente con espacios temporales a lo largo de la jornada laboral, ya sean programados o informales, para la reflexión individual o el diálogo grupal (Sales, 2010).

A modo de síntesis, la escuela debería facilitar al profesorado la incorporación de una dimensión reflexiva entre sus tareas educativas que les permitiera replantearse, de manera continua, tanto sus propias actitudes y creencias respecto a la diversidad cultural, como la calidad, funcionalidad y utilidad de las prácticas educativas que llevan cabo en su contexto. De lo contrario, Sales (2010:78) señala que “la improvisación, las horas extras, la sobrecarga de tareas hace que estos momentos para pensar y compartir se vivan con ansiedad y son se aprovechen como se merecen”.

b) Atención a las tradiciones y normas culturales y religiosas

Las diversas tradiciones y normas culturales y religiosas pueden influenciar la participación del alumnado en las clases de EF (Carroll & Hollinshead, 1993; Cuevas, Fernández & Pastor, 2009, Grimminger, 2008b; López Pastor et al., 2007; Soler et al., 2012).

A partir de aquí, ¿cómo debería actuar la escuela y el profesorado al respecto?

Según afirman Jordán y Pinto (2001:115):

La escuela debería ser un modelo de tolerancia y de respeto cultural [...] debería valorar al máximo las costumbres y creencias diferentes, siempre que fueran ética y pedagógicamente deseables, admisibles o intrascendentes [...], no debe tolerarse ninguna manifestación discriminatoria [...], ya que esta clase de conducta choca frontalmente con los principios éticos más básicos (dignidad humana) y pedagógicos (autonomía personal).

Contar con un entorno educativo convencido de la importancia que adquiere estar abierto hacia la diversidad cultural, desde actitudes de tolerancia y respeto, es una gran ventaja que puede favorecer el desarrollo educativo intercultural de todos los agentes educativos implicados.

En este caso, es importante recordar que la libertad religiosa es un derecho para todos los seres humanos, y que la negación de la participación en la EF y el deporte atenta contra otro de los derechos fundamentales de la persona.

Tal y como señala la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (UNESCO, 1979:32):

(...) una de las condiciones esenciales del ejercicio efectivo de los derechos humanos depende de la posibilidad brindada a todos y a cada uno de desarrollar y preservar libremente sus facultades físicas, intelectuales y morales y que en consecuencia se debería dar y garantizar a todos la posibilidad de acceder a la Educación Física y al deporte.

Por tanto, y en relación a los posibles acontecimientos que pueden tener lugar en el aula, es aconsejable que el profesorado de EF reflexione en torno a cómo debería adecuar su actuación educativa, en base a los principios de tolerancia y respeto, por ejemplo, ante los siguientes casos: el cumplimiento del Ramadán; la participación e implicación del alumnado femenino en las sesiones prácticas; la infravaloración de la mujer en algunas culturas y sus consecuencias en el aula (como por ejemplo las clases y organizaciones mixtas); la utilización de algún tipo de vestimenta tradicional (*hiyab-velo, sari, shalwar y kameez*, etc.); la utilización de vestuarios, duchas, etc.

En cuanto a la utilización del velo en las clases de EF, Contreras y Pastor (2012) apuestan por prohibirlo, bajo la idea de que "la carga cultural que supone el uso del velo constituye un elemento de primera magnitud para frenar (...) la igualdad de sexos" (*Ibíd.*, p. 17).

Bajo esta idea, en numerosas ocasiones las chicas musulmanas se encuentran en esta asignatura con la barrera ideológica del profesorado, el cual suele no tolerar ni respetar la utilización de esta prenda durante las clases, alegando motivos de seguridad (Contreras et al., 2007).

Contrariamente a este posicionamiento, Ramos (2009) hace referencia al MEC para destacar que el profesorado del área debería basarse en el respeto y la tolerancia hacia las diversas tradiciones y normas culturas existentes desde una óptica verdaderamente intercultural, para de esta

manera permitir el uso del velo en las sesiones prácticas. Tal y como señala la deportista musulmana Kinda Marrawi en el trabajo de Puig y Fullana (2002), no hay que renunciar a la vestimenta y a la religión para hacer deporte, hay que buscar una solución para no llegar a ello: "¡haced deporte igualmente, con el velo!" (*Ibíd.*, p. 8).

Respecto al seguimiento del Ramadán, diversos trabajos señalan que su cumplimiento puede tener efectos negativos en el rendimiento intelectual y físico del alumnado (Guerrero, Cachón & Zagalaz, 2010; Lleixà, 2008; Ramos, 2009). Del mismo modo, Carroll y Hollinshead (1993) destacan que el alumnado que cumple con las obligaciones del Ramadán puede encontrarse con algunos problemas y dilemas en las clases de EF:

- "El niño puede llegar muy cansado y el ejercicio físico intenso puede causarle molestias y ser angustiante" (*Ibíd.*, p. 67);
- Existen profesores y profesoras que en este periodo piden, sin realizar distinciones, el máximo esfuerzo a todos sus alumnos;
- No se pueden realizar actividades acuáticas que impliquen la entrada de agua en la boca;
- Puede existir cierta presión familiar que confunda al alumnado (prohibido comer y beber, prohibido jugar);
- No asistir al colegio los días de clase que haya EF.

Ramos (2009), tras analizar los inconvenientes que pueden generar en el alumnado la utilización del velo y la práctica del Ramadán en las clases de EF, propone una serie de medidas que facilitan al estudiantado su participación en las sesiones físico-deportivas, sin tener que "violar" sus normas culturales.

- Respecto al velo: no utilizar imperdible para sujetarlo, sino un nudo por los extremos; como medida higiénica, proponer a la alumna que traiga otro velo para cambiárselo después de la clase; proponer diversas modalidades de colocación de tal manera que solo se tape el pelo y se deje libre el cuello, para poder así contar con una mayor amplitud de movimientos.

- Respecto al Ramadán: permitir la ocupación de espacios a la sombra para no provocar una mayor deshidratación; proponer actividades alternativas, como fichas de trabajo; permitir mayores periodos de recuperación; adaptar y reducir las intensidades de los ejercicios propuestos; y proponer diferentes roles menos activos durante la clase: ayudante profesorado, figura arbitral, anotador/a, etc.

A partir de lo explicado, el profesorado de EF se enfrenta al reto de actuar en base a las libertades y derechos fundamentales de las personas. Por tanto, es preciso que se apliquen las alternativas más adecuadas de cara a maximizar, en la medida de lo posible, la plena participación del alumnado en un ambiente acogedor y respetuoso. De ser así, los posibles efectos negativos que tradicionalmente se le asocian a dichas tradiciones y normas culturales y su relación con la EF serán minimizados.

c) Acogida del alumnado inmigrante en el aula

En la gran mayoría de los casos, el área de EF es una de las pocas materias curriculares, junto con la Educación Artística (Visual, Plástica y Musical), donde el alumnado recién llegado se incorpora junto al grupo ordinario, lo que conlleva el abandono temporal del aula de acogida.

En este contexto, abogándose por la concepción de la acogida como una actitud, más que como un protocolo de actuación (Carbonell, 2006), se necesitan docentes con unas actitudes positivas hacia la incorporación e inclusión de este alumnado en el aula; y hacia la adopción de las medidas necesarias para conseguirlo. De hecho, a partir de los resultados del estudio de Bartolomé y Cabrera (1997), la actitud positiva y acogedora del profesorado se identifica, por encima del enfoque metodológico y los recursos materiales, como uno de los factores clave para promover un enfoque educativo basado en la comprensión y el respeto de la diversidad.

A partir de las sugerencias de Oller y Colomé (2010) al respecto, la acogida en las clases de EF del alumnado de origen extranjero debe caracterizarse por la normalidad y naturalidad de su presencia. De igual manera, es importante realizar alguna actividad de presentación para así facilitar los primeros contactos entre los compañeros y compañeras. En último lugar, se aconseja hacer partícipe a este nuevo alumnado en el éxito de alguna

actividad, para así aumentar su protagonismo dentro del grupo. Por ejemplo, puede realizarse alguna actividad motriz, como es el caso de algún juego específico, donde el alumnado recién llegado pueda sentirse competente.

Finalmente, debido a que "la influencia de los iguales, comparada con la de los adultos, es superior, lo que se explica por su mayor proximidad física, la posibilidad de una duración más prolongada y la mayor facilidad de identificación con otras personas más próximas a su edad, estatus y experiencia" (García Fernández & Goenechea, 2009:182), las clases de EF en un contexto multicultural pueden hacerse eco de la utilización de la figura del "compañero-tutor" (*Ibíd.*) y/o "el compañero intérprete" (Carrasco, 2006; López Pastor et al., 2004; Moliner & Moliner, 2010). Más concretamente, esta estrategia acogedora consiste en asignar al alumno o alumna recién llegado un compañero o compañera de clase que adquiere el rol de "puente o enlace" entre este nuevo alumno o alumna, el resto de sus compañeros y compañeras, y la escuela. De esta manera pueden fomentarse valores de responsabilidad, ayuda y comprensión mutua entre todos los estudiantes.

A diferencia del "compañero tutor", se aconseja que la persona que ejerza el rol del "compañero intérprete", el cual también se conoce como "pareja lingüística", domine la lengua vehicular de la escuela y la lengua materna de la persona recién llegada al mismo tiempo. En su defecto, es importante que esta persona posea un alto grado de empatía o competencia relacional, como medio para facilitar los procesos comunicativos entre dicho alumno o alumna, el profesorado y el resto de compañeros y compañeras.

En definitiva, según señalan García Fernández y Goenechea (2009:186):

Esta práctica tiene efectos positivos -cognitivos, afectivos y sociales- tanto para el alumno tutelado como para el tutor, quien desarrolla habilidades prosociales, mejora su sentimiento de competencia y su autoestima y aumenta su motivación por el conocimiento.

d) Procesos de comunicación

El desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es una de las barreras limitadoras más importantes dentro del proceso de enseñanza y

aprendizaje de este alumnado (Aguado et al., 2008; Jordán, 2007; Soriano, 2009). Según algunos de los estudios centrados en el profesorado de EF, esto también genera problemáticas dentro del área: autoexclusión, poca participación, ralentización dinámica del aula, aumento del trabajo del profesorado al tener que realizar más demostraciones, etc. (Aguado & Agudo, 2003b; Dagkas, 2007; López Pastor et al., 2007; Lleixà, 2006; Ortí, 2007).

Sin embargo, una de las singularidades más importantes de la EF es su lenguaje universal (Gil Madrona & Pastor, 2003; López Pastor et al., 2007; Ortí, 2005; Prat, 2010). En comparación con otras áreas curriculares, la comunicación visual y corporal que caracteriza a la materia puede facilitar la comunicación existente entre el P-A (Contreras et al., 2007; Soler et al., 2012).

Siguiendo a Lleixà (2006), la combinación del cuerpo y el movimiento se convierte en un instrumento de expresión y comunicación que puede favorecer el contacto e intercambio entre las personas. Por tanto, el lenguaje corporal se convierte en un importante medio de comunicación.

Aunque los diversos grupos culturales posean distintos significados o códigos corporales que pueden generar algunos malentendidos (Soler et al., 2012), la observación de los códigos expresivos y la imitación de las conductas motrices pueden favorecer el entendimiento común de una manera mucho más fácil. Por tanto, podría volver a decirse que, en una clase de EF, los inconvenientes que puede generar el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela no son tan determinantes como lo pueden ser en otras áreas de aprendizaje (Capllonch et al., 2007; Contreras et al., 2007).

A partir de aquí, el profesorado debería tener en cuenta una serie de aspectos que faciliten una comunicación más efectiva con el alumnado que no domine la lengua vehicular de la escuela. A su vez, se recuerda la importancia que adquiere ofrecerle a este alumnado una retroalimentación "extra" que le permita obtener información sobre los resultados de su aprendizaje (Dagkas, 2007).

A modo de ejemplo, los educadores y educadoras pueden utilizar las manos y los gestos como herramienta comunicativa (Gieß-Stüber & Kühler, 2008), además de la demostración de los ejercicios, puesto que de esta manera se favorece la posterior imitación de los movimientos.

Por otro lado, y en relación a la comunicación verbal, es interesante y aconsejable utilizar en clase palabras clave en diferentes idiomas y la figura del "compañero intérprete" o "pareja lingüística" anteriormente mencionada.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es el hecho de disponer diferentes materiales escritos en diversos idiomas, como por ejemplo las normas de clase, el listado del material, los vocablos básicos de la materia (los verbos correr, saltar, agarrar, botar, etc.) etc. Para ello, se aconseja llevar a cabo un trabajo coordinado entre el especialista de EF y los encargados del aula de acogida.

Respecto a este tema, Bell y Lorenzi (2004) y Patterson (2012) coinciden en destacar la importancia que adquiere el profesorado de EF a la hora de facilitar al alumnado extranjero la adquisición de la lengua vehicular de la escuela durante las clases prácticas. La naturaleza de la asignatura (ambiente lúdico, distendido, etc.) genera un espacio idóneo para el alumnado y su aprendizaje lingüístico. Por este motivo, el profesorado debería estar capacitado para utilizar en el aula diversas estrategias lingüísticas, entre las que se encuentran algunas de las anteriormente expuestas (Bell & Lorenzi, 2004).

e) Formación de grupos

El modo en el que docente de EF organiza y distribuye a su alumnado inmigrante en su clase, de cara a favorecer su inclusión dentro del grupo y el aprendizaje de los diversos contenidos del área, es un aspecto que ha cobrado un especial interés en estos últimos años. Según el profesorado de EF participante en la investigación de López Pastor et al. (2007), la principal estrategia metodológica para promover la integración del alumnado inmigrante es la variación repetida del tipo de agrupaciones y componentes, que resulta especialmente importante para el alumnado que tiende a autoexcluirse.

Ante las diversas posibilidades de organización del alumnado en el aula (trabajo individual, en parejas y en pequeños o grandes grupos), el principio de la heterogeneidad y la flexibilidad se convierte en uno de los aspectos más enriquecedores para el proceso de aprendizaje. Es decir, es muy importante que el profesorado forme y desforme grupos o parejas heterogéneas, en función del sexo del alumnado, del país de procedencia, del nivel socioeconómico, del nivel educativo, etc. De hecho, tal y como afirman Gieß-Stüber (2009) y Lleixà (2002), en las clases de EF multiculturales el trabajo grupal es un reto educativo necesario.

En esta línea, García Fernández y Goenechea (2009:242) indican que:

Es frecuente oír que los alumnos tienden a asociarse en función del grupo étnico, lingüístico y de género para justificar la falta de integración por parte de los estudiantes, sobre todo de los extranjeros. Si bien hay razones objetivas que favorecen esta conducta, como la mayor facilidad de comunicación con hablantes de la misma lengua o con los que han vivido experiencias comunes, no hay razón para considerar que es imposible la comunicación con otro tipo de interlocutor (...). El profesor debe ser un facilitador de la interacción constructiva, propiciando agrupamientos mixtos para las actividades y juegos cooperativos, utilizando a los alumnos como tutores de sus compañeros, variando la composición de los grupos (...)

Del mismo modo, desde algunos trabajos se subraya la necesidad de implantar técnicas cooperativas en el aula, al ser estas unas de las estrategias de interacción y contacto más eficaces para el aprendizaje en situaciones de diversidad étnica-racial (Banks, 1995; Barandica, 1999; García Fernández, 2011; Pastor et al., 2010).

Por tanto, las formaciones de grupos deben favorecer el acercamiento y el descubrimiento entre el alumnado a partir de una interacción positiva. Esto se convierte en un primer paso para eliminar el desconocimiento cultural existente, el cual es la causa de los posibles estereotipos y prejuicios existentes entre el alumnado (García Fernández & Goenechea, 2009).

Finalmente, debido a que las organizaciones colectivas y el trabajo grupal en ocasiones favorecen la aparición de situaciones conflictivas (Ortí, 2003), el profesorado debe poseer las estrategias correspondientes que le permitan prevenir y/o corregirlas de la manera más afectiva.

f) Normas de clase

En las clases de EF suelen existir una serie de normas que dictaminan u orientan los comportamientos que se espera del alumnado en la clase, ya sea a nivel disciplinario, higiénico, etc. Estas pueden ser impuestas por el profesorado, o por el contrario, consensuadas con el alumnado (Hellison, 2003; Lewis, 2001). En este último caso, la participación del alumnado en esta actividad puede facilitar que estas se cumplan (Pascual, 2010).

En este sentido, Pascual (2010:70) considera que:

Las normas deben elaborarse y establecerse al principio del curso escolar y deben adaptarse a las necesidades que surgen en nuestro grupo clase teniendo en cuenta los problemas principales que se detectan en nuestro alumnado, es decir, deben ser normas *ad hoc*.

Ante esta amplia variedad de reglas (normas de seguridad, normas utilización del material, etc.), en este apartado se hace referencia a las normas higiénico-saludables y las normas de comportamiento y/o disciplina.

Normas higiénico-saludables

Tal y como su nombre indica, estas normas pretenden velar por la salud, la seguridad y la higiene personal del alumnado. Siguiendo a Sánchez Palacios (2009), en este tipo de normativa se destaca la necesidad de no llevar colgantes, anillos, pendientes largos, el pelo suelto o ingerir algún tipo de alimento durante la práctica físico-deportiva (como por ejemplo chicles, caramelos, etc.); la obligación de asistir a clase con una indumentaria deportiva adecuada y un calzado deportivo debidamente abrochado; y la importancia del aseo personal al final de la clase mediante la ducha o el cambio de camiseta, junto con la utilización de los útiles de aseo necesarios (gel, champú, desodorante, colonia, toalla, ropa de recambio, etc.).

En relación a este aspecto, López Pastor et al. (2007) revelan que una de las mayores problemáticas vividas por el profesorado de EF en un aula multicultural de educación secundaria ha sido, entre diversos aspectos, la no utilización de ropa y calzado adecuado por parte de las chicas. De este mismo modo, la investigación de Carroll y Hollinshead (1993) en Inglaterra, y Grimminger (2008b) en Alemania, destacan la existencia de ciertos conflictos con el alumnado musulmán a la hora de cumplir las normas

higiénicas en las clases de EF: ausencia de la ropa deportiva adecuada, problemas para utilizar las duchas y falta de higiene en un determinado alumnado.

Independientemente del origen cultural del alumnado, es preciso tener en cuenta que en las clases de EF siempre han existido este tipo de problemas: vergüenza para utilizar las duchas, no traer chándal para no hacer clase (castigo tradicional), como síntoma de desmotivación hacia el área, etc. De este modo, es importante pararse a reflexionar acerca de la influencia que ejerce la cuestión económica en el cumplimiento de estas normas higiénicas.

En este caso, se recomienda que el profesorado tenga presente la situación socioeconómica de las familias para de esta manera contar con ciertas alternativas que permitan al alumnado, aunque se incumpla esta norma, mantener unos mínimos de seguridad e higiene en las sesiones.

Normas de disciplina

Por otro lado, el "comportamiento disruptivo" (Calvo Rodríguez, 2002:2; Moreno, Cervelló, Martínez & Alonso, 2007:170) del alumnado es el problema disciplinario característico de todas las áreas del currículum educativo (Ishee, 2004). En relación a su mayor o menos presencia en las clases de EF en un aula multicultural, las opiniones del profesorado reflejan una contradicción al respecto.

A pesar de esta discordancia de opiniones, queda claro que su presencia en las clases de EF puede desestabilizar tanto al alumnado como al profesorado, ya que reduce el ya limitado tiempo de aprendizaje de los estudiantes.

Fernández-Balboa (1991) indica que estos comportamientos distraen y preocupan al profesorado, llegando incluso a generar en él sentimientos de decepción, estrés y *burnout* (McCormack, 1997 cfr. Moreno et al., 2007; Moriana & Herruzo, 2004).

De cara a elaborar o plantear los aspectos que deben incluir estas normas disciplinarias, es importante pararse a pensar en cuales son los factores que pueden originar la aparición de estos problemas disciplinarios en el aula.

Según Moreno et al. (2007), los factores más relevantes son:

- Factores sociodemográficos: el género del alumnado, las condiciones de pobreza y el hecho de vivir en familias monoparentales son algunas de las causas que generan un mayor número de problemas de comportamiento en el aula. Según afirman Willians, Ayers y Arthur (1997 cfr. Moreno et al., 2007), la raza o la etnia del alumnado no son factores que se asocien a los problemas de disciplina, es decir, el hecho de ser extranjero no implica tener un mal comportamiento en clase.
- Factores educativos: la aparición de conductas no deseadas en el alumnado guardan relación con el incorrecto trabajo del profesorado (falta medidas preventivas, normativa inadecuada, mala aplicación de normas); con las características personales del profesorado principiante y del alumnado (temperamento, problemas de personalidad, etc.) y con la presencia de relaciones tensas entre el profesorado y los familiares del alumnado.
- El entorno social del alumnado es la principal causa que se inserta dentro de los factores sociales. En este sentido, Moreno et al. (2007) destacan, a partir del trabajo de Goyette, Dore y Dion (2000), que existe una estrecha relación entre las faltas de indisciplina del alumnado y su entorno social. Según Moreno et al. (2007:137):

[El alumnado que se desenvuelva en entornos] caracterizados por actividades criminales y de bandas, violencia, concentraciones de familias pobres, edificios abandonados o en ruinas, carencia de supervisión y carencia de preocupación por el barrio, presentarán mayores índices de conductas indisciplinadas tanto en la sociedad en general como en el centro educativo en particular.
- Factores familiares: la ruptura del matrimonio, el trabajo de ambos cónyuges y el incumplimiento de los castigos, son algunas de las causas que afectan negativamente al alumnado (Calvo Rodríguez, 2002). De entre todas ellas, el nivel de implicación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas adquiere una especial relevancia (Calvo Rodríguez, 2002; Moreno et al., 2007). En este sentido, tanto la implicación excesiva, como su total ausencia, pueden interferir en la dimensión comportamental de los estudiantes.

Una vez se haya estudiado y analizado la relación existente entre estos factores y las características y necesidades del grupo clase, el profesorado se encuentra preparado para elaborar las normas más oportunas, junto con la ayuda de su mismo estudiantado, puesto que estas deben adaptarse a la realidad de este último colectivo.

Además de la elaboración de normas, profesorado y estudiantado también deben ponerse de acuerdo sobre las consecuencias de su incumplimiento.

g) Conflictos y resolución

Los conflictos están presentes en toda relación humana. Siguiendo a Besalú (2002), estos pueden ser una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal para todos sus implicados, según la respuesta que se les dé.

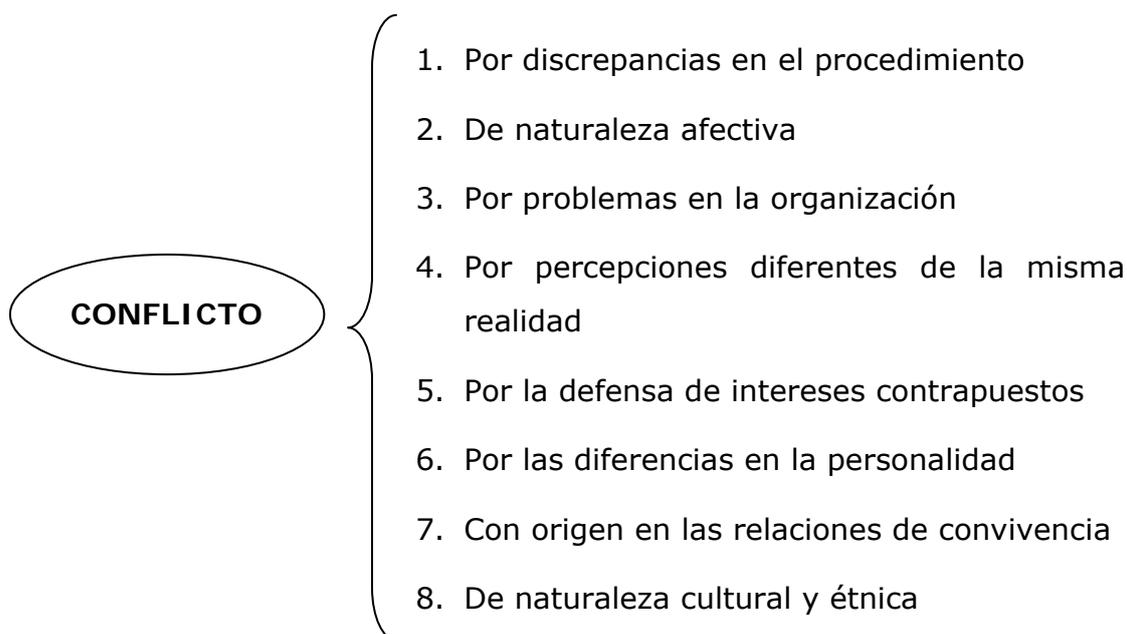
En palabras de Torrego (2003:37), se entiende por conflicto a:

Las situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores intereses, aspiraciones, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto, puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.

Según las indicaciones de Girard y Koch (1997), el conflicto escolar en sí mismo no es ni positivo ni negativo, ya que forma parte de la naturalidad de la vida escolar. A partir de aquí, lo más importante es aprender a mirarlo, para así analizarlo y entenderlo, de cara a forjar las respuestas más efectivas.

En base a la clasificación elaborada por Ruiz Omeñeca (2008) respecto a las fuentes generadoras de situaciones conflictivas en las clases de EF (ver figura 2), la naturaleza cultural o étnica se identifica como uno de los factores influyentes. En palabras de Jordán y Pinto (2001), los conflictos que se derivan de las relaciones poco positivas entre alumnos de etnias y culturas diversas son denominados como "conflictos interpersonales".

Figura 2. Fuentes del conflicto en las clases de EF



Fuente: Ruiz Omeñaca (2008).

Más allá del dilema existente entre el binomio alumnado extranjero-conflictos en clase, en este trabajo se apoya la idea de Williams et al. (1997 cfr. Moreno et al., 2007) al pensar que la naturaleza cultural o étnica del alumnado no es la causa por la cual aparecen conflictos en la escuela. Más bien, se puede pensar que los conflictos que tienen lugar en la escuela multicultural se deben a los factores familiares y el entorno social del alumnado, junto al ya citado desconocimiento cultural existente entre el colectivo autóctono y el extranjero (García Fernández & Goenechea, 2009).

Respecto al primero de estos motivos, Leiva (2010a:152) argumenta lo siguiente:

(...) son muchos los docentes quienes consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales.

En cuanto al desconocimiento cultural, Besalú (2002:165) subraya que:

La realidad multicultural es en sí misma conflictiva, porque confluyen en un mismo espacio personas y grupos que se desconocen, que

tienen diferentes maneras de entender la realidad, que compiten por unos mismos recursos limitados y que no se encuentran en situación de igualdad.

Según Ferrer y Martín (2010) y Soriano (2009), el "choque cultural" que produce la ignorancia cultural suele ser la causa de las situaciones conflictivas entre ambos colectivos (Aguado et al., 2008; Deusdad, 2010; Fernández Castillo, 2010; Goenechea, 2004; Jordán, 2007).

En esta misma línea, García Fernández y Goenechea (2009:191) se muestran convencidos de que:

Gran parte de los conflictos tienen su origen en el desconocimiento del otro, las dificultades de comunicación, la búsqueda de poder, la falta de apertura, la desconfianza hacia las personas que no son del mismo grupo cultural, étnico, religioso, lingüístico, etc., y en los estereotipos y los prejuicios, a la impulsividad o la cerrazón que impide comprender al otro.

Por todo ello, es importante romper los estereotipos existentes alrededor de este binomio mencionado, puesto que "los conflictos denominados interculturales tienen un menor peso en la realidad escolar de lo que los medios de comunicación pretenden transmitir, o incluso de las ideas preconcebidas que en un momento dado podemos tener" (Leiva, 2010a:152).

Como ejemplo, en un estudio centrado en analizar las percepciones del alumnado de EF respecto a sus compañeros y compañeras de origen extranjero, "los resultados demostraron que los estudiantes no siempre se sienten amenazados o incómodos trabajando con otros de diferentes etnias, como a veces la sociedad asume" (Patterson, 2012:8).

Aún así, y sea cual sea la naturaleza o conceptualización de los mismos, el educador debe utilizar las estrategias adecuadas para resolverlos de manera constructiva (Besalú, 2002), a sabiendas de que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución (Leiva, 2007). Para ello, Jesús V. Ruiz Omeñaca (2008) propone las siguientes claves: "la prevención, como modo de preparación para afrontar el conflicto, el diálogo como estrategia de acción y la mediación, como forma de ayuda" (*Ibíd.*, p. 78).

Respecto al proceso comunicativo-dialógico entre el profesorado y sus estudiantes, lo que Fernández-Balboa y Marshall (1994 cfr. Fraile et al. 2008:26) denominan como "pedagogía del diálogo", es importante que el

docente cree en el aula un espacio de comunicación para que ambos colectivos ahonden en los motivos que originaron el conflicto y reflexionen sobre porqué se considera incorrecto.

En esta misma línea, García Fernández y Goenechea (2009:195) apuestan por fomentar "la escucha activa", "la comprensión", "la empatía", "la asertividad", "el aprender a disentir y consensuar", y la "negociación". En último lugar, Gieß-Stüber, (2009) aconseja conferir al alumnado la habilidad de negociar la gestión de los propios conflictos.

Por otro lado, la utilización del "Modelo de Responsabilidad Personal y Social" (TPSR) de Hellison (2003) cobra un especial interés a la hora de resolver los conflictos escolares. Este modelo consiste en la utilización de programas deportivos extraescolares con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social. Los resultados de diversos estudios confirman que este modelo y sus adaptaciones tienen efectos positivos en los comportamientos y actitudes de los participantes (Pascual, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 2011).

En relación al castigo, es importante que el profesorado sepa utilizarlo, puesto que de lo contrario este puede ser perjudicial para el alumnado (Siedentop, 1998).

En definitiva, siguiendo a diversos y diversas especialistas del campo de la EI, los conflictos derivados del multiculturalismo escolar pueden llegar a ser positivos para la propia escuela (Aguado, 2003; Essomba, 2007; Jordán, 2007; Sabariego, 2002), ya que son claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre y cuando, existan estrategias de resolución basadas en el respeto, la tolerancia y el diálogo entre todas las personas implicadas. De igual modo, el profesorado debería mostrarse firme ante el aumento de las situaciones racistas y xenófobas que tienen lugar en la escuela.

A continuación, el siguiente apartado se presentan algunas orientaciones pedagógicas respecto al tipo de relación que debería mantener el profesorado de EF con otros agentes en una escuela multicultural.

4.3.3. Relación con otros agentes

En este tercer apartado de orientaciones pedagógicas para el profesorado de EF se pretende reflexionar acerca del tipo de relación que puede llegar a mantener el colectivo docente con las familias del alumnado inmigrante y con el resto de sus compañeros y compañeras. En último lugar, se muestran las principales características de los "Planes Educativos de Entorno" [PEE] y la participación del profesorado y de otros agentes implicados.

a) Relación con las familias

En una escuela caracterizada por la diversidad cultural de su alumnado, no son pocos los investigadores e investigadoras que señalan a las relaciones entre el profesorado y las familias inmigradas como otra de las herramientas clave para facilitar la integración del alumnado en el sistema educativo (Bartolomé & Cabrera, 1997; Besalú, 2002; Coelho, Oller & Serra, 2010; Sampé, Arandia & Elboj, 2012).

Según Leiva (2010a:168):

La participación de las familias inmigrantes en la escuela tiene cada día un mayor peso e influencia en el contexto escolar, sobre todo cuando son invitadas a algunas actividades donde se valora la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor para la convivencia escolar.

Sin embargo, y tal y como se hizo referencia anteriormente en el capítulo 3, algunos estudios centrados en el profesorado identifican las difíciles relaciones con las familias como una de las principales causas por las que la presencia del alumnado de origen extranjero se considera un problema (Aguado et al, 2008; Jordán, 1999). Como ejemplo, el profesorado de primaria y secundaria que participó en el estudio llevado a cabo por Llevot y Garreta (2004. cfr. Llevot, 2006) señaló a las familias inmigrantes como los principales causantes de los problemas de comunicación existentes con el alumnado inmigrante en el aula.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que existen unos factores que pueden influir en la participación de las familias inmigradas en la escuela.

Siguiendo a Muñoz Sedano (1997), entre los factores que dificultan su colaboración con el entorno educativo se encuentran: los problemas lingüísticos; la alta movilidad residencial de muchos inmigrantes; el amplio horario laboral; el desconocimiento del funcionamiento escolar español; y la diferencia de valores y costumbres entre los padres y madres y el profesorado. A su vez, y tal y como se hace referencia en el tercer capítulo de este trabajo, la presencia de situaciones de “violencia simbólica” (Bourdieu, 1999) entre las familias también son un factor influyente.

Para que las relaciones con las familias lleguen a ser unas herramientas favorecedoras para los procesos de escolarización del alumnado recién llegado, “se necesitan propuestas generadas desde los centros para abrir oportunidades reales de acercamiento, comunicación y participación sinceras” (Salas et al., 2012).

Como primer paso, es necesario fomentar la comunicación con todas las familias, y no solo con aquellas que posean hijos o hijas problemáticos (Aguado, Gil Jaurena & Mata, 2005). Siempre y cuando sea posible, la utilización de todas las personas de apoyo (mediadores/as, traductores/as, alumnado-intérprete, etc.) facilitará el contacto entre ambos colectivos. Además, es importante traducir los textos de las convocatorias y otras informaciones importantes que se destinan a las familias (Salas et al., 2012).

Si esto no fuera posible, la actitud y voluntad del profesorado son la clave para promover una participación activa que acabe convirtiendo a la escuela “en un escenario formativo comunitario, de servicio e interés público para toda la comunidad” (Leiva, 2011:82).

b) Relación entre el profesorado de Educación Física y el resto del profesorado del centro

La relación que el profesorado mantenga con sus colegas es importante para su compromiso, su entusiasmo y moral profesional (Hargreaves, 1996). De hecho, hay que tener en cuenta que su trabajo en solitario disminuye la potencialidad que puede llegar a tener si se compara con un trabajo en conjunto (Stenhouse, 1987).

De cara a superar la sensación de soledad que en ocasiones pueden sentir los profesores y profesoras que trabajan en un contexto multicultural (Aguado et al., 2008), el contacto con otros docentes y el intercambio de experiencias adquieren una especial relevancia. Por ejemplo, el profesorado de EF con pocos años de experiencia que participa en el estudio de Dagkas (2007) subraya el importante papel de sus compañeros y compañeras más veteranas a la hora de resolver los dilemas que le surgían en el aula.

Aún así, estas experiencias no siempre se llevan a cabo, puesto que como señalan Aguado et al. (2008), en la escuela todavía perduran ciertas actitudes individualistas. Por este motivo, el fomento del trabajo en grupo entre el profesorado se convierte en un elemento importante en la formación intercultural de este colectivo (Aguado & Álvarez, 2006).

El planteamiento y la elaboración de diversos proyectos interdisciplinares entorno a la diversidad cultural del alumnado, puede servir como primer paso a la hora de unificar contenidos y conocimientos entre profesionales (Capllonch et al., 2007; López Pastor et al., 2007).

Bajo esta convicción, y ante los retos que demanda la escuela multicultural, el entorno escolar debe contar con un conjunto de profesionales docentes sensibilizados hacia la voluntad de trabajar coordinadamente y en equipo (Essomba, 2003; Gieß-Stüber & Grimminger, 2008; Rodríguez Marcos, Cazaña & Esteban, 2008).

c) Implicación en los “Planes Educativos de Entorno”

Da cara a consolidar los principios interculturales en la escuela, Leiva (2010a) considera que los centros educativos deberían generar comisiones participativas donde participe toda la comunidad educativa (padres y madres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones, entidades sociales, clubes juveniles, etc.). Esto permitirá poder negociar, reconstruir y gestionar, de manera eficaz y cohesionada, las diversas actuaciones educativas (formales y no formales). Solo de esta manera, la escuela se convertirá en “un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos” (*Ibid.*, p. 164).

A partir de aquí, merece la pena hacer una mención especial a los PEE (Departament d'Ensenyament, 2012b) que se llevan a cabo en Cataluña.

Los PEE aparecieron por primera vez en el contexto escolar catalán en el año 2004, cuando se aprobó el PLCS (Departament d'Ensenyament, 2009b). Bajo la idea de que los centros educativos no son los únicos agentes de transformación social, "surgió la necesidad de una acción coordinada entre los diversos agentes sociales que actúan en una zona geográfica determinada en beneficio de todos los niños y las niñas" (*Ibíd.*, p. 2).

Más concretamente, el principal propósito de los PEE es que todo el alumnado alcance el éxito educativo en todas sus dimensiones (personal, social, académica y laboral), dentro de un marco que promueva la cohesión social a través de la EI, la equidad y el fomento de la lengua catalana (ver tabla 7).

Los principales destinatarios de estos PEE son los niños y jóvenes hasta 18 años de todos los centros educativos, pero especialmente aquellos que provienen de sectores sociales más frágiles (alumnado inmigrante o con riesgo de exclusión social) y los más vulnerables (alumnado adolescente) (Departament d'Ensenyament, 2012b).

Además, y tal y como se especifica desde el documento marco de los PEE (*Ibíd.*), para que estos propósitos se cumplan se necesita la creación de una red organizada y el compromiso de todos los agentes del entorno (administración local, equipos directivos y equipos docentes de los centros educativos, consejos escolares de centro, miembros de los servicios educativos, miembros de la junta de las asociaciones de padres y madres del alumnado [AMPA] de los centros educativos, consejos escolares municipales, niños, jóvenes y familias, profesionales de los servicios municipales, profesionales de otros departamentos de la Generalitat al territorio, tejido asociativo del barrio o municipio y entidades culturales, deportivas y de ocio). En definitiva, y tal y como argumentan Alegre y Collet (2007), se necesita el trabajo coordinado entre la escuela, las familias y la comunidad.

Tabla 7. Cuadro resumen de las líneas de intervención según los propósitos de los PEE

Objetivos generales	Líneas de intervención relacionadas
Contribuir a incrementar el éxito académico	1. Incentivación y ayuda: promoción del éxito escolar de todo el alumnado 2. Impulso a nivel comunitario de acciones de orientación y seguimiento académico-profesional
Contribuir a mejorar las condiciones de escolarización	3. Promoción de actuaciones comunitarias para prevenir el absentismo 4. Proyección de la red educativa en el entorno social
Potenciar la participación en actividades y espacios de convivencia del entorno escolar	5. Acogida del alumnado y de las familias que se incorporan a la zona / localidad 6. Promoción de la participación del alumnado y de sus familias en actividades fuera escuela 7. Incentivación y apoyo a la actividad deportiva 8. Creación de espacios de encuentro y convivencia
Mejorar la presencia y el uso social de la lengua catalana como lengua compartida y de cohesión, en un marco de respeto y valoración de la diversidad lingüística	9. Promoción del uso social de la lengua catalana como lengua compartida y de cohesión 10. Promoción del acceso a las lenguas de origen
Potenciar la educación en valores y el compromiso cívico	11. Promoción de líneas de actuación para la educación en valores y el compromiso cívico 12. Promoción del asociacionismo
Potenciar la educación en el tiempo libre	13. Promoción de la educación en el tiempo libre
Potenciar el trabajo y el aprendizaje en red de todos los agentes educativos que operan en el territorio: - Fortalecer los vínculos entre las familias y los centros educativos - Fortalecer la red entre centros educativos - Fortalecer la relación entre los centros educativos y el entorno	14. Promoción de las redes 15. Contribución al fortalecimiento de los vínculos centro educativo-familia – entorno

Fuente: Departament d'Ensenyament (2012b:23).

Por este motivo, "los centros educativos deben abrirse al entorno y el entorno social debe tomar más conciencia de la tarea educativa de los diversos agentes sociales" (*Ibíd.*, p. 5), para crear proyectos comunes en base a sus necesidades y realidades locales.

En este sentido, y a modo de ejemplo, el Departament d'Ensenyament (2012c) muestra en uno de sus documentos ("Orientacions i pràctiques de referència per a la realització d'actuacions sostenibles dels Plans Educatius d'Entorn"), diversos PEE llevados a cabo a lo largo de todo el territorio catalán.

A partir de aquí, y ante el valor que puede adquirir para el alumnado el trabajo coordinado entre el profesorado y las entidades externas, es aconsejable que los centros escolares se impliquen en el desarrollo de estos programas educativos en base a sus realidades y necesidades más específicas.

Capítulo 5. La atención al alumnado extranjero y la Educación Intercultural en la formación del profesorado

5.1. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE AL DESCUBIERTO	172
5.1.1. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	173
5.1.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE.....	176
5.2. PROPUESTAS PARA INTRODUCIR EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	179
5.2.1. DIMENSIONES BÁSICAS PARA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INTERCULTURAL	179
5.2.2. OTRAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE	184
5.3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	187
5.3.1. ESTADO DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PRINCIPALES NECESIDADES.....	188
5.3.2. EXPERIENCIAS FORMATIVAS A NIVEL NACIONAL.....	190
5.3.3. EXPERIENCIAS FORMATIVAS A NIVEL INTERNACIONAL.....	194

“La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”.

(Fullan, 1993:22)

La formación académica del profesorado, respecto a la atención del alumnado inmigrante desde unos principios interculturales, se ha convertido en el centro de atención para numerosos investigadores debido al papel tan relevante que se le otorga.

Según argumentan varias personas expertas, los procesos de formación del profesorado pueden ser la clave para el éxito o el fracaso de la introducción del enfoque intercultural en la escuela (Baker, 1994; Cabrera et al., 1999; Domingo, 1998; Feroso, 1992; Goenechea, 2008; Herrada, 2008; López López & Hinojosa, 2012; Rey, 1986; Sabariego, 2002; Soriano, 2009). Por ello, dicha formación debe proporcionar a todos y cada uno de los profesionales del sistema educativo, y no solo al profesorado en formación, unas competencias profesionales que les capaciten para afrontar con éxito “el complejo mosaico multicultural existente en las escuelas” (Herrada, 2003 cfr. Herrada, 2008:2).

En palabras del Consejo de la Cooperación Cultural (1986 cfr. Feroso, 1992:129), la preparación de los docentes adquiere un especial interés puesto que:

La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural. No basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar conflictos que surjan y puedan aprovechar para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural (...).

Por este motivo, las instituciones públicas o privadas encargadas de la formación inicial o continua de los profesionales de la educación se enfrentan a la difícil tarea de reestructurar sus programas educativos (Baker, 1994), a favor de la aplicación de un modelo educativo intercultural, sobre todo si se tiene en cuenta los tradicionales modelos de formación. Tal y como revela Pascual (1992), los principales discursos adoptados en la

formación del futuro profesorado de EF se centraron básicamente en la dimensión más técnica de la profesión (dominio de estrategias, etc.), más que en la dimensión reflexiva y crítica sobre la educación y los aspectos sociales, económicos y culturales de la sociedad.

Para abordar esta temática, este capítulo se compone de los siguientes bloques de apartados.

En primer lugar, se describe el estado en el que se encuentra la formación actual del profesorado en relación a la atención a la diversidad cultural en la escuela. Seguidamente, se señalan algunos de los aspectos considerados claves, desde una perspectiva intercultural, para mejorar la calidad de dicha formación. Y por último, se describen algunos de los ejemplos formativos que implementan la dimensión intercultural en la formación del profesorado de EF.

5.1. La formación inicial y permanente al descubierto

“La necesidad de estar preparado para educar en la diversidad es, desde hace más o menos una década, algo admitido casi como una obviedad en el discurso educativo del profesorado”.

(Jordán, 2007:62)

A finales de los años 80, el Comité de Ministros de Educación de los Estados miembros, al igual que, posteriormente, las directrices y recomendaciones elaboradas por el Consejo de Europa, ya reflejaron un cierto grado de preocupación por la necesidad de incluir la dimensión intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado (Sabariego, 2002). Aún así, Batelaan (1998 cfr. Sabariego, 2002) argumenta que, a pesar de que la EI poseía una potente base legal en la Unión Europea, este modelo educativo fue marginado dentro la formación europea del profesorado.

En esta misma dirección, un estudio elaborado en el curso 2003/04 por la Red Europea de Información sobre Educación “EURYDICE” acerca de la integración escolar del alumnado inmigrante en Europa, revela que la formación inicial y permanente del profesorado que se desarrolla en la mayoría de los países europeos, exceptuándose Estonia y Bulgaria, incluyen propuestas formativas de carácter intercultural (EURYDICE, 2004).

Más concretamente, y haciéndose referencia a la autonomía de cada país para establecer sus propios planes de estudios en la formación inicial del profesorado, los autores de este trabajo indican que los países que de manera oficial exigen incluir la EI en la formación básica del docente son: Bélgica (comunidad francesa), Dinamarca, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos (educación primaria)¹¹, Finlandia, Reino Unido, Noruega y Rumania (EURYDICE, 2004). Como se puede comprobar, la formación del profesorado en España no estaba obligada a introducir la dimensión intercultural en sus planes de estudio.

Aguado y Álvarez (2006) documentan un proyecto europeo denominado "Proyecto Inter", en el que participaron diversos países (España, Portugal, Reino Unido, Noruega, Letonia, Austria y República Checa), y cuyo propósito fue el de impulsar la adopción de un enfoque intercultural en las escuelas, a partir de la adecuada formación inicial y permanente del profesorado. Tras analizar las legislaciones educativas universitarias de los diversos países participantes, estas autoras concluyeron que la EI se suele concebir en estos países como un componente adicional u optativo, y no como un elemento esencial de la educación en general (excepto en Noruega y el Reino Unido); y que la mayoría de las iniciativas se encuentran en programas de formación en prácticas y postgrados.

Tras esta visión global acerca del estado en el que se encuentra la dimensión intercultural en la formación del profesorado a nivel europeo, a continuación se muestran, a groso modo, las similitudes encontradas en la bibliografía nacional respecto al estado de la formación inicial y permanente del profesorado en las facultades españolas.

5.1.1. Análisis de la formación inicial del profesorado en España

La formación que se ofrece desde la universidad española al futuro profesorado respecto a la EI ha sido, y continúa siendo, escasa, poco

¹¹ Los resultados del estudio Leeman (2008) confirman esta idea. Los once profesores holandeses de educación secundaria que participaron en dicho estudio revelaron que no tenían los conocimientos profesionales necesarios para responder eficazmente a los dilemas que les generaba la atención a la diversidad cultural de su alumnado.

sistematizada y deficitaria (Besalú, 2004; Etxeberría et al, 2010; García Plaza & Oliveras, 1999; Jordán, 1994). En la mayoría de los casos, su carácter optativo y superficial, y el exceso de una teoría descontextualizada, ha ocasionado un bajo índice de impacto formativo real en el alumnado (Aguado et al., 2008; De Haro, 2003; García Fernández & Goenechea, 2009; Llevot & Garreta, 2003; Medina, Rodríguez & Ibáñez, 2005; Soriano & Peñalva, 2011).

Para Cabrera y su equipo (1999), los contenidos relacionados con la EI que se imparten en los programas de la formación inicial, junto con las actitudes que se estimulan, son incorporados por el futuro profesorado a un nivel cognitivo muy bajo. Por ello, se puede afirmar que a pesar del aumento progresivo del número de alumnos inmigrantes que tiene lugar en la escuela española desde los años 90, "la universidad española no se ha adaptado aún a la realidad multicultural de nuestro sistema educativo" (García Fernández & Goenechea, 2009:99).

En este sentido, son numerosos los estudios que se han propuesto analizar el lugar que ocupa la EI en los planes de estudio de las carreras universitarias de Magisterio, Psicopedagogía, Educación Social y Pedagogía, de un gran número de universidades nacionales. En su gran totalidad, dichos análisis destacan la ausencia de contenidos relacionados con el tratamiento intercultural de la diversidad cultural en la escuela (Aguado, 2006; García Fernández & Goenechea, 2009; García López¹², 2003; Martínez Martínez & Zurita, 2011; Moliner & García, 2005; Montón, 2003; Palomero Pescador, 2006; Tárraga, 2002 cfr. Goenechea, 2008).

Aún así, los resultados de un estudio reciente llevado a cabo por Soriano y Peñalva (2011) revelan la existencia de una nueva tendencia a partir de la adaptación de los nuevos planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con el mismo propósito que los anteriores trabajos, estas investigadoras analizaron los planes de estudio de todas las universidades españolas que incluían asignaturas relacionadas con la EI entre sus Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía y sus Grados de

¹² Según el estudio de García López (2003), Cataluña y Andalucía son las comunidades con más módulos específicos referidos a esta temática.

Magisterio. Finalmente, el porcentaje de dichas carreras universitarias que contienen en sus planes de estudios asignaturas relacionadas con la interculturalidad y la atención del alumnado inmigrante fue del 66,03%.

De igual modo, estas investigadoras consideran que "proporcionalmente, los estudios de Magisterio son los que con más frecuencia presentan asignaturas relacionadas con la interculturalidad, seguidos de Psicopedagogía y Pedagogía" (*Ibíd.*, p. 126). A nivel nacional, el 79% de los nuevos Grados de Magisterio de Primaria e Infantil incluyen asignaturas relacionadas con esta temática, lo cual contrasta con lo que pocos años atrás indicaron García Fernández y Goenechea (2009) respecto a los nuevos planes de Grados y Postgrados del EEES: "la presencia de lo intercultural en el diseño de estos nuevos títulos es muy reducida" (*Ibíd.*, p. 99).

A pesar de este panorama, algunas universidades nacionales llevan años impartiendo algunas asignaturas optativas relacionadas con esta temática.

Sabariego (2002) destaca el éxito de la presencia de diversas asignaturas optativas vinculadas con la EI en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, de la misma manera que hace referencia a la pionera aportación llevada a cabo en la Universidad de Granada con la introducción de la asignatura "Currículum Intercultural" como materia obligatoria, descrita por López (1996 cfr. Sabariego 2002).

Besalú (2004) y Sales (2010) también describen en sus escritos el modo en el que ambos abordan la EI en las asignaturas optativas que imparten en la Universidad de Girona y en la Universidad Jaume I, respectivamente. Según explican estos profesores, estas asignaturas son un ejemplo de cómo se puede favorecer la adquisición de la CI entre los futuros docentes.

A modo de síntesis, se podría afirmar que:

- La presencia de la EI es escasa.
- Todavía aparece con frecuencia como materia optativa. Por este motivo, Soriano y Peñalva (2011) alertan de la necesidad de contar con asignaturas troncales y obligatorias.
- En los nuevos títulos de Grado parece que la EI tiene un poco más presencia que antaño.

Después de analizar la formación inicial del profesorado, en el siguiente apartado se describe el estado en el que se encuentra la formación permanente.

5.1.2. La formación permanente y la atención al alumnado inmigrante

La formación permanente del profesorado se considera un proceso dirigido a la renovación y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas previamente, como consecuencia de las nuevas demandas y necesidades actuales (UNESCO, 1975 cfr. Mayor, 1992).

En palabras de Imbernón (2007:59), la actual formación permanente se basa en cinco grandes ejes de actuación:

- a) La reflexión sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad educativa y social del territorio, y su comprensión, interpretación e intervención sobre la misma;
- b) La generación de conocimiento pedagógico a partir del análisis de la práctica educativa;
- c) El intercambio de experiencias y la reflexión entre iguales para aumentar la comunicación entre el profesorado;
- d) La unión de la formación vinculada a un proyecto y no al contrario (primero formación y después realizar un proyecto);
- e) La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales indeseables (jerarquismo, individualismo) y a prácticas sociales como la exclusión y la intolerancia;
- f) El desarrollo profesional en el centro mediante el trabajo colaborativo en donde todos reconocen la intención de transformar esa práctica.

A sabiendas de la existencia de un nuevo contexto educativo caracterizado por la diversidad cultural del alumnado, la actual formación permanente debería capacitar al docente para afrontar con garantías este reto (Sabariego, 2002). Sin embargo, algunos investigadores e investigadoras alertan de que dicha formación, al igual que ocurre con la formación inicial, no es la más adecuada (Jordán, 1999; 2004; Tovías, 2005). Según destaca Jordán (2004), normalmente el profesorado piensa que la formación permanente que se imparte es demasiada teórica, lo cual dificulta su

traducción o aproximación a la práctica educativa; y muy deductiva, puesto que no parte de las necesidades e intereses de sus destinatarios.

Para justificar esta falta de éxito, este mismo autor culpa al exceso de formación cognitiva-técnica y a la ausencia de la dimensión afectiva-actitudinal-moral:

Cuando un modelo formativo no trabaja la vertiente afectiva-actitudinal-moral, a corto o medio plazo está llamado al fracaso, porque ha omitido el *software* psicológico-profesional que hace posible el ejercicio de la docencia sólido, constante, comprometido y motivado (*Ibíd.*, p. 19).

Tovías (2005) añade que la formación permanente del profesorado aún no ha asumido la complejidad del cambio que implica un aula multicultural, ya que todavía existe una gran falta de coordinación entre la teoría y la práctica, lo cual genera propuestas formativas muy fragmentadas, con estrategias a corto plazo.

A raíz de estos argumentos, y a partir de las reflexiones que se desprenden de diversos trabajos, algunas de las principales características que definen la formación permanente del profesorado respecto a la EI y la atención del alumnado inmigrante en el aula son (García Fernández & Goenechea, 2009; Goenechea, 2008; Jordán, 1994):

- Falta reflexión sobre el modelo educativo y social que se busca. La formación que actualmente demanda el docente tiene un marcado carácter práctico, en forma de recetas, alejado de la teoría (Bartolomé, 2002; Díaz-Aguado, 2003). Como se ha indicado anteriormente, el profesorado cree que la formación permanente es demasiado teórica (Jordán, 2004).
- Las pocas iniciativas existentes suelen ser de carácter puntual, optativo y superficial.
- A pesar de algunas excepciones citadas previamente, la EI no es una formación comúnmente demandada. Se prioriza la formación en relación al uso de las *Tics*, el bilingüismo, el acoso escolar, etc. (Calatayud, 2006; Goenechea, 2008).

- Formación descontextualizada. Existe ciertos riesgos respecto a la formación sobre esta temática, ya que algunos profesores y profesoras suelen centrarse en la prevención de conflictos en contextos multiculturales (se vincula la inmigración con el conflicto); la enseñanza del español (la EI es solo la enseñanza de una lengua); y los cursos monográficos sobre culturas (perpetuando una visión estática de las culturas, en la mayor parte de los caso estereotipada).

Respecto a este último tema, Besalú y Tort (2009:70) alertan que:

(...) esta fijación en la cultura de origen es sobre todo el reflejo de un imaginario diferencialista, que tiende a esencializar algo que está en continua evolución, que vela las diversidades intragrupalas, pasa por alto el nuevo contexto donde viven esta familias (porque la pureza y la autenticidad siempre remite al país de origen y no al de recepción) y puede deformar la percepción del alumnado extranjero que está en sus aulas.

- La formación no es para todo el colectivo docente: suele dirigirse a un colectivo docente en concreto (profesores aula de acogida, educación especial), olvidando a los maestros y maestras ordinarios. Además, el profesorado que accede a este tipo de formación suele el más sensibles e implicado, cuando los sujetos que más necesitan esta formación son los menos sensibles a este campo.

A pesar de esta visión pesimista sobre la calidad y funcionalidad de la actual formación permanente, García Plaza y Oliveras (1999) documentan, tal y como ellas mismas afirman, la siguiente experiencia de éxito.

A partir del análisis de las necesidades del propio profesorado de una escuela multicultural ubicada en la localidad catalana de Salt (Girona), el programa de formación permanente planteado tenía como principal propósito que "el profesorado adquiriera una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia y no desde el déficit, puesto que la diversidad ha de ser vista más como un valor a respetar, que como una deficiencia a compensar" (García Plaza & Oliveras, 1999:208).

Durante ocho semanas de duración se programaron sesiones de más de dos horas de trabajo semanales. Los contenidos abordados fueron los siguientes: 1) la EI; 2) proyecto educativo intercultural; 3) las minorías culturales del centro; 5) las actitudes interculturales: estrategias para el

éxito escolar; 6) la resolución de conflictos: estrategias; 7) materiales curriculares.

Debido a la orientación constructivista de este programa, estas investigadoras percibieron en el profesorado una interiorización real y significativa de los nuevos aprendizajes.

Finalmente, y tal y como queda plasmado en las anteriores líneas acerca del estado en el que se encuentra la formación inicial y permanente del profesorado, se considera indispensable desarrollar cambios efectivos y reales en este ámbito formativo, como uno de los importantes para conseguir que la adopción e implantación de un enfoque intercultural en la escuela actual deje de ser una utopía.

En el siguiente bloque se describen algunas propuestas para fomentar este cambio.

5.2. Propuestas para introducir el enfoque intercultural en la formación del profesorado

Mejorar la calidad y la utilidad de la formación académica que recibe el profesorado en su formación inicial o continua respecto a la atención a la diversidad cultural del alumnado desde un enfoque intercultural es un desafío que no ha pasado desapercibido para un gran número de investigadores e investigadoras.

A partir de la revisión de la literatura que se ha llevado a cabo sobre el tema, a continuación se presentan las ideas más relevantes respecto a los aspectos que son necesarios, tanto en la formación inicial como en la permanente, para la consecución de una idónea formación intercultural.

5.2.1. Dimensiones básicas para un programa de formación intercultural

La profesora norteamericana Gay (1986) fue una de las primeras personas en proponer un modelo formativo multicultural para el profesorado. Según se desprende de su propuesta, cuatro son los elementos clave a tener en cuenta en todo proceso formativo: la competencia cognitiva en EM; el

conocimiento y compromiso respecto una filosofía multicultural; el conocimiento de las culturas en contacto; y la competencia pedagógica.

A partir de este pionero modelo de formación multicultural, a nivel nacional surgieron diversas propuestas formativas, entre las que destacan las de Besalú (2004) y Jordán (2004), entre otros¹³.

Según el modelo formativo de este último autor, cualquier tipo de formación que se vincule con la promoción del enfoque intercultural debería tener presente tres dimensiones fundamentales: la dimensión cognitiva; la dimensión actitudinal; y la dimensión formativa-competitiva (Jordán, 2004).

a) Dimensión cognitiva

Se compone de los tres primeros elementos propuestos por Gay (1986) y su principal objetivo es el de ofrecer al actual o futuro docente, desde una vertiente crítica e informativa, una serie de nociones básicas relacionadas con la teoría de la EI y con el conocimiento de las culturas minoritarias¹⁴ (dimensión cultural, social, económica, política). Con ello, se pretende promover un compromiso hacia la teoría intercultural, además de evitar la posible existencia de cualquier posición estereotipada o prejuiciosa en los educadores (Moliner & Moliner, 2010), además de evitar falsas creencias.

La exclusiva formación teórica tiene un gran número de detractores debido a los peligros que se le atribuyen. En primer lugar, y partiéndose de la base que "los comportamientos están muy mediatizados por las creencias, ideas, preconcepciones y actitudes" (Cabrera et al., 1999:77), este tipo de enseñanzas no garantizan la alteración de la dimensión afectiva del docente (Burstein & Cabello, 1989; Cabrera et al., 1999; García Fernández &

¹³ A partir de las necesidades formativas del profesorado estudiado en los trabajos de Aguado (2006) y Granda y su equipo (2000), estos investigadores e investigadoras señalan diversas propuestas formativas encaminadas a la consecución de una "verdadera formación intercultural".

¹⁴ A modo de ejemplo, el Birmingham City Council [BCC] (2008) elabora una guía donde se presentan las principales características de la religión musulmana de cara a mejorar la participación femenina en las clases de EF y en las actividades deportivas. Del mismo modo, la UNESCOCAT (2012) también publica un manual donde se describen las principales festividades religiosas que tienen lugar en Cataluña, a raíz del incremento de la población extranjera en este territorio

Goenechea, 2009; Sabariego, 2002; Tovías, 2005), por lo cual, no se asegura un cambio en el plano conductual del mismo.

Finalmente, hay que tener en cuenta que las características de la sociedad actual suelen ocasionar la existencia de una gran distancia cultural entre familiares e hijos e hijas, por tanto, la fijación en la cultura de origen puede ser un error debido a que "lo que vale para los padres no tiene porqué valer para los hijos (...) el horizonte vital de los hijos se circunscribe, casi en exclusiva, a la sociedad de recepción" (Besalú & Tort, 2009:71).

Tras estas consideraciones acerca de los inconvenientes que puede conllevar una exclusiva formación cognitiva, la segunda dimensión que propone Jordán (2004), además de complementar a la anterior, acapara una mayor relevancia puesto que, según afirma García López (2003:53):

No basta con asumir racionalmente la diversidad, la diferencia, la heterogeneidad; elementos todos que pueden aprenderse a través de la asistencia a cursos o asignaturas sobre educación intercultural, es precisa la asunción de carácter emocional, actitudinal, afectiva y ética.

b) Dimensión actitudinal

"Si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría resulta casi en su totalidad".

(Jordán, 1994:37)

El principal propósito de la dimensión actitudinal es el de ahondar en las actitudes, percepciones, esquemas mentales del actual o futuro profesorado acerca de la inmigración y la diversidad cultural, para posteriormente intentar reflexionar o modificar aquellas actitudes más prejuiciosas.

Pretende fomentar actitudes de apertura, tolerancia y respeto hacia la diversidad (Marcelo, 1999), para de esta manera intentar conseguir una práctica educativa tolerante y en igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Según Moliner y Moliner (2010:31-32), la formación del profesorado debería incidir en los siguientes aspectos actitudinales:

a) El reconocimiento de las características comunes entre personas de distintas culturas y b) la percepción de estas similitudes como elementos que permitan el diálogo y el intercambio intercultural. Además de aprender a respetar la diferencia de gustos, costumbres, modos de entender los problemas, etc., y fomentar las predisposiciones positivas hacia la convivencia en el entorno escolar, social y laboral como forma de enriquecimiento y aprendizaje cultural.

Al igual que Jordán (2004), otros investigadores e investigadoras confirman que el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural y la inclusión es uno de los pasos más efectivos a tener en cuenta en la formación del docente (Bartolomé & Cabrera, 1997; Colectivo IOÉ, 2002; Sabariego, 2002).

Según Barquín y su equipo de colaboradoras (2010:96):

El modo en el que el profesorado actúa profesionalmente con estos alumnos y sus familias tiene relación no solo con sus creencias y saberes profesionales, sino también con las creencias y actitudes personales –en gran medida construidas socialmente– que estos profesores tienen con respecto a las personas inmigrantes.

Aún así, para alcanzar una máxima efectividad con este trabajo, se recomienda llevar a cabo actividades críticas y reflexivas (Cabrera et al., 1999; Granda, Domínguez & ElQuariachi, 1999; Herrada, 2008; Proctor et al., 2001), con una alta carga de emotividad y afectividad, que se vivencien con la práctica, más que con el desarrollo de actividades intelectuales o cognitivas (Gieß-Stüber, 2008a; Jordán, 2007). Este apunte merece ser destacado, sobre todo si se tiene en cuenta que algunas investigaciones demuestran que en la fase de formación inicial del profesorado, las actitudes y creencias hacia la diversidad cultural no se modifican (Pajares, 1992 cfr. López López & Hinojosa, 2012; Marcelo, 2009).

En este sentido, la dramatización se convierte en una estrategia adecuada para reducir los estereotipos y prejuicios de los futuros docentes hacia los colectivos minoritarios (González González, 2010). De igual manera, actualmente existen diversos materiales destinados al trabajo de la dimensión actitudinal y afectiva del alumnado desde una vertiente lúdica y práctica. Entre ellos se encuentran la "Guía Inter" (Aguado, 2006); las dos carpetas de materiales didácticos "Tot un Món" (Essomba, 2007, 2010); y la

obra de Vives (2009) recopilada en la "Colección Ciudadanía Intercultural" de la Fundación Jaume Bofill, entre otros.

Todavía dentro de esta dimensión actitudinal, Jordán (2004) señala la necesidad que el docente asuma su responsabilidad ético-profesional respecto a la educación de todos sus alumnos y alumnas, independientemente de su origen de procedencia, del mismo modo que apuesta por promover, al igual que Essomba (2003), el trabajo conjunto y cooperativo entre el profesorado.

c) Dimensión formativa-competitiva

Tal y como se ha señalado en capítulos anteriores, la escuela multicultural necesita profesionales con una alta competencia técnico-pedagógica a la hora de atender al alumnado inmigrante. El dominio de un amplio repertorio de fórmulas pedagógicas facilitará al docente la resolución de los posibles problemas que surjan en el día a día de un aula multicultural (Jordán & Pinto, 2001).

Más concretamente, en este ámbito se pretende formar educadores capaces de: a) diagnosticar las posibles necesidades educativas del alumnado; b) desarrollar adaptaciones curriculares; c) analizar y elaborar materiales adecuados; d) introducir elementos para la construcción de un currículum intercultural con los criterios suficientes como para afrontar los dilemas étnicos (Jordán, 2001).

Además, y en base a los argumentos de Bell y Lorenzi (2004) y Patterson (2012), el futuro profesorado de EF debe poseer las competencias lingüísticas suficientes como para convertir sus clases prácticas en un excelente terreno para el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela.

Aún así, cualquier tipo de formación que exclusivamente se centre en al enseñanza de esta dimensión técnico-práctica no será suficiente para que el profesorado pueda ejercer su profesión en un contexto multicultural (Aguado et al., 2008), lo cual demuestra la importancia que tiene el desarrollo formativo de las otras dos dimensiones (cognitiva y actitudinal), para poder alcanzar así una verdadera formación intercultural.

Tras la revisión de las dimensiones propuestas por Jordán (2004), a continuación se presentan otros aspectos que también son importantes para la inclusión del enfoque educativo intercultural en la formación del profesorado.

5.2.2. Otras propuestas para mejorar la formación inicial y permanente

Respecto a la formación inicial del profesorado, Essomba (2003) considera indispensable cambiar la concepción universitaria de la enseñanza y de la educación. Más concretamente, este profesor apuesta por llevar a cabo los siguientes cambios (*Ibid.*):

- Fomentar un reconocimiento positivo hacia la heterogeneidad cultural existente entre las personas, para así eliminar la concepción homogeneizadora de la enseñanza;
- Transformar los tradicionales procesos evaluadores que se centran en los resultados finales del alumnado, más que en los procesos de aprendizaje;
- Mejorar la intervención pedagógica del profesorado universitario respecto a sus estrategias didácticas y organizativas.

Por otro lado, otros estudios coinciden en resaltar la importancia que adquiere favorecer al alumnado universitario el contacto y la relación con personas de origen extranjero. Es decir, existe la convicción de la necesidad de ofrecer la posibilidad de ser expuestos ante una gran variedad de contextos educativos, sobre todo multiculturales (Barquín et al., 2010; Domangue & Carson, 2008; Jordán, 1998; Milner, Flowers & Moore, 2003). Sobre este tema, el trabajo de Rodríguez Izquierdo (2006) revela que casi la mitad del alumnado de magisterio encuestado manifiesta no haber tenido nunca un trato directo con personas inmigrantes.

En este sentido, Culp, Chepyator-Thomson y Hsu (2009) subrayan el papel tan relevante que adquiere para la formación del futuro profesorado de EF la realización de la asignatura del "Prácticum" en contextos educativos culturalmente heterogéneos. Las prácticas en el extranjero, las becas

Erasmus, etc., también pueden beneficiar al futuro profesorado en este aspecto.

De esta misma manera, Gieß-Stüber y Kühler (2008) recomiendan, además de una formación teórica intercultural, buscar la posibilidad de trabajar con inmigrantes a nivel de práctica física y deportiva. A modo de ejemplo, Harrison y su equipo (2010) señalan que el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación del Profesorado (NCATE) de los EEUU aconseja formar educadores que hayan podido tener la posibilidad de interactuar con los estudiantes y las familias de diversos orígenes, ya que, "la exposición a diversos estudiantes mejorarán las competencias de los futuros profesores, y mejoraran sus habilidades culturales y la capacidad para proporcionar experiencias de aprendizaje significativa para todos los estudiantes" (*Ibid.*, p. 186).

También desde el ámbito de la EF, otra de las propuestas destacadas para mejorar la formación inicial hace referencia al aumento de la diversidad racial y cultural de los estudiantes universitarios y el profesorado (Benn & Dagkas, 2006; Flintoff et al., 2008; Harrison & Belcher, 2006; Harrison et al., 2010; Johnson, 2002). Para justificar esta idea, Johnson (2002) señala que la diversificación cultural de la población universitaria favorece el intercambio y el conocimiento mutuo, lo cual puede tener consecuencias positivas en el posterior desarrollo profesional. Además, la existencia de educadores y educadoras procedentes de otros países permite al alumnado autóctono contar con referentes positivos de otras culturas.

En palabras de Harrison et al., (2010), es importante "alentar a los estudiantes de color para que formen parte de la profesión de enseñanza de la educación física. Esto probablemente ayude a mejorar la competencia cultural en la enseñanza de educación física" (*Ibid.*, p. 195).

Como se puede comprobar, estas últimas medidas guardan relación con lo señalado en el tercer capítulo: la experiencia personal o laboral en un contexto multicultural favorece la creación de actitudes positivas hacia la diversificación cultural.

En último lugar, dentro de la formación permanente del profesorado en activo, algunos trabajos proponen las siguientes mejoras de cara a mejorar

la atención del alumnado extranjero y facilitar la introducción del enfoque intercultural en el aula:

- Realizar la formación dentro del mismo centro a partir de las propias necesidades y dinámicas (Jordán, 2007).
- Fomentar el desarrollo de la cooperación y el intercambio en enseñanza y aprendizaje entre profesores y profesoras; y ofrecer a los educadores la oportunidad de trabajar en grupo, intercambiar información, seleccionar material y lograr consenso en los criterios de evaluación (Aguado & Álvarez, 2006)
- Dirigir la formación a todos los profesionales educativos, y no solo a un colectivo concreto (Cabrera et al., 1999; García Fernández & Goenechea, 2009; Hinojosa & López, 2010; Sleeter, 1990 cfr. Jordán, 1994; Tovías, 2005). En este sentido, Sleeter afirma que "si solo unos pocos docentes participan en actividades formativas, mientras sus colegas y las estructuras básicas de la escuela permanecen iguales, los resultados son bastante pobres" (*Ibid.*, p. 36).
- Reestructurar los procesos de funcionamiento escolar. Es necesario evitar programas puntuales o actividades específicas para erradicar la formación anecdótica y descontextualizada (Sleeter, 1990 cfr. Jordán, 1994).
- Evaluar todas las experiencias formativas implementadas para asegurar la calidad y utilidad de las mismas (Sleeter, 1990 cfr. Jordán, 1994).
- Realizar una formación teórica-práctica (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1994).

Con todas estas propuestas se pretenden paliar las carencias formativas que tanto el profesorado en activo como el futuro profesorado mantienen hacia la introducción de los principios interculturales en sus enseñanzas ya que, como se ha podido comprobar, la formación (inicial y permanente) que hasta el momento ha recibido el colectivo docente aborda de manera incorrecta y superficial la CI del mismo.

Después de todo lo señalado, en el próximo apartado se analiza la formación del futuro profesorado de EF y el lugar que ocupa el enfoque intercultural.

5.3. El enfoque intercultural en la formación del profesorado de Educación Física

“La formación del futuro profesional de la actividad física y el deporte en la multiculturalidad, el gran fenómeno del siglo XXI, se ha convertido en una necesidad, un reto y, sin duda, un incentivo para la mejora de los estudios de CAFyD”.

(Soler, 2004:132)

Actualmente, las personas encargadas del área de EF en los centros educativos nacionales de educación primaria son aquellas que poseen como mínimo, y en el mejor de los casos, la ya transcrita diplomatura de Magisterio de EF¹⁵. Esto quiere decir que la formación del docente especialista en esta área se ha llevado a cabo bajo los planes académicos de la formación inicial del profesorado ya revisados con anterioridad, es decir, aquellos que obviaron en su gran mayoría el enfoque educativo intercultural. Además, y respecto a la formación permanente, esta también se caracteriza por su carácter compensatorio y descontextualizado.

Como argumenta Soler (2004:112):

(...) la mayoría de estas actividades [formación permanente] se ocupan básicamente de informar sobre las características de las diferentes culturas y en compilar juegos o danzas de las diferentes partes del mundo. Mediante estas propuestas, pues, resulta difícil llegar verdaderamente a una formación intercultural.

Tras esta breve introducción, en este apartado se analiza, en primer lugar, cómo valora el profesorado de EF su formación a la hora de abordar los cambios que ha originado la diversificación cultural del alumnado y cuáles son las necesidades destacadas. Posteriormente, en segundo y tercer lugar,

¹⁵ Existen profesores y profesoras que además de ser maestros/as, son licenciados/as en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De igual modo, existen numerosos casos en los que dicha asignatura está bajo la supervisión de un/a docente no especialista en la materia.

se describen algunas de las propuestas formativas documentadas más relevantes a nivel nacional e internacional.

5.3.1. Estado de la formación intercultural del profesorado de Educación Física y sus principales necesidades

A pesar del escaso número de estudios nacionales centrados de manera genérica en la formación del profesorado de EF (García Ruso, 1997; Luís Pascual, 2008), algunos trabajos demuestran la falta de formación que presenta este colectivo respecto a la atención a la diversidad cultural y a la EI (Capllonch et al, 2007; García Ruso, 2001; López Pastor et al., 2007; Martínez Abellán, 2003; Pastor et al., 2010).

Como resaltan Pastor y su equipo (2010:79), “los docentes de la especialidad de EF piensan que son insuficientes las actividades de formación ofertadas por la Administración para enseñar EF en contextos multiculturales”.

En esta dirección, el conjunto de educadores y educadoras que forman parte del estudio de Capllonch et al. (2007) revelan las siguientes necesidades formativas:

- Formación sobre aspectos culturales de los países de origen y formación en idiomas.
- Información sobre la realidad deportiva de los países de origen del alumnado, sus antecedentes y conocimiento de más juegos y danzas del mundo.

De igual manera, y en relación a los aspectos pedagógicos, el profesorado estudiado reclama (*Ibíd.*):

- Más elementos favorecedores de la integración.
- Más formación sobre actitudes y valores.
- Más formación sobre el ámbito de la comunicación y las relaciones sociales.

Por otro lado, otros estudios desarrollados a nivel europeo y norteamericano coinciden en señalar que la formación del profesorado de EF en sus respectivos países no aborda, ni ha abordado, de manera correcta la EI.

Esto quiere decir que el actual profesorado de EF carece de una formación específica al respecto (Behnke & Roth, 2002; Carroll & Hollinshead, 1993; Culp & Chepyator-Thomson, 2011; Chepyator-Thomson et al., 2000; Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Dagkas, 2007; Grimminger, 2008a; 2011; Harrison & Belcher, 2006; McDonald & Hayes, 2003).

Desde el contexto germano, Grimminger (2008a:23) afirma que:

El futuro profesorado de educación física enseñará a grupos de alumnos cultural, étnica y lingüísticamente heterogéneos. La preparación para esta tarea es insuficiente, por lo menos en cuanto a los programas de educación se refiere.

Ante esta realidad, existe una creciente necesidad de introducir en el proceso formativo del profesorado de EF aspectos relacionados con la atención del alumnado inmigrante y la EI, que le permita abordar de manera constructiva su labor profesional en un contexto multicultural (Culp, 2006; Gieß-Stüber & Grimminger, 2008; Grimminger, 2011; Harrison & Belcher, 2006).

Se trata de formar a docentes culturalmente sensibles y receptivos (Stanley, 1995 cfr. Harrison & Belcher, 2006), capaces de asegurar la creación de unos ambientes positivos de aprendizaje e igualdad de oportunidades para todos el alumnado. De lo contrario, el profesorado de EF que mantenga una baja competencia cultural puede perpetuar los estereotipos y prejuicios más habituales (Harrison et al., 2010).

Además de las propuestas formativas anteriormente destacadas (aumento de la diversidad cultural en la formación del profesorado y contacto e interacción con contextos multiculturales), dentro de esta área curricular algunos trabajos añaden la siguiente propuesta formativa:

- El profesorado debe conocer los principales rasgos culturales y religiosos del alumnado y el papel que estos juegan en relación a la práctica de actividad física y deportiva (relaciones de género, indumentaria, maneras de entender el cuerpo y la salud, etc.) (Capllonch et al., 2007; Gieß-Stüber & Kühler, 2008; López Pastor & Iglesias, 2003), para utilizar este conocimiento en el desarrollo

curricular y la planificación de lecciones¹⁶ (Culp, 2006). Según explica DeSensi (1995 cfr. Harrison & Belcher, 2006), estos aprendizajes son especialmente necesarios para las personas que no hayan tenido experiencia previa de contacto o exposición a otras culturas, razas o grupos étnicos.

Tras el análisis del estado de la dimensión formativa del profesorado de EF respecto a la atención del alumnado inmigrante, y tras la revisión de algunos de los elementos indispensables en este periodo formativo, a continuación se recopilan las experiencias formativas documentadas más relevantes que se han llevado a cabo dentro del área de la EF y del deporte, a nivel nacional e internacional.

5.3.2. Experiencias formativas a nivel nacional

Probablemente, son muchas las experiencias formativas de gran interés y riqueza que se encargan de mejorar las competencias profesionales del profesorado de EF en un contexto multicultural. Sin embargo, el día a día del profesorado provoca que todas estas no se difundan en el ámbito de revistas científicas o profesionales, por lo que el número de estas propuestas documentadas no es tan elevado.

Aún así, la revisión de la bibliografía permite recopilar las siguientes:

a) Seminarios formativos

Dentro del contexto nacional se encuentran documentadas tres experiencias formativas vinculadas con la atención al alumnado inmigrante en las clases de EF: a) el "seminario de EF" de Ciutat Vella (Barcelona) (Lleixà & Soler, 2004); b) el "seminario permanente" de Segovia (López Pastor et al., 2004) y c) el "seminario del centro de recursos pedagógicos" [CRP] de Murcia (García de Alcaraz & Sánchez, 2003).

Respecto a la primera de estas experiencias, el "seminario de EF" de Ciutat Vella se originó en el curso 1996/97 debido a la iniciativa propia de un

¹⁶ Culp (2006) describe en su artículo los aspectos más relevantes de tres grupos culturales, con la idea de que el profesorado de EF comprenda mejor a sus estudiantes y por tanto, se aumente su éxito en los programas de su asignatura.

conjunto de educadores preocupados por la necesidad de afrontar, de la manera más efectiva posible, los cambios que se sucedían en sus aulas por al aumento del alumnado inmigrante en las escuelas del barrio. Según explican dos de sus impulsores, mediante los encuentros desarrollados en el CRP del mismo distrito el profesorado pretende aunar los esfuerzos individuales de cada centro educativo en un espacio común, para de esta manera, "poder colaborar, reflexionar, aprender, compartir... sobre la labor docente del día a día en una asignatura como la nuestra, con la dificultad implícita de impartirla en un barrio con las características de Ciutat Vella" (Lleixà & Soler, 2004: 136).

A través de este espacio de formación: se potencian las relaciones entre las escuelas; se elaboran materiales y unidades de programación para trabajar la EI en la EF; se intercambian experiencias (Lleixà y Soler, 2004; Torralba, 2002); y se organizan las jornadas lúdicas interescolares del "Rodajoc" y el "Mar de jocs" (Flores, 2011; García Moreno & Pedret, 1999; Pedret, 2004).

En definitiva, este "seminario de EF" sirve, entre otras cosas, "para compartir experiencias y convertir la diversidad de nuestras aulas en una fuente de riqueza educativa y vital" (Lleixà & Soler, 2004:137).

En segundo lugar, respecto al "seminario permanente de investigación-acción en EF" de Segovia, en el curso 2003/04 se llevó a cabo un seminario específico relacionado con la atención a la diversidad cultural, puesto que la mayoría de sus componentes consideraron que la incorporación del alumnado inmigrante en las aulas educativas se había convertido en un fenómeno especialmente relevante y urgente. Más concretamente, este seminario se propuso trabajar entorno a la figura de las minorías étnicas en las clases de EF, desde el punto de vista de los dilemas y necesidades que se encuentra el profesorado especialista y las estrategias de actuación más adecuadas para favorecer la integración y el éxito educativo del alumnado inmigrante (López Pastor et al., 2004, 2006). Para ello, se desarrollaron diversos ciclos de investigación-acción a partir de la exposición y puesta en común de casos concretos relacionados con el alumnado inmigrante en la clase de EF aportados por los diversos maestros y maestras (López Pastor et al., 2004).

Además del análisis de estos casos específicos, López Pastor e Iglesias (2003) explican algunas de las líneas de trabajo adoptadas por este seminario: a) la importancia del cuerpo y la cultura corporal en la escuela; b) las respuestas educativas que desde la escuela, y especialmente desde la EF, se pueden dar para atender de manera efectiva al alumnado inmigrante; c) la presentación de los principales resultados de un estudio en torno a las minorías étnicas e hijos de inmigrantes (curso 2000-2001); y d) la creación de una propuesta genérica de conexión de los bloques de contenido del área de EF en Primaria con la temática presentada.

En último lugar, los objetivos propuestos en el seminario celebrado en el año 2003 en el CRP de Murcia bajo el nombre de "La educación física como integradora de minorías étnicas", fueron los siguientes: a) intercambiar experiencias entre los docentes del área de EF e interculturalidad; b) sensibilizar al profesorado hacia la actualización científica y didáctica del contexto intercultural; c) dar a conocer documentación, materiales, recursos didácticos; y d) formar al profesorado de EF en contenidos básicos de EI para atender y trabajar con la diversidad de alumnos (García De Alcaraz & Sánchez, 2003).

Tras la exposición y revisión de estas experiencias formativas relacionadas con el profesorado de EF en activo, se ha de dejar constancia de que el seminario de Ciutat Vella todavía continúa llevándose a cabo hoy día en este barrio de la ciudad condal. Sin embargo, parece ser que los otros dos seminarios trataron la atención al alumnado inmigrante exclusivamente en los cursos cuando se realizaron (2003/04 y 2002/03 respectivamente).

En definitiva, estos seminarios formativos se caracterizan por el intercambio colectivo de experiencias, a nivel de barrio y entorno; pero también por su carácter puntual e inestable, exceptuándose el primero de los casos. Además, cabe destacar la ausencia de materiales publicados o difundidos, por tanto, no se tiene un conocimiento exacto del trabajo que en estos espacios se ha desarrollado.

b) Una experiencia en la formación inicial

Desde el punto de vista de la formación inicial, es interesante resaltar la ausencia de propuestas formativas documentadas destinadas a la formación

intercultural del futuro profesorado especialista de EF de educación primaria. Aún así, en relación a los planes de estudios del futuro docente de EF de educación secundaria, Soler (2004) describe cómo se aborda la EI a través de la incorporación de una nueva asignatura optativa en el curso 2003/04 ("Tratamiento de la multiculturalidad y el género en la actividad física y el deporte"), destinada principalmente al alumnado que realiza el itinerario de "enseñanza" dentro del plan curricular del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña [INEFC] de Barcelona.

En este caso, esta autora explica que a partir de la utilización de algunas de las actividades de enseñanza-aprendizaje típicas de la educación en valores (clarificación de valores, dilemas morales, resolución de conflictos, ejercicios de cooperación y para la comunicación, actividades de comprensión crítica y autoconocimiento, etc.) se pretendían alcanzar los siguientes propósitos (Soler, 2004):

- Comprender la cultura corporal y los hábitos lúdicos-deportivos principales de las culturas más presentes en nuestra sociedad.
- Reconocer los mecanismos de discriminación y las situaciones de desigualdad que se dan por razón de sexo, cultura o clase social en el ámbito de la EF y el deporte.
- Adquirir y mejorar habilidades, métodos y estrategias para promover el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la convivencia.
- Desarrollar un proyecto de intervención en el que se utilice la EF o el deporte como medio para la coeducación, la integración social o la EI.
- Respetar las diferencias culturales, reflexionando sobre las propias creencias y actitudes hacia la diversidad cultural y de género.

En último lugar, cabe destacar el carácter "optativo" de esta asignatura, lo cual confirma el carácter superficial que normalmente adopta esta temática en la formación inicial del profesorado. Además, sería interesante conocer cómo se contempla, o no, esta misma asignatura en los nuevos planes de estudio de Grado que se derivan de la adaptación al EEES.

Después de conocer estas experiencias nacionales, en el siguiente apartado se recopilan algunas de las principales experiencias formativas documentadas a nivel internacional.

5.3.3.Experiencias formativas a nivel internacional

A través de la revisión bibliográfica se han recopilado diversas experiencias formativas documentadas en países como los EEUU, Alemania y Reino Unido. A sabiendas de que es posible que existan muchas más experiencias al respecto, en este apartado se presentan las siguientes:

En el contexto norteamericano, Chance, Gunn Morris y Rakes (1996) desarrollaron unos programas de colaboración entre el profesorado universitario y el profesorado de EF en prácticas, destinados a eliminar los prejuicios y estereotipos negativos que estos futuros docentes tenían hacia las escuelas donde se concentraban las minorías étnicas. A partir de una correcta formación y de la dotación de numerosos materiales especializados, este profesorado en prácticas debía preparar, valorar y discutir sus sesiones antes de impartirlas en dichos centros. Durante todo el proceso formativo de prácticas, los posibles dilemas y dificultades eran debatidos en la Universidad. Posteriormente, los participantes en este proyecto redactaron un ensayo reflexivo a partir de las notas de campo y el diario elaborado durante las prácticas.

Según esta investigación, el análisis de los materiales demostró que estos futuros docentes de EF vencieron muchos de sus estereotipos y prejuicios, después de reconocer que los alumnos y alumnas no eran tan diferentes como ellos pensaban (Chance et al., 1996).

En esta misma dirección, Burden, Hodge, O'Bryant y Harrison (2004) apostaron por introducir en la formación del profesorado de EF un programa académico y un currículum que permitiese alcanzar en el alumnado la sensibilidad intercultural necesaria para desarrollar una intervención pedagógica más efectiva, de cara a la atención de su alumnado de origen extranjero. El estudio de diversas culturas, junto con la aproximación teórica de la EM fueron algunos de los temas abordados (Burden et al., 2004).

A nivel europeo, Gieß-Stüber, Didierjean, Fialová, Heine y Mielcarek (2008) describen una ambiciosa experiencia formativa en la que se ven implicadas varias universidades europeas dentro de un proyecto "Comenius", bajo el nombre de "Desarrollo de la competencia intercultural a través del deporte en el contexto de expansión de la Unión Europea".

Los principales propósitos de este proyecto fueron (Gieß-Stüber et al., 2008):

- Fortalecer la cooperación internacional en la formación del profesorado;
- Llevar a cabo una formación teórica intercultural;
- Fomentar el aprendizaje basado en la experiencia y orientado hacia la práctica;
- Preparar al futuro profesorado para utilizar las posibilidades que ofrece la EF a la hora de estimular un aprendizaje intercultural, a partir de un enfoque compatible con las políticas educativas y las realidades estructurales de los diferentes países;
- Y vivir y aprender juntos.

Los más de tres años de colaboración entre estas cuatro universidades participantes, la Universidad de Friburgo (Alemania), la Universidad de Praga (República Checa), la Universidad de Estrasburgo (Francia) y la Universidad de Gorzów (Polonia); alcanzaron, gracias a la realización de diferentes estudios y talleres, numerosos avances en torno al conocimiento y la sensibilización intercultural dentro de la formación del futuro profesorado de EF y deporte.

Respecto a los talleres formativos, durante el desarrollo de este proyecto las universidades participantes organizaron unas jornadas de formación e intercambio entre todo el alumnado y profesorado implicado. Como explica Gieß-Stüber (2008a), estas jornadas son una oportunidad académica para abrir horizontes y cambiar actitudes, ya que "travel broadens the mind" (viajar ensancha la mente) (*Ibid.*, p.36). A partir de estos encuentros, principalmente se buscaba debatir temas, participar en actividades deportivas adecuadas para la promoción del diálogo intercultural, y

desarrollar habilidades interculturales a partir de la comprensión de las diversas visiones del mundo (Gieß-Stüber, 2009).

Finalmente, en la obra escrita por los miembros participantes de este proyecto "Comenius" (Gieß-Stüber & Blecking, 2008), se describe una interesante propuesta lúdica llevada a cabo por Gramespacher (2008) que a continuación se presenta.

Bajo la convicción de que el desarrollo de un "enfoque constructivo con la extrañeza¹⁷" es un aspecto clave en la actualidad (Gieß-Stüber, 2009), Elke Gramespacher (2008) apuesta por la realización de una actividad en la formación inicial del profesorado de EF para conseguirlo: la dinámica lúdica "Dealing with strangeness through play"¹⁸ (haciendo frente a la extrañeza a través del juego).

El objetivo de esta dinámica consiste en que el futuro profesorado vivencie en su propia piel la experiencia de ser extranjero, para posteriormente reflexionar críticamente las emociones vinculadas a esta percepción. Para ello, se forman dos grupos, cada uno con una cultura deportiva diferente creada por los mismos participantes, la cultura A y la cultura B. Tras un periodo de práctica e identificación cultural, una cultura visita a otra y viceversa. Posteriormente, se analizan las relaciones y posibles disonancias surgidas, las estrategias utilizadas para afrontar las nuevas situaciones vividas, etc.

Como concluye Gramespacher (2008), las situaciones surgidas en el juego pueden provocar reacciones de inseguridad, lo cual permite vivenciar la restricción de la asimilación y la exclusión (...). En definitiva, "el juego activo

¹⁷ Término que utiliza esta autora a la hora de hacer referencia a las personas provenientes de un contexto cultural distinto al nuestro propio.

¹⁸ Esta propuesta lúdica es una adaptación de un juego de simulación creado por el Dr. Garry Shirts sobre los años 70 en los EEUU, llamado "Bafá Bafá", y el cual está publicado y comercializado por la empresa "Simulation Training Systems" (Ir a <http://www.stsintl.com/schools-charities/bafa.html>). El objetivo de este juego de simulación es el de mejorar la competencia cultural de los participantes, ayudándoles a comprender el impacto de la cultura en el comportamiento de las personas y organizaciones. Los participantes experimentan el "choque cultural" por viajar y tratar de interactuar con una cultura en la que las personas tienen diferentes valores, diferentes maneras de comportarse y las diferentes formas de resolver los problemas.

sirve para crear conciencia en cuanto a las sensibilidades emocionales que surgen de la experiencia de la migración” (*Ibid.*, p. 247).

Fuera ya de este proyecto europeo, Gieß-Stüber (2008b) también desarrolla con sus alumnos del Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad de Friburgo un seminario formativo respecto al “Deporte para todos en una sociedad multicultural”. Este seminario se compone de diversos talleres y paneles de discusión con un alto nivel reflexivo. Después de realizar varias lecturas sobre diferentes temáticas (mujer en el deporte; niños y niñas con experiencias migratorias; deporte y clase social; deporte y mujer musulmana, entre otras), el futuro profesorado de EF participa con éxito en los debates creados en clase.

De igual manera, su colega Grimminger (2008b), motivada por su preocupación ante la baja formación intercultural que dispone el profesorado alemán de EF, organizó un curso de formación permanente para el profesorado de esta área bajo el nombre de “Aprendizaje intercultural en Educación Física”. Mediante esta formación, su impulsora pretende: a) combinar la teoría y la práctica; b) incluir diversas etapas de reflexión; y c) generar experiencias significativas capaces de cambiar las actitudes de los docentes. Todo ello, a partir del desarrollo de la CI (ver Grimminger, 2011).

Algunos de los contenidos que se presentan en la teoría de este seminario guardan relación con: los mitos y las oportunidades del aprendizaje intercultural en el deporte; los aspectos didácticos de la EF intercultural; las actitudes de aculturación; los requisitos para la integración pluralista, etc. (Grimminger, 2008b)

Finalmente, los resultados longitudinales sobre la transferencia de dicho curso demostraron que el profesorado se sintió metodológicamente más competente, y, a pesar de que sus actitudes de “aculturación” o “asimilación” no mejoraron en exceso, sus creencias educativas sí que se vieron transformadas.

Todavía dentro del contexto germano, Bender-Szymanski (2012) documenta las fases de un proyecto que se construye en torno a un caso real de una alumna musulmana que el Tribunal Administrativo Federal de

Alemania le aceptó su deseo de no realizar las clases de EF en su centro educativo de manera mixta. Los principales propósitos de este proyecto fueron: a) sensibilizar al futuro profesorado sobre las consecuencias de los modelos de aculturación; y b) promover e impulsar la CI del futuro profesorado a partir de la reflexión y análisis crítico del caso. Para tal fin, este proyecto formativo se compuso de tres fases:

- Juego de simulación: sin saber que se trata de un caso real, los participantes asumen el papel de ciertos grupos de interés (familiares, equipo directivo de la escuela, etc.) y participan en una discusión. Así, los participantes experimentan personalmente una variedad de posiciones y argumentos, la complejidad del proceso, así como la dificultad de encontrar una solución que satisfaga las necesidades de todos los participantes desde una perspectiva intercultural y jurídica.
- La teoría: a los participantes se les informa acerca de los conceptos teóricos y los resultados de las investigaciones centradas en la aculturación. También se abordan los derechos fundamentales que proclama la Federación de la República alemana. Según Bender-Szymanski (2012:337), "este resumen proporciona la base para un modelo que ilustra las posibles decisiones y sus consecuencias, así como su evaluación desde una perspectiva intercultural y constitucional". Posteriormente, se informa a los participantes sobre la manera en la que se puede llevar a cabo un procedimiento legal en el caso de que el estudiantado musulmán vea rechazada su propuesta por la escuela.
- Fase práctica-el camino legal: el objetivo de esta fase es que los participantes conozcan los argumentos del Tribunal Administrativo Federal para abordar este tema. Además, los participantes aprenden sobre el tratamiento de los valores religiosos e ideológicos en otros ordenamientos jurídicos. Finalmente, se explican las peculiaridades del caso real.

En último lugar, y en relación con la riqueza que adquiere la diversificación cultural del futuro profesorado, Benn y Dagkas (2006) llevan a cabo una experiencia en la Universidad de Birmingham (Reino Unido) que merece una mención especial. Su principal propósito fue impulsar la participación de las

jóvenes musulmanas en la carrera universitaria de Formación del Profesorado de EF.

Debido a que las prácticas físicas de carácter mixto suponían un freno para un gran número de alumnas musulmanas, Benn y Dagkas (2006) propusieron un cambio curricular que consistió en crear un grupo de prácticas exclusivamente femenino, con una mujer como profesora, para de esta manera permitir a las jóvenes vinculadas al Islam participar en las clases prácticas, y por tanto, poder matricularse en esta carrera. En definitiva, este cambio en la política formativa del plan de formación del profesorado propició el acceso del colectivo femenino musulmán al campo de la formación de la EF.

Capítulo 6. Educación Física en la escuela: ¿una herramienta para educar hacia la interculturalidad?

6.1. EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LAS DOS CARAS DE LA MONEDA	202
6.1.1. POTENCIALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA GENERALIZADAS	203
6.1.2. ASPECTOS LIMITADORES DEL ÁREA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL.....	209
6.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿CÓMO SE CONCIBE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL?.....	218
6.2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO CURRICULAR DE LA LOE.....	219
6.2.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO CURRICULAR DE LA LEC: PROPÓSITOS EDUCATIVOS Y COMPETENCIAS	220
6.3. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL PRISMA INTERCULTURAL	225
6.3.1. EL JUEGO MOTRIZ	226
6.3.2. EXPRESIÓN CORPORAL.....	232
6.4. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DOCUMENTADAS	235

Actualmente, los discursos que proceden de diversos estamentos oficiales plantean a la EF unas obligaciones relacionadas con el desarrollo y fomento de unos valores acordes con los principios de la EI.

En primer lugar, la "Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte" publicada por la UNESCO en el año 1979, señala "que la educación física y el deporte deben reforzar su acción formativa y favorecer los valores humanos fundamentales que sirven de base al pleno desarrollo de los pueblos" (UNESCO, 1979:32).

Además, en este mismo documento se subraya que:

La educación física y el deporte han de tender a promover los acercamientos entre los pueblos y las personas, así como la emulación desinteresada, la solidaridad y la fraternidad, el respeto y la comprensión mutuos, y el reconocimiento de la integridad y de la dignidad humana (*Ibid.*, p. 32).

En segundo lugar, la FIEP (2000) establece en el "Manifiesto Mundial de la Educación Física" unas directrices por las cuales se debería orientar esta materia. Entre todas ellas, y en relación a la temática que aquí se aborda, se destacan las siguientes:

Art. 9 – La educación física, deberá éticamente ser utilizada siempre como un medio adecuado de respeto y de refuerzo a las diversidades culturales.

Art. 18 – La educación física debe ser utilizada en la lucha contra la discriminación y la exclusión social de cualquier tipo, democratizando las oportunidades de participación de las personas con infraestructuras y condiciones favorables y accesibles.

A partir de estas declaraciones, y mediante la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo en este trabajo, en este capítulo se exponen los aspectos que pueden facilitar o dificultar que la EF se convierta en una herramienta para educar hacia la interculturalidad.

Con este fin, en este capítulo se presentan cuatro apartados. En el primero de ellos se clasifican las potencialidades y limitaciones que se le asocian a esta disciplina curricular a la hora de favorecer la inclusión del alumnado inmigrante. En segundo lugar, se analiza el lugar que ocupa la diversidad cultural en el currículo de EF español y catalán, y su relación con los objetivos y las competencias básicas. Posteriormente, se revisan los

contenidos curriculares del área, y el modo en el que estos pueden facilitar los propósitos ya mencionados. Finalmente, en el último de los apartados se reflejan las principales experiencias prácticas documentadas donde se utilizan algunos de los contenidos del área como herramientas para fomentar valores educativos interculturales en el alumnado, entre otros propósitos relevantes.

6.1. Educación Física y Educación Intercultural: las dos caras de la moneda

En el ámbito educativo, y concretamente en el campo de la EF y el deporte, Zagalaz (2006:169) revela que a través de las actividades físicas, el juego y el deporte "se puede lograr la convivencia y el intercambio armonioso entre los sujetos que, sin compartir la misma visión del mundo, pueden encontrar en el movimiento un medio de expresión y comunicación con otros seres humanos".

Esta idea cobra un especial interés si se tiene en cuenta que durante la etapa primaria el alumnado muestra una "motivación intrínseca" hacia la actividad física y el juego, ya que suelen "formar parte consustancial a la actividad cotidiana del niño" (Pérez Pueyo, 2004:156).

Por este motivo, los espacios donde se pueden llevar a cabo actividades físicas y deportivas (centros deportivos, parques, entornos naturales, patios escolares, clases de EF, etc.) se convierten en unos entornos privilegiados para el desarrollo de los primeros momentos de expresión, comunicación, e interacción entre personas de diversos orígenes (Torralba, Buscà & Casas, 2007).

Atendiéndose a la diversificación cultural que ha vivido una gran parte de la población escolar, sobre todo aquella que se ubica en las escuelas públicas catalanas, las clases de EF que se desarrollan en estos contextos adquieren una especial relevancia. En esta asignatura, al igual que en el área de Educación Artística (Música y Plástica), el profesorado cuenta con la participación de todo el alumnado, incluyéndose aquel alumnado de origen extranjero que normalmente suele estar de forma segregada en el aula de acogida (López Pastor et al., 2007). Esto implica que la EF sea, aún más,

una herramienta de primer orden para facilitar la inclusión del alumnado inmigrante y el desarrollo de la EI.

A partir de lo señalado, a continuación se presentan los principales argumentos por los cuales desde la comunidad científica se coincide en resaltar el potencial inclusor de esta área curricular en la escuela.

De la misma manera, y lejos de ofrecer una imagen romántica e idealista sobre el tema, en el segundo bloque de apartados se señalan cuáles son los principales aspectos limitadores que pueden convertir a las clases de EF en una verdadera "utopía intercultural".

6.1.1. Potencialidades de la Educación Física generalizadas

Si se compara con otras áreas curriculares, la EF posee una serie de peculiaridades interesantes (Sáenz-López, 1997), ya que existe una mayor implicación psicosocial del alumnado debido a la mayor relación social entre alumnado y profesorado; y también un mayor grado de comunicación verbal y no verbal entre estos dos colectivos, entre otras diferencias.

Quizás por ello, Gieß-Stüber (2009) recuerda que la EF no solo persigue el desarrollo de la dimensión física y motriz del alumnado, puesto que también se centra, y de manera especial, en las referencias sociales, las emociones, la cognición y los valores morales.

En base a esta idea, esta misma autora señala que la EF es un medio adecuado para fomentar la "interculturalidad reflexiva", la cual tiene por objeto fomentar entre el alumnado la "interacción constructiva" con lo extranjero o extraño, para así percibirla como una positiva oportunidad de cambio, y no como una amenaza (*Ibíd.*, p. 102).

López Pastor et al. (2007) recopilan en uno de sus trabajos, diversos estudios y experiencias prácticas que coinciden en constatar el gran potencial de la EF a la hora de fomentar la inclusión del alumnado inmigrante, sobre todo gracias a algunos de sus contenidos (juegos cooperativos, juegos y danzas del mundo, expresión corporal) (Valero & Gómez, 2007). Cabe destacar, que esta idea también es compartida por el mismo profesorado de EF (Capllonch et al., 2007; Contreras et al., 2007;

Ortí, 2007), e incluso por el alumnado extranjero (Gil Madrona & Pastor, 2003) y autóctono (Ruiz Valdivia, Molero, Zagalaz & Cachón, 2012).

En este sentido, algunos de los motivos y argumentos por los cuales se puede pensar que la EF y el deporte escolar pueden llegar a ser unas herramientas válidas para atender correctamente a la diversidad cultural en el aula, tal y como defienden Capllonch et al. (2007), López Ros (2007) y Prat & Soler (2002), son los siguientes:

a) Su carácter lúdico, vivencial y su alto componente motivacional

Son varios los trabajos donde se resalta el carácter lúdico, vivencial y motivador de la EF como un aspecto potencial de la materia (Agudo Brigidano et al., 2002; Capllonch et al., 2007; López Pastor et al., 2007; Prat & Soler, 2002; Prat, 2010).

Caselles (2003) señala que las experiencias lúdicas son la proyección de una necesidad que se debe cubrir como ser humano, ya que ocasionan una fuente de placer y diversión. Por este motivo, Pérez Pueyo (2004) considera que el alumnado presenta una motivación intrínseca hacia la actividad física y el juego, información que se constata en los trabajos de Lleixà (2006), Ortí (2007) y Ruiz Valdivia et al. (2012), entre otros.

Según afirman Agudo Brigidano et al. (2002:17), "no podemos negar que es un área que suele motivar a la mayoría de los alumnos".

Respecto al alumnado de origen extranjero, Martínez Moreno (2003:187) opina que "en el área de EF es donde estos alumnos [aquellos que desconocen el idioma vehicular escuela] esbozan sus primeras sonrisas en el colegio", quizás debido a que en esta disciplina la barrera idiomática no es tan determinante como en otras materias (Capllonch et al., 2007) (ver apartado siguiente).

Además del carácter lúdico de la materia y del alto nivel de motivación que puede presentar el alumnado, es preciso señalar que el carácter vivencial de la EF ofrece al alumnado la posibilidad de adquirir diversos aprendizajes y actitudes de una manera más significativa, lo cual adquiere un especial interés para potenciar la inclusión de las personas recién llegadas en contextos multiculturales (Capllonch et al., 2007).

En definitiva, la EF puede considerarse un área privilegiada ya que, de una manera lúdica y vivencial, se puede facilitar la adquisición de los valores interculturales.

b) Su lenguaje universal: la comunicación motriz y el movimiento toman la iniciativa

Gil Madrona & Pastor (2003), López Pastor et al. (2007), Ortí (2005) y Prat (2010), entre otros, son algunos de los autores y autoras que aluden a la importancia que adquiere la comunicación no verbal en esta disciplina curricular.

El hecho de que el alumnado inmigrante que no domina la lengua vehicular de la escuela abandone el aula de acogida para realizar la clase de EF junto con el resto del grupo clase, corrobora otra potencialidad del área: en las clases de EF el dominio de la lengua vehicular de la escuela no es un requisito indispensable.

Como argumentan Casas et al. (2010:32), "la educación física puede convertirse en el primer paso para la integración y la inclusión social por su lenguaje corporal universal". En esta línea, Pedret (2004) señala que gracias al lenguaje corporal propio de la materia, las relaciones que se establecen entre su alumnado en las clases de EF son mucho más espontáneas y ricas.

Para establecer una comunicación verbal se hace necesario conocer unos códigos lingüísticos comunes, o en su defecto, disponer de recursos externos que faciliten el entendimiento (traductores, diccionarios, etc.). En cambio, a través de la expresión corporal y gestual, la herramienta común de la que dispone la persona es el cuerpo y su movimiento, aunque estos puedan tener distintos significados o códigos según los diferentes grupos culturales (Soler et al., 2012).

El lenguaje corporal del profesorado y del propio alumnado, junto con las demostraciones prácticas de las tareas, permiten al alumnado que desconoce el idioma poder observar e imitar, reduciéndose así las posibles dudas y dilemas que genera la incompreensión verbal (Contreras, et al., 2007; Gil Madrona & Pastor, 2003).

Por tanto, y a raíz de todo lo señalado, se podría decir que en las clases de EF el dominio de la lengua vehicular de la escuela no tiene porqué ser un aspecto imprescindible, por lo que la barrera lingüística puede ser superada en cierto modo.

c) Su capacidad para promover relaciones interpersonales entre el alumnado

Diversos autores y autoras coinciden en valorar la gran capacidad que posee la EF a la hora de promover relaciones interpersonales entre el alumnado (Agudo Brigidano et al., 2002; Gieß-Stüber et al., 2008; Gieß-Stüber, 2009; López Pastor et al., 2007; Prat, 2010).

En palabras de Gieß-Stüber et al. (2008:25):

La Educación Física puede ser una plataforma para las relaciones interpersonales porque a través de su práctica, los niños y niñas pueden conocer a personas que tienen diferentes cualidades físicas, diferentes normas y conceptos morales, lo cual puede convertirse en una experiencia gozosa.

Tal y como afirma El Yousfi (2009), las clases de EF pueden ser un espacio idóneo para fomentar el intercambio, interacción y aceptación entre el alumnado de diversas culturas. A modo de ejemplo, el alumnado de origen extranjero que participa en el trabajo de Gil Madrona y Pastor (2003) afirma que gracias a las clases de EF las relaciones con el colectivo autóctono mejoraron.

A través del contacto físico y la interacción directa que genera la participación en las diversas actividades físicas y deportivas que componen esta asignatura, el alumnado puede crear entre sí lazos de amistad y actitudes de colaboración y diálogo (Prat, 2010).

En este sentido, la "teoría del contacto intergrupalo" enunciada por Allport (1977) subraya que dicho contacto puede ser el principio de un "intercambio positivo" que, además de facilitar la socialización del alumnado recién llegado, permita eliminar los prejuicios y estereotipos que existen entre los grupos culturales (Gieß-Stüber, 2009; Pettigrew, 2003).

Para confirmar esta idea, Slavin y Madden (1979) concluyen que la participación en deportes colectivos influye positivamente en los

comportamientos y actitudes de los diversos grupos culturales, ya que los prejuicios raciales pueden verse reducidos.

El desconocimiento cultural provoca que lo "extranjero" se conciba como algo extraño, e incluso negativo (García Fernández & Goenechea, 2009; Gieß-Stüber, 2009). Por este motivo, la diversificación cultural de la población se convierte en una oportunidad para romper barreras y promover el intercambio y la convivencia entre todos y todas. Dicho de otra manera, el alumnado que se ubica en las escuelas multiculturales se encuentra ante la posibilidad de aprender a ser más competente dentro de la sociedad global actual.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que en toda relación humana aparecen conflictos, y más aún en situaciones de juego y competición (Prat & Soler, 2002). En este caso, su aparición debería ser considerada como una posibilidad para analizar las situaciones en las que salen a la luz prejuicios y estereotipos entre el alumnado, y así reflexionar y promover, a través de la educación en valores, una relación afectiva entre personas de diferentes culturas (Agudo Brigidano et al., 2002; Lleixà, 2006).

d) Su idoneidad para fomentar la educación en valores

La EF y sus contenidos, entre los que se incluye el deporte, son consideradas unos vehículos inmejorables para fomentar la transmisión de valores personales y sociales entre el alumnado (Arufe, 2011; Prat, Juncà, Soler & Font, 2005; Prat & Soler, 2002, 2003); lo cual adquiere una especial relevancia a la hora de facilitar la inclusión del alumnado recién llegado en la escuela.

En palabras de Ortí (2004:95):

La educación física tal vez sea una de las áreas escolares con mayores posibilidades para fomentar la igualdad, el respeto, la integración del alumno inmigrante debido a que el cuerpo y el movimiento son los pilares fundamentales de la misma.

En este sentido, Espada y Calero (2011) mencionan el trabajo de Torres (2002) para señalar cuáles son los valores personales y sociales que, según los encargados del área, se pueden afianzar durante la práctica físicodeportiva.

- Valores personales: autoestima, autonomía, constancia, disfrute, esfuerzo, respeto a uno mismo, respeto a la igualdad, respeto a las reglas y normas, responsabilidad individual, y salud personal.
- Valores sociales: ayuda mutua, amistad, compañerismo, cooperación, lealtad, respeto a los compañeros, respeto a las reglas, responsabilidad compartida, salud social, solidaridad con los compañeros, tolerancia.

Aún así, cabe destacar que la simple práctica de las actividades que se proponen en el área no conduce automáticamente a la transmisión de los valores comentados (Berengüí & Garcés de los Fayos, 2007; García Arjona, Arjona & Checa, 2012; Gómez Rijo, 2001; Gutiérrez Sanmartín, 1995), puesto que estos dependen de la intencionalidad de la intervención pedagógica del profesorado de EF (Gómez Rijo, 2001; Soler et al., 2012).

En este sentido, Prat y Soler (2002:2) aseguran que “una inadecuada gestión de los contenidos puede suponer el desarrollo de unos valores no deseables, como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc.”, con lo cual se desaprovecharía el excelente terreno de promoción que estos conforman. En páginas posteriores se abordan los contravalores de la EF y el deporte de manera más detenida.

Para que esto no ocurra, se aconseja que todo el personal educativo de la escuela se implique en el tratamiento de los valores desde la EF (Prat & Soler, 2003); y que se fomente entre el alumnado una actitud crítica hacia el fenómeno físico y deportivo (García Arjona et al., 2012), tal como ejemplifican los proyectos documentados por Orrit et al. (2007) y Prat y Soler (2007).

En definitiva, y siguiendo los argumentos de Zagalaz (2010), es importante tener presente que una verdadera EF intercultural debe interrelacionar “la formación de valores personales y sociales con las actividades de aprendizaje y evaluación” (*Ibíd.*, p. 126).

Después de presentar todas estas peculiaridades por las cuales la EF teóricamente puede considerarse una herramienta para la inclusión del alumnado de origen extranjero, y antes de presentar la otra cara de la moneda, es decir, las principales limitaciones que se le asocian para tal fin,

se cree conveniente reproducir uno de los fragmentos procedentes del trabajo de Valero y Gómez (2007), que sintetiza todo lo hasta ahora explicado en este apartado.

La Educación Física tiene un fuerte potencial para trabajar más directamente aspectos que contribuyan a la integración escolar de los niños inmigrantes o pertenecientes a alguna minoría étnica, debido a sus características específicas y la adecuación de algunos de sus contenidos. No hay que olvidar que esta materia es siempre motivante para nuestros alumnos y que juega un papel importante en la educación en valores puesto que a través de los juegos, la música y las danzas, la dramatización y la expresión corporal, nuestros alumnos inician de manera lúdica diversos aprendizajes, favoreciendo el rechazo de actitudes discriminatorias, en un contexto de igualdad y de respeto a la diferencia (*Ibíd.*, Párr. 9).

6.1.2. Aspectos limitadores del área desde un enfoque intercultural

Para que todo el alumnado se beneficie de las bondades que se le asocian a la EF y a sus contenidos, a la hora de facilitar la inclusión del alumnado inmigrante y educar hacia la interculturalidad, algunos trabajos advierten que el potencial inclusor de esta disciplina depende, en gran medida, de la actuación intencionada de sus responsables, en este caso, del profesorado (Capllonch et al., 2007; Lleixà, 2006; Soler, 2004; Soler et al., 2012).

Según afirma Lleixà (2006), "una intervención intencionada hacia el potencial inclusor de la Educación Física será la única manera de contribuir al enriquecimiento cultural y a la cohesión social tan necesarios en nuestras sociedades actuales".

De lo contrario, los siguientes aspectos limitadores pueden distorsionar estos propósitos comentados.

a) Nivel de habilidad motriz

No todo el alumnado presenta un alto grado de motivación hacia las actividades propuestas en las clases de EF. Como algunos trabajos han señalado, aquellos niños y niñas que no se sienten motrizmente hábiles pueden experimentar situaciones comprometidas y de fracaso, que entorpezcan su inclusión en el grupo y perjudiquen su nivel de autoestima (Prat & Soler, 2002, 2003; Soler, 2009). Por este motivo, Soler et al.,

(2012) recomiendan generar contextos de aprendizaje seguros en que se pueda aprender sin temor a los reproches o burlas del resto del grupo.

Respecto a este tema, es importante aclarar unos de los principales estereotipos existentes al respecto. Aunque sea posible que el profesorado perciba al alumnado inmigrante como un colectivo motrizmente superior al colectivo autóctono (Gil Madrona & Pastor, 2003), hay que tener en cuenta que el rendimiento motor suele depender de las experiencias previas del alumnado (escuela, calle, etc.) y no de los motivos genéticos o de raza, como erróneamente se acostumbra a pensar (Contreras et al., 2007). Como ejemplo, ni todo el colectivo marroquí es especialmente veloz; ni todas las chicas procedentes de China son flexibles; ni todos los españoles saben jugar al fútbol.

Por este motivo, y ante la diversificación de niveles motrices existentes en el aula, desde el trabajo de Soler et al. (2012) se recomienda al profesorado la necesidad de aumentar y variar la gama de contenidos desarrollados en el aula, para sí evitar el predominio de los más hegemónicos. De lo contrario, el espectro de posibilidades motrices puede verse reducido, de tal manera que puede tener consecuencias negativas en la creación de la cultura física tanto del alumnado menos habilitado, como del menos motivado hacia las "tradicionales" tareas.

b) Lenguaje verbal y los códigos corporales

A pesar de relativa poca importancia que adquiere el lenguaje verbal en las clases de EF (ver apartado anterior), diversos estudios revelan que el profesorado de EF que trabaja en contextos multiculturales identifica al desconocimiento de la lengua vehicular como un aspecto problemático que dificulta, en mayor o menor medida, y dependiendo de los casos, la dinámica de la clase de EF (Agudo & Agudo, 2003a, 2003b; López Pastor et al., 2007; Lleixà, 2006; Ortí, 2007).

En lo referente al lenguaje corporal, el profesorado debería ser consciente de que este tiene códigos culturales muy potentes, que pueden llevar a la confusión, generar malentendidos, o incluso suscitar situaciones de intimidación, como por ejemplo, invadir el espacio íntimo de otra persona al querer tocar a un alumno o alumna (Soler, et al., 2012).

En este caso, es recomendable que el profesorado sea consciente de estas dos limitaciones de cara a paliar sus inconvenientes en las clases. La utilización de recursos lingüísticos en el aula, y mostrar curiosidad por el conocimiento de las diversas tradiciones culturales en relación al cuerpo, se convierten en algunas soluciones factibles.

c) Prejuicios y exclusiones entre el alumnado

Compartir un mismo espacio no es siempre sinónimo de interacción positiva entre las personas ("hipótesis de contacto") (García Fernández, 2011), ya que es posible que entre el alumnado existan ciertos estereotipos y prejuicios sociales que condicionen el contacto entre el alumnado de diferentes culturas. Como ejemplo, el alumnado autóctono estudiado en Contreras et al. (2007) posee percepciones racistas hacia el colectivo rumano y marroquí. Según Ortí (2003), estas actitudes pueden favorecer el aumento de situaciones conflictivas en las clases de EF.

Así pues, el profesorado de EF se enfrenta ante la difícil tarea de saber gestionar la "calidad" del intercambio que tiene lugar entre el alumnado en las clases de EF, para así cambiar las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural.

d) Contravalores del área

Tal y como se ha dejado constancia en páginas anteriores, la EF puede llegar a ser un espacio idóneo para fomentar entre el alumnado valores personales y sociales, siempre y cuando el profesorado actúe para ello, puesto que alrededor de la EF y el deporte existen unos contravalores a tener en cuenta (Prat, 2010).

Según diversas fuentes bibliográficas, las actividades físicas y deportivas que tienen lugar en las clases de EF, al igual que en otros entornos, pueden generar unos espacios de confrontación y desigualdad (Gutiérrez Sanmartín, 2003) donde afloran actitudes de egoísmo, menosprecio e intolerancia hacia los propios compañeros y compañeras y rivales (Prat, Font, Soler & Calvo, 2004), entre otras actitudes y valores negativos (Gómez Rijo, 2001; Prat & Soler, 2002, 2003). De igual manera, las

actividades competitivas mal orientadas también pueden ser el foco de estos contravalores.

Respecto al deporte que se realiza fuera del contexto escolar, Domínguez, Jiménez y Durán (2011) destacan su carácter ambivalente y contradictorio puesto que, según concluyen varios trabajos, si bien puede favorecer la integración social en un marco intercultural, también puede ser un terreno de conflicto, violencia, segregación y exclusión (Henry, 2005; Jiménez, Durán & Domínguez, 2009; Kennet, 2006).

Por otra parte, es importante resaltar que las prácticas deportivas fuera del horario escolar pueden no ser accesibles para una parte del alumnado extranjero, debido a los costes económicos que suponen. Las dificultades para acceder a los espacios deportivos formales, puede conllevar la utilización deportiva de los espacios públicos (Camino, Maza & Puig, 2008; Magrinyà & Puig, 2008), normalmente en forma de guetos.

Dentro de la escuela, el desconocimiento del papel educativo del deporte extraescolar que comúnmente pueden mantener las personas responsables de su práctica (técnicos/as, monitores/as) y las familias (Zagalaz & Romero, 2002), suele ser la causa por la cual el alumnado se expone ante los contravalores ya mencionados. Respecto a este tema, actualmente existen numerosos trabajos y campañas que se preocupan por informar, orientar y formar acerca de los valores fundamentales de la práctica deportiva a estos agentes (Carbonero & Flores, 2012; Carbonero & Prat, 2012; Prat, Carbonero, Flores & Puig, 2011; Prat & Ventura, 2010).

e) Tradición histórica del área: rendimiento físico, exclusión y estereotipos de género

En la EF del siglo XXI todavía perduran las consecuencias de su herencia histórica, las cuales pueden perjudicar a la educación de la ciudadanía en un contexto multicultural.

En primer lugar, cabe recordar que su función social y utilitarista de control y disciplina escolar forma parte del legado de esta materia en la escuela (Bodin, Robène, Héas & Blaya, 2006). Su tradicional autoritarismo, junto

con la exaltación del rendimiento físico, todavía pervive en algunos casos extremos.

Como afirma Taborda (2012), la EF se continúa basando en la competencia, en la clasificación y en la jerarquía, perpetuándose así un mundo de exclusión que solo se destina a uno pocos. De igual manera, este autor critica las actividades que aún se desarrollan en este área, puesto que estas "no miran la integración, sino que segregan, separan, clasifican, como antaño realizaban" (*Ibíd.*, p. 114). Por este motivo, Taborda entiende que existan muchos y muchas jóvenes a los cuales no les guste la asignatura, puesto que en ella tienen lugar unas prácticas de violencia, exclusión, dolor y frustración, que se insertan en la memoria del estudiantado.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo explicado anteriormente, es importante reflejar el carácter prejuicioso y estereotipado de la EF en cuestión de etnia y género (Carroll & Hollinshead, 1993; Taborda, 2012).

Tal y como señalan Wright & Burrows (2006), la EF tiene un pasado colonizador que cumple con su papel en la afirmación de formas autoritarias de organización cultural. En palabras de Taborda (2012:114), la EF "siempre estuvo al servicio de los dueños del poder". Por este motivo, diversos trabajos señalan que la EF está "racializada" (Hastie, Martin & Buchanan, 2006), según la cultura occidental, y masculina: para el hombre, blanco y de clase media (Azzarito & Solomon, 2005; Carroll & Hollinshead, 1993; Macdonald et al., 2009). En esta línea, los trabajos de Harrison et al. (2010) y Flintoff et al. (2008) exponen la escasa presencia de las minorías étnicas entre el profesorado de EF en activo y en formación.

De esta misma manera, Hastie et al. (2006) subrayan que en la EF se exageran las diferencias entre los grupos y se refuerza la noción del "otro" desde un enfoque etnocéntrico y relativista. Todo ello, justifica el choque cultural que tiene lugar en las clases de esta disciplina en un contexto multicultural.

Carroll y Hollinshead (1993) hacen referencia a Bayliss (1989) para señalar que la presencia de estereotipos en el área de EF denota un racismo inconsciente que todavía puede sobrevivir, aunque sea de manera no intencionada. De hecho, estos mismos autores consideran que el discurso

romántico que existe alrededor del área, respecto a su potencial inclusor y al espacio de convivencia racial que esta supone, ciega a su profesorado, puesto que este "sería reacio a admitir y creer que en el deporte y la educación física se producen prácticas racistas, y que puede ser una fuerza divisiva" (*Ibíd.*, p. 63).

En lo relativo al género, desde los años 80 existen estudios internacionales que demuestran la masculinización del área de EF y la continua perpetuación de la construcción social de género en el aula (Soler, 2007). Según Bonal (1998), esta disciplina es el área curricular donde más se acentúa el sexismo, tal y como se recoge también en otros contextos internacionales (Ennis, 1999; Penney, 2002; Waddington, Malcolm & Cobb, 1998; entre otros).

Además, esta problemática también se refleja en los libros de texto del área, los cuales ofrecen una imagen estereotipada respecto al sexo y la raza (Moya et al., 2013; Táboas & Rey, 2012).

En cuanto al currículo de EF, este se percibe como un medio efectivo para marginar y alienar a la gran mayoría de chicas en la clase (Soler, 2007), hasta el punto de que los "supuestos" contenidos femeninos (expresión corporal y danzas) suelen ser obviados, formando así parte del denominado "currículo nulo" (Learreta, Ruano & Sierra, 2006).

En definitiva, para vencer la tradición histórica de la EF y así responder a la necesidad de construir nociones firmes y detalladas sobre el género y la etnia (Carroll & Hollinshead, 1993), es necesario caminar hacia la eliminación de los prejuicios y estereotipos. En palabras de Taborda (2012:114), "se trata, pues, de invertir esta larga tradición y de intentar plantear las bases de otras formas de concebir y hacer educación física de acuerdo con los intereses de la sociedad actual".

f) Choque de valores culturales

La perspectiva cultural occidental en la que se enmarca la EF en este país puede suscitar algunos problemas en los entornos multiculturales donde estén presentes estudiantes de origen extranjero. Siguiendo a López Pastor e Iglesias (2003) y Torrey y Ashy (1997), y el alumnado extranjero posee

diferentes antecedentes y experiencias, actitudes, valores y habilidades con respecto a los juegos, deportes, actividades y ocio, lo cual quiere decir que las diversas formas de vivir y utilizar el cuerpo pueden chocar con la cultura escolar dominante (Soler et al., 2012).

Además, trabajos como los de Contreras y Pastor (2012) resaltan que la religión es el principal impedimento con el que se encuentra el alumnado extranjero en la escuela.

Respecto a este tema, en el contexto anglosajón aparecen diversos estudios centrados en analizar la articulación de la cultura islámica en las clases de EF (Carroll & Hollinshead, 1993; Benn & Dagkas, 2006; Benn, Dagkas & Jawad, 2011; Dagkas et al., 2011).

Carroll y Hollinshead (1993:59) afirman que el alumnado musulmán es víctima, tal y como este mismo colectivo reconoce, del "choque de valores" que tiene lugar entre los valores tradicionales de la EF y los valores de la cultura musulmana.

En palabras de Dagkas et al. (2011:236): "la naturaleza de los espacios, políticas y prácticas donde tienen lugar los aprendizajes [en relación a la EF] crean barreras para diversas familias musulmanas".

Por este motivo, el alumnado se encuentra atrapado entre dos culturas y valores respecto a la EF, lo cual le suele ocasionar problemas con sus familias y con el profesorado de EF (Carroll & Hollinshead, 1993; Hunsy & Rigbi, 2009). Según el trabajo de Carroll y Hollinshead (1993), los problemas más relevantes se relacionan con: el uniforme deportivo, las duchas, el Ramadán y las actividades extraescolares.

Respecto al colectivo femenino, Pfister (2004:74) indica que "la adopción de los ideales occidentales del cuerpo y la cultura del movimiento no solo puede significar el cambio de pautas de conducta, sino también la rotura con las normas y valores culturales profundamente arraigados", lo cual es un ejemplo de práctica homogenizadora (Macdonald et al., 2009).

Sobre este tema, Bender-Szymanski (2012) describe un caso pionero que tuvo lugar en Alemania. Una estudiante musulmana de 12 años y su familia acudieron al Tribunal Administrativo alemán después de que su escuela le hubiese denegado su deseo de no participar en las clases de EF mixtas.

Ante los principios, derechos y obligaciones individuales y sociales que definen la ley constitucional de la República Federal de Alemania, el tribunal falló en última instancia a favor de esta alumna, al considerar que la medida de la escuela forma parte de los modelos de aculturación (homogeneización cultural).

En relación a esta cuestión, Pfister (2004) remarca que la participación femenina en las clases de EF depende de la influencia que ejerce la familia, sobre todo de las actitudes de los padres (Dagkas et al., 2011); de los papeles tradicionales de género y de las normas relativas a la sexualidad (Husny & Rigbi, 2009). Por este motivo, las niñas musulmanas que practican actividades físicas pueden experimentar fuertes conflictos familiares (Pfister, 2004).

Así, Pfister señala:

El debate sobre la educación física de las chicas musulmanas se centra en la cuestión de la segregación de sexos y el cubrimiento del cuerpo, y cómo los maestros deberían reaccionar ante tales demandas por parte de los padres (...) (*Ibid.*, p.73).

En este marco, el profesorado puede llevar a cabo algunas adaptaciones curriculares al respecto (proponer actividades menos vigorosas durante el Ramadán, etc.) (Carroll & Hollinshead, 1993).

Uno de los ejemplos documentados más significativos en relación a este tema procede de Birmingham. Las autoridades educativas locales llevaron a cabo en el año 2007 un proyecto con la intención de mejorar la participación de las chicas musulmanas en las clases de EF y el deporte (BCC, 2008). Ante la posible la homogeneización de la juventud musulmana (Macdonald et al., 2009), esta guía pretende convertir la EF en un área sensible a las tradiciones musulmanas, y por ello se abren a nuevas posibilidades y alternativas (concienciación y sensibilización del profesorado, creación de nuevos espacios, etc.). Este aspecto también ha sido resaltado recientemente en los estudios de Bender-Szymanski (2012) y Hamzeh y Oliver (2012).

A pesar de estas medidas, Pfister (2004) confirma, después de haber analizado la participación deportiva de las mujeres en Alemania, que la EF no fomenta el interés las chicas musulmanas hacia el deporte. En definitiva,

y tal y como se concluye en el trabajo de Carroll y Hollinshead (1993), existen evidencias que demuestran en el profesorado la falta de comprensión de la comunidad musulmana y las necesidades de los niños y niñas: "los niños musulmanes todavía sienten que los maestros no entienden la importancia de la religión musulmana en sus vidas, o los problemas que las políticas de educación física les han presentado" (*Ibíd.*, p. 71).

Como ejemplo, el trabajo de Contreras et al. (2007) subraya la existencia de profesores y profesoras de EF intolerantes hacia las diversas religiones presentes en la escuela, a pesar de que en sus discursos se señale lo contrario. Más concretamente, estos educadores y educadoras niegan la participación en las clases de EF a las alumnas musulmanas que lleven pañuelo, velo, etc., aludiendo a motivos higiénicos y de seguridad. Es decir, el profesorado justifica que su utilización provoca un aumento del sudor, lo cual puede provocar una deshidratación; y puede ser un peligro para la integridad física de la misma, al poder ser agarrada de esta prenda durante el juego.

Aún así, cabe destacar que este tipo de prohibición encaja dentro de las recomendaciones de Contreras y Pastor (2012:19), los cuales consideran que "la carga cultural que supone el uso del velo constituye un elemento de primera magnitud para frenar (...) la igualdad de sexos".

A partir de aquí, López Pastor e Iglesias (2003) consideran que la mayoría del profesorado de EF no es consciente de que la inclusión deportiva del alumnado recién llegado puede mejorar si se comprenden sus usos y costumbres; y si se favorece una progresiva, respetuosa y lógica adaptación al contexto escolar, y no de manera impuesta y radical.

En base a estos argumentos, hay que tener en cuenta que todo el alumnado, independientemente de su origen de procedencia, mantiene de manera más o menos estable una cultura corporal y motriz concreta. A partir de aquí, "la función de la escuela será la de reconstruir, ampliar y enriquecer dicha cultura motriz, pero desde su conocimiento y respeto" (*Ibíd.*, p. 3).

Después de analizar las dos caras que presenta la EF a la hora de fomentar la incorporación del enfoque intercultural en la escuela, el siguiente bloque de apartados se destina a conocer el modo en el que el currículo de EF de educación primaria concibe la atención a la diversidad cultural.

6.2. La Educación Física en el currículo de educación primaria: ¿cómo se concibe la atención a la diversidad cultural?

Ante la diversificación cultural de la población estudiantil, los sistemas educativos deben asegurar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todo el alumnado, a partir de la asunción de los principios educativos que se proponen desde el enfoque intercultural. En palabras de Gieß-Stüber y Blecking (2008:9), esto "se considera un hecho indispensable debido a la luz de los cambios que se están desarrollando en Europa".

A pesar de esta lógica evidencia, un estudio comparativo entre las políticas educativas y deportivas de varios países europeos señalan que, más allá de la significatividad del discurso teórico intercultural que proclaman Alemania y Francia, la práctica educativa real que tiene lugar en estos países dista en exceso de lo recomendado por las guías oficiales (Gieß-Stüber et al., 2008).

De esta misma manera, el panorama existente en el contexto norteamericano también es bastante desolador. Aunque a mediados de los años noventa Sutliff (1996) alertara de la prioritaria necesidad de introducir principios multiculturales en el currículo de EF; unos diez años más tarde, Harrison & Belcher (2006:745) hace referencia al estudio llevado a cabo por Chepyator-Thomson y Hsu (2004) para resaltar que el currículo de EF norteamericano todavía concibe la educación multicultural desde un enfoque más "aditivo" (se incorporan actividades multiculturales de manera puntual) que de "transformación" (el currículo incorpora perspectivas distintas respecto a un mismo hecho), por lo que se continua fomentando y perpetuando los tradicionales modelos educativos y currículos homogéneos.

A partir de estos análisis, a continuación se refleja el lugar que ocupa la atención a la diversidad cultural y la EI en las principales normativas y orientaciones curriculares destinadas a regular la EF que tiene lugar en las

escuelas de educación primaria de Cataluña. Más concretamente, se revisan aquellas proclamadas a nivel nacional por el MEC (2006a) en la actual LOE; y a nivel autonómico por el Departament d'Ensenyament (2009a) en el marco de la LEC.

6.2.1. La Educación Física en el marco curricular de la LOE

Según el último Decreto 1513/2006 por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria elaborado por el MEC (2006b), la EF no solo se encarga de la adquisición y perfeccionamiento de la motricidad del alumnado.

El área de educación física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo (MEC, 2006b:43075).

Según estas palabras, a través de la EF todo el alumnado, independientemente de sus características y peculiaridades, debería ser educado en base a unos principios de vida activos y saludables que le permitan sentirse bien consigo mismo/a, en condiciones de igualdad.

De esta misma manera, este documento normativo subraya la necesidad de aprovechar el contacto que tiene lugar entre el alumnado en las clases de EF para fomentar una educación en valores que permitan convertir esta interacción en una relación constructiva. Para que esto sea posible, desde este mismo decreto se subraya la relevancia que adquiere tanto el lenguaje corporal como los juegos y actividades deportivas.

Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad. De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal (MEC, 2006b:43075).

Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos [juegos y actividades deportivas], adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas

hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas (MEC, 2006b:43076).

En cuanto a los propósitos educativos de la EF en la etapa primaria, uno de los más significativos respecto a esta temática es el siguiente (MEC, 2006b:43077):

7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características culturales, de género, sociales y culturales.

A partir de estas palabras, la LOE afirma que en las clases de EF se debería fomentar la introducción de nuevas metodologías cooperativas, de la misma manera que el diálogo y la comunicación deberían ser las principales estrategias para resolver y prevenir los posibles conflictos discriminatorios que pudiesen surgir debido, entre otros aspectos, a la nacionalidad y origen cultural del alumnado.

Después de esta revisión, a continuación se presentan los aspectos más relevantes que se extraen del análisis del currículo de EF de educación primaria catalán, el cual se enmarca en la actual LEC.

6.2.2. La Educación Física en el marco curricular de la LEC: propósitos educativos y competencias

Siguiendo el vigente currículo de educación primaria de Cataluña, la educación primaria persigue la consecución de catorce propósitos fundamentales (Departament d'Ensenyament, 2009a). De entre todos ellos, y en relación a la temática que en este trabajo se aborda (diversidad cultural y EI), se destacan los tres siguientes:

a. Conocer, valorar y aplicar los valores y las normas de convivencia para ser un ciudadano o ciudadana libre capaz de tomar compromisos individuales y colectivos, respetar los derechos humanos y aceptar el pluralismo propio de una sociedad democrática.

c. Adquirir habilidades para mantener y mejorar el clima de convivencia, y para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica tanto en el ámbito familiar como en los ámbitos escolar y social.

d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, facilitar que las niñas y los niños

elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad; defender la aplicación de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, sin ningún tipo de discriminación (*Ibíd.*, p. 13).

Como se puede comprobar, el discurso educativo que se proclama desde esta normativa curricular demuestra la existencia de un planteamiento teórico intercultural, que pretende ayudar al alumnado a “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) a través del fomento del respeto, la tolerancia y la convivencia dentro de una escuela plural.

A partir de aquí, y para analizar en profundidad el modo en el que la atención a la diversidad cultural y la EI está presente en este reglamento, seguidamente se describen otros dos elementos importantes del mismo: los propósitos generales que persigue la EF en la educación primaria catalana y las competencias básicas que esta permite alcanzar.

a) Propósitos del área en la educación primaria

En base a la normativa curricular de la EF, el Departament d’Ensenyament (2009a:116) especifica que “las actividades del área han de potenciar las actitudes y valores propios de una sociedad solidaria, sin discriminación, respetuosa con las personas y las cosas”.

Respecto a los diez propósitos que persigue esta asignatura, el currículo catalán se hace eco de unos de los anteriores objetivos señalados desde las orientaciones curriculares de la LOE, el cual guarda una estrecha relación con algunos de los principios interculturales presentados en el primer capítulo de este trabajo.

9. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes sin discriminaciones, por medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el diálogo (*Ibíd.*, p. 119).

De esta misma manera, el currículo de EF catalán incorpora una clara referencia a la diversidad y a la actitud crítica:

10. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas,

mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador (*Ibíd.*, p. 119).

Finalmente, otros propósitos destacables son:

5. Participar en juegos como elemento de aproximación a los otros (...)
(*Ibíd.*, p. 119);

7. Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas (*Ibíd.*, p. 119).

Según este discurso curricular, se podría pensar que la EF que se desarrolla en la educación primaria de los centros catalanes debería perseguir el intercambio, el conocimiento y la interacción entre su alumnado, utilizando el juego y las posibilidades que nos ofrece el cuerpo como recurso expresivo, para fomentar una educación en valores y a favor de la tolerancia. Ante estos propósitos, las orientaciones curriculares de la EF catalana parecen ser sensibles hacia la promoción de la interculturalidad en el aula, aunque en ningún momento se mencione dicho término de forma explícita.

b) Competencias básicas: en busca de la competencia intercultural

Desde el año 2006, la LOE instauró en todos los niveles educativos la formulación del currículo por competencias básicas. Siguiendo a Zabala y Arnau (2007:40), se entiende por competencia a "la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales".

Actualmente, los currículos nacionales de educación primaria y secundaria incluyen un total de ocho competencias consideradas básicas (ver tabla 8), a pesar de que su implantación ha sido una tarea difícil, puesto que ha exigido cambios profundos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Romero, Vegas & Cimarro, 2011).

Cabe decir que, en comparación con otros países como Dinamarca, Portugal, Reino Unido y Francia, en España el logro de la competencia motriz no forma parte de las competencias básicas (Garragorri, 2007), por lo que su protagonismo queda relegado a un segundo plano (Cuevas, García & Sánchez, 2010; Romero et al., 2011); al igual que sucede con la CI.

Tabla 8. Las competencias básicas dentro del currículo de Cataluña

Competencias básicas	Comunicativas	Comunicativa lingüística y audiovisual	Para aprender a (...)	Ser y actual de manera autónoma
		Artística y cultural		
	Metodológicas	Tratamiento de la información y competencia digital		Pensar y comunicar
		Matemática		
		Aprender a aprender		
	Personales	Autonomía e iniciativa personal		Descubrir y tener iniciativa
	Convivir y habitar el mundo	Conocimiento e interacción con el mundo físico		Convivir y habitar el mundo
		Social y ciudadana		

Fuente: Departament d'Ensenyament (2009a).

Más allá de este aspecto, y en relación al tema aquí estudiado, la EF puede contribuir al desarrollo de las siguientes competencias.

Respecto a las competencias básicas comunicativas:

- Artística y cultural: La experimentación del cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación para transmitir sentimientos, emociones que permitan el contacto personal (Departament d'Ensenyament, 2009a).

Y dentro de las competencias básicas para convivir y habitar el mundo:

- Conocimiento e interacción con el mundo: se refiere a la práctica y valoración de la actividad física y la salud mediante la interacción del propio cuerpo con el espacio que nos rodea (Departament d'Ensenyament, 2009a).
- Social y ciudadana: se centra en las relaciones interpersonales, y en el trabajo de adquisición de actitudes y valores que ayuden a aprender a convivir (Zagalaz, 2010).

Para González Arévalo (2011:36-37), dentro de esta última competencia (social y ciudadana) la EF tiene un papel fundamental:

Los juegos predeportivos y las actividades físicodeportivas, sobre todo las colectivas, son una excelente oportunidad de reproducir escenarios donde se manifiesten actitudes y valores de la vida en sociedad: la integración; el respeto a unas normas, a compañeros, a adversarios y al árbitro, a las diferencias; la solidaridad; el trabajo en equipo; la cooperación; la aceptación de las propias limitaciones individuales; la asunción de responsabilidades dentro del grupo, etc.

Tras esta revisión, y tal y como se ha adelantado anteriormente, puede llamar la atención cómo, a pesar de considerarse "una competencia clave para vivir y crecer en la sociedad actual" (Grimminger, 2011:317), a CI pasa desapercibida y/o diluida entre las ocho competencias básicas.

A partir de la revisión de algunas de las definiciones existentes (Aguado, 2003; Bryan, Nichols & Stevens, 2001 cfr. Malik, 2002; Gieß-Stüber, 2008c; Vilà, 2008), podría decirse que la CI es la capacidad que permite al individuo desenvolverse de manera eficaz en un medio intercultural, gracias al reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza; a la reducción de discriminaciones; y la no reproducción de estereotipos y prejuicios. Para ello, es necesario disponer de una "articulación intercultural" de la dimensión actitudinal, cognitiva y conductual de cada persona.

A partir de todo lo señalado, Cuevas, García y Sánchez (2010) consideran que la CI debería enmarcarse en la competencia social y ciudadana, ya que guarda relación con cuestiones como la convivencia, la participación, la ciudadanía y la comprensión de la sociedad actual.

Finalmente, y en lo que al área de EF se refiere, la adecuada selección de sus contenidos puede contribuir en que la EF sea uno de los espacios

escolares idóneos para el desarrollo de la CI aquí enunciada, tal y como se desprende de la experiencia práctica llevada a cabo por Cuevas y su equipo (*Ibíd.*).

A continuación, y aún dentro del marco curricular de la LEC, en el siguiente bloque se describen y analizan cuáles son los contenidos propios de la EF y la relación que estos guardan con el enfoque intercultural.

6.3. Análisis de los contenidos del área de Educación Física desde el prisma intercultural

Cinco son los bloques de contenidos que conforman el actual currículo de EF de educación primaria de Cataluña: a) el cuerpo: imagen y percepción; b) habilidades motrices y cualidades físicas básicas; c) actividad física y salud; d) expresión corporal; y e) el juego (Departament d'Ensenyament, 2009a).

Más allá de la educación transversal en valores que se le otorga a cada uno de estos bloques, la diversidad cultural solo es mencionada en el currículum de manera implícita en el apartado correspondiente al juego. Más concretamente, además de fomentar la aparición del juego como una actividad común a todas las culturas, en el tercer ciclo de la educación primaria se impulsa la introducción de los juegos del mundo como otras de las modalidades lúdicas que desarrollar en el aula de EF (*Ibíd.*).

Aunque la diversidad cultural solo aparezca en el bloque de juegos del currículum catalán, diversos trabajos nacionales subrayan las posibilidades reales de los cinco bloques de contenidos de la EF a la hora de abordar algunos principios interculturales en el aula (Contreras et al., 2007; Lleixà 2002; Pérez Brunicardi, López Pastor & Iglesias, 2003; Ortí, 2004; entre otros).

A partir de la revisión de estos trabajos, y gracias a las aportaciones de diferentes investigadores en el campo, seguidamente se presentan dos de las herramientas consideradas básicas para la promoción de los principios interculturales en el aula de EF: el juego y la expresión corporal.

6.3.1. El juego motriz

Dentro de cualquier clase de EF, el juego es uno de los hilos conductores más importantes por el que se rigen los diferentes aprendizajes en el aula. Sus características, "son universales, comunicativos, libres, creativos y espontáneos, lúdicos y tolerantes, sociables" (Ercilla, 2010:297), lo convierten en un contenido excelente que no debe desperdiciarse a la hora de educar hacia la interculturalidad (Ortí, 2004).

Mediante su aplicación en las clases de EF se puede fomentar, desde una perspectiva constructiva (Gieß-Stüber, 2009), la interacción, el contacto y el conocimiento entre personas de diferentes culturas (Granda et al., 1999), para así romper barreras culturales y establecer vínculos entre diferentes culturas (Torres, 1999).

Según López Ros (2007), estos propósitos se pueden alcanzar gracias a las siguientes peculiaridades que específicamente se le asocian los juegos motrices:

- Se le asocian elementos de diversión y motivación, hecho que facilita el aprendizaje y las relaciones personales.
- Los juegos motrices adquieren un papel importante en todas las culturas ya que responden a las necesidades iniciales de los niños y niñas de moverse. De hecho, el juego se considera un punto en común entre los alumnos de diferentes culturas (Velázquez Callado, 2001).
- Al ser considerados construcciones culturales, su práctica se convierte en un espacio privilegiado para compartir experiencias y favorecer los procesos de interacción e inclusión. Esto favorece el aprendizaje de diversas normas y valores culturales de una sociedad (Velázquez Callado, 2002), y a su vez, la comprensión y el respeto de las diversas formas culturales (Contreras, 2002). En definitiva, Valero y Gómez (2007) hacen referencia a Velázquez Callado (2001) para señalar que "el juego es uno de los principales puntos de comunión entre los niños y niñas de diferentes etnias, ya que este es un medio para que el alumno aprenda las normas culturales y los valores de una sociedad" (Valero & Gómez, 2007, Párr. 10).

- Durante su práctica, las personas implicadas son valoradas en función de su aportación en el juego, un aspecto importante para eliminar estereotipos y prejuicios culturales.

Tras revisar estas peculiaridades, a continuación se destacan la existencia de tres categorías de juegos adecuados para llevar a la práctica en un contexto multicultural: los juegos del mundo, los juegos cooperativos y los juegos predeportivos.

a) Juegos del mundo

En ocasiones, los juegos del mundo son también denominados juegos multiculturales o interculturales. En este sentido, hay que tener en cuenta que la simple práctica de dichas propuestas lúdicas no tiene porqué implicar la asunción de dichos propósitos multi/interculturales, puesto que todo dependerá del enfoque y la intervención de la persona responsable que los lleve a cabo, entre otros aspectos. Por este motivo, en este trabajo se prefiere utilizar el término que encabeza este apartado, en alusión a la diversa procedencia de los juegos que aquí se enmarcan.

Después de esta aclaración terminológica, es conveniente recordar que la intensificación de los movimientos migratorios que ha tenido lugar en nuestra sociedad ha favorecido la aparición de esta tipología de juegos en la escuela, tal y como recomienda el currículum de EF (ver apartado anterior). Como consecuencia, actualmente existen una gran variedad de manuales y repertorios donde se recopilan numerosos juegos procedentes de los cinco continentes, entre los que se encuentran los de Agudo Brigidano et al. (2002); Allué y Llucià (2003); Bantulà y Mora (2002); García y Martínez, (2004); Granda et al. (1999); Mora, Llamas y Díez (2003); Real (2006); Velázquez Callado (2006).

Partiendo de la base de que los juegos del mundo forman parte del patrimonio cultural de los diferentes pueblos (Velázquez Callado, 2001), su principal propósito es el de favorecer en el alumnado el conocimiento, el acercamiento, la aceptación y la valoración de las diversas culturas existentes en nuestro planeta como medio de enriquecimiento mutuo (Pedret, 2004; Velázquez Callado, 2001).

La idea de los juegos del mundo como "puentes de comunicación" (Ortí, 2004:102), pretende hacer entender al alumnado las similitudes existentes entre las personas para generar la consciencia de que "somos más iguales que diferentes" (Carbonell, 2000:90), lo cual puede ayudar a prevenir y/o corregir la presencia de ciertos estereotipos y prejuicios (Soler et al., 2012).

En esta misma línea, desde este último trabajo se subraya que, mediante la aplicación de los juegos del mundo en las clases de EF, "los niños y niñas inmigrantes pueden sentir valorados elementos de sus culturas de origen y pueden gozar de un protagonismo (si son ellos y ellas los que los explican a la clase) que quizás no gocen habitualmente" (*Ibíd.*, p. 5-6). De igual modo, a través del estudio de Linaza, Simón, Sandoval y García (2002) se confirma que el protagonismo que puede acaparar el alumnado extranjero que tutoriza alguna actividad, en este caso un juego del mundo, puede facilitar que "le acepten e incluyan más rápidamente en el grupo, respetando y valorando lo que este puede aportar" (*Ibíd.*, p. 39).

Ante todos estos posibles beneficios que se asocian a la utilización de estas actividades en el aula, Ortí (2004) identifica unas circunstancias por las cuales recomienda especialmente recurrir a los juegos del mundo como herramienta para favorecer la inclusión del alumnado recién llegado. Entre estas se encuentran la integración tardía del alumnado de origen extranjero en la escuela, a causa de la matrícula viva; y la presencia de estudiantes que desconozcan la lengua vehicular de la escuela.

Respecto a este tema, y desde una visión más crítica, del análisis de algunas de las experiencias educativas existentes se desprende la idea que la simple práctica de estos juegos no es suficiente para desarrollar una verdadera comprensión de las diversas culturas (Linaza et al., 2002; Ninham, 2002).

Por este motivo, estas actividades deberían formar parte de un proyecto educativo amplio y global del centro, y no tanto como un proyecto anecdótico, folclórico y temporal, con fecha de caducidad (Cuevas, 2009; Linaza et al., 2002; Ortí, 2005; Velázquez Callado, 2001). Para que esto sea posible, se recomienda que el profesorado de EF trabaje coordinadamente con los y las responsables del resto de áreas curriculares, para así

relacionar las actividades motrices con el contexto cultural de su procedencia (Cuevas, 2009; Linaza et al, 2002; Velázquez Callado, 2001).

Además, Clemens y Metzler Rady (2012) añaden la necesidad de crear un espacio de diálogo con el alumnado, a modo de cierre o conclusión de las sesiones donde se recurran a esta modalidad lúdica, que permita a los estudiantes tener la oportunidad y la confianza de poder expresar sus experiencias vividas durante la práctica. De lo contrario, la simple y única práctica puede reducir el potencial que puede llegar a poseer este contenido.

b) Juegos cooperativos

Debido a los avances que han acontecido dentro del ámbito de la cooperación y la educación, actualmente los juegos cooperativos se perciben como una excelente herramienta para promoción del enfoque intercultural (Sánchez Pérez, 2008). Atrás quedan los resultados del trabajo de Elias (1994), donde se comprobó que la aplicación de diversos juegos cooperativos en un contexto con una gran conflictividad entre etnias agudizó las tensiones iniciales. Por el contrario, Elias obtuvo un mejor resultado a través de la introducción de la lucha en las clases de EF.

Durante la participación en cualquiera de las actividades lúdicas de la escuela, es posible que salgan a la luz algunos valores negativos para la socialización del alumnado. Por ejemplo, el fomento de la competitividad por encima de todas las cosas, la exclusión y el rechazo al no ser motrizmente hábil, o al no haber alcanzado el éxito en un momento determinado, etc. puede generar barreras que imposibiliten el intercambio cultural y favorezcan la discriminación y exclusión.

Como comenta Ortí (2004), la búsqueda de un objetivo no debería implicar la exclusión ni la derrota de ninguna de las personas participantes. Por este motivo, a través de los juegos cooperativos se pretende conseguir una mayor participación de todos y todas por un objetivo común, donde a través del fomento de la comunicación, la interacción y el contacto entre los participantes, se busca sentir la diversión y el placer de participar en la actividad (Caselles, 2003).

En esta misma dirección, Omeñaca y Ruiz (2005:81-82) señalan que a través de los juegos cooperativos se puede:

(...) promover formas de vida basadas en la ayuda y la colaboración como medio para el progreso y el bienestar individual y social. Este será, sin duda, un buen punto de partida para contribuir desde la EF a la construcción de una cultura de paz, tolerancia, cooperación y solidaridad.

De igual modo, uno de los referentes obligatorios en este campo, Orlick (1990), vincula a los juegos cooperativos con la libertad del individuo en cinco ámbitos: libres de la competición, libres para crear, libres de exclusión, libres para elegir y libres de la agresión. Todas estas ideas cobran un especial interés en el contexto multicultural donde se engloba el presente trabajo.

Por este motivo, actualmente existen diversas obras donde se recopilan y clasifican una gran variedad de juegos cooperativos, entre las que se encuentran las de Bantulà (2004), Omeñaca y Ruiz (2005), y el manual de Garaigordobi y Fagoaga (2006) para la prevención de la violencia en los centros escolares, entre muchos otros.

En último lugar, y siguiendo nuevamente a Omeñaca y Ruiz (2005), cabe destacar que la introducción de esta modalidad lúdica en la escuela puede conllevar una serie de dificultades a tener en cuenta, como por ejemplo: los excesos de niveles de egocentrismo, el favoritismo intragrupal, la tendencia hacia la competición, etc. En este caso, Velázquez Callado (2009) afirma que el grupo clase necesita un proceso de adaptación sobre las dinámicas cooperativas, puesto que estas no siempre son aceptadas inicialmente. Sirva de ejemplo la experiencia de Elias (1994) anteriormente señalada.

c) Juegos predeportivos

Ruiz Valdivia et al. (2012) señalan que la práctica deportiva que tiene lugar en las clases de EF puede convertirse en un instrumento excepcional para la integración social del alumnado recién llegado, ya que a través de ella se pueden adquirir valores sociales que a su vez aumenten su potencial relacional y la sociabilidad de las personas participantes.

Esta idea también es compartida por Müller, van Zoonen y de Roode (2008), aunque haciendo referencia al deporte fuera del contexto escolar. Sin embargo, la revisión nacional e internacional llevada a cabo por Domínguez et al. (2011) respecto a los estudios sobre deporte e inmigración, concluye que esta afirmación hay que analizarla con cautela, puesto que existen resultados que revelan que esto puede ser una falacia.

A partir de aquí, y a lo que el ámbito educativo se refiere, el currículo catalán de EF de educación primaria especifica, dentro del bloque de contenidos del juego, que el ciclo superior de educación primaria (10-12 años) es el adecuado para desarrollar las primeras actividades de iniciación deportiva en el aula (Departament d'Ensenyament, 2009a). No será hasta la educación secundaria cuando normativamente el deporte en sí adquiriera un mayor protagonismo.

Sin embargo, tradicionalmente las actividades deportivas suelen estar presente en los tres ciclos educativos de la educación primaria (inicial, medio y superior) de un gran número de escuelas, y no siempre en forma de iniciación.

A pesar del debate entorno al potencial educativo o no de las actividades deportivas, y en base a los argumentos de Axmann (2010), en este trabajo se perciben a los juegos predeportivos como otra herramienta importante para favorecer un diálogo intercultural, siempre y cuando se tenga en cuenta su carácter más recreativo, socializador y educativo; y se aborden correctamente los principios de la competitividad.

Heinemann (2002) indica que con su participación se puede favorecer la socialización del alumnado y su sentido de pertenencia a un grupo, a un equipo. A su vez, Axmann (2010) y López Ros (2007) consideran que las personas participantes pueden conseguir nuevas impresiones sobre las personas de diferentes orígenes culturales, pudiéndose así modificar positivamente sus actitudes hacia ellas.

Por otro lado, y al igual que ocurre con el desarrollo de los juegos del mundo, se hace interesante que el alumnado recién llegado introduzca y explique en el aula algunas propuestas deportivas típicas de sus países de origen, como por ejemplo el *críquet*, el *lacrosse*, etc. los cuales, al no ser

conocidos por el resto del alumnado, pueden mejorar su implicación y participación en la clase. Como se ha señalado anteriormente, de esta manera se pueden mejorar los niveles de autoestima al sentirse un poco protagonista de la actividad (Linaza et al., 2002; Ortí, 2004; Soler et al., 2012).

De igual modo, Ortí (2004) opina que el profesorado de EF puede fomentar el tratamiento intercultural al desarrollar actividades deportivas que sean similares entre las diversas culturas. Más concretamente, este autor hace referencia al juego de bateo catalán "pichi" y sus similitudes con el críquet.

Debido a que las actividades predeportivas y el deporte también pueden ser un medio para la promoción de unos contravalores indeseables, en los contextos educativos donde puede existir algún tipo de riesgo de exclusión (por motivos culturales, económicos, etc.) el profesorado de EF debería ser consciente de la importancia que conlleva aprovechar el verdadero potencial inclusor de esta materia.

6.3.2. Expresión corporal

Siguiendo los argumentos de López Pastor e Iglesias (2003), el trabajo de expresión y comunicación en un aula multicultural es especialmente relevante, sobre todo para conocer las diversas maneras que tiene cada grupo cultural de concebir el cuerpo y sus movimientos. A su vez, Contreras y sus colaboradores (2007) le otorgan un papel importante para expresar los sentimientos y emociones de la vida cotidiana; un aspecto difícilmente alcanzable mediante otros contenidos.

En este sentido, Ortí (2004:105) afirma que la "mayoría de las apreciaciones relativas al carácter socializador y de nexo cultural del juego [...] pueden aplicarse a la expresión corporal".

Por tanto, debido a la relevancia de este tipo de contenido expresivo, a continuación se describen dos de las actividades que se enmarcan dentro de este: las danzas del mundo y las representaciones teatrales.

Además de estas, es importante tener en cuenta que existen otras actividades expresivas, como el teatro de sombras, el mimo, etc., que también adquieren un especial interés.

a) Danzas del mundo

Tal y como afirma Velázquez Callado (2001: Párr. 10), “las danzas colectivas son la segunda de las manifestaciones motrices culturales más cercanas al niño o la niña”, solo por detrás de los juegos. Su puesta en práctica en las clases de EF puede ser un recurso para fomentar el interés hacia las otras culturas, al igual que sucede con los juegos del mundo, pudiéndose generar relaciones interpersonales positivas debido al alto grado de participación que generan (*Ibíd.*).

En palabras de Contreras et al. (2007:Párr.57):

La danza constituye un contenido muy valioso tanto desde el punto de vista de los valores sociales en torno al tema que nos ocupa como desde una óptica rítmica, motriz y expresiva, pues tiene una especial potencialidad de acercamiento a otras formas de vida muy alejadas de nuestra cultura occidental, por lo que incorporarla a la escuela supone iniciar un conocimiento de formas culturales distintas.

Además, su presencia en la escuela puede favorecer el trabajo compartido entre el profesorado, como por ejemplo entre el área de EF y Artística (Plástica y Musical), a la hora de trabajar contenidos musicales y coreográficos.

Alrededor de la presentación de una nueva danza del mundo, y antes de aprender a bailarla en el aula, el profesorado podría promover el análisis de su origen, las regiones y zonas donde se baila, entre otros aspectos culturales (Agudo Brigidano et al., 2002). En esta línea, Linaza et al. (2002) afirman en su estudio que las danzas y los juegos del mundo son una potente herramienta motivadora para enseñar la situación geográfica, histórica y social de otros países; y para conocer diversas costumbres y religiones.

Según Contreras et al. (2007: Párr.61):

La danza aparece como un contenido muy apropiado para mostrar a los alumnos las diferencias culturales y como cada etnia tiene su forma particular de expresarse con sus mensajes e instrumentos propios y específicos sin que por ello se pueda operar una jerarquización de las culturas y mucho menos mantener actitudes de desprecio ante los otros, sino que al contrario es el respeto, la valoración del hecho cultural diferente y el conocimiento de los otros lo que produce un autentico enriquecimiento personal.

Así mismo, y en la misma línea que con los juegos del mundo y los juegos predeportivos, el alumnado de origen extranjero puede proponer en la clase la realización de alguna danza tradicional de su país, permitiéndose de esta manera el intercambio y la comunicación entre el profesorado y el alumnado.

Tras hacerse eco de la utilidad de las danzas del mundo en la escuela, en estos últimos años también han proliferado el número de repertorios de danzas procedentes de todas las partes del mundo como recursos prácticos para el profesorado. Entre ellos destacan los trabajos de Agudo Brigidano y sus colaboradores/as (2002), Clements y Metzler Rady (2012), Romance (2000), Sánchez & Martín (2002) y Zamora (2005); junto con el bloc educativo de Rodríguez (2013).

En esta línea, es importante tener en cuenta que el éxito que puedan alcanzar estas actividades, de cara a conocer y aproximarse a las diversas tradiciones culturales, dependen del respeto y la tolerancia hacia estas diversas formas de expresión. De lo contrario, la curiosidad folclórica puede perjudicar estos intereses (Lleixà, 2002). De igual modo, la poca experiencia previa del alumnado respecto a las actividades expresivas se convierte en otro factor limitante, que el profesorado del área no puede pasar desapercibido.

b) Representaciones teatrales

Las representaciones teatrales son otro de los contenidos que pueden favorecer el trabajo interdisciplinario entre varias de las áreas curriculares de la educación primaria, como la EF y las lenguas (catalán, castellano, inglés, etc.), entre otras.

De manera empática, tal y como se sugiere desde el enfoque afectivo-social (Besalú, 2002), a través de estas actividades se pueden trabajar las diversas situaciones cotidianas que tienen lugar alrededor de la diversidad cultural (discriminación, rechazo, duelo migratorio, etc.), como medio para la educación en valores y el cambio de actitudes en el alumnado. Por otro lado, el alumnado puede mejorar sus competencias lingüísticas de manera lúdica y divertida.

En definitiva, las danzas del mundo y las actividades teatrales son otras dos actividades que confirman el potencial que puede llegar a tener esta asignatura de cara a promocionar los principios interculturales entre la futura ciudadanía (Ortí, 2004).

Tras la revisión de los contenidos del área de EF y su relación con la EI, en el próximo bloque se describen algunas de las experiencias prácticas documentadas, cuyos propósitos se vinculan con el fomento de la inclusión del alumnado de origen extranjero y con la promoción de unos valores educativos acordes con el enfoque intercultural dentro de esta materia curricular.

6.4. Experiencias prácticas documentadas

Siguiendo a Capllonch et al. (2007), desde los años 70 ya se pensaba que las actividades físicodeportivas podrían favorecer la inclusión social del alumnado extranjero, aunque faltaban estudios empíricos que lo demostraran.

En este sentido, López Pastor (2012) afirma que aunque el número de estudios empíricos sobre esta temática todavía sigue siendo escaso, actualmente sí que proliferan “los ensayos sobre la temática o la presentación de experiencias y material curricular” (*Ibíd.*, p. 166), donde principalmente se recurre al potencial que pueden llegar a tener los contenidos de la EF para facilitar y mejorar la integración del alumnado inmigrante en el aula (López Pastor et al., 2007; Zagalaz, 2010).

Además de las experiencias prácticas identificadas en el trabajo de López Pastor (2012), la revisión de la literatura llevada a cabo permite ampliar la lista del conjunto de prácticas que aparecen documentadas en las diversas bases de datos nacionales.

Tal y como se puede comprobar en la tabla 9, las experiencias proceden de diferentes contextos geográficos; se han aplicado en diversos niveles educativos (educación primaria, secundaria y superior); y en algunos casos, sus responsables (profesorado de EF) cuentan con la colaboración de otras áreas curriculares.

Tabla 9. Síntesis de las principales experiencias prácticas documentadas

Localización	Contexto geográfico	Descripción de la experiencia
Educación primaria		
<p>García Moreno y Pedret (1999), Pedret (2004) y Flores (2011)</p>	<p>Barcelona</p>	<p>El "Rodajoc" (ruedajuego) y el "Mar de Jocs" (mar de juegos) son dos de las experiencias documentadas más embrionarias que aún continúan desarrollándose en un parque público de Barcelona.</p> <p>Ante los problemas de convivencia que se estaban dando lugar en las escuelas de Ciutat Vella debido a los inicios de la escolarización del alumnado extranjero, el profesorado de EF que formaba parte del seminario de EF del CRP del distrito de Ciutat Vella de Barcelona decidió organizar unos encuentros lúdicos interescolares (más de 13 escuelas inscritas), donde el alumnado de ciclo inicial y ciclo medio de educación primaria participa en un circuito de juegos motrices del mundo.</p> <p>En cada una de estas jornadas anuales se movilizan más de 300 alumnos y alumnas de más de trece escuelas diferentes. Toda una experiencia educativa que aglutina los esfuerzos de un gran número de educadores y educadoras, junto con diversos apoyos externos, como el Ayuntamiento de Barcelona, la Cruz Roja, el Club Natación Atlético Barceloneta.</p>
<p>Carranza, Llobet & Malagarriga (1999)</p>	<p>Barcelona</p>	<p>En el año 1992, el Ayuntamiento de Barcelona y varios CRP de la ciudad promocionan por primera vez el proyecto "Danza y Multiculturalidad". Su objetivo era acercar al alumnado autóctono las diferentes danzas del mundo para conocer nuevas culturas.</p>
<p>Expósito et al. (1999)</p>	<p>Comunidad de Madrid</p>	<p>Ante el incremento de actitudes racistas y xenófobas que tenía lugar en la sociedad, en 1997 se lleva a cabo un programa escolar llamado "La educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales". Con un gran éxito, los juegos del mundo, las danzas, la dramatización y expresión corporal, se utilizan como ejes para integrar a las minorías étnicas.</p>

Jódar y Ortega (1999)	Comunidad de Madrid	En una escuela con más del 60% de alumnado extranjero se elabora una unidad de didáctica de juegos tradicionales. A través del trabajo cooperativo entre los profesores y profesoras de las áreas de EF y Artística, se presentaron diversas actividades cuyas finalidades fueron fomentar la interacción sociocultural y el mestizaje.
Arráez (2001)	Granada	Lleva a cabo una experiencia en la que utilizó la EF como terapia educativa durante todo un curso escolar en una barriada marginal. Las actividades físicodeportivas y el juego facilitaron la integración escolar, a la vez que mejoraron el clima relacional entre el alumnado que pertenecía a ámbitos socioculturales y económicos diferentes.
Velázquez Callado (2001)	Valladolid	Lleva a cabo dos unidades didácticas relacionadas con los juegos y las danzas del mundo. Pretende favorecer la comprensión de la diversidad cultural y la aceptación de la multiculturalidad, como un fenómeno enriquecedor para todos y todas. A pesar de alcanzar estos propósitos, este profesor revela que el trabajo interdisciplinar es indispensable para alcanzar esta meta.
Torralba (2002)	Barcelona	Tres profesoras de EF del barrio de Ciutat Vella querían mostrar el valor integrador del juego motor en contextos multiculturales. Tras aplicar juegos y deportes del mundo en sus escuelas, gracias a la colaboración del alumnado participante, las encargadas del trabajo reafirman que el juego y el deporte son los elementos socializadores por excelencia.
Iglesias y López Pastor (2003)	Segovia	El Grupo Internivelar de Investigación-Acción en EF del CRP de Segovia publica una completa unidad didáctica que propone la introducción en la escuela del teatro de sombras como medio para promover el acercamiento y el conocimiento de las diversas culturas, además de trabajar para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela.

Cano, Gil Madrona, Pastor y Souza (2006)	Toledo	Tras la utilización de una unidad didáctica de juegos y danzas del mundo, y gracias a la colaboración de las áreas curriculares de Música y Conocimiento del Medio, y del propio alumnado implicado, estos autores comprobaron un aumento en el interés por el conocimiento de otras culturas, así como la mejora de la convivencia y la integración de todo el alumnado participante.
Andreu y Fernández (2006)	Alicante	Se realiza un taller didáctico dirigido al alumnado inmigrante, junto con el apoyo de las áreas curriculares de Lengua Valenciana y Conocimiento del Medio. El alumnado participó con éxito en diversos juegos y danzas para favorecer su inclusión en la escuela, y para mejorar sus competencias lingüísticas respecto al valenciano, entre otros propósitos.
Valero y Gómez (2007)	Almería	El profesorado de EF en formación elabora unas unidades didácticas de juegos del mundo para poderlas aplicar durante el periodo de prácticas en la escuela. El principal propósito fue promover la tolerancia hacia otras culturas, países y razas, utilizando la actividad física y juegos del mundo. Los resultados confirman el fortalecimiento de la cohesión de grupo y una mayor socialización entre el alumnado.
El Yousfi (2009)	Melilla	Describe una propuesta didáctica donde se utiliza la EF como medio para: conocer la cultura autóctona y las extranjeras; desarrollar actitudes y valores relacionados con el respeto e interés por culturas ajenas a la propia; y esclarecer las necesidades educativa de los diversos grupos sociales y culturales que conviven en los centros educativos de Melilla. Para alcanzar estos propósitos, se utilizan los juegos, danzas y músicas de otras culturas como principal recurso.
González Mediel (2010) y Boluda (2010)	Barcelona	En ambos casos, las danzas del mundo se convierten en el principal recurso para aumentar la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo; para la inmersión

		dentro de otras culturas; y para entender mejor lo desconocido y comprender el enriquecimiento cultural que puede aportar.
Educación secundaria		
Lleixà y Soler (2004)	Barcelona	En un centro de educación secundaria se lleva a cabo una unidad didáctica vinculada con el salto de la comba. Gracias a ello, profesor de EF consiguió, dentro de un ambiente lúdico y participativo, aumentar la motivación de las chicas hacia las clases y fomentar la cooperación y el intercambio cultural entre el alumnado.
Ortí (2005)	Barcelona	Lleva a cabo un proyecto interdisciplinar entre las áreas de EF y Lengua Catalana que se destina a un grupo de jóvenes inmigrantes sin conocimiento del idioma. Tras elaborar y rellenar diferentes fichas de juegos del mundo, se constata cómo la práctica de los juegos del mundo había desarrollado en los jóvenes, valores y actitudes de respeto y tolerancia, al mismo tiempo que les había facilitado el conocimiento del idioma y reforzado su autoestima.
Cuevas, García y Sánchez (2010)	Albacete	Elaboran un programa de "EF intercultural", compuesto por diversas actividades como juegos y deportes del mundo, actividades físicas cooperativas, dinámicas de grupo, dilemas morales, clarificación de valores y recopilación de juegos y costumbres de diversas culturas, entre otros. Aunque a través de este planteamiento didáctico mejoraron los niveles de CI en el alumnado, los resultados señalan que el conocimiento sobre otras culturas, el funcionamiento de los grupos y las habilidades sociales no mejoraron claramente.
Educación superior		
Prat, Soler, García & Pascual (2002)	Barcelona	En la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona se propuso una experiencia cuyo propósito fue el de facilitar la inclusión de un grupo de estudiantes subsaharianos que temporalmente participaban en un programa de acogida de la misma universidad. Para ello, se intercambiaron danzas

		y músicas de ambas culturas. Finalmente, los propulsores y propulsoras de estas experiencias valoran positivamente la utilidad de los programas que se vinculan a las actividades físicas y deportivas para mejorar la incorporación de las personas de origen extranjero en las escuelas y otros contextos.
--	--	--

Finalmente, de estos trabajos se destacan las siguientes ideas:

- El número de experiencias documentadas tampoco es muy elevado (quizás debido al poco tiempo disponible del profesorado para poder publicar y a la falta de incentivos para ello).
- No suelen ser muy reflexivas ni innovadoras, ya que coinciden tanto en la forma (unidades didácticas, proyectos puntuales), como en sus contenidos (juegos, danzas y deportes) y propósitos.
- El profesorado implicado en estas experiencias se muestra convencido del potencial que poseen los contenidos utilizados a la hora de alcanzar sus propósitos, los cuales en su gran mayoría guardan relación con el conocimiento de nuevas culturas, la inclusión en el aula de las minorías étnicas, la reducción de conflictos y estereotipos y prejuicios, etc. A excepción de uno de los casos, según sus protagonistas, los objetivos fueron logrados. Sin embargo, cabe preguntarse si no son víctimas de la ceguera que le provoca al profesorado su visión romántica sobre el tema (Carroll & Hollinshead, 1993).
- En esta línea más crítica, desde el trabajo de Cuevas, García y Sánchez (2010), se cuestiona el verdadero éxito de su proyecto. La simple práctica lúdica, en este caso puntual, no permitió alcanzar los propósitos inicialmente planteados.
- Con este análisis se corrobora una de las conclusiones a las que llega el trabajo de Cuevas et al. (2009:18): la amplia mayoría del profesorado recurre a las estrategias "aditivas" (incluir una unidad didáctica, un programa, etc. compuesto por contenidos multiculturales de manera temporal) a la hora de implementar el enfoque intercultural en sus clases de EF, en vez de estrategias "infusivas" (trabajo transversal durante todo un ciclo).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Capítulo 7. Diseño teórico

7.1. OBJETO TEÓRICO: DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES	244
7.1.1. DIMENSIÓN 1: PERCEPCIONES SOBRE EL ALUMNADO INMIGRANTE.....	246
7.1.2. DIMENSIÓN 2: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	249
7.1.3. DIMENSIÓN 3: TRAYECTORIA PROFESIONAL	254

Básicamente, el principal propósito de este capítulo es el de describir el objeto teórico de la presente tesis doctoral, así como las dimensiones, variables e indicadores de los que se compone.

7.1. Objeto teórico: dimensiones, variables e indicadores

Quivy y Van Campenhoudt (2001:107) subrayan que la construcción del objeto teórico "debe constituir el punto de articulación entre la problemática escogida por un lado, y el trabajo centrado en un análisis que forzosamente tiene que ser limitado y preciso". De igual modo, el conjunto de dimensiones, variables e indicadores que constituyen este objeto teórico, sirve de guía para el análisis sistemático de los resultados.

Para la definición de las diversas dimensiones, variables e indicadores de este estudio, se ha seguido un proceso deductivo-inductivo. En primer lugar, la fundamentación teórica ha permitido elaborar de manera deductiva un primer catálogo. Posteriormente, el análisis inductivo de los textos extraídos en el trabajo de campo permite redefinir este primer catálogo inicial, a partir de la introducción de nuevos temas emergentes y el descarte de los menos representativos y/o relevantes. En este caso, algunos indicadores son eliminados o redefinidos, subdivididos o aglutinados en las variables superiores (Miles & Huberman, 1994).

Como indica Heinemann (2003:155) al respecto, la elaboración definitiva de las variables "es una constante de cambio entre los primeros resultados de la lectura de los textos, la decisión de las variables relevantes, la cumplimentación de las suposiciones teóricas y la nueva valoración e interpretación del texto".

Para ello, se ha tenido en cuenta el principio de la flexibilidad señalado por Pablo Cáceres (2003:59): "(...) en el análisis de datos cualitativo, las guías de trabajo y los indicadores deben ser definidos de una manera flexible para que no interfieran en la emergencia de los nuevos temas".

Tal y como se refleja la tabla 10, el objeto teórico de este trabajo se compone de tres grandes dimensiones: "percepciones sobre el alumnado inmigrante", "intervención pedagógica" y "trayectoria profesional". A su vez,

estas se subdividen en diversas variables, y cada una de ellas en distintos indicadores.

Tabla 10. Sistema de categorización del estudio

1. Percepciones sobre el alumnado inmigrante	Características del alumnado	Rasgos culturales
		Diferencias de género
		Rendimiento académico
		Expectativas de futuro
		Relación A-A
		Ámbito familiar
	Influencia en la escuela	Labor profesorado
		Dinámica aula
	Fenómeno multicultural	Oportunidad
Problema		
2. Intervención pedagógica	Planificación curricular	Programación
		Adaptaciones curriculares
		Recursos
		Evaluación
	Estrategias E/A	Acogida
		Comunicativas
		Distribución del alumnado
		Motivación
	Relación Profesorado-Alumnado (P-A)	Estrategias innovadoras
		Características
	Tradiciones islámicas	Estrategias de relación
		Casos
	Conflictos	Medidas actuación
		Tipología
	Normas en clase	Prevención-Resolución
		Higiénicas
Relación otros agentes	Disciplina	
	Familias (P-Familias)	
	Profesorado escuela (P-P)	
3. Trayectoria profesional	Fase Formativa	Agentes externos
		Inicial
	Labor profesional	Permanente
		Proceso diversificación cultural
		Primeros momentos
		Evolución
		Dilemas y necesidades
		Estado ánimo personal y profesional
		Expectativas profesionales
	Propuestas de mejora	Administración
		Formación
Intervención		

Llegados a este punto, Quivy & Campenhoudt (2001) remarcan la necesidad de definir cada una de las dimensiones, variables e indicadores para así precisar lo que la persona investigadora entiende por cada uno de ellos.

En palabras de Heinemann (2003:62-63):

Las definiciones nominales son determinaciones o convenciones acerca del contenido de los conceptos. No tienen contenido empírico, es decir, no pueden ser ni verdaderas ni falsas. Sin embargo, son necesarias porque, por una parte, sirven para aportar claridad a la comunicación y, por la otra, para delimitar el objeto de la investigación. Así, deben ser adecuadas para hacer la posible comunicación y para el objetivo de la investigación.

A partir de aquí, cabe destacar que para la elaboración del objeto teórico y la definición de cada uno de sus componentes se han tenido en cuenta algunos modelos similares utilizados en diversas investigaciones dentro del campo de la EI y la EF (Aguado et al., 1999; Aguado et al., 2005; Aguado & Álvarez, 2006; Bartolomé & Cabrera, 1997; Bartolomé et al., 2000; Campoy & Pantoja, 2005; Castella, Jordán & Pinto, 2001; García Fernández & Goenechea, 2009; Gil Jaurena, 2008; Goenechea, 2004; Jordán, 1994; Oliver Vera, 2003; Pastor et al., 2010; entre otros).

7.1.1. Dimensión 1: Percepciones sobre el alumnado inmigrante

Tal y como se ha dejado constancia en el tercer capítulo de este estudio, diversos trabajos destacan la relación existente entre la acción educativa del profesorado y sus creencias, ideas y actitudes personales y profesionales (Barquín et al., 2010; Hinojosa & López 2010; Moliner & Moliner, 2010; Rodríguez et al., 1997). Según algunas investigaciones, los prejuicios y estereotipos del profesorado condicionan negativamente la atención educativa que recibe el alumnado de origen extranjero (Primo et al., 2008; Solomona et al., 2005).

En un contexto multicultural caracterizado por la diversificación cultural del alumnado, abordar la manera en que el profesorado de EF percibe a este colectivo de estudiantes y como repercute su presencia en su escuela puede considerarse una tarea relevante.

Por tanto, esta dimensión se compone de tres variables: "características del alumnado", "influencia en la escuela", "fenómeno multicultural".

a) Variable 1.1. Características del alumnado

Esta variable se compone de los siguientes indicadores: rasgos culturales, diferencias de género, rendimiento académico, expectativas de futuro, relación A-A y ámbito familiar.

Rasgos culturales

Incluye los comentarios del profesorado donde se describen las características más peculiares y relevantes de cada grupo cultural, tales como comportamientos, normas culturales, costumbres, plano académico, etc. y el modo en que estos influyen en las clases de EF.

Diferencias de género

Engloba las opiniones del profesorado respecto a las posibles diferencias de género, o no, existentes entre el alumnado teniendo en cuenta su origen cultural, de modo que se cruzan dos de las principales características sociales, la de género y la cultura.

Rendimiento académico

Hace referencia al nivel académico inicial observado por el profesorado y a sus expectativas respecto al posterior rendimiento académico del colectivo de estudiantes extranjeros o de cada uno de los colectivos, junto con los argumentos con que justifican esta percepción y sus expectativas.

Expectativas de futuro

Conjunto de expectativas personales que el profesorado afirma depositar en su alumnado extranjero.

Relación entre alumnado (A-A)

Principales características del tipo de relación que se establece entre el alumnado en el aula, según el profesorado. Incluye diversos aspectos que se han observado en el aula, en función de: procesos comunicativos (idioma, etc.); estructuras organizativas y de acogida; situaciones de rechazo o exclusión, compañerismo, ayuda, etc.

Ámbito familiar

Visión del profesorado acerca de las principales características socioeconómicas (condiciones laborales y sociales, al nivel económico, a las características del barrio) de las familias del alumnado inmigrante y a sus pautas culturales más definitorias; y cómo todas ellas pueden influir o no en el desarrollo escolar de sus descendientes.

b) Variable 1.2. Influencia en la escuela

La segunda de las variables se centra en describir el modo en el que, según el profesorado, la presencia del alumnado extranjero influye en la labor del profesorado (de EF y otras materias), y en la dinámica de las clases (de EF y otras materias).

Labor del profesorado

Incluye los comentarios del profesorado respecto a de qué manera influye o no la presencia del alumnado extranjero en la tarea profesional del docente de EF y el de otras áreas curriculares, así como las razones que justifican sus palabras.

Dinámica del aula

A diferencia del indicador anterior, este hace referencia a cómo la dinámica de la clase (EF u otras áreas) se ve afectada o no por la presencia elevada de estudiantes de origen extranjero, junto con los motivos que justifican estas opiniones.

c) Variable 1.3. Fenómeno multicultural

En la tercera variable de esta dimensión se clasifican en dos el modo en el que el profesorado valora, a grandes rasgos, la presencia del alumnado extranjero en su escuela: ¿oportunidad o problema?

Oportunidad

Motivos y argumentos por los cuales el profesorado considera que la presencia del alumnado extranjero en la escuela es una oportunidad tanto para el alumnado como para el profesorado.

Problema

Motivos y argumentos por los cuales el profesorado considera que la presencia del alumnado extranjero en la escuela es un problema tanto para el alumnado como para el profesorado.

7.1.2. Dimensión 2: Intervención pedagógica

Junto con la percepción del alumnado inmigrante, el análisis de su intervención pedagógica adquiere una especial relevancia en este estudio. Conjuntamente, nos permiten analizar el enfoque que toma cada docente ante la realidad multicultural.

A sabiendas de la amplia magnitud que puede abarcar esta dimensión, en este trabajo se ha optado por delimitar el foco de atención. En este caso, los indicadores que pretenden describir la dimensión más procedimental del profesorado en las clases de EF se agrupan en las siguientes variables: "planificación curricular", "estrategias de enseñanza y aprendizaje", "relación profesorado-alumnado", "tradiciones islámicas", "conflictos", "normas", y "relación con diversos agentes".

a) Variable 2.1. Planificación curricular

En esta variable se presentan cuales son las medidas que adopta el profesorado de EF a la hora de planificar previamente su intervención en un contexto multicultural.

Los indicadores de esta variable son: la programación, las adaptaciones curriculares, los recursos y la evaluación.

Programación

Se compone de la información que define la manera en la que el profesorado programa y selecciona previamente los contenidos que posteriormente utilizará en la escuela, y si estos guardan alguna relación con la diversificación cultural existente entre su alumnado. Incluye aspectos relacionados con los proyectos interdisciplinarios y las jornadas lúdico-deportivas.

Adaptaciones curriculares

Conjunto de medidas adoptadas específicamente por el profesorado de cara a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado extranjero.

Suelen modificar la intervención habitual del mismo. Guardan relación con la modificación de contenidos y niveles de rendimiento, con los criterios evaluadores y con la aplicación de estrategias didácticas individualizadas, con los recursos y materiales, etc.

Recursos

Recoge información sobre la utilización y características de los libros de texto, fichas y otros materiales escritos en clase, además del tipo de material deportivo del que se dispone (balones, colchonetas, etc.) desde una perspectiva intercultural. De igual modo, hace referencia a la presencia o no de personal de apoyo externo en las clases de EF, para tareas como la traducción, la atención psicopedagógica, o la mediación.

También incluye información sobre el estado de calidad de las pistas, la existencia o no de gimnasio cubierto, la presencia y estado de calidad de los vestuarios, etc.

Evaluación

Destaca las características del tipo de evaluación que utiliza el profesorado en sus clases de EF (sumativa, continua, final, etc.); los instrumentos que utiliza para llevarla a cabo (exámenes, pruebas físicas, hojas de observación, etc.); y los criterios en los que se basa o prioriza el profesorado a la hora de evaluar a sus alumnos y alumnas en las clases de (aspectos conceptuales, físicos o de rendimiento, actitudinales, etc.)

b) Variable 2.2. Estrategias enseñanza-aprendizaje (E/A)

Se compone de los siguientes indicadores: acogida, estrategias comunicativas, distribución del alumnado, motivación, y estrategias innovadoras.

Acogida

Dinámica de actuación que desarrolla el profesorado de EF en su aula con el alumnado de nueva incorporación. Se compone del conjunto de acciones o rutinas específicas, tales como la presentación, las estrategias comunicativas, recursos de apoyo, etc.

Estrategias comunicativas

Conjunto de recursos empleados por el profesorado para comunicarse con todo el alumnado, especialmente con el que no domina la lengua vehicular de la escuela. Hace referencia al lenguaje verbal, gestual o corporal y visual; al idioma que se utiliza en clase; y a los posibles recursos utilizados, como por ejemplo: traductores/as, mediadores/as, etc.

Distribución del alumnado

Incluye la información que hace referencia a los criterios que utiliza el profesorado a la hora de organizar y distribuir a su alumnado en grupos durante el desarrollo de las actividades (en función del sexo, la nacionalidad, nivel, libre elección, etc.) y los motivos que los justifican.

Motivación

Conjunto de estrategias motivadoras que utiliza el profesorado con su alumnado extranjero y el retorno que lleva a cabo tras finalizar cualquier actividad, de cara a mejorar la implicación y actuación de los niños y niñas en la clase. Incluye las opiniones del profesorado al respecto.

Estrategias innovadoras

Hace referencia a las estrategias y/o dinámicas novedosas que se utilizan en las clases de EF para favorecer la escolarización del alumnado extranjero en la escuela y la dinámica general del aula.

c) Variable 2.3. Relación profesorado-alumnado (P-A)

Para conocer y comprender el tipo de relación que existe entre el profesorado y el alumnado se estudian dos indicadores: características y estrategias.

Características

Principales características que definen el tipo de relación existente entre el profesorado y el alumnado en el aula: cercanía, distancia, afectividad, etc., y análisis del clima de aula que se genera.

Estrategias de relación

Conjunto de estrategias que el profesorado utiliza, si es el caso, para crear y/o fortalecer los vínculos con su alumnado. Incluye estrategias afectivas y emocionales, lingüísticas, etc.

d) Variable 2.4: Tradiciones islámicas

Diversos trabajos destacan las incompatibilidades entre la cultura musulmana y el enfoque occidental de la EF (Carroll & Hollinshead, 1993; entre otros). Por este motivo, a través de esta variable se quiere conocer la frecuencia con la que el profesorado de EF se encuentra situaciones en las que el alumnado musulmán cumple con sus tradiciones religiosas en la escuela, y cómo influyen en las clases de EF. Del mismo modo, se quiere conocer cómo actúa el profesorado ante estas posibles situaciones.

Casos

Descripción de las percepciones y opiniones del profesorado respecto a la presencia o no de algunos casos donde el alumnado musulmán mantenga o cumpla con sus tradiciones religiosas en sus clases de EF.

Medidas de actuación

Se compone de las medidas que adopta el profesorado a la hora de abordar la posible influencia de algunas tradiciones islámicas en las clases de EF: vestimenta (velo, etc.), Ramadán, etc. y sus opiniones al respecto.

e) Variable 2.5. Conflictos

Además de conocer y describir las características de las situaciones conflictivas que tienen lugar en los casos estudiados, en esta variable se incluyen las estrategias empleadas para su prevención y resolución

Tipología

Contiene información descriptiva sobre los conflictos más habituales que surgen en clase, enfatizándose aquellos relacionados con la heterogeneidad cultural del alumnado (racismo, discriminación, desinhibición corporal, contacto corporal, etc.). También incluye la percepción del profesorado respecto a las causas o razones que justifican la aparición de dichas situaciones conflictivas.

Prevención-Resolución

Incluye las principales estrategias que el profesorado de EF utiliza a la hora de prevenir y resolver las situaciones conflictivas, tales como el diálogo, las amenazas, los castigos, etc.

f) Variable 2.6. Normas en clase

El establecimiento y la tipología de normas en clase pueden abarcar un amplio espectro. En este caso, las normas a las que se hace referencia en este trabajo son dos: las normas higiénicas y las de disciplina.

Higiénicas

Conjunto de normas que se vinculan con el tipo de indumentaria a utilizar en las clases de EF y con el aseo personal del alumnado al acabar las sesiones, que este debe cumplir para poder participar en las sesiones. Además, se incluyen las consecuencias de su incumplimiento.

Disciplina

Conjunto de normas que regulan y dictaminan cómo debe ser el comportamiento del alumnado en la clase de EF para un correcto funcionamiento de la dinámica de la misma. Además, se incluyen las consecuencias de su incumplimiento.

g) Variable 2.7. Relación con diversos agentes

La labor pedagógica del profesorado incluye la relación de este colectivo con diversos agentes, como por ejemplo, con las familias, con el resto del profesorado del claustro y con otros agentes externos.

Con las familias (P-Familia)

Principales características del tipo de relación existente entre el profesorado de EF y las familias del alumnado, sobre todo del colectivo extranjero. Contiene información sobre los motivos y la frecuencia de los contactos, los recursos disponibles y utilizados para facilitar la comunicación entre ambos colectivos, los medios de contacto (entrevistas personales, contactos informales, carta o notas, por teléfono, etc.). Además, se analiza el grado de implicación de las familias en la escolarización de sus descendientes, y su participación en la escuela, según el profesorado.

Con el profesorado escuela (P-P)

Contiene las opiniones del profesorado de EF respecto a las características del tipo de relación que mantiene con el resto de profesores y profesoras de

su escuela y los motivos que la justifican. Incluye información sobre la creación conjunta de proyectos, ejemplos de colaboración y rechazo, etc.

Con agentes externos (P-Agentes externos)

Tipo de colaboración que tiene lugar entre el profesorado de EF y otros agentes externos, sobre todo a nivel de barrio, a la hora de programar actividades interescolares conjuntas, etc.

7.1.3. Dimensión 3: Trayectoria profesional

La dilatada experiencia profesional del profesorado de este estudio permite profundizar y ahondar en el proceso reflexivo que ha llevado a cabo este colectivo a lo largo de su recorrido como profesor o profesora.

En base a estos años de experiencia (≥ 5 años), el profesorado opina, valora y descubre sus sentimientos y emociones respecto a las siguientes tres variables: fase formativa, labor profesional, fenómeno multicultural y propuestas de mejora.

a) Variable 3.1. Fase formativa

Esta variable se compone de los dos indicadores siguientes: inicial y permanente.

Inicial

Se compone de la información que procede del proceso reflexivo del profesorado donde este describe y valora las características de su formación inicial y su utilidad a la hora de atender al alumnado extranjero en el aula.

Permanente

Incluye la descripción y valoración del profesorado sobre la formación permanente que ha realizado, y si esta guarda relación con la atención al alumnado extranjero. Además, contiene los motivos que justifican la realización de esta formación y el ámbito de realización (a nivel de centro, a nivel de barrio, a nivel individual).

b) Variable 3.2. Labor profesional

Los indicadores de esta segunda variable pretenden que el profesorado realice un “barrido” reflexivo respecto a todos sus años de experiencia en su escuela actual, llegando finalmente a expresar sus deseos futuros.

En este caso, esta variable centrada en la labor profesional del profesorado en una escuela multicultural se compone de los siguientes indicadores: proceso de diversificación cultural, primeros momentos, evolución, dilemas y necesidades, estado de ánimo personal y profesional, expectativas profesionales.

Proceso de diversificación cultural

El profesorado de EF describe cómo percibe la evolución que ha vivido en estos últimos años la entrada y salida del alumnado extranjero en la escuela, según las diversas nacionalidades.

Primeros momentos

Conjunto de vivencias del profesorado que han tenido lugar durante sus primeros momentos como educador ante la diversificación cultural de su alumnado, y sentimientos y emociones generados en aquellos momentos (miedo, alegría, frustración, etc.).

Evolución

Se compone del conjunto de opiniones del profesorado respecto a la posible evolución que ha vivido tanto su propia intervención pedagógica como su estado anímico, desde sus inicios hasta la actualidad; y los motivos que lo justifican. Se hace referencia a los aspectos que han mejorado o han empeorado con los años.

Dilemas y necesidades

Tipo de dudas que el/la docente ha experimentado a la hora de desarrollar su labor profesional a raíz de la diversificación cultural de su alumnado y tipo de necesidades que se consideran básicas para desarrollar la tarea educativa en un contexto multicultural.

Estado de ánimo personal y profesional

Incluye las valoraciones del profesorado respecto al estado anímico-emocional con el que actualmente se encuentra, ya sea a nivel personal como profesional, a raíz de su labor profesional en un contexto multicultural; y el grado de satisfacción laboral. Se incluyen los argumentos y motivos por los cuales se justifican las ideas señaladas.

Expectativas profesionales

Deseos profesionales del profesorado, a cumplir a no muy largo plazo, tales como cambio de escuela, de profesión, jubilaciones, etc.; los motivos que los justifican (frustración, crecimiento personal, etc.); y el grado de relación que estos guardan con las vivencias que han tenido lugar en su actual centro educativo (situaciones problemáticas y/o positivas, etc.).

c) Variable 3.3. Propuestas de mejora

Como cierre del proceso reflexivo que ha llevado a cabo el profesorado, en este trabajo se considera importante dar la voz a este colectivo para que este, en base a su dilatada trayectoria profesional en un contexto multicultural, exponga las propuestas de mejora que considere necesarias para perfeccionar y/o renovar la atención al alumnado extranjero que actualmente tiene lugar en la mayoría de escuelas.

Para ello, los indicadores que aquí se incluyen son los siguientes: administración, formación e intervención.

Administración

Opiniones del profesorado respecto a los aspectos que la administración educativa debería tener en cuenta si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza en contextos multiculturales. Se hace referencia a diversas propuestas de asesoramiento, recursos, regulación del acceso a la profesión docente, etc.

Formación

Conjunto de mejoras y cambios que el profesorado considera importante llevar a cabo dentro de la estructura formativa del futuro profesorado y del profesorado en activo, sobre todo en relación a la atención al alumnado

extranjero en la escuela. Incluye nuevos contenidos, nuevas programas universitarios, el fomento de la formación práctica, etc.

Intervención

Contiene un conjunto de mejoras a nivel de estrategias y actitudes del profesorado a la hora de desarrollar una labor pedagógica acorde con las necesidades del alumnado que forma parte de una escuela multicultural. El propósito de estas es el de mejorar la incorporación del alumnado extranjero, al igual que las dinámicas de clase.

Capítulo 8. Diseño metodológico

8.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	259
8.2. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASOS	260
8.2.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CASOS	262
8.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS	264
8.3. TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	264
8.3.1. LA ENTREVISTA	264
8.3.2. LA OBSERVACIÓN.....	271
8.3.3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO	277
8.4. CRITERIOS DE RIGOR DE LOS DATOS	286

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para dar respuesta a las preguntas que vertebran este estudio. En primer lugar, respecto al enfoque general de la investigación, se presentan las principales características de la investigación educativa desde su vertiente interpretativa. Posteriormente, se describe el estudio de casos realizado, los casos de los que se compone, y los criterios seguidos para su selección. En tercer, se presentan y justifican detalladamente las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de la información, junto con los procesos llevados a cabo para su implementación durante el desarrollo del estudio. Finalmente, en el último apartado se justifican los criterios de rigor empleados en el estudio.

8.1. Enfoque de la investigación

Tal y como señalan Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), la investigación educativa se caracteriza, entre otros aspectos, por la complejidad, la dificultad epistemológica y el carácter pluriparadigmático y multidisciplinar.

Respecto a la primera de estas características, estos autores indican que el estudio y conocimiento de la realidad educativa, en comparación con la realidad físico-natural, tiene un mayor nivel de complejidad. Entre los motivos que justifican esta idea se destacan: la realidad educativa es dinámica y cambiante, su carácter cualitativo plantea problemas difíciles de resolver, algunos de sus aspectos, “como las creencias, valores o significados, no son directamente observables ni susceptibles de experimentación” (*Ibíd.*, p. 37), por lo cual es necesario interpretar.

En segundo lugar, los aspectos que conforman la dificultad epistemológica de la investigación educativa son: los sucesos educativos suelen ser irrepetibles, suelen interaccionar múltiples variables (genera una falta de control) y siempre es importante llevar a cabo una contextualización, lo cual dificulta el planteamiento de cualquier tipo de generalización (*Ibíd.*).

Por otro lado, y debido a su carácter multidisciplinar, los fenómenos educativos pueden ser abordables desde diversas perspectivas disciplinares como la psicología, la sociología y la pedagogía. Por ello, esta investigación

aborda el objeto de estudio a partir de la combinación de aspectos propios de la EI y la didáctica y pedagogía de la EF.

En último lugar, el carácter multiforme de la investigación educativa permite enfocarla a partir de la adopción de diversos métodos y paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico (*Ibíd.*).

Sobre este tema, diversos trabajos subrayan que el carácter cuantitativo y estadístico de la amplia mayoría de los estudios empíricos que abordan la atención al alumnado extranjero y la EI resulta insuficiente para comprender la realidad de estos contextos (Banks, 2008; Bartolomé & Cabrera, 1997; Leiva, 2010a, 2010c). Según afirma Aguado (2003:93), "los enfoques cualitativos son especialmente valiosos cuando el ámbito de estudio está relacionado de la diversidad cultural, debido a la complejidad de los fenómenos a estudiar".

En este estudio se ha optado por el paradigma interpretativo, el cual también es conocido como paradigma cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico (Albert, 2007; Soler & Vilanova, 2010), puesto que pretende centrarse en la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos a partir de los significados e intenciones de las personas implicadas en el contexto educativo (Latorre et al., 2003). En el caso de esta investigación, del profesorado.

Desde esta perspectiva, la realidad social y educativa es múltiple, holística y dinámica, es decir, diversa, compleja y cambiante (Latorre et al., 2003). Por este motivo, el paradigma interpretativo se desmarca de las nociones científicas de explicación, predicción y control que promueve el paradigma positivista, para apostar por la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto (idiográfico) más que en lo generalizable (nomotético) (Albert, 2007).

8.2. El método de investigación: el estudio de casos

Atendiendo a las características y propósitos de este estudio, el método de investigación adoptado es uno de los más importantes en el desarrollo de las ciencias sociales (Bisquerra, 2004; Latorre et al., 2003), y uno de los

más utilizados en la investigación en EF (Soler & Vilanova, 2010): el estudio de casos.

Tal y como señalan Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), el estudio de casos es el tipo de investigación más conveniente para estudiar intensamente un caso o situación en un corto tiempo que, debido a su singularidad, merece el interés de la persona investigadora (Bisquerra, 2004).

Entre sus principales características, Merriam (1988 cfr. Arnal et al., 1994) destaca que es particular, ya que se centra en una situación o evento concreto; es descriptivo, pretende realizar una rica e intensa descripción del fenómeno estudiado; y heurístico, su estudio permite la comprensión del caso.

Al igual que con cualquier otro método, el estudio de casos lleva asociado una serie de ventajas e inconvenientes a tener en cuenta por la persona investigadora.

Entre sus ventajas, Stake (1981 cfr. Latorre et al., 2003) subraya que es un método concreto y vivo (vinculado con la propia experiencia personal de la persona investigadora), está contextualizado y las poblaciones de referencia son cercanas. Además, Walker (1986 cfr. Pérez Serrano, 2001) considera que es uno de los más adecuados para el desarrollo de investigaciones de pequeña escala (limitación de tiempo, recursos y espacios).

Por otro lado, los principales inconvenientes que se asocian al estudio de casos hacen referencia a la dificultad de formular generalizaciones (Stake, 1981 cfr. Latorre et al., 2003; Walker, 1986 cfr. Pérez Serrano, 2001), y al respeto por la confidencialidad de los datos (Walker, 1986 cfr. Pérez Serrano, 2001).

En relación a estos inconvenientes, el propósito de esta trabajo no es el de generalizar o verificar un fenómeno, sino el de profundizar y comprender la realidad educativa de un conjunto de profesores y profesoras de EF que desarrollan su labor profesional en un contexto multicultural. Además, la confidencialidad de los datos ha sido uno de los requisitos indispensables para llevar a cabo el trabajo de campo.

En último lugar, y debido a los diversos criterios por los cuales se pueden clasificar los distintos tipos de estudio de casos existentes (Albert, 2007),

esta investigación ha optado por el criterio de la amplitud de la muestra (único o múltiple). Por ello, el método de investigación de este trabajo es el estudio de casos múltiple. A diferencia del estudio de casos único, los diseños de casos múltiples se utilizan cuando se quiere explorar, describir etc. varios casos únicos a la vez (Albert, 2007).

En este sentido, a continuación se presentan los criterios para la selección de los casos y sus principales características.

8.2.1. Criterios para la selección de los casos

Para la localización y selección de los casos que han formado parte de esta investigación se ha llevado a cabo un muestreo intencional o de casos típicos (Heinemann, 2003). Este muestreo se caracteriza por el hecho de que las personas investigadoras, en base a unos criterios establecidos por ellas mismas, son las que seleccionan los casos que estiman oportunos. En este sentido, Heinemann (2003) indica que este tipo de muestreo es especialmente útil en investigaciones cualitativas con un número pequeño de casos, como en ocurre en este trabajo.

Entre los criterios de partida que han determinado la posterior búsqueda y elección de las personas implicadas en la investigación, se encuentran las características del profesorado de EF y de los centros educativos (ver tabla 11).

Tabla 11. Criterios para la selección de los casos

Profesorado	Sexo: mujer u hombre
	Edad: indiferente
	Experiencia docente: ≥ 5 años en su actual escuela
Escuela	Titularidad pública
	Población extranjera: $\geq 50\%$
	Localización: Barcelonés y Vallés Occidental

En relación al profesorado, el criterio más importante tiene que ver con sus años de experiencia. En este estudio, se ha puesto el interés en docentes

con una amplia experiencia profesional en el mismo centro educativo, de modo que sea posible profundizar en la evolución de sus trayectorias profesionales para así recoger los conocimientos y saberes que ha ido alcanzando a lo largo de este tiempo. Por este motivo, la edad de este colectivo no es un aspecto determinante, aunque los años de experiencia profesional influyen en este aspecto (más de 30 años de edad).

Tal y como se ha hecho referencia en el estado de la cuestión de este trabajo, los años de experiencia profesional es el periodo formativo más eficaz para el profesorado (López López, 2001). Por tanto, se puede entender que el profesorado veterano de este estudio podrá poseer una óptima competencia pedagógica. Además, Camilleri (1985 cfr. Pastor et al., 2010), Proctor et al. (2001) y Rizzo y Wright (1988) destacan que a mayor competencia profesional, mejores actitudes hacia la diversidad del alumnado

Por otra parte, también se ha procurado que haya un equilibrio entre el número de hombres y mujeres en los casos estudiados.

Sobre el contexto escolar, se escogen centros de titularidad pública porque son los centros que poseen el mayor porcentaje de población con nacionalidad extranjera, si se comparan con los centros de titularidad privada o concertada. En este caso, se seleccionan escuelas con más del 50% de alumnado extranjero para conocer los centros donde la realidad multicultural está más presente, ya que el desconocimiento de su día a día normalmente provoca su estigmatización.

De igual modo, para disponer de un mayor grado de accesibilidad, se han escogido casos del Barcelonés y el Vallés Occidental.

A partir de estos criterios, se han llevado a cabo las etapas del ciclo de muestreo propuesto por Fox (1981): definición y selección universo, determinación de la población accesible, invitación a la muestra, muestra aceptante y muestra productora de datos (ver anexo 1). Finalmente, en este trabajo se han seleccionado un total de 12 casos, los cuales se describen en el siguiente apartado.

8.2.2. Características de los casos

Tras haber contactado con un total de 32 centros educativos públicos ubicados entre el Barcelonés y el Vallés Occidental, y después de conocer el perfil de los y las responsables de EF de dichos centros escolares, 28 profesores y profesoras se mostraron dispuestos a participar en el estudio.

De entre todos ellos, y a partir de los criterios para la selección del profesorado anteriormente señalado, en este trabajo se han visto implicados siete mujeres y cinco hombres, pertenecientes a diez escuelas diferentes, cuyas principales características¹⁹ se muestran en la siguiente tabla 12.

A continuación, en el siguiente apartado se presentan las técnicas de investigación que se han implementado en los casos mencionados, según su orden de utilización, a la vez que se describen los procedimientos llevados a cabo para su implementación en el trabajo de campo.

8.3. Técnicas para la recogida y el análisis de la información

Para responder a las preguntas de este estudio, en este trabajo se han utilizado dos técnicas para la recogida de la información: la entrevista y la observación. Posteriormente, el análisis de contenido ha sido la estrategia seleccionada para analizar la información procedente de las dos anteriores.

8.3.1. La entrevista

Dentro del campo de la investigación, la entrevista consiste en el intercambio de información que se produce entre la persona investigadora y la entrevistada, durante uno o varios encuentros, y con una duración determinada. Esta se realiza en base a unas preguntas más o menos planificadas, más o menos abiertas, con las cuales el investigador o investigadora pretende responder las preguntas que fundamentan su

¹⁹ Para mantener el anonimato de las personas participantes en este trabajo, para su identificación se utilizan pseudónimos.

investigación, tras registrar las respuestas (Blanchet, Ghiglione, Massonnat & Trognon, 1989; Heinemann, 2003).

Tabla 12. Características del profesorado participante relativas al curso 2010-2011

Identificación		Características profesorado					
Escuela/ Zona	Profesor/a	Sexo	Edad	Años Experiencia	Formación	Función centro	Cursos
A. Sant Martí	Laia	M	54	13	Matemáticas Postgrado EF	Jefa Estudios Especialista EF Matemáticas	1º, 3º, 5º
B. Ciutat Vella	Rodrigo	H	43	17	Magisterio (Naturales y Ciencia) Postgrado EF	Especialista EF. Ciudadanía Secretario	1º - 6º
A. Sant Martí	Darío	H	31	6	MEF INEF	Especialista EF Aula Acogida	2º, 4º, 6º
C. Ciutat Vella	Natalia	M	36	6	MEI INEF	Especialista EF Psicomotricidad	Infantil 1º, 2º, 4º
C. Ciutat Vella	Carmen	M	43	12	Magisterio (Sociales) Historia	Especialista EF Tutora	5º, 6º
D. Nou Barris	Alvaro	H	34	9	MEF	Especialista EF Secretario	5º, 6º
E. Sants- Montjüic	Mar	M	43	13	Magisterio (Sociales) Historia Postgrado EF	EF Matemáticas Refuerzo Catalán	4º - 6º
F. Sants- Montjüic	Ariadna	M	34	7	MEF Antropología	Especialista EF Refuerzo ciclo inicial	P3 - 6º
G. Sant Andreu	Hugo	H	39	7	MEF	Especialista EF	P3 - 6º
H. Ciutat Vella	Lorena	M	33	5	MEF	Especialista EF Refuerzos	3º, 4º, 5º
I. Sabadell	Mireia	M	45	11	Magisterio (Naturales y Matemáticas)	Especialista EF	P3 - 6º
J. Gràcia	Lucas	H	56	15	Psicología Postgrado EF	Educación Especial Especialista EF Informática	1º - 6º

Tal y como describen Quivy y Van Campenhoudt (2001), mediante la utilización de la entrevista la persona investigadora, a través de sus preguntas y reacciones, busca conseguir que el sujeto entrevistado exteriorice sus percepciones e interpretaciones acerca del suceso o situación investigada, con la máxima autenticidad y profundidad posible.

Según Heinemann (2003) y Quivy y Van Campenhoudt (2001), las principales ventajas de la entrevista son:

- No está sometida a limitaciones por tiempo y espacio, es decir, a través de las entrevistas se puede indagar en sucesos pasados y posibles situaciones futuras.
- Las preguntas de la entrevista permiten centrar un tema según los propósitos que busque la investigación. Ante alguna posible desviación, la persona investigadora puede retomar el hilo deseado.
- A través de la entrevista, la persona entrevistada ofrece informaciones sobre sí mismo (opiniones, motivos, experiencias) y sobre otras personas (compañeros y compañeras, etc.).
- El investigador o investigadora decide el grado de profundidad sobre los elementos de análisis

Entre sus aspectos limitadores, estos mismos autores identifican (*Ibíd.*):

- La flexibilidad puede ser un problema para la persona investigadora que no sepa trabajar con unas directrices concretas. La espontaneidad puede afectar a su neutralidad.
- Se crea una situación de "medición" artificial, donde la persona entrevistada se siente obligada a responder a unas preguntas.
- Existen ciertas limitaciones en cuanto a la veracidad de dichas respuestas (ofrecer buena imagen, respuestas confidenciales, etc.). Ante la ausencia de un clima de seguridad y confianza, la persona entrevistada puede no responder la verdad, cayendo en la tentación de contestar lo políticamente correcto. Según Benney y Hughes (1970:137 cfr. Taylor & Bogdan, 1992:106), "toda conversación posee un equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: solo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expresivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica".
- Existe poco control sobre el proceso de registro de la información: el lugar de realización, el tiempo disponible y la situación física de la persona entrevistada (prisas, cansancio).
- El investigador o investigadora debe tener una cierta experiencia, y debe dominar la situación. En caso contrario, la entrevista puede no

resultar fructífera de cara a conseguir los objetivos que se plantea la investigación.

Tras valorar estos aspectos mencionados, en este estudio se ha optado por utilizar las entrevistas como la primera y principal técnica de estudio, ya que, como explica Del Rincón (1995:307): “gracias a las entrevistas podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad”.

De igual modo, y para contrarrestar los puntos débiles de la entrevista, en esta investigación se incorpora la observación como técnica de investigación complementaria tal y como se describe posteriormente.

a) Modalidades de entrevista

Según Massot, Dorio y Sabariego (2004), se pueden distinguir diversas modalidades de entrevista dependiendo de su estructura y diseño (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas), entre otros aspectos.

Atendiendo a los propósitos que persigue esta investigación, en este trabajo se ha optado por la utilización de la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por partir de antemano con un guión previo con la información más relevante que debe surgir en el discurso, e incluso en forma de preguntas. Como explican Taylor y Bodgan (1992:115), “la guía sirve para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas”. Dichas preguntas suelen formularse de forma abierta y el investigador o investigadora no tiene porqué seguir un orden establecido (Massot et al., 2004).

La riqueza de esta entrevista está en que la persona investigadora debe dar sentido al discurso del entrevistado o entrevistada de una manera ágil, sin que parezca un interrogatorio. Esto ayudará a que esta persona se sienta más cómoda a la hora de responder las preguntas que se le realizan. Además, la flexibilidad en la formulación de las preguntas de este tipo de

entrevista puede favorecer que en el discurso surjan temáticas interesantes para el estudio, no previstas con anterioridad.

b) Procedimiento

A partir de las directrices para la aplicación de la entrevista que proponen Massot et al. (2004), las fases que se han tenido en cuenta en este trabajo son: fase de preparación, fase de desarrollo y fase de valoración.

Fase de preparación

En este primer periodo es necesario plantearse cuáles son los propósitos que se pretenden alcanzar con la entrevista. En el caso de la presente investigación, con la entrevista se pretende que el profesorado exprese lo no observable (sus sentimientos, emociones, impresiones, intenciones o pensamientos, sobre las situaciones vividas durante toda su trayectoria profesional en la escuela).

Posteriormente, el siguiente paso es el de formular las preguntas y elaborar el guión de la entrevista en base al estado de la cuestión de la investigación y los objetivos de la misma (ver anexo 2). Según Goetz y LeCompte (1988 cfr. Del Rincón, 1995) el guión es una estructura de apoyo, que se compone de los temas importantes de la investigación y sus preguntas, y que requiere de una cuidadosa organización y secuenciación.

Respecto a las preguntas, Del Rincón (1995:331) afirma que "la calidad de las respuestas está relacionada con la calidad de las preguntas". Por ello, en esta investigación se ha querido formular preguntas adecuadas en base a los consejos de este mismo autor: preguntas abiertas, preguntas claras, precisas y únicas, que no impliquen varias ideas que puedan confundir al entrevistado o entrevistada.

Para la secuenciación de las mismas en la guía de la entrevista se han tenido en cuenta las recomendaciones de varios trabajos al respecto (Del Rincón, 1995; Massot et al., 2004; Patton, 1987 cfr. Del Rincón, 1995): las primeras preguntas deben ser generales y abiertas, centradas en cuestiones descriptivas que ayuden a delimitar el tema. Posteriormente, las siguientes preguntas son más concretas y en profundidad, relativas a emociones,

creencias y explicaciones. Finalmente, es interesante concluir con preguntas más generales y relajantes.

Para preparar la posterior fase de desarrollo, en este estudio se realizaron un total de tres entrevistas piloto con los siguientes propósitos: valorar la calidad e idoneidad de las preguntas, analizar las reacciones de los participantes, ajustar el guión de preguntas, comprobar la duración temporal de estas entrevistas y conseguir que el investigador estuviera plenamente familiarizado con el guión en el momento de llevar a cabo las entrevistas a los y las participantes de la investigación.

Tras la revisión de las entrevistas piloto realizadas, el investigador, además de haberse familiarizado con esta técnica, realizó diversos cambios sobre las preguntas que aparecían en el guión original. Finalmente, la duración estimada para la aplicación de la entrevista oscila entre los 70 y 90 minutos.

Llegados a este punto, se contactó con las personas participantes en el estudio para explicarles los propósitos de la investigación y la entrevista y para acordar una fecha adecuada para su realización (ver anexo 1).

Fase de desarrollo

Con una fecha ya marcada en el calendario, se revisaron algunos de los aspectos importantes a tener en cuenta antes de llevar a cabo la entrevista (Massot et al., 2004): hay que crear un clima de confianza y respeto, la actitud de la persona investigadora tiene que favorecer la comunicación, y hay que registrar la información, a poder ser, mediante una grabadora.

A partir de estas consideraciones, se siguieron las directrices para la realización de la entrevista de Coromina, Casacuberta, Quintana y Cotoner (2002:153): "(...) dejar al entrevistado responder con tiempo suficiente, no interrumpir sus explicaciones, no discutir sus respuestas, evitar la sensación de interrogatorio, no implicarse en el contenido, hacer un resumen final y agradecer su colaboración". En este sentido, cabe resaltar que debido a la poca disponibilidad del conjunto de profesores y profesoras participantes, todos los encuentros se realizaron en algunos espacios libres de la agenda diaria del profesorado, es decir, siempre en horario escolar, y en su misma escuela.

En primer lugar, y antes de formular las preguntas, Goetz y LeCompte (1988 cfr. Del Rincón, 1995) recomiendan explicar a la persona entrevistada tanto los propósitos de la entrevista, como la secuenciación temática del bloque de preguntas. Por ello, previamente al desarrollo de la entrevista, el investigador facilitó a todas las personas participantes el guión de la entrevista con las posibles preguntas y las temáticas a abordar.

Respecto a la conclusión de este periodo, Massot et al. (2004) señalan que es importante agradecer a la persona entrevistada su participación en la investigación. Además de ello, en este trabajo el investigador le otorga a la persona entrevistada un pequeño obsequio para agradecerle la inversión de su tiempo en este estudio.

A pesar de haber acordado previamente la duración estimada de este proceso, en el mismo momento del encuentro cuatro personas señalaron que dispondrían de menos tiempo del acordado para realizar la entrevista, debido a algunas situaciones imprevistas. Ante esta situación, el investigador acuerda con estas personas reducir la duración de la entrevista, siempre y cuando, estas personas respondan por escrito las preguntas no realizadas (en este caso las correspondientes al primer bloque de preguntas). Posteriormente, las respuestas de estas preguntas fueron enviadas por correo electrónico al investigador.

Fase de valoración

En esta última fase se pretende valorar, a grandes rasgos, "el desarrollo de la entrevista, es decir, la valoración de la cantidad y calidad de información recibida por el interlocutor" (Massot et al., 2004:342).

Para ello, los doce archivos de audio registrados en las entrevistas empleadas fueron transcritos literalmente con la ayuda del programa informático "*Express Scribe*[®]". Cabe destacar que la duración media de cada entrevista es de 60 minutos (un poco más corta que lo previsto inicialmente).

Tras la lectura de los textos resultantes de este proceso, las doce entrevistas realizadas se consideraron válidas para el estudio.

Después de la aproximación conceptual de esta técnica y del proceso llevado a cabo para su implementación en esta investigación, a continuación se repite esta misma dinámica con la observación.

8.3.2. La observación

Tal y como expresa Heinemann (2003:135), la observación científica es una "técnica de captación sistemática, controlada y estructurada de los aspectos de un acontecimiento que son relevantes para el tema de estudio y para las suposiciones teóricas en que este se basa".

En esta investigación, la utilización de la observación para la recogida de información tiene un doble sentido:

- Profundizar en la dimensión más procedimental del estudio, es decir, en la dimensión relacionada con la intervención pedagógica del profesorado en un contexto multicultural, para analizar y conocer la acción pedagógica de los profesores y profesoras.
- Complementar la información proveniente del discurso de los y las protagonistas (entrevistas), con la información que procede de las situaciones que se suceden en el contexto real (observaciones).

A partir de las ventajas y limitaciones que presenta Heinemann (2003) sobre la aplicación de la observación, a continuación se señalan los principales motivos que justifican su utilización en el presente estudio.

Según este autor, una de las principales ventajas que presenta la observación, en comparación con la entrevista, es que la información a registrar se desarrolla en un "acontecimiento real", y no en un espacio ficticio o preparado para ello. A su vez, y en el caso de observar a una persona, como es el caso del presente estudio, la información relevante para el estudio no dependerá de su disposición a hablar, sino de su actuación en su contexto habitual. Esto ocasiona un descenso en el "nivel de artificialidad en la situación de recopilación" (*Ibíd.* p. 136), ya que la situación no ha sido creada para la investigación, sino que la persona observadora acude a un acontecimiento ya estructurado y planificado.

A pesar de estas ventajas, es importante tener en cuenta las posibles limitaciones que presenta su utilización en la investigación (*Ibíd.*):

- Para comprender el verdadero sentido del acontecimiento observado, es necesario que el investigador o investigadora esté familiarizado con su significado. De lo contrario, es posible que la comprensión del mismo se vea dificultada.
- A través de esta técnica solo se observan signos externos (comportamientos, sus características visibles y las condiciones situacionales) sin poder acceder a los sentimientos, impresiones, emociones, intenciones, de las personas que se observan. Por ello, "la observación exige la capacidad de descodificar señales que expresen, por ejemplo, emociones o motivos" (Ibíd., p. 137).
- Cuando el objeto de análisis se encuentra dentro de una clase de EF, existen ciertos factores que limitan el campo de observación. La amplitud del espacio en el que se genera la acción (pistas polideportivas, gimnasios) puede dificultar el foco de atención. Además, las percepciones acústicas suelen verse muy deterioradas.
- Por último, la persona observadora tiene que ser consciente de que en ocasiones su atención puede ser oscilante y selectiva, tanto en los hechos que capta como los que anota.

Para intentar limitar estos inconvenientes, el investigador ha realizado una serie de observaciones piloto, de las cuales se hablarán más adelante.

a) Modalidades de observación

Como señala Heinemann (2003), las observaciones se pueden clasificar según tres aspectos importantes: según el grado de implicación de la persona investigadora; según su posición; y según el grado de estandarización del protocolo de observación.

Según la implicación:

- Participante: participa en la acción, es miembro del sistema que observa.
- No participante: no participa, se mantiene al margen, se observa desde el exterior.

Según la posición:

- Abierta: las personas observadas saben lo que se les está observando.
- Encubierta: las personas observadas desconocen en cierta medida lo que se les está observando.

Según el grado de estandarización del protocolo de observación:

- Estandarizada: en el protocolo aparece de manera detallada lo que se debe observar, la manera de clasificarlo y codificarlo
- No estandarizada: el protocolo está menos detallado

En este estudio se ha llevado a cabo una observación no participante, ya que el investigador ha adoptado un rol de observador externo, alejado de cualquier tipo de implicación en las sesiones, con la idea de distorsionar lo menos posible la dinámica habitual de las clases. Además, se ha optado por una observación encubierta, es decir, las personas participantes conocen el tema general del estudio, pero se les comunica que es preferible no revelar el propósito detallado de la observación para no condicionar su intervención, de modo que si no estuvieran de acuerdo, podrían retirarse del estudio. Y finalmente, se apuesta por una observación no estandarizada a partir de la utilización de las notas de campo como registro narrativo.

b) Formas de registro: las notas de campo

Las notas de campo son un registro narrativo "flexible" (McKernan, 1999) que contienen una serie de descripciones y reflexiones percibidas y registradas por la persona investigadora en el contexto natural (Latorre, 2007). Estas pueden contemplar cuestiones de tipo metodológico, apreciaciones personales del observador (conjunto de reacciones, actitudes, percepciones, vivencias e impresiones), relaciones con el marco teórico y notas descriptivas de los acontecimientos desarrollados (Latorre, 2007; Massot et al., 2004).

Según McKernan (1999), un aspecto positivo de las notas de campo es que estas no están estructuradas rígidamente, para así abrir a la persona que investiga a lo inesperado: "(...) el investigador ve las cosas como son y no como está programado que sean" (*Ibid.*, p. 115).

Respecto a la tipología de notas de campo, este mismo autor describe la existencia de las notas de campo observacionales-descriptivas, las notas de campo conceptuales y las notas de campo de procedimiento (*Ibíd.*, p. 115-116):

- Notas de campo observacionales-descriptivas: se centran en la descripción de los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno, más que en la interpretación. Tienen un bajo nivel de inferencia. Deben hacerse con la mayor precisión posible.
- Notas de campo conceptuales: poseen un alto nivel de inferencia e interpretación. Pretenden formar hipótesis, conjeturar y desarrollar conceptos, modelos y explicaciones de la teoría.
- Notas de campo de procedimiento: describen procedimientos, métodos, operaciones del mismo proceso de investigación o sobre el trabajo del investigador.

En el caso de este estudio, el investigador se ha decantado por la versión más descriptiva de las notas de campo.

c) Procedimiento y selección de casos a observar

A partir de las recomendaciones de Caplow (1972 cfr. Font, 2007) respecto a los aspectos a tener en cuenta previamente, durante y al final de la aplicación de esta técnica, a continuación se describen las tres fases desarrolladas en este trabajo.

Fase previa

Para poder profundizar en la observación, y poder llevarla a cabo en el tiempo previsto para la realización de este trabajo, se seleccionaron cuatro personas de las doce que forman parte del estudio, en base a los siguientes criterios: años de experiencia (dos noveles y dos veteranos); estado de ánimo laboral expresado en la entrevista (dos positivos y dos negativos); y sexo (dos hombres y dos mujeres).

En estos cuatro casos se observaron alrededor de unas diez sesiones por profesor/a, según el orden establecido en sus diferentes horarios de clase.

El investigador permaneció alrededor de unas dos semanas en cada centro escolar. Solo después de este periodo, el investigador cambiaba el caso a observar.

Tras esta aclaración, es relevante destacar que el tipo de relación existente entre el investigador y la persona observada es uno de los aspectos clave para el éxito de este proceso (Caplow, 1972 cfr. Font, 2007). En el caso de esta investigación, el investigador ha mantenido una relación totalmente abierta y flexible con las personas observadas, debido también a la relación que se había creado previamente en las entrevistas realizadas.

El contacto con las personas participantes para la planificación de este proceso, junto con la planificación de la entrada al campo de estudio, son otros de los aspectos que el investigador tiene que poner especial atención para que la aplicación de esta técnica tenga éxito (Caplow, 1972 cfr. Font, 2007) (ver anexo 1).

En último lugar, y tal y como se hizo referencia anteriormente, el investigador ha realizado diversas observaciones piloto con los siguientes propósitos: intentar limitar en la medida de lo posible los inconvenientes de esta técnica y familiarizarse con la observación y con los medios para registrar la información proveniente del hecho observado (papel y lápiz). En este sentido, cabe resaltar que las personas aquí observadas (piloto) no pertenecían a los casos participantes, pero su realidad educativa era similar a la estudiada en este estudio (alto porcentaje población escolar extranjera).

Tras la finalización de las mismas, el investigador concluye lo siguiente:

- Las observaciones permiten comprender en mayor medida el significado de los acontecimientos observados.
- Para limitar los inconvenientes acústicos es importante mantener una posición móvil durante el proceso de observación.
- Las conversaciones informales con el profesorado son de especial interés.

- Para limitar la incertidumbre y la curiosidad del alumnado respecto a la figura del investigador, es importante ser presentado en cada clase por el profesor o profesora.

Fase de desarrollo: la aplicación de las notas de campo

Tal y como hace referencia Caplow (1972 cfr. Font, 2007), durante el proceso de observación el investigador o investigadora tiene que utilizar algún instrumento adecuado, ya sea narrativo o audiovisual, que le permita recordar todos los sucesos que se tienen lugar, en base a los indicadores del objeto de estudio.

El investigador, tras descartar la posibilidad de filmar en video los acontecimientos a observar, debido a la problemática que esto suele generar (permisos, mala calidad audio, dificultad de análisis), ha optado por la utilización de uno de los registros narrativos más utilizados en la metodología cualitativa y en las investigaciones relacionadas con el análisis de la práctica docente en su contexto sociocultural (Latorre, 2007): las notas de campo.

Para llevar a cabo el registro de las notas de campo, el investigador ha tenido en cuenta algunas de las directrices prácticas sugeridas por Caplow (1972 cfr. Font, 2007) y Patton (1990 cfr. Latorre, 2007): deben ser descriptivas (deben incluir, la fecha, la hora, la duración de la observación, el lugar exacto, las circunstancias concretas, las personas presentes etc.); y deben incluir citas y frases literales de los sujetos observados.

Cuando el investigador se encuentra en el contexto natural del estudio, y contrariamente a las sugerencias de Taylor y Bodgan (1992), los cuales consideran que la anotación en el campo "hace recordar a la gente que se encuentran bajo vigilancia constante" (*Ibíd.*, p. 81), se realizan las anotaciones oportunas durante el proceso de observación para evitar que posteriormente se olviden (Ruiz Olabuénaga, 2007). Para ello, el investigador ha llevado a cabo el registro de las notas mediante la utilización de un lápiz y una libreta de no muy grandes dimensiones. Estos instrumentos facilitan al observador su desplazamiento por el contexto observado y la toma de notas en movimiento (McKernan, 1999).

Además de la anotación de los sucesos observados, las notas de campo de este trabajo incluyen las conversaciones que el investigador ha mantenido con las personas participantes durante el proceso de observación. En este sentido, la información proveniente de estos discursos informales adquiere una especial relevancia ya que, además de aportar nuevas informaciones, ayudan a entender y contextualizar muchas de las situaciones observadas.

Tras la finalización del periodo de observación, en el transcurso del menor espacio de tiempo posible se transcribieron digitalmente todas las notas referenciadas en la libreta ya que "cuanto mayor sea el lapso de tiempo entre el acontecimiento observado y la redacción de las notas de campo, mayor es la posibilidad de distorsión" (McKernan, 1999:115). Para ello, se utiliza un modelo estandarizado (ver anexo 3).

Fase final

Tras la finalización de las observaciones, el investigador ha procedido a la recopilación y revisión de todas las notas transcritas digitalmente, para su posterior clasificación por orden cronológico y por persona observada.

Finalmente, 40 han sido las sesiones observadas, lo que equivale a un total de 47 horas.

Tras la preparación de todo el material documental, el investigador está preparado para el siguiente paso, la codificación y el análisis de la información, a través de la utilización de una de las técnicas de análisis de información: el análisis de contenido.

8.3.3.El análisis de contenido

Para interpretar los materiales recogidos mediante los diversos procedimientos cualitativos hay que utilizar el análisis de contenido (Heinemann, 2003).

Siguiendo a Piñuel (2002:2), el análisis de contenido se define como:

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar

y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

En definitiva, con esta técnica de investigación se pretende sacar a la luz el sentido oculto de los textos mediante una correcta interpretación de los mismos (Andréu, 2001), para de esta manera poder dar respuesta a la pregunta inicial del estudio.

Al igual que cualquier técnica de investigación, la utilización del análisis de contenido tiene asociadas una serie de ventajas e inconvenientes que son recogidas por Heinemann (2003).

Respecto a las ventajas, este autor señala:

- Carácter no reactivo, es decir, la interpretación del material que se lleva a cabo no influye sobre el comportamiento ni las actitudes de las personas participantes;
- Se puede obtener y valorar una gran amplitud de datos;
- Existe una disponibilidad constante de los mismos, ya que en todo momento se puede disponer del material a analizar, sin tener que depender de otras personas.

En relación a los aspectos limitadores, Heinemann (2003) indica que para captar el verdadero sentido intrínseco de lo escrito o dicho, es necesario "reconstruir los significados, valoraciones, intenciones... fundamentales, que se encuentran tras las expresiones manifiestas, etc." (*Ibíd.*, p. 149). Además, hay que tener en cuenta que los textos se elaboran dentro de un contexto concreto que se encarga de otorgar el verdadero significado a su contenido. Por lo tanto, es primordial no "separar el contenido del texto del contexto de su producción" (*Ibíd.*, p. 150).

A raíz de este análisis sobre las ventajas e inconvenientes que conlleva la aplicación de esta técnica para el análisis de resultados, en este trabajo se considera que el análisis de contenido es la técnica interpretativa más adecuada para extraer la información más relevante de todos los datos que proceden de las entrevistas y las observaciones.

En cuanto al procedimiento para su aplicación, cabe destacar que el análisis de contenido genera, de entre todas las técnicas de análisis de resultados,

uno de los procesos más complejos y laboriosos (Andréu, 2001; Denzin & Lincoln, 1994; Fox, 1981), donde "el investigador desempeña un papel importante, original y creativo" (Fox, 1981:709).

Quiénes investigan tienen que ser capaces de analizar e interpretar toda la información obtenida en el trabajo de campo, mediante un proceso cíclico de reflexión permanente (Sandín, 2003) que permita extraer los significados más relevantes en relación con el problema de la investigación (Denzin & Lincoln, 1994).

Según se desprende de la revisión de la literatura, existen varios modelos que explican los procesos a seguir en la aplicación de esta técnica, como por ejemplo el modelo de Bardin (1986), el propuesto por Cáceres (2003), y el de Miles y Huberman (1994).

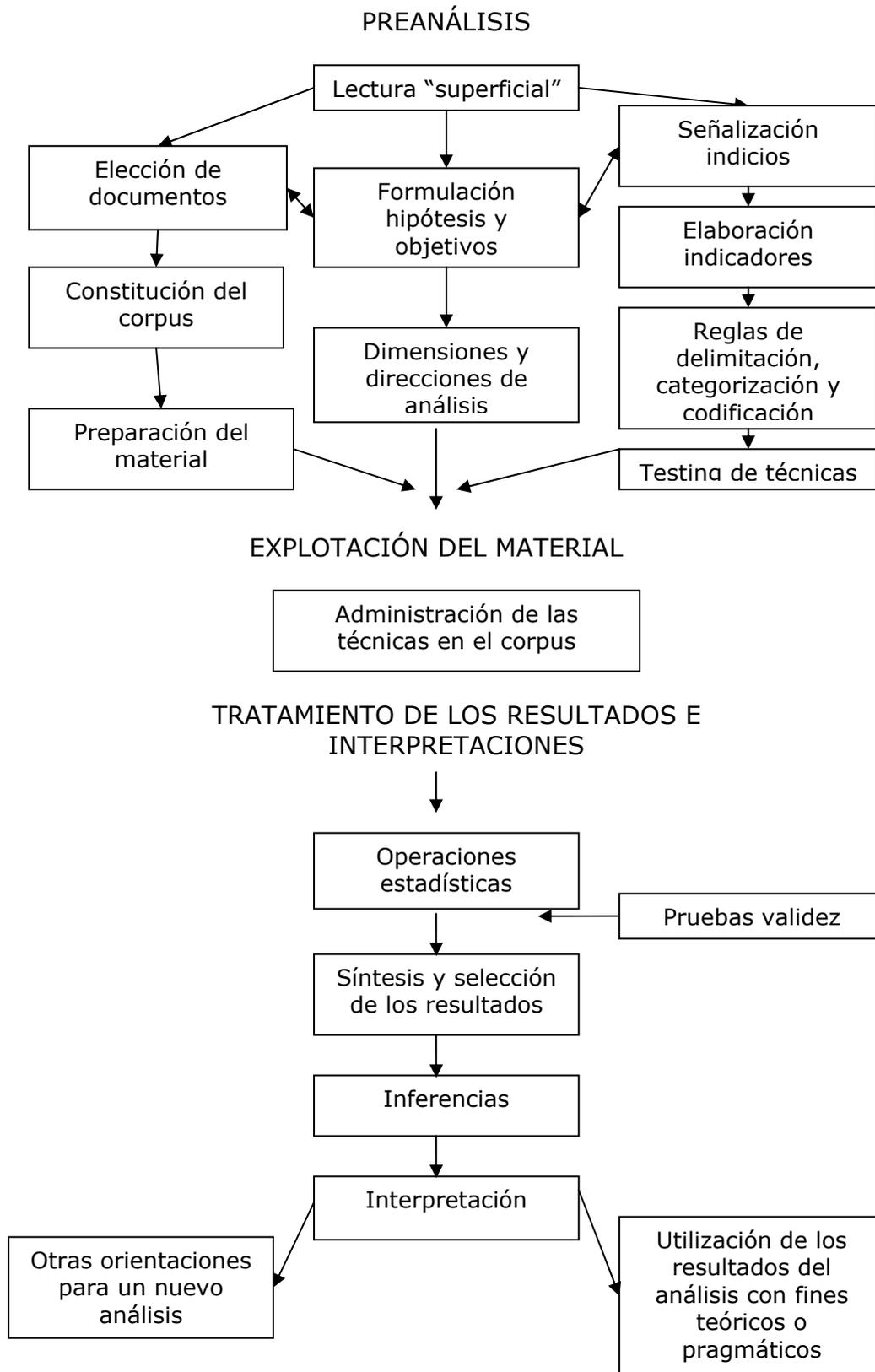
Tomándose a Bardin (1986) como principal referente, el desarrollo del análisis de contenido se compone de tres fases: el "preanálisis y la preparación del material", la "explotación del material", y el "tratamiento de resultados e interpretaciones" (ver figura 3).

a) Fase 1. Preanálisis

Se considera la fase de organización y sistematización de las ideas de partida, en la cual se pretende seleccionar los documentos a analizar, desestimar el material no adecuado y por último, elaborar los indicadores de la investigación.

En cuanto a la selección de los documentos adecuados sobre los cuales se aplicará esta técnica (universo de la investigación), en este trabajo se han tenido en cuenta las cuatro reglas de Bardin (1986): la de la *exhaustividad*, por la cual no se puede rechazar ningún documento por ninguna razón no justificable; la de la *representatividad*, la cual permite que la muestra se considere rigurosa; la de la *homogeneidad*, que indica la necesidad de contar con documentos comparables entre sí; y la de *pertenencia*, que permite recordar que los documentos escogidos deben ser los adecuados para responder a la pregunta de la investigación.

Figura 3. Las fases de aplicación del análisis de contenidos



Fuente: Bardin (1986:77).

A partir de estas premisas, y ante la posibilidad de desestimar algún material no adecuado, en este estudio se ha optado por la selección y utilización de todos los materiales producidos por las técnicas de investigación aquí utilizadas, lo cual quiere decir que se han analizado los siguientes documentos: doce entrevistas, incluyendo las respuestas a algunas de las preguntas enviadas por escrito por parte de cuatro docentes, y cuarenta notas de campo.

El volumen total de todos los textos disponibles ocupa un total de 268 páginas²⁰ (ver tabla 13).

Tabla 13. Equivalencia del volumen de documentos escritos en páginas

	Cantidad	Volumen págs.
Entrevistas	12	186
Notas Campo	40	82
TOTAL		268

En último lugar, y antes de pasar a la segunda fase de codificación de los resultados, se recurrió, en modo de prueba, al análisis de los indicadores deductivos presentes en una de las entrevistas más completas, con la ayuda del programa informático "Nudist Nvivo[®]". En esta primera tarea de aprendizaje se constataron dos aspectos: a) De manera inductiva han surgido nuevos indicadores a tener en cuenta y b) las funciones que ofrece el programa informático "Nudist Nvivo[®]" son adecuadas para el análisis cualitativo de los datos.

Por ello, tal y como se ha señalado anteriormente, para concretar los indicadores de la investigación se ha llevado a cabo un proceso deductivo-inductivo, en base al principio de la flexibilidad (Cáceres, 2003).

b) Fase 2. Explotación del material: transcripción y codificación de los datos

La segunda fase de este proceso consiste en "la administración sistemática de las decisiones tomadas" (Bardin, 1986:76), es decir, se trata de trabajar

²⁰ Formato de los documentos: letra "Times New Roman", tamaño 12, interlineado sencillo.

los textos anteriormente seleccionados, mediante un proceso de codificación y descomposición de los datos, en base a los indicadores previamente definidos. Según este mismo autor, esta es una de las fases más “largas y fastidiosas” de todo el proceso (*Ibíd.*, p. 76)

Todos los textos escritos fueron insertados en la octava versión del programa informático “*Nudist NVivo*®” para llevar a cabo la codificación, la cual se entiende como “el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las categorías pertinentes del contenido” (Holsti, 1969 cfr. Bardin, 1986:78).

En este caso, las unidades de análisis registradas, más allá de las palabras, las frases, el tema, el objeto, etc., se relacionan con la noción de unidad de información, es decir, tienen que ver con todos los enunciados correspondientes a una misma pregunta, los cuales a su vez pueden ofrecer datos sobre uno o más parámetros (Carrillo & Contreras, 1995). La longitud de estas unidades es variable, puesto que dependen de la calidad y/o relevancia de la información codificada.

El procedimiento para la codificación de los resultados mediante el programa informático “*Nudist NVivo*®” ha sido el siguiente:

1. Introducción de los códigos correspondientes a los indicadores deductivos. Según Heinemann (2003), la codificación implica asignar a cada variable o indicador un código o abreviatura.
2. Selección de una de las fuentes, lectura y codificación inductiva (nodos libres) de las unidades de información en función de los indicadores previamente establecidos (ver figura 4). Proceso repetido con cada una de las fuentes de datos.
3. Revisión de todos los fragmentos codificados, su extensión y su significado (ver figura 5).
4. Reelaboración de los indicadores tras el proceso deductivo-inductivo.
5. Agrupación de los indicadores en variables y dimensiones (nodos ramificados) (ver figura 4).

6. Creación de los informes de resultados en base a cada uno de los indicadores existentes.

Figura 4. Imagen de algunos nodos libres y ramificados procedentes del programa informático "Nudist NVivo®"

Nodos libres	
Nombre	Recursos
1.1.1.C.A.I.nacionalidades	13
1.1.2.C.A.I.evolución llegada al	13
1.1.3.C.A.I.rasgos culturales	15
1.1.4.C.A.I.rasgos culturales EF	16
1.1.5.C.A.I.Género-diferencias	14
1.1.6.C.A.I.rendimiento académ	10
1.1.7.C.A.I.expectativa alumnad	3
1.1.8.1.C.A.I.situación socio-ec	6
1.1.8.C.A.I.situación socioecon	15
1.1.9.1.C.A.I.contenidos	14
1.1.9.C.A.I.relación A-A	16
1.2.1.I.P.Labor profesor EF	14
1.2.2.I.P.Labor profesor Genera	12
1.2.3.I.P.Dinámica aula ordinari	12
1.2.4.I.P.Dinámica EF	10
1.3.1.VG.oportunidad	13
1.3.2.VG.problema	12

Nodos ramificados	
Nombre	Recursos
D1. Alumnado inmigr	0
Características	0
1.1.1.C.A.I.nacion	13
1.1.2.C.A.I.evoluti	13
1.1.3.C.A.I.rasgos	15
1.1.4.C.A.I.rasgos	16
1.1.5.C.A.I.Géner	14
1.1.6.C.A.I.rendim	10
1.1.7.C.A.I.expect	3
1.1.8.1.C.A.I.situa	6
1.1.8.C.A.I.situaci	15
1.1.9.1.C.A.I.cont	14
1.1.9.C.A.I.relació	16
Influencia	0
1.2.1.I.P.Labor pr	14
1.2.2.I.P.Labor pr	12

Figura 5. Función que ofrece el programa informático "Nudist NVivo®" para la revisión de los fragmentos codificados

Nodos libres

1.3.1.VG.oportunidad

E.HN3
(3)

E.HN6
(7)

E.HV12
(2)

E.HV2
(6)

E.HV2.Documento
(3)

E.MN10
(2)

<Elementos internos\Entrevistas\E.HN3> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,36%]

Referencia 1 - Cobertura 1,03%

lo que sí que es verdad, que la diversidad cultural que tenemos te permite trabajar incluso otras cosas, como te comentaba los juegos populares de sus países, etc. y te permite trabajar a lo mejor temas de racismo, que a lo mejor en otros centros sí que lo puedes comentar pero no puedes poner ejemplos digamos tan claros.

Referencia 2 - Cobertura 1,91%

Y yo les digo a los niños que tienen..., yo cuando era pequeño, en todo el colegio, recuerdo un niño que era extranjero. Aquí tienen la oportunidad, además les digo, de conocer gente de un montón de sitios, diferentes culturas que te pueden enseñar un montón de cosas. Cuando hacen sociales pues porque les explican cosas de su país, cuando hacemos EF pues por lo que te decía de los diferentes juegos. No es lo mismo conocer sólo los juegos de tu país, que conocer juegos de un montón., que te los puedes leer de un libro, exacto, pero es mucho más enriquecedor que te lo cuente un niño de allí, ¿no?

Referencia 3 - Cobertura 0,42%

Finalmente, cabe destacar que las primeras fuentes codificadas fueron los documentos correspondientes a las entrevistas. A continuación de este proceso, se codificaron los textos procedentes de las notas de campo.

c) Fase 3. Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos

Tras la finalización de las dos fases anteriores, el investigador puede configurar todos los informes de resultados correspondientes para ser interpretados (ver figura 6), los cuales se encuentran clasificados según los indicadores planteados en el estudio.

El principal propósito de esta tercera fase es la de dotar de significatividad y validez al conjunto de resultados extraídos.

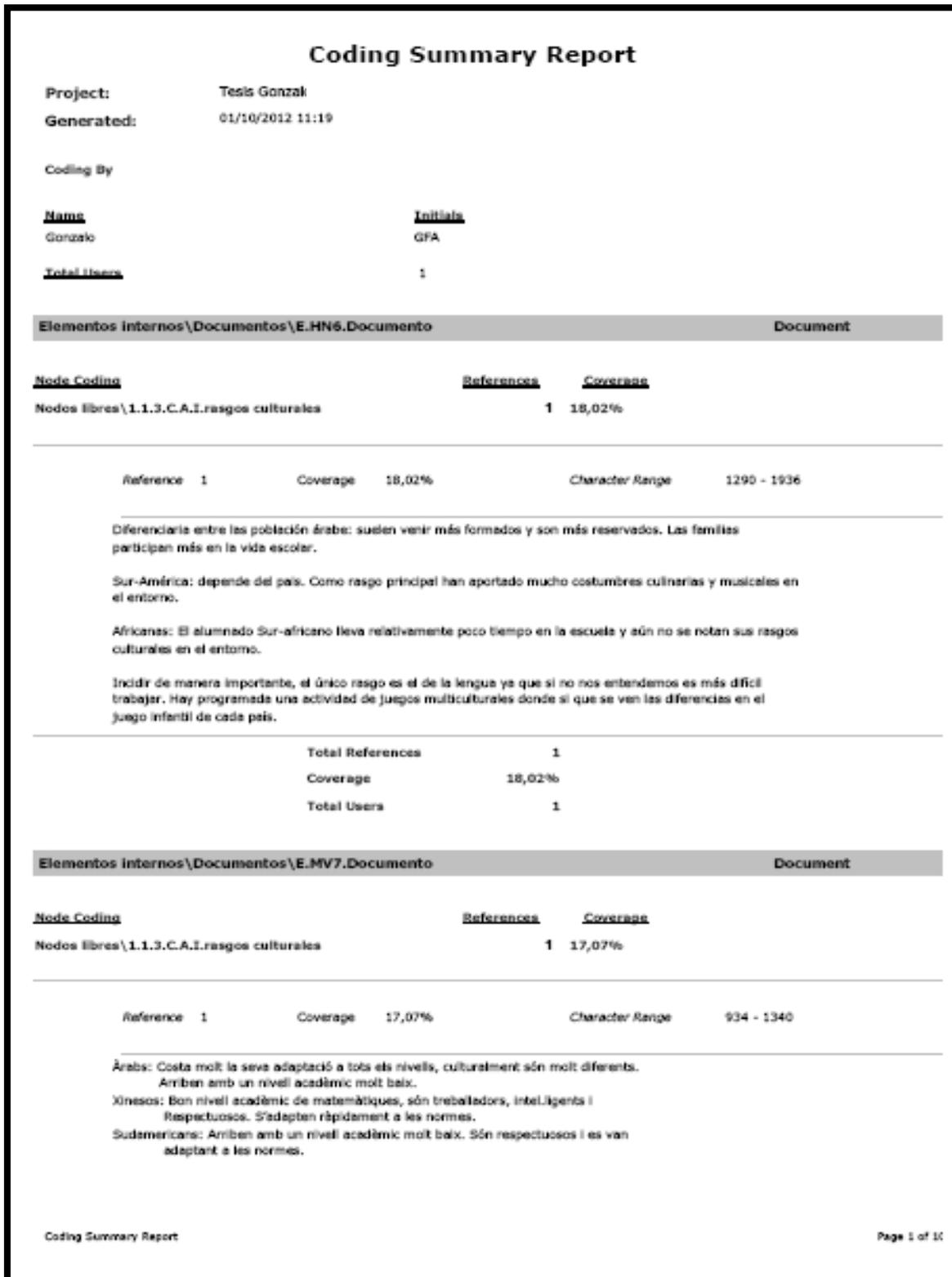
El procedimiento para esta fase interpretativa depende de cada analista, puesto que esta fase no es mecánica o científica, sino más bien una "artesanía intelectual" que depende de cada persona (Latorre et al., 2003:212). Por ello, puede decirse que el grado de riqueza de esta fase depende de la habilidad de quien investiga y del conocimiento que esta persona tiene sobre la cultura en la que se desarrolla el estudio (Soler, 2007).

Por otro lado, ante la posibilidad de poder abordar los datos procedentes del análisis de contenido desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa, las necesidades y propósitos de esta investigación han orientado al investigador hacia la adopción de la vertiente cualitativa.

Después de analizar los informes y seleccionar las citas literales más representativas y clarificadoras, se procede al redactado del informe de la investigación, cuyo principal propósito es el de reflejar lo que se ha sentido, visto y comprendido, de manera que lo estudiado cobre sentido para el lector. Para ello, es importante repensar los datos para seleccionar y secuenciar la información más importante (Latorre et al., 2003).

Siguiendo los comentarios de Sicilia (2004) respecto a los procesos de redacción, algunos de los títulos seleccionados en este informe se componen de diversas metáforas y frases extraídas desde el mismo contenido, puesto que este tipo de redacción se considera útil y reveladora de cara a ofrecer una visión general del trabajo.

Figura 6. Ejemplo de informe de resultados generado por el programa informático "Nudist NVivo®"



Después de describir las técnicas empleadas para la recogida y el análisis de los resultados, en el último apartado se analiza el modo en el que el presente estudio cumple con los principales criterios de rigor para una investigación cualitativa.

8.4. Criterios de rigor de los datos

Lincoln y Guba (1985), Latorre et al. (2003) son algunos de los expertos que subrayan cuales son los principales criterios de rigor que se utilizan en la metodología empírico analítica (cuantitativa) y en la constructivista (cualitativa).

Según estos autores, y a lo que este último tipo de metodología se refiere, la credibilidad (valor de la veracidad); la transferibilidad (aplicabilidad); la dependencia (consistencia) y la confirmación (neutralidad), son los cuatro criterios básicos de cualquier estudio constructivista (ver tabla 14).

Tabla 14. Criterios de rigor de la metodología constructivista-cualitativa

Criterios	Metodología constructivista-cualitativa
Valor de la veracidad: isomorfismo entre la información recogida y la realidad	Credibilidad
Aplicabilidad: posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Transferibilidad
Consistencia: grado en que se repetirían los resultados en caso de volver a replicarse la investigación	Dependencia
Neutralidad: seguridad de que los resultados no están sesgados	Confirmabilidad

Fuente: Latorre et al. (2003: 216).

De cara a responder correctamente a todos estos criterios, en este trabajo se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones:

Para cumplir con el criterio de la *credibilidad*, en este estudio se ha llevado a cabo un modelo deductivo-inductivo para la creación del sistema de categorización de este estudio, lo cual permite corroborar que tanto las dimensiones, variables e indicadores finalmente seleccionados se ajustan al objeto de estudio. A su vez, el juicio crítico que diversos agentes externos²¹ han llevado a cabo respecto a los resultados parciales, y el desarrollo teórico y metodológico, han contribuido a verificar este primer criterio de rigor.

En cuanto al cumplimiento del criterio de la *transferibilidad*, en este trabajo se ha optado por definir profundamente el proceso metodológico seguido para la recolección y análisis de los resultados, tal y como la naturaleza de una tesis doctoral lo requiere.

Para afrontar el criterio de la *dependencia*, se ha procurado establecer pistas de revisión claras que permiten dejar constancia de todo lo desarrollado en el informe final de la tesis, donde se describe y especifica todo el proceso empleado durante este estudio, además de los diversos materiales registrados y archivados.

En último lugar, y a sabiendas de la imposibilidad de que la persona investigadora se mantenga del todo neutral (Latorre et al., 2003), para atender al criterio de la *confirmabilidad* en este trabajo se presentan numerosas pruebas documentales (citas escritas) que permiten confirmar e ilustrar las interpretaciones realizadas. De este mismo modo, los continuos procesos de reflexión llevados a cabo durante todo el transcurso de este estudio, ya sea de manera individual y colectiva (codirectoras, tribunal de seguimiento, compañeros y compañeras investigadores, profesorado universidad extranjera); y la combinación de los resultados obtenidos por las dos técnicas de recolección, también favorecen el cumplimiento de este último criterio de rigor.

²¹ Entre estos agentes externos se encuentran: las dos codirectoras de tesis; los tres miembros de los tres tribunales de seguimiento que ha pasado esta tesis doctoral; los diversos expertos y expertas consultadas; y el grupo de docentes de la universidad extranjera donde el investigador principal ha realizado una estancia predoctoral.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo 9. El alumnado inmigrante desde el punto de vista del profesorado de Educación Física

9.1. EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CULTURAL DEL ALUMNADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	292
9.1.1. LA LLEGADA DEL COLECTIVO INMIGRANTE A LA ESCUELA: DEL FENÓMENO GRADUAL AL "BOOM" REPENTINO.....	293
9.1.2. LA "OLEADA" MIGRATORIA: ¿UN FENÓMENO TODAVÍA VIVO O EN RETROCESO-EXTINGUIDO?.....	294
9.1.3. EL PROCESO DE "GUETIZACIÓN": LA ONU O EL "GUETO".....	295
9.2. LOS PRINCIPALES RASGOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE PERCIBIDOS POR EL PROFESORADO	298
9.2.1. COMPORTAMIENTOS Y PERSONALIDAD	298
9.2.2. DIFERENCIAS DE GÉNERO	302
9.3. PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO.....	305
9.3.1. SUELEN SER GRUPOS ACOGEDORES	306
9.3.2. EJEMPLOS DE COMPAÑERISMO Y AYUDA.....	308
9.3.3. SITUACIONES DE RECHAZO	309
9.3.4. LA RELACIÓN ENTRE CHICOS Y CHICAS	309
9.3.5. CRITERIOS QUE SEGÚN EL PROFESORADO DETERMINAN LA LIBRE ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO	311
9.3.6. LA LENGUA VEHICULAR ENTRE EL ALUMNADO.....	313
9.4. OPINIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ALGUNOS ASPECTOS INFLUYENTES	314
9.4.1. LA MATRÍCULA VIVA EN EL PUNTO DE MIRA	317
9.4.2. CONSECUENCIAS DEL DESCONOCIMIENTO DE LA LENGUA VEHICULAR	319
9.5. EXPECTATIVAS DE FUTURO HACIA EL ALUMNADO INMIGRANTE	321
9.6. PERCEPCIÓN DEL PAPEL DE LA FAMILIA Y SU SITUACIÓN	323
9.6.1. CONDICIONES LABORALES	323
9.6.2. PROBLEMAS SOCIALES Y ECONÓMICOS. LA "MOCHILA PERSONAL DEL ALUMNADO"	325
9.6.3. EL BARRIO	328
9.6.4. PAUTAS CULTURALES MÁS INFLUYENTES	330

En este capítulo se analizan e interpretan todas aquellas percepciones del docente que guardan relación con la presencia del alumnado inmigrante en la escuela. Para obtener una imagen global sobre este tema, seis son los bloques en los que se distribuyen las aportaciones que ofrece este colectivo.

Siempre partiendo desde el punto de vista de “la voz del profesorado”, en el primer bloque se presentan las percepciones del profesorado respecto al proceso de diversificación cultural del alumnado y a su evolución, desde el inicio hasta la actualidad.

En el segundo bloque se describen los principales rasgos culturales que el profesorado considera más relevantes de su alumnado, en función de dos temáticas: comportamiento y personalidad; y diferencias de género.

Seguidamente, en los dos siguientes bloques se hace referencia, respectivamente, al conjunto de percepciones que el profesorado posee respecto a las relaciones que existen entre el grupo de iguales, y respecto a su rendimiento académico.

Y a continuación, después de dar a conocer en el quinto bloque las principales expectativas de futuro que este colectivo deposita en sus estudiantes, en el último de los apartados se presenta la imagen que los educadores y educadores poseen sobre la situación en la que se encuentran las familias de sus escolares y el papel que estas desempeñan.

9.1. El proceso de diversificación cultural del alumnado desde la perspectiva del profesorado

Tal y como se desprende de los criterios para la selección de las personas participantes tenidos en cuenta en este estudio, todo el profesorado seleccionado forma parte de una escuela multicultural donde más del 50% de la población escolar posee la nacionalidad extranjera.

A partir de aquí, en este apartado se interpreta la manera en que el colectivo docente percibe el fenómeno de diversificación cultural que ha tenido lugar en su centro educativo. Para ello, en primer lugar se presenta la manera en que el profesorado describe los inicios de este fenómeno. Posteriormente, se analiza cómo se valora el gran número de

nacionalidades presentes en la escuela. Y finalmente, en el tercer apartado se recoge la visión que ofrece el profesorado sobre la situación actual.

9.1.1. La llegada del colectivo inmigrante a la escuela: del fenómeno gradual al “boom” repentino

Coincidiendo con los datos estadísticos ya señalados, la gran mayoría del profesorado de este estudio destaca los primeros cursos académicos del siglo XXI como el periodo en el cual comenzó la diversificación cultural de la población escolar.

Como explica Rodrigo, “en estos últimos diez años la llegada de alumnado recién llegado ha sido más que considerable” (E²²-Rodrigo). De igual modo, Álvaro señala que “(...) hace como 6 años que empezó a haber el cambio migratorio (...) que se empezó ya a notar [en la escuela]” (E-Álvaro).

A pesar de esta coincidencia, los resultados demuestran que el modo en el que el profesorado percibe este fenómeno migratorio en la escuela depende de sus años de experiencia laboral.

En el caso del profesorado más veterano (más de diez años de experiencia), este proceso se caracteriza por su progresión en el tiempo. Siguiendo los comentarios de Rodrigo, “la diversificación cultural ha sido escalonada [...] me he encontrado la gran inmigración cuando ya llevaba aquí cinco o seis años, y hace ya diez años. Básicamente más o menos ha sido progresivo (...)” (E-Rodrigo). En esta línea, Lucas explica que “la situación actual ha sido como muy gradual [...] ahora llegan dos, mañana cuatro” (E-Lucas).

Como se puede comprobar, el hecho de vivir de primera mano la incorporación del alumnado extranjero desde sus inicios favorece que el profesorado no mantenga una percepción negativa hacia proceso, tal y como sí ocurre con el profesorado más novel. En este sentido, mientras Lucas lo considera un proceso “gradual”, para Natalia fue un “boom”:

(...) yo vine aquí a trabajar el 2003 y fue como un boom de repente, sí que había gente antes [colectivo extranjero], pero en ese momento

²² Explicación de las abreviaturas. Ejemplo 1. E-Rodrigo: fragmento de texto procedente de la entrevista de Rodrigo. Ejemplo 2. NC-Rodrigo: fragmento de texto procedente de las notas de campo del caso de Rodrigo.

empezó a haber mucha, mucha, mucha cantidad de gente, y cada vez más (E-Natalia).

El profesorado más novel de este estudio (como mínimo cinco años de experiencia) se incorporó a la escuela multicultural cuando esta ya contaba, en la mayoría de los casos, con un alto volumen de alumnado de nacionalidad extranjera. Esto provocó la "sorpresa" de muchos de ellos, sobre todo debido al desconocimiento inicial de esta realidad multicultural y a su inadecuada formación.

Ante ese panorama, y tal y como se deja constancia en uno de los próximos capítulos, en este colectivo surgen dilemas y sentimientos de miedo, incerteza e incertidumbre ante su desarrollo profesional en este contexto.

(...) quizás era más problemático al principio. De golpe y porrazo te encuentras con una diversidad que (...) muy chocante (E-Natalia).

En definitiva, el conjunto de percepciones encontradas revelan que el profesorado más veterano, aquel que ha vivido de manera progresiva la escolarización de estudiantes procedentes del extranjero, posee una visión más positiva sobre este proceso, sobre todo si se compara con el profesorado que a su llegada ya se encontró con un alto volumen de estudiantes inmigrantes en sus aulas.

9.1.2. La "oleada" migratoria: ¿un fenómeno todavía vivo o en retroceso-extinguido?

El profesorado suele emplear el término "oleada" a la hora de denominar a la entrada y salida de la escuela del alumnado de origen extranjero, según las diversas nacionalidades, y según los diferentes periodos de tiempo donde suelen tener lugar.

Ha sido básicamente por oleadas [...] en dos años de Ecuador vino pero cantidad de gente, hubo una crisis allá sociopolítica-económica, bueno cómo siempre, y vino muchísima gente. Marruecos ha sido siempre más consistente, fue la primera, ya cuando empecé era la comunidad que tenía más representación de alumnado, y más o menos se ha ido manteniendo. Ha ido aumentando, disminuyendo, pero más o menos (...) y después, la que está viviendo ahora otra oleada muy extensa, que estamos viendo que llega gente, es del Pakistán (E-Rodrigo).

A partir de este concepto, entre el profesorado existen dos tipos de percepciones respecto a su volumen actual.

En primer lugar, y en la línea de los datos estadísticos que ofrece el Departament d'Ensenyament (2012a), una parte del profesorado opina que la llegada a la escuela catalana de nuevos estudiantes procedentes del extranjero ha descendido durante estos últimos tres años, sobre todo por culpa de la crisis económica actual.

Años anteriores se notaba más movimiento, ahora se nota menos. Antes hubo años que después de navidad venían muchos y ahora ya te digo (...), siempre hay alguno, pero no tanto (E-Laia).

(...) con la crisis se nos han marchado muchos alumnos, sobre todo bolivianos (...). Quiero decir, si estas familias vienen con al idea de progresar y por culpa de la crisis (...) claro porque el nivel de vida aquí es altísimo, y lo que se paga de alquiler (...) (E-Rodrigo).

(...) ahora aquí, si no fuera por los pakistaníes estaría bajando, mucha gente se está marchando (E-Rodrigo).

En el lado contrario, y tal y como se ha adelantado anteriormente, existen algunos casos donde la continua llegada de estudiantes procedentes de países como Pakistán y Bangladesh, entre otros países, permite al profesorado poder afirmar que la oleada migratoria aún no ha descendido.

Hay veces que vienen menos, hay veces que vienen más (...). El grupo que salió el año pasado de sexto era un grupo muy reducido, de diez personas, y vinieron a la misma clase, de fuera y de otras zonas de España, cinco de golpe (E-Mireia).

Continuamente llegan niños de diferentes países, ha habido años (...) según el año va por países diferentes. Por ejemplo, este año estamos recibiendo continuamente del Pakistán, de Bangladesh, cada mes hay listas nuevas porque entran gente nueva (E-Mar).

9.1.3.El proceso de "guetización": la ONU o el "gueto"

Dependiendo del emplazamiento geográfico donde se sitúe la escuela, las nacionalidades de la población escolar varían, aunque estas siempre suelen ser elevadas y variadas. De igual manera, la presencia del alumnado autóctono pasa casi desapercibida, sobre todo si se compara con el volumen de estudiantes de origen extranjero. Todo ello, provoca en el profesorado la convicción de que sus escuelas son "escuelas gueto".

Respecto al primero de estos aspectos, Lucas explica que “nuestra ratio está a nivel de 15 niños por grupo, y hay grupos que nosotros, entrepasillos, les llamamos la ONU [...] porque hay 9 o 10 nacionalidades diferentes, en un grupo de 13 o 14 niños” (E-Lucas).

Tras estas palabras, merece la pena hacer una mención especial a las connotaciones que pueden existir alrededor del concepto “ONU” empleado por Lucas. Mientras que este término podría tener connotaciones positivas, puesto que hace referencia a una organización internacional que se compone por numerosos Estados, donde se abordan asuntos humanitarios, entre otros temas, la expresión “entrepasillos” puede interpretarse desde dos puntos de vista: por un lado, se pueda pensar que esta opinión se esconde, es decir, no es defendida con orgullo, lo cual puede hacer pensar que este concepto se utiliza única y simplemente para definir el alto número de nacionalidades presentes en la escuela; y por el otro, este término puede entenderse como una expresión “familiar” y coloquial, que no forma parte de la terminología propia del ámbito educativo.

A lo que la matriculación del alumnado autóctono se refiere, diversas anotaciones revelan su poca presencia en estas escuelas:

(...) En este caso, solo hay tres alumnos catalanes [primera generación] (NC-Rodrigo).

(...) los que se pueden sentir un poco diferentes son los niños del país, porque de 26 alumnos en sexto, 24 han llegado de fuera (E-Laia).

Dentro del poco colectivo autóctono matriculado, cabe destacar que este suele pertenecer a uno de los colectivos tradicionalmente más marginados dentro de la escuela española: el colectivo gitano (Camella & Sánchez, 1998; García Guzmán, 2005).

El grupo fuerte de esta escuela sería la etnia gitana (E-Hugo).

(...) en principio hay alumnado autóctono, pero sobre todo de etnia gitana (E-Mireia).

Siguiendo los comentarios de Mireia, el alumnado autóctono que no es de etnia gitana no se matricula en esta escuela porque “este tipo de escuela no les gusta [alumnado autóctono] [...] estos se van al centro de Sabadell” (E-Mireia).

Todas estas palabras confirman dos aspectos relevantes anteriormente resaltados en el estado de la cuestión de este trabajo. Por un lado, la correspondiente "huída" del alumnado autóctono hacia centros escolares más homogéneos culturalmente (Besalú & Tort, 2009; Valiente, 2008). Por el otro, la creación y el fomento de escuelas segregadas y marginadas (escuelas gueto) formadas por colectivos discriminados (extranjeros pobres y gitanos) (Essomba, 2008; Valiente, 2008).

En cuanto a esta última idea, las opiniones de Álvaro revelan que el colectivo gitano tiende a agruparse en las mismas escuelas, llegando incluso también a rechazar a la población inmigrada.

Muchos gitanos de aquí se han ido de este cole [con más del 50% de inmigrantes] [...]. A ellos les gusta estar mucho con los suyos, y entonces van donde están los gitanos (E-Álvaro).

En último lugar, merece la pena destacar la descripción que realiza Laia sobre los orígenes de la diversificación cultural en su escuela.

Yo llegué al centro el curso 98-99. Entonces era una escuela que por razones determinadas se estaba quedando sin alumnado, era alumnado autóctono [...] y esta escuela desaparecía. Fue la época que empezó el problema de la inmigración y [...] nos empezó a llegar alumnado normalmente sudamericano, pero empezó a llegar porque no había plazas en otros centros y aquí era un centro en donde había plazas vacantes. En unos cuantos años se nos llenó la escuela de alumnos [...] teníamos casi el 100% de alumnos extranjeros, la mayoría sudamericanos. Yo llegué en el 98, pues por el 99 o el 2000 o así la historia fue esta, a veces está mal dicha la palabra, pero esta escuela casi se ha transformado, fue un gueto (E-Laia).

Como se puede comprobar, el vacío que deja el alumnado autóctono lo ocupa el alumnado sudamericano recién llegado a Barcelona, el cual se ve obligado a matricularse en esta escuela; todo un ejemplo de la distribución desigual que actualmente sufre el colectivo extranjero en la escuela catalana (Valiente, 2008). Además de este aspecto, llama la atención cómo Laia etiqueta a los inicios de la llegada de la inmigración como una situación problemática, a pesar de que, en este caso, su presencia ayudara a evitar el cierre de este centro educativo. Finalmente, y aunque Laia reconozca que el término gueto posee ciertas connotaciones negativas ("a veces está mal dicha la palabra"), esta profesora no duda en etiquetar a su escuela de esta manera, aunque hace referencia al pasado ("fue un gueto").

9.2. Los principales rasgos del alumnado inmigrante percibidos por el profesorado

La manera en la que el profesorado actúa en la escuela guarda una estrecha relación con la percepción, las creencias y los posibles prejuicios que posee hacia su colectivo de estudiantes, entre otros aspectos (Barquín et al., 2010; Oliver Vera, 2003; Primo et al., 2008; Solomona et al., 2005). Por este motivo, este apartado tiene el propósito de revelar los principales rasgos culturales que el profesorado otorga a los diversos grupos étnicos y culturales presentes en sus respectivas escuelas, en base a sus años de experiencia y contacto con ellos. Si bien, tal y como parte del profesorado también reconoce, resulta imposible generalizar:

Sí, bueno, generalizar es un poco difícil (E-Rodrigo).

(...) hay de todo no, no se puede generalizar pero (...) (E-Mireia).

Sí, a ver, hay algunas cosas que sí se podían generalizar, y hay otras que no (...) (E-Darío).

Aún así, la realidad educativa que ha experimentado el profesorado en un contexto multicultural le permite generar una serie de opiniones al respecto, mediante las cuales se puede conocer los estereotipos que el profesorado puede llegar a tener.

Por tanto, todas estas opiniones se presentan clasificadas en dos ámbitos: a) comportamientos y personalidad; y b) diferencias de género.

9.2.1. Comportamientos y personalidad

En primer lugar, el *colectivo sudamericano* se identifica como un grupo cultural "respetuoso" y "extrovertido", que a su vez se caracteriza por su ritmo lento y/o pausado de trabajo.

Son respetuosos y se van adaptando a las normas (E-Rodrigo).

Suelen ser bastantes extrovertidos (E-Mar).

(...) quizás algunos sudamericanos van a otro ritmo. A veces lo decimos medio en broma, pero realmente se fatigan: "me fatigo dicen", "estoy fatigado, ya hemos acabado, ¿no?", "vamos a beber

agua y luego seguimos". Van a un ritmo caribeño podríamos decir (E-Darío).

Pues mira, en los latinos es la lentitud de hacerlo todo, es que son lentos para todo, incluso para contestarte en cualquier pregunta que les hagas; en correr (...) ellos con tranquilidad [...] lo típico que podrías decir de ellos, van a su ritmo, un ritmo súper lento pero para todo [...] se caracterizan por la lentitud (E-Lorena).

Respecto al *alumnado marroquí*, el profesorado lo describe con términos como: "despierto" y "extrovertido", a la vez que "mentiroso", "chulo" y con actitudes racistas:

Los marroquíes, tanto los niños como las niñas, son muy despiertos. Son gente muy mediterránea y el comportamiento de los niños y niñas es bastante similar (E-Natalia).

Después está la gente de Marruecos y toda esta zona (...), como muy chulos, la chulería esa la lleven muy (...) y mentirosos, esa parte también es muy importante (E-Lorena).

(...) los marroquíes con los negros tienen muchos problemas (E-Mireia).

Aún en referencia a este colectivo, Rodrigo menciona una peculiaridad en su comportamiento, según él, de carácter cultural:

A lo mejor hablas con un niño magrebí y te cuesta que te mire a la cara [...] y no es que esté pasando de mí, sino que quizás culturalmente le cueste más (E-Rodrigo).

En cuanto al alumnado procedente de *Pakistán y Bangladesh*²³, la mayoría de opiniones del profesorado hacen referencia a su personalidad introvertida, sobre todo en el inicio de su escolarización. También cabe destacar que esta característica es más común en las chicas que en los chicos:

(...) todo lo que es de Bangladesh, Pakistán (...) les cuesta mucho relacionarse (E-Carmen).

²³ Aunque entre Pakistán y Bangladesh haya casi tres mil kilómetros de distancia, el profesorado de este estudio tiende a identificar y definir los rasgos culturales del alumnado de ambas nacionalidades como si fueran uno.

A nivel de relaciones personales, quizás las niñas muy apocadas, no sé como se dice en castellano, cerradas, introvertidas, con vergüenza, un poco inseguras, ya te digo que no todo el mundo pero (...) (E-Natalia).

(...) la gente que viene de Pakistán y Bangladesh les cuesta mucho más a nivel de cultura, bueno de su procedencia, porque vienen de pueblecitos, gente mucho más rural que claro, es un cambio tanto a nivel social como cultural, como el idioma, como a nivel de religión (...) son mucho más cerrados (E-Natalia).

En el lado opuesto, Lucas opina que a pesar de las dificultades iniciales respecto a las diferencias lingüísticas, la mayoría de estos alumnos y alumnas son personas "espabiladas":

(...) ahora me ha venido un chaval pakistani, que le costó un poco la cuestión de entender la lengua, pero que también era muy vivo, espabilado (...) quizás es la característica de este grupo, porque todos los que he tenido más o menos han ido así (...) (E-Lucas).

Con el paso del tiempo, Lorena explica que este colectivo se caracteriza por ser un grupo "educado" y más "sociable" que en sus inicios:

Y la parte esta de Bangladesh y Pakistán suelen ser gente como más abierta, cuando vienen son muy cerrados, pero cuando se abren suelen ser abiertos. De comportamiento y eso no sabría yo qué decirte, sí suelen ser así muy educados (E-Lorena).

(...) la gente de Pakistán y Bangladesh suelen ser gente como (...) suelen ser niños como muy tranquilos, pero claro tampoco puedes hilar muy fino (E-Lorena).

A lo que el *alumnado de nacionalidad china* se refiere, y en la misma línea que el alumnado de Pakistán y Bangladesh, Hugo afirma que en las clases de EF estas personas suelen ser "introvertidas", "inseguras" y "vergonzosas".

(...) los chinos son muy parados, y sobre todo las chicas también, son muy vergonzosos, son muy respetuosos, entonces claro, cualquier cosa es un drama, entonces por vergüenza (...) (E-Hugo).

Hugo me dice que el colectivo chino es el más difícil de entender e involucrar. Los describe como personas muy introvertidas e inseguras, pero de buen comportamiento (NC-Hugo).

Además, Ariadna revela que en ocasiones suele ser un grupo discriminado por el resto de la clase, debido a su "complicada" forma de ser desde el punto de vista occidental:

Los chinos es como que no están muy bien aceptados, hay excepciones ¡eh!, pero en general, no llegan a acogerlos muy bien [el grupo clase]. También lo entiendo, porque tienen una manera de ser que es complicada, bueno complicada, desde nuestra manera de verlo, o sea para ellos no lo es (E-Ariadna).

Por otro lado, los resultados destacan que la inseguridad personal de estos estudiantes se reduce con el grado de "seguridad lingüística" que estos adquieren con el tiempo.

(...) los niños chinos suelen ser retraídos en ese sentido, hasta que no están seguros van un poco a la defensiva (E-Laia).

(...) los chinos sobre todo, y no sé porqué, no abren la boca hasta que no saben hablar. Ellos están ahí observando, te van diciendo a todo que sí, y llega un momento en el que los ves que empiezan a hablar. Supongo que hasta que ellos no están bien seguros de que pueden decir lo que quieren, no se atreven. Yo he observado esto en los chinos (E-Mar).

Además, la realización de algún contenido motivante para el alumnado también puede favorecer esta implicación, tal y como destaca Laia en estas palabras:

(...) yo siempre pongo de ejemplo a una niña que tuvimos hace años. Era una niña en quinto que no hacía nada en EF. Se sentaba y: "¿no te gusta esto? ¿No te gusta lo otro?". Me miraba pasando olímpicamente (...) yo hacía todo tipo de actividades para estimularla y no había manera, y un día, nos ponemos a jugar a básquet y ella se pone con un interés a jugar a básquet (...) prácticamente no hablaba, no la habíamos escuchado hablar, y de golpe ya no es palabra, sino es frase: "yo juego a esto porque me gusta, no jugaba a otras cosas porque no me gustan". Y aquel día ya se empezó a sentir ella segura. Ya sabíamos que le gustaba, pues a partir del básquet, empezamos a trabajar y empezó a integrarse (E-Laia).

En último lugar, de las opiniones del profesorado participante se desprende la siguiente imagen del *alumnado de etnia gitana*: este colectivo se etiqueta como un grupo conflictivo y problemático.

De momento problemas de comportamiento son más los gitanos los que nos dan los problemas, que no los sudamericanos (E-Mireia).

(...) actualmente es el de etnia gitana el que más conflictos genera (E-Mireia).

Además, Mireia los percibe como un grupo racista: "los que son más racistas son los gitanos, ellos si que es verdad que son racistas (E-Mireia).

9.2.2. Diferencias de género

En primer lugar, Darío y Mar señalan que el rol de la mujer suele estar infravalorado entre el *alumnado sudamericano, el marroquí y el pakistání*, de modo que el niño sí que puede dar órdenes a la niña, pero no al revés:

(...) tanto sudamericanos como árabes tienen muy arraigados esto de que el hombre es el hombre, la mujer es la mujer, y no somos iguales. Entonces, a la hora de hacer juegos pues [...] yo te puedo dar órdenes a ti, por ejemplo, pero tú a mí no. Eso sí que te lo encuentras, tanto en algunos sudamericanos como los que vienen de Marruecos (E-Darío).

En último lugar, la profesora hace referencia a los alumnos de Pakistán y Bangladesh. Me dice que en la cultura de estos alumnos, el rol de la mujer está infravalorado, y que ella lo nota en su clase. Cuando ella tiene que reñir o llamar a la atención a alguno de ellos, ella observa como incluso llegan a reírse, haciendo caso omiso a sus palabras. Sin embargo, ella piensa que si esta misma conversación la tuviera con un profesor hombre, sus reacciones serían diferentes (NC-Mar).

Mar me habla sobre el alumno de Bangladesh. Me dice que en su familia la mujer está muy poco valorada. Por lo visto, un día este alumno le preguntó a la maestra que cuantos hermanos y hermanas tenía ella. La profesora le dijo que tres hermanas y un hermano. En este momento el alumno le dijo que su familia tenía que ser muy pobre (NC-Mar).

Además de estas palabras, una de las anotaciones procedentes de las clases de esta última profesora sirve para ejemplificar esta situación:

Uno de los nuevos grupos estaba formado por cuatro niñas y un niño. Este niño (Bangladesh) le dice a la profesora que se quiere cambiar a otro grupo, que no quiere estar con las niñas (...) (NC-Mar).

En segundo lugar, y en relación a la experiencia motriz previa del alumnado, el profesorado encuentra diferencias importantes entre los chicos y las chicas, sobre todo entre el colectivo *procedente de Pakistán y Bangladesh*. Por el contrario, no perciben diferencias entre los chicos y las chicas del *colectivo sudamericano y marroquí*.

Los niños están más acostumbrados a jugar, en cambio, las niñas se ve que muchas veces no han visto una pelota o no han tocado una pelota, o correr ni han corrido. Ahí, esa diferencia de género se nota mucho. Con los latinos eso no pasa, y con los marroquíes, la parte del norte de África tampoco" (E-Lorena).

A nivel de experiencia motriz, pues algunos muy bien y algunos, sobre todo las niñas [procedentes de Pakistán y Bangladesh], muy poco estimuladas a nivel motriz (E-Natalia).

Los pakistaníes y los de Bangladesh a la hora de EF, se diferencia muy bien el género, si son niños o si son niñas. Los niños están más acostumbrados a jugar, y en cambio las niñas muchas veces se ve que no han visto una pelota, o no han tocado una pelota, o ni han corrido. Ahí, esa diferencia de género se nota mucho [...] son las musulmanas, sobre todo Pakistán y Bangladesh. Es que eso, porque con las marroquíes no me pasa. Por eso no quiero decirte musulmanas porque las marroquíes son musulmanas y no me pasa. Sobre todo es la gente de allá (E-Lorena).

En último lugar, el profesorado estudiado también revela una serie de diferencias de género respecto a la implicación y participación del alumnado en la clase de EF.

Según se ha podido comprobar anteriormente, las *alumnas musulmanas*, en comparación con los chicos, son uno de los colectivos más perjudicados en las clases de EF debido a la presión que pueden ejercer sus familias.

Para los padres ya son mayores para ir a la piscina, las niñas, no los niños, las niñas son mayores para ir a la piscina. Y has de perseguirlos constantemente, o simplemente no vienen (E-Carmen).

En referencia a las *chicas de Pakistán y Bangladesh*, Mar y Carmen las describen como personas que muestran poco interés hacia la asignatura, sobre todo las de ciclo superior.

(...) si son niñas cuesta un poco más que se metan en el juego. Son como más reservadas [...]. Entonces a las niñas les cuesta mucho, están un poco retraídas (E-Mar).

(...) a las niñas les cuesta más, porque lo que te digo, una niña que viene de Pakistán, que no está acostumbrada al contacto físico para nada, se queda en medio de la clase de EF. La tienes que dejar un poco, no agobiarla (E-Carmen).

Sí se ven los progresos, pero de quedarse en medio del campo de fútbol o de básquet quietas como un pasmarote; y que no se mueven; y que no me toquen (...). Van poniendo unas caras así como de que no [pone cara de asco]. No están nada acostumbrados, sobre todo las niñas. Los niños son más dinámicos, sí que juegan, y no hay ningún problema, pero las niñas son realmente (...) y las niñas de determinadas edades, a partir de los diez o doce años es cuando se nota muchísimo (E-Carmen).

De igual modo, Darío describe una situación similar que le ocurre con una *alumna procedente de China*.

(...) te puedo decir un caso de una niña de china de cuarto, pues que ha llegado este año y no le gusta tanto la EF. Pero no te sabría decir si es problema de que sea de China o que directamente a ella no le gusta, no sé si podríamos generalizar en esto. Normalmente, sí que cuando pasa, acostumbra ser en chicas. Puede ser una coincidencia (...) (E-Darío).

Finalmente, Hugo excluye al *colectivo femenino sudamericano* de todas estas creencias que él mismo comparte.

[En referencia a las chicas] Tienen ganas de estar sentadas, de hablar [...] pero a nivel sudamericano ningún problema (E-Hugo).

Además de estos discursos que reproducen y perpetúan los tradicionales estereotipos femeninos en EF (poca motivación, menos habilidad, entusiasmo) (MacDonald, 1990 cfr. Soler, 2007; Rich, 2004; Wright, 1995), pero en este caso en función de los diversos grupos culturales, entre los resultados existen otros comentarios, de carácter más general, que hacen referencia a otros estereotipos de género.

Álvaro, por ejemplo, considera "normal" al hecho que algunas niñas, al tener menos habilidad, tengan menos ganas de hacer actividad deportiva y le quita "importancia". Sin embargo, la consideración de "normal" o "poco importante", acaba perpetuando esta menor habilidad (Soler, 2007).

Siempre hay alguna niña que a lo mejor le cuesta un poquito más o no tiene tantas ganas de hacer la actividad deportiva. Normalmente hay menos chicos que no tengan ganas, que chicas. Sabes, pero lo encuentro normal porque a veces es por imposibilidad física, pues no tienen tanta habilidad que los chicos, pero tampoco es una cosa que yo le doy importancia (E-Álvaro).

Ariadna también observa esta "normalización" de la pasividad de las niñas y de la situación de desigualdad:

(...) en ciclo inicial y ciclo medio el interés y la motivación es muy parecida entre chicas y chicos. En ciclo superior los chicos van cogiendo como fuerza, se van sintiendo más seguros y dominan más el terreno. Y ellas como que les van dejado, les dejan: "es verdad, sois mejores jugando a básquet, a balonmano (...)". Hay como una aceptación en términos generales, porque luego hay chicas que no, y

ves que ellas se relajan un poco. Sí participan, pero un poco, como que dan por entendido que tiene que ser así (E-Ariadna).

Después de todo lo señalado, es preciso presentar los pocos comentarios que sirven para desmentir cualquier tipo de generalización que se lleve a cabo sobre algunas de las diferencias de género señaladas.

Lorena dice que tiene algunos casos que ha sido todo lo contrario: "tengo algunas nenas que se enganchan al juego muy rápido, es una alegría, porque su inclusión en el grupo es más espontánea" (NC-Lorena).

(...) también hay niños muy [pasivos], que les tienes que ir empujando, y niñas que son como caballos (E-Mar).

9.3. Percepción de las relaciones entre el alumnado

Tal y como señala Cid (2001), entre las dimensiones que conforman el clima del aula se encuentra la dimensión socioafectiva o el clima social. Este se compone de las interacciones sociales, emotivas y afectivas que tienen lugar entre el alumnado (A-A) y el profesorado (P-A y A-P).

En este apartado se presenta la percepción del profesorado acerca del tipo de interacción o relación que existe entre el alumnado en el aula (A-A). La acogida de la persona recién llegada, las amistades y confrontaciones, el tipo de agrupaciones, las relaciones de género, entre otros aspectos, son algunos de los elementos que interesan conocer dentro de la socialización que tiene lugar en una escuela multicultural.

A continuación, y antes de entrar en detalle, se presentan dos ejemplos que demuestran la relevancia que según García Fernández y Goenechea (2009) adquiere esta dimensión (A-A).

Según Lorena: "influye mucho la compañía. La compañía en el sentido de que es la persona quien la integra en el centro" (E-Lorena). Esto quiere decir que el alumnado tiene un papel clave en la inclusión del alumnado recién llegado en el grupo clase.

En el caso de Hugo, sus palabras revelan que el comportamiento del alumnado puede estar influenciado por el grado de conflictividad de las personas con quien se interactúa, incluso aunque la naturaleza de la persona sea más pacífica en este sentido:

Cuando el alumnado se va, el profesor me dice que gracias a que hoy han faltado dos de las alumnas más problemáticas [las dos de etnia gitana], las dos alumnas que sí que han asistido a la sesión se han implicado muchísimo. "Su ausencia les ha beneficiado" (NC-Hugo).

Después de resaltar la importancia que adquiere en la escolarización del alumnado la relación entre el grupo de iguales, a continuación se presentan los resultados más relevantes al respecto.

9.3.1. Suelen ser grupos acogedores

A partir de las reflexiones del profesorado, podría decirse que una de las principales características que podrían definir el tipo de relación existente entre el alumnado y los estudiantes recién llegados es la "normalidad".

Según las palabras de Carmen, Lorena y Mar, el alumnado está acostumbrado tanto a vivir la diversidad cultural como a la entrada y salida continua de compañeros. Por tanto, es un hecho que está normalizado.

Aquí están tan acostumbrados que a ver, la diversidad (...), la minoría son los de aquí. No encuentran como algo diferente que venga una persona de fuera (E-Carmen).

Ellos ya lo tienen muy asimilado que entran y salen niños constantemente, entonces ellos ya me dicen: "es nuevo y se llama tal", ellos mismos. A lo mejor no han estado con él, pero el trato ya es como uno más (E-Lorena).

Se da el caso de que están muy acostumbrados, y normalmente los acogen muy bien (E-Mar).

A raíz de este último comentario, Mar relaciona esta costumbre y normalidad con la presencia de actitudes acogedoras entre ellos y ellas. En palabras de Álvaro, esto se debe a la empatía del propio alumnado, ya que muchos de ellos han podido vivir una situación similar.

Suelen ser chavales que como todos han vivido el venir a un país nuevo, el ser acogido, pues suelen acoger bastante bien a los niños o las niñas nuevas que llegan, y son ellos mismos los que hacen entender las actividades que haces en clase (E-Álvaro).

En este caso, Lorena considera que esta normalidad que existe ante la incorporación de un nuevo alumno o alumna es una oportunidad que otras escuelas menos multiculturales no tienen.

Que venga un niño nuevo y todo el mundo lo trate normal, y que haya una normalidad en ese aspecto, a lo mejor otro niño eso no lo tiene, y eso también es una oportunidad: el saber tratarse entre ellos; saber que te llegará una niña que lleva el velo y que aquí todo el mundo le acepta. Es que no hay nadie que se meta con eso (E-Lorena).

Esta idea guarda relación con algunos de los argumentos que, desde el ámbito de la formación del profesorado, señalan a la tradición o a la experiencia con el contacto multicultural como un principio básico para fomentar el respeto y la tolerancia a los diversos valores y tradiciones culturales (Barquín et al., 2010; Domangue & Carson, 2008; Milner et al., 2003; entre otros), al disminuir el desconocimiento cultural existente entre las personas (García Fernández & Goenechea, 2009).

Además de estas palabras, entre los resultados se encuentran otros ejemplos que permiten corroborar este carácter acogedor del alumnado que se encuentra escolarizado en las escuelas multiculturales estudiadas.

Yo estoy convencido, lo veo. El chaval o la chavala que llega aquí creo que enseguida se siente muy arropado por todos en general, desde los propios alumnos hasta todos (...) yo creo que es así, esa es mi percepción (E-Lucas).

Sí que ellos se acogen mucho. Yo creo que es una escuela donde juegan mucho juntos, da igual que tú seas del Pakistán [...] pero juegan todos juntos, y más si han empezado desde P3 (E-Natalia).

Por ejemplo, ahora me acuerdo perfectamente de uno de ellos [alumnado extranjero], que a la hora de entender le cuesta mucho, pero sus compañeros le ayudan mucho a integrarse, le ayudan mucho a que se coja al grupo (E-Lorena).

La profesora me comenta que este grupo se caracteriza por ser un colectivo muy acogedor donde se pueden observar fácilmente numerosas acciones de ayuda y compañerismo (NC-Lorena).

En último lugar, Mireia destaca que el grado o nivel de competencia motriz que presente la persona recién llegada es un punto a favor que puede acelerar su proceso de acogida en el grupo.

Como destaquen un poquito, en seguida están acogidos por el resto de la clase (...). Si es aquello que se le da bien los deportes, o se le da bien cualquier otra actividad, lo de correr y esto, no hay ningún problema, enseguida está acogido (E-Mireia).

Ante esta idea, habría que preguntarse qué sucede en el caso de contar en el con un alumnado menos hábil, ¿sería esto un aspecto limitador para su inclusión en el grupo? Aún así, y siguiendo lo comentarios aquí expuestos, parece ser que este aspectos quizás no sea tan determinante en este proceso de acogida, aunque sí que es posible que el alumnado más hábil tendrá mayores ventajas que el que lo sea menos.

9.3.2. Ejemplos de compañerismo y ayuda

Además de la buena acogida que puede llegar a existir entre el alumnado, entre las reflexiones de Lorena se han identificado diversas situaciones de compañerismo y ayuda que tienen lugar en sus clases de EF.

Por ejemplo, esta profesora explica una situación que tuvo lugar en una de sus clases de refuerzo, donde se puede comprobar el carácter abierto y amigable de varios de sus alumnos y alumnas extranjeros:

Ahora estaba haciendo refuerzo y tenía un niño marroquí, una pakistani, una niña marroquí también, uno de República Dominicana, y el otro de Filipinas. Y los cinco entre ellos se llevan muy bien, y se dicen cosas: "¿y tú de donde eres?, ¿y en tu país no sé qué (...)? y se cuentan historias [...] entonces entre ellos se llevan muy bien (E-Lorena).

Tal y como opina esta profesora, el grado de compañerismo que existe en algunos grupos puede llegar a favorecer la inclusión del alumnado recién llegado. Cuando esto ocurre, la profesora admite mantenerse al margen, dotando de un mayor protagonismo al propio alumnado, lo cual confirma el grado de influencia del grupo de iguales (García Fernández & Goenechea, 2009). Finalmente, la edad de la persona recién llegada se destaca como un elemento clave para la inclusión en el grupo: a menor edad más facilidades.

La profesora me pregunta: "¿crees que aquí hay algún alumno recién llegado?". Yo le contesté que no, y ella me dijo que había tres. "Gracias al gran compañerismo que hay esto se nota menos". En estos casos, la maestra me dice que no suele ayudar ni intervenir tanto ya que es el mismo grupo el que facilita su incorporación a la clase. Además, ella considera que la inclusión en un grupo es mejor cuando los alumnos son pequeños, ya que a estas edades "son como esponjas" (NC-Lorena).

9.3.3. Situaciones de rechazo

Tal y como se señala en capítulos posteriores, es importante dejar constancia de que no todas las relaciones que tienen lugar entre los estudiantes de los casos estudiados son armónicas, acogedoras, etc.

Cabe recordar que, según el profesorado, el alumnado de nacionalidad china es el grupo menos acogido por el grupo clase; el alumnado gitano se etiqueta como el más conflictivo y racista; y las chicas suelen ser rechazadas por algunos grupos culturales.

Más allá de estas generalizaciones, Hugo describe otras situaciones de rechazo que han tenido lugar en sus clases de la siguiente manera.

Han llegado dos gemelos nuevos de África. Tienen una dinámica positiva, siempre quieren jugar, pero no entienden el idioma y son muy brutos jugando, entonces claro, no son aceptados (E-Hugo).

El profesor me habla sobre una de las alumnas de clase. Al parecer, ha venido este año procedente de Madrid, aunque su país de origen es la República Dominicana. El docente me explica que cuando llegó fue rechazada por el grupo (NC-Hugo).

A pesar de estos casos que se alejan de los hasta ahora presentados en el apartado anterior, generalmente entre el profesorado existen un bajo número de percepciones que describan este tipo de situaciones excluyentes entre sus estudiantes, lo cual quiere decir que estos poseen un discurso-visión positivo/a al respecto.

9.3.4. La relación entre chicos y chicas

Pese a la existencia de algunas normas de clase donde el profesorado promueve, o más bien obliga, el trabajo entre niños y niñas, el colectivo docente piensa que el contacto entre estos grupos es un problema común a todos los colectivos, exceptuándose al alumnado sudamericano y al marroquí:

Como haga algún juego o alguna cosa de contacto, bueno no te diría imposible, pero muy difícil, e incluso con el profesor. Yo les intento decir ven, les cojo de aquí [brazo] y se apartan. Estos niños que hay ahora [procedentes de Pakistán y Bangladesh]. Si es sudamericano, si es marroquí, un poco menos (E-Mar).

En ciclo superior hay muchas diferencias de género, y sobre todo cuanto más mayores aún se notan más. Les cuesta mucho (...) bueno en el área de EF, [...] a la hora de relacionarse, tocarse la mano, y hacer según qué cosas pues les cuesta muchísimo más. Los sudamericanos no tanto, porque además los sudamericanos son muy hormonados, son sexualmente más promiscuos, y eso se nota (E-Carmen).

Al hilo de los comentarios de esta última educadora es importante destacar que, más allá del colectivo en cuestión, el profesorado considera que la edad es uno de los factores que más determina la interacción entre niños y niñas: a más edad, más problemas.

Es más difícil cuando son más mayores ¿no?, que vienen de Pakistán y aterrizan aquí y tienen a lo mejor nueve o diez años (...) se nota mucho (...): "yo no le doy la mano, yo no hago, yo no bailo, yo no (...)" (E-Natalia).

Hay algunas cosas que sí se podían generalizar, y hay otras que no, pero por ejemplo, los asiáticos a la hora de hacer EF son muy (...), no les gusta el contacto físico [...] eso es una cosa que sí que se puede generalizar. Los que han estado aquí desde pequeñitos, asiáticos, no les pasa, pero la mayoría que viene en ciclo medio, ciclo superior o ciclo inicial, al principio les cuesta. O lo aceptan rápido (...) porque claro, cualquier juego tiene contacto, ya sea de pillar o un deporte, o el que sea (...) (E-Darío).

A medida que van subiendo los cursos esto le va marcando más. A los niños de P4 y de P5 les da igual, es una persona y punto, pero a partir de ciclo medio y ciclo superior (...) actividades así de parejas o cogerse [puff] (...) (E-Ariadna).

Por tanto, y después de estas aportaciones del profesorado, este trabajo ha podido confirmar la tradicional tendencia que existe entre el alumnado, independientemente de su lugar de procedencia, de evitar la interacción y el contacto entre chicos y chicas (García Monje & Álvarez, 2003; Soler, 2007).

Después de señalar el tipo de relación existente entre los alumnos y alumnas en la escuela, a continuación se describen los criterios que, según el profesorado, el alumnado utiliza a la hora de organizarse libremente en las diferentes actividades propuestas en clase.

9.3.5. Criterios que según el profesorado determinan la libre organización del alumnado

Cuando el alumnado tiene la posibilidad de agruparse y/o distribuirse de manera libre en la clase, ya sea para realizar una actividad, o simplemente para atender a las explicaciones del profesorado, este suele utilizar unos criterios, de manera intencionada o no, que determinan la formación final.

Entre estos criterios que identifica el profesorado se encuentran el sexo; la amistad y el nivel de habilidad; y la nacionalidad.

Respecto al *sexo* del alumnado, y al hilo de las situaciones presentadas en el apartado anterior, una parte del profesorado reconoce que si el alumnado decide formar los grupos o parejas de trabajo, difícilmente aparecerán grupos mixtos.

Al principio son chicos con chicos, chicas con chicas (E-Hugo).

Si no dices nada se ponen todos [...] supongo que en otros colegios también, niños siempre a un lado y niñas completamente al otro (E-Natalia).

Está clarísimo que va a salir grupos de niños y grupos de niñas (E-Laia).

Se escogerían todos niños o todos niñas, pero por cuestión cultural no (E-Carmen).

Además de la formación de grupos que se destina para la realización cualquier actividad, los comentarios de Ariadna dejan entrever que esta división de sexos también sucede en otro tipo de agrupaciones:

“¡Sentaos en el círculo del medio de la pista!”, y ves el grupo de chicos y el grupo de chicas” (E-Ariadna).

En según lugar, *el grado de amistad* existente entre el alumnado es otro de los criterios que influye en la formación de grupos y parejas.

Al principio son chicos con chicos, chicas con chicas, amigos con amigas (E-Hugo).

Pues niños, niñas, y por grupos de amigos (E-Lorena).

Sobre este tema, la edad del alumnado vuelve a ser de nuevo identificada como un factor determinante.

Lo que pasa que cuando son grupos de edades más bajas, se nota menos [agrupación por nacionalidades], a lo mejor no se juntan tanto con el origen de su familia, si no porque me cae bien, es simpático, me lo paso bien (E-Ariadna).

Por otro lado, y en relación con las actitudes acogedoras del alumnado, Mireia y Carmen afirman que *el nivel de habilidad motriz* es otro criterio que también determina la formación de los equipos.

Normalmente se organizan o por amigos, que es lo primero, pero después también por quien es mejor que quien, cogerse los mejores siempre (...) (E-Mireia).

Si que ves que cuando haces los grupos, por ejemplo para jugar a polis y ladrones, si ven que un chaval o una chavala acaba de llegar, y corre mucho, es el primero que eligen [...] si ellos han visto: "¡uy! si corre mucho! ¡Es que corre mucho! ¡No habla, pero corre!" (E-Carmen).

Finalmente, *la nacionalidad* es el último de los criterios subrayados por el profesorado.

En base a las afinidades comunes que pueden existir entre los alumnos y alumnas que posean la misma nacionalidad, es comprensible que estas personas tiendan a estar juntas en clase (García Fernández & Goenechea, 2009).

Ellos sí que acostumbran a hacerlo por similitudes [agruparse]. Entonces, ahí sí que encontrarías que los asiáticos se acostumbran a juntar, porque son bastantes diferentes, por ejemplo, que los sudamericanos. Los sudamericanos sí que se pueden juntar por países, pero hacen más mezcla entre ellos. Se pueden juntar tranquilamente peruanos, bolivianos, ecuatorianos. Los árabes, por ejemplo, se pondrían ellos juntos [...] pero aquí ya has visto en el patio se juntan todos con todos. Entonces verás un grupo que tendrá pues a uno de Senegal, con un de Marruecos, con uno de Ecuador (...) tienen vivencias totalmente diferentes, pero que aquí no tienen esos límites, esas barreras, aquí todos somos iguales. Incluso, puede haber uno de Senegal con a lo mejor con otro de Senegal que no se llevan bien y no se juntarán (E-Darío).

Como señalan estas palabras, es posible que ciertos colectivos culturales acostumbren a unirse, aunque también existen numerosas ocasiones donde todo el alumnado se mezcla, independientemente de su origen de procedencia, en base a los lazos de amistad que se hayan podido crear.

Sin embargo, existen algunos casos más extremos donde el alumnado puede formar un tipo de agrupación cultural más cerrada, tal y como señala Mar. Según esta profesora, el número elevado de estudiantes de una misma nacionalidad en la escuela, y el curso donde se matriculan, son dos aspectos que interfieren en la socialización del alumnado.

El problema que estamos teniendo ahora con que haya tantos, porque hay tres en un sexto, tres en el otro sexto, y luego en quinto también hay dos o tres, es que se juntan ellos [alumnado pakistaní]. A la hora del patio están juntos, están juntos los de quinto y los de sexto, no juegan mucho con los otros (E-Mar).

Ahora estos tres pakistaníes que hay en esta clase sí que intentan ir juntos, pero claro, es que les queda un año solo [están en sexto curso]. Si ellos llegan en tercero, o en segundo, pues luego ya ves que en cuarto y quinto ellos se mezclan tranquilamente (...) (E-Mar).

En definitiva, mediante estos resultados se demuestra que el criterio de la nacionalidad puede determinar la libre agrupación del alumnado, sobre todo de aquel recién llegado y de mayor edad. El posible idioma común, entre otros aspectos comunes, justifican este hecho. Por el contrario, los años de trayectoria escolar del alumnado pueden beneficiar el intercambio cultural, tal y como indican las anteriores palabras de Darío.

9.3.6. La lengua vehicular entre el alumnado

Sin lugar a dudas, el profesorado participante opina que el idioma al que recurre la mayoría de los estudiantes para comunicarse entre sí es el castellano, y en algunos casos, los diversos idiomas maternos.

Aquí mayoritariamente utilizan el castellano, se intenta que trabajen el catalán, de que hablen el catalán, pero como fuera de la escuela la lengua de la población mayoritaria es el castellano, entonces es difícil. Por eso siempre hablamos en la clase en catalán, pero la lengua que les sale es el castellano (E-Álvaro).

Hay una lucha horrible porque hablen catalán, pero entre ellos hablan en su idioma, y si no en castellano (E-Hugo).

Entre ellos si hablan el mismo idioma pues directamente se hablan en su idioma (E-Natalia).

En su idioma, sí, sí. Si coinciden que hablan en su idioma sí (E-Mar).

Según Lorena, “el catalán se utiliza mucho, pero el español, al haber mucha comunidad latina, se utiliza mucho también” (E-Lorena). De hecho, esta profesora afirma que aunque predomine la lengua castellana, el alumnado acaba aprendiendo el catalán.

Parece mentira pero aprenden mucho el catalán, pero al salir del cole se habla muchas veces castellano [...]. Después sí que depende, entre ellos a veces castellano y a veces catalán (E-Lorena).

Coincidiendo con estas percepciones, de los cuatros casos observados se extraen las siguientes anotaciones:

Puedo observar como todo el alumnado utiliza el castellano como lengua vehicular (NC-Hugo).

Observo que los alumnos utilizan el castellano para hablar entre ellos. El grupo de chicas del Pakistán hablan entre ellas en su idioma (NC-Rodrigo).

Los estudiantes utilizan el castellano y otros idiomas comunes, como el urdu, el árabe y el bengalí, para comunicarse entre sí (NC-Lorena).

A lo largo de toda la sesión he percibido como la gran mayoría del alumnado se comunica en castellano (NC-Mar).

9.4. Opinión sobre el rendimiento académico y algunos aspectos influyentes

Los *estudiantes de nacionalidad china* son muy inteligentes y trabajadores: este es un estereotipo muy presente entre el profesorado. Según Álvaro y Laia, el alumnado chino suele ser muy bueno en matemáticas. El único gran problema con el que se suelen encontrar se debe a la dimensión lingüística: pasar del chino al catalán-castellano requiere de mucho tiempo.

Buen nivel académico en matemáticas. Son trabajadores, inteligentes y respetuosos. Se adaptan rápidamente a las normas (E-Álvaro).

Los chinos son niños que les cuesta más integrarse, meterse más en el grupo, pero luego, a la hora del rendimiento escolar, cuando ya tienen dominio de la lengua y ya están adaptados al ambiente, son buenos niños. Son niños de buen rendimiento (E-Laia).

El problema a veces es que (...) los niños chinos a nivel cognitivo son buenos, en matemáticas son buenísimos. Respecto a la lengua claro, un niño chino hablando catalán (...) pero bueno, poco a poco. Se tienen que sentir muy seguros a la hora de hacer (E-Laia).

En el caso del área de EF, Lorena describe al único alumno chino de su clase como un niño desmotivado hacia su asignatura, aspecto que coincide con los resultados del estudio de Marta Capllonch et al. (2007)

Lorena me dice que a veces tiene problemas con este alumno [de nacionalidad china] porque no le gusta su asignatura, no le gusta moverse (...) lo cual significa que participa muy poco en su asignatura, a pesar de que la maestra y sus compañeros le inviten a implicarse más (NC-Lorena).

Respecto al grado de implicación en esta asignatura, Carmen señala que el *alumnado procedente de Pakistán* también suele mostrar un cierto grado de apatía hacia esta área. Sin embargo, Mar destaca que esto depende más de la personalidad de cada alumno o alumna.

Hay algunos alumnos que no hace falta motivarlos porque ya están motivados ellos solos [clases EF], pero ya te digo, el sector Pakistán [...] o de Bangladesh, sí que has de poner especial atención, sobre todo por el chándal, porque al principio les cuesta muchísimo [...] pero sí que se han de motivar especialmente. Porque sino ellos no harían nada" (E-Carmen).

Ahora mismo a mí me está viniendo a la cabeza uno (alumno pakistani) que hace 15 días que ha llegado y no hace falta que le diga nada. Él enseguida se pone a correr, da igual para donde, pero se pone a correr. Aunque no haya entendido bien, el corre, él es feliz. En cambio hay otros que están ahí un poco más a la expectativa. Cada uno reacciona de una manera diferente (E-Mar).

En relación al *alumnado procedente de Marruecos*, las opiniones de algunos de los profesores y profesoras muestran una percepción ambivalente respecto a su plano académico.

Según Álvaro, este alumnado se incorpora a la escuela con un buen nivel académico de base, lo cual puede explicar que Mireia declare que este colectivo sea el que mejor rendimiento académico obtiene en su escuela.

El sector marroquí (...), es que depende de cada clase (...) pero en cada clase hay uno que destaca más [...] es posible que se den más casos de marroquíes que vayan mejor (E-Mireia).

Por el contrario, Mar y Rodrigo opinan que el bajo nivel académico con el que suelen llegar a la escuela catalana dificulta su ya difícil integración en la escuela.

Cuesta mucho su adaptación en todos los niveles, culturalmente son muy diferentes. Llegan con un nivel académico muy bajo (E-Mar).

(...) en el caso de Marruecos hay un poco de todo. Nos hemos encontrado alumnos de Marruecos que han venido prácticamente casi sin escolarización, con unos niveles bajísimos, y con una gran dificultad para integrarse, no a la cultura, sino a la dinámica escolar (E-Rodrigo).

En esta línea, hay que destacar que, al igual que con el colectivo chino, la dimensión lingüística es un aspecto limitador influyente. Según opina Hugo:

Son los más difíciles para establecer una conversación con él, con los chinos y con los marroquíes (E-Hugo).

Aún así, Natalia subraya que el paso de los años les ha permitido integrarse mejor en la sociedad catalana, llegando incluso a aprender mucho mejor que antaño las lenguas oficiales.

(...) la población marroquí, al inicio de estos seis años, era una población pues que hacía poco que estaba, y mucho menos integrada. En cambio, esta gente ya lleva bastante tiempo aquí y está mucho más integrada, hablan bastante bien, o sea dentro de su familia ya hay bastantes personas que hablan castellano e incluso catalán, porque tienen hermanos mayores, y no les cuesta tanto el cambio de lengua (E-Natalia).

Por otro lado, y a lo que el *alumnado sudamericano* se refiere, Mar opina que este alumnado "llega con un nivel académico muy bajo" (E-Mar); y Rodrigo destaca que "normalmente les cuesta mucho hacer el salto al catalán. Supongo que como ya tienen el castellano y ya se defienden (...)" (E-Rodrigo).

En último lugar, el *alumnado gitano* es considerado el colectivo con peor rendimiento académico en la escuela, estereotipo que también se confirma en otros trabajos anteriormente señalados (Abajo, 1997; Equipo Eina, 2003; Rubio, 2009).

(...) los de etnia gitana no destacan [rendimiento académico] (E-Mireia).

Tras esta revisión general, es importante subrayar que, a groso modo, el profesorado piensa que el nivel académico existente en sus escuelas es muy bajo, ya que se aleja de los estándares demandados.

(...) ya te digo que alumnos destacadísimos de conocimiento aquí no los tenemos (E-Laia).

De manera general es bajo [rendimiento académico], ya que son familias que suelen llegar en situación precaria (E-Álvaro).

Carmen considera que aunque los niveles académicos hayan descendido con el paso de los años, los conflictos y las situaciones problemáticas han mejorado mucho más que antaño.

Quizás los niveles de aprendizaje son más bajos ahora, depende de que grupos muy bajos, pero a nivel conductual yo creo que hemos mejorado bastante, y a nivel de hábitos sobre todo (E-Carmen).

Según estas palabras, parece ser que Carmen se excusa en la mejora del comportamiento de su alumnado para obviar la importancia real que tiene el poco rendimiento educativo que alcanza su alumnado, lo cual puede hacer pensar que este último puede ser un aspecto irremediable.

Respecto a este mismo tema, los resultados demuestran una opinión prejuiciosa y reproductora en una de las profesoras estudiadas, que alude a la poca inteligencia del colectivo extranjero.

Te desmotiva mucho que a nivel cognitivo no son muy boyantes. Te esfuerzas mucho en buscar esto, con el ordenador les proyectaré tal o cual, y luego ves que no, que se quedan así [cara de circunstancia]. Pero no, no escuchan, no atienden a lo que les dices, entonces dices: "[puff] ¿para qué me he matado yo a buscar todo esto si luego no aprenden nada?" (E-Mar).

A partir de aquí, entre los motivos que justifican esta percepción del profesorado respecto al nivel educativo y los pocos progresos académicos alcanzados, el profesorado señala a la matrícula viva de la escuela y a los problemas lingüísticos del alumnado, entre otros aspectos.

9.4.1. La matrícula viva en el punto de mira

La entrada y salida del alumnado extranjero durante todo el curso escolar (matrícula viva) se considera el principal problema por el cual los niveles académicos no mejoran en estos centros escolares.

El rendimiento sería muy muy bajo, el de aquí, sí que es verdad que bueno, es que tenemos matrícula viva (E-Lorena).

Este goteo en la incorporación y salida de alumnado extranjero es continuo durante todo el curso, tal y como demuestran estas palabras:

Los de Pakistán ahora mismo son de ir y venir. Puedes comenzar el curso con 165 alumnos y acabarlo con 180, o al revés (E-Rodrigo).

El grupo que salió el año pasado de sexto era un grupo muy reducido, de diez personas, y vinieron a la misma clase cinco de golpe, de fuera y de otras zonas de España (...) y claro, eso retrasa el aprendizaje del resto porque tantos de golpe, es complicado (E-Mireia).

Como señala Mireia, la llegada de un número elevado de nuevas personas en el aula afecta al ritmo de aprendizaje del aula, sobre todo debido a algunas peculiaridades de este colectivo. En este caso, se hace referencia a su bajo nivel educativo y a su falta de escolarización previa (Aguado et al., 2008; Jordán, 2007).

La gran mayoría del alumnado inmigrante que nos llega lo tenemos que matricular en un curso inferior al que le tocaría por edad, por el poco nivel que traen (se les pasa unas pruebas antes de asignar curso) (E-Álvaro).

(...) para el rendimiento de una clase, ¿cómo vas a tener el mayor rendimiento de esa clase con elementos itinerantes que van y que vienen? A parte de los que se incorporan que no han venido nunca al cole, ni saben nada (...) a ver es muy duro (E-Natalia).

En esta línea, Hugo señala que los desniveles educativos que se forman en el aula a consecuencia de esta matrícula viva, provocan que el alumnado de mayor nivel no progrese ni mejore, puesto que el profesorado no está preparado para atender a todas las necesidades individuales. Para que esto sea posible, se hace necesaria la presencia de más personal docente en cada aula.

Cuando te llegan es a medio curso, por lo cual tú no puedes prever ni preparar nada para poder asimilar los problemas que puedan tener estos niños [...] entran en un grupo que ya es un grupo heterogéneo (...) no hay un niño o dos que no lleven nivel, es al revés, la mayoría del grupo no tienen nivel para estar por ejemplo en primero, por lo cual, todo es para que los que están mal lleguen donde están los que están bien, y no para reforzar a los que están bien. En realidad, los que ya tiran deberían de tener (...), pero claro, eso supone un desnivel de trabajo para un profesor que no se puede asimilar, es imposible. O sea, tú imagínate si ya tengo tres chinos que no entienden nada y les tengo que hacer la faena de esa manera, cuatro marroquíes que tampoco están, o vienen a un curso superior y me entienden [...] es

que tendrían que haber cinco profesores, uno para cada alumno. Yo creo que no estamos preparados para asimilar todo este (...) (E-Hugo).

Yo hablo por la opinión de mis compañeros de las tutorías: ¿qué puedes hacer en una clase de 25 personas con tantos subniveles? es de locura, es de locura. Desde la persona que no entiende nada, hasta el que sabe mucho en comparación con ese grupo. Esa persona yo entiendo que se vuelva al final egoísta y vago, porque se aburre, porque no todo está preparado para poder asimilar todo el trabajo de las personas que reclaman atención (E-Hugo).

Por tanto, este profesorado piensa que la matrícula viva es una medida que interfiere negativamente en los procesos rutinarios de escolarización del alumnado, puesto que faltan recursos y formación en el profesorado. Además, el excesivo volumen en la entrada de estudiantes extranjeros puede perpetuar la creencia de que las escuelas donde se ubican estas personas son escuelas con un bajo nivel académico (Essomba, 2008), pudiéndose justificar así la presencia en el colectivo autóctono del denominado "racismo cotidiano" (Essed, 1984 cfr. González Falcón y Romero, 2011).

9.4.2. Consecuencias del desconocimiento de la lengua vehicular

Al igual que en otros trabajos previos (Aguado et al., 2008; Dagkas, 2007; Jordán, 2007; López Pastor et al., 2007; Soriano, 2009; entre otros), el profesorado aquí estudiado señala al desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela como otra de las principales barreras limitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de origen extranjero, y por tanto, de su rendimiento académico (Goenechea, 2004).

(...) a nivel de rendimiento académico es muy diferente nuestra escuela que otras por la situación, porque hay niños que no conocen el idioma, son niños recién llegados (E-Laia).

En este sentido, hay que tener en cuenta que en la mayoría de los casos el alumnado recién llegado desconoce la lengua catalana, y en algunos casos, incluso el castellano.

El problema de carácter cultural que incide más en el día a día escolar, no tanto en la EF, es el hecho que hasta que se enteran (...) hay parte del alumnado que no habla ni entiende el catalán, y algún otro que tampoco el castellano. Esto es un handicap educativo hasta que

empiezan a dominarlos para poder ser más autónomos (...) (E-Rodrigo).

En base a los argumentos de Cummins (2001) respecto a los años necesarios para aprender el nuevo idioma de acogida, Mar afirma que se necesita todo un curso escolar para que mejore la competencia lingüística catalana del alumnado, con el retraso que esto conlleva para su aprendizaje en el aula. De hecho, Mireia afirma que algunos alumnos y alumnas inmigrantes suelen repetir de curso para que afiancen su conocimiento del idioma.

Sus carencias con el idioma dificulta su aprendizaje en otras materias, y al principio aprenden muy lentamente. En general, hasta que no llevan, como mínimo, todo un curso, no entienden ni hablan catalán para poder seguir en el aula ordinaria el resto de asignaturas (E-Mar).

Hay niños que los hacemos repetir para que estén un año más y afiancen la lengua. Porque claro, el problema de ellos sobre todo es la lengua. Si no se entienden (...) (E-Mireia).

Por otro lado, Hugo critica la función educativa de la escuela multicultural y todas las medidas que se llevan a cabo para atender al alumnado extranjero. Para este profesor, el verdadero objetivo de la escolarización de estos nuevos estudiantes es conseguir que dominen el catalán, por lo cual, a sabiendas de que la mayoría de ellos lo desconocen, conseguir un buen nivel académico en sus estudiantes se convierte en una tarea difícil.

No estamos preparados para asimilar todo este (...) [volumen inmigración], por mucho que se hagan refuerzos, grupos flexibles, que se haga aula de acogida, todo esta preparado para que esta gente consiga la lengua vehículo, que es el catalán, y para entender mejor las cosas (E-Hugo).

En último lugar, y siguiendo los argumentos de Goenechea (2004) y Cummins (2001) respecto a este tema, la edad de llegada del alumnado extranjero a la escuela vuelve a acaparar aquí una especial importancia, puesto que el alumnado con menor edad tiene más posibilidades de adquirir de manera efectiva la lengua vehicular de la escuela, si se compara con los más mayores.

9.5. Expectativas de futuro hacia el alumnado inmigrante

Lo que el profesorado espera de su alumnado en el futuro, es decir, la "esperanza pedagógica" (Van Manen, 1998) que se deposita en el alumnado es un aspecto interesante, sobre todo si se tienen en cuenta el bajo nivel académico de estas escuelas, y algunas de las condiciones socioeconómicas familiares que posteriormente se dan a conocer.

En cuanto a las expectativas académicas, Laia duda de la posibilidad de que algunos de sus estudiantes alcancen estudios universitarios.

La realidad que tenemos en este momento, alumnos universitarios (...), de los que salieron el año pasado de sexto yo sí que diría que algunos alumnos pueden llegar a ser universitarios. De los que van a salir este año, bueno no quiero ser tan pesimista, puede que alguno, pero puede que no (E-Laia).

De hecho, el profesorado puede incluso dudar previamente sobre el posible éxito final de una actividad, en este caso en una actividad interdisciplinar propuesta por Hugo.

Yo no podría decir que mis alumnos iban hacer un video de hip-hop, iban a bailar una coreografía que les habían enseñado, más los pasos que ellos mismos se habían inventado y que iban a cantar su propia canción. O sea, es que no me lo creo, claro hay circunstancias difíciles (E-Hugo).

Respecto al futuro del estudiantado como ciudadano del mundo, Ariadna y Hugo opinan lo siguiente al respecto:

En primer lugar, Ariadna pone en duda la eficacia de la educación que recibe su alumnado en la escuela puesto que según ella, su verdadera realidad, la familiar, es otra. Esto quiere decir que la escuela puede ser una utopía, ya que lo que hacen en la escuela no lo "aprenden", sino que es ficticio. Por tanto, estas enseñanzas quizás no sean extensibles a su vida real:

Lo que pasa es que aquí es como un micro mundo ¿no?, que no es real [...] aquí vivimos como una utopía. Es una utopía, yo lo veo así, me sabe fatal decirlo porque aquí es todo: "bon dia Ariadna" [utiliza una voz dulce] [...] aquí se controlan, pero yo espero que este control y este aprendizaje de esas maneras de comportarse pues les sirva de

algo, pero yo no sé si lo utilizarán como su modus operandi (E-Ariadna).

Aquí hay unos parámetros súper claros, pero ¿hasta que punto esto se hace extensible a su vida? Claro, si llegan a casa y tienen otros comportamientos, otras pautas, es un choque ahí brutal: "¡si te dicen algo le pegas!" eso los gitanos (...). Si yo les castigo no es suficiente, mi justicia no es válida para ellos [...] cuando yo me gire le va a dar una patada (E-Ariadna).

En el caso de Hugo, su experiencia le lleva a pensar que el principal objetivo de su tarea educativa es conseguir "que sean personas" (E-Hugo), puesto que la realidad familiar del alumnado le impide que progresen académicamente. De hecho, este profesor cree que sus funciones en la escuela sobrepasan a las de un educador:

(...) muchas veces pienso que hago más ayuda social que no (...) debido a las deficiencias que tienen de padres (...). A veces hago de padre, de madre, de policía también (...). Soy profesor vale, pero quizás quiero conseguir que sean personas, porque a nivel de contenidos no puedo exigir mucho más porque en sus casas no tienen ningún tipo de (...) lo que se llevan de aquí, para mi es muy importante (E-Hugo).

En definitiva, podría decirse que entre el profesorado no existen unas expectativas de futuro muy positivas hacia su alumnado, sobre todo hacia su rendimiento académico. Este se considera un aspecto irremediable, debido en gran medida a la negativa influencia del ámbito familiar.

Por otro lado, merece hacer una mención especial a las últimas palabras de Hugo. La resignación hacia el progreso académico de sus estudiantes se suple con el deseo del crecimiento personal del mismo. Esto es un aspecto muy interesante y relevante, sin embargo, puede ser un arma de doble filo, puesto que de esta manera se reproduce la imagen del alumnado extranjero como un alumnado abocado al fracaso escolar.

Finalmente, es importante tener en cuenta que el alumnado puede ajustar sus comportamientos en la escuela en base a lo que se espera de él (Rosenthal & Jacobson, 1992, Van Manen, 1998). Bajo esta idea, las expectativas aquí presentadas pueden ser una de las razones por las cuales el rendimiento académico no se considera el adecuado.

9.6. Percepción del papel de la familia y su situación

Siguiendo el trabajo de Moreno y su equipo (2007), entre los factores que influyen en la escolarización del alumnado se encuentran los factores familiares. En este sentido, y respecto a la integración del colectivo extranjero en la escuela, Natalia señala que:

Depende mucho de las familias. Por ejemplo, hay familias que son mucho más abiertas y más modernas, y estos niños pues se notan que van al parque, que juegan (...). En cambio, hay familias que a lo mejor son más antiguas, o vienen más de pueblecitos, entonces se nota mucho en los niños: en la manera de sentarse, por ejemplo en las niñas, la manera de andar muy torpe (...) igual las llevan muy poco al parque, bueno mucho más cerrado (E-Natalia).

Varios de los profesores y profesoras de este estudio muestran sus diversas percepciones respecto a la situación en la que se encuentran las familias y sus consecuencias o efectos en la escolarización de sus descendientes. Entre todos los aspectos señalados, se hace referencia a las condiciones laborales; a los problemas sociales y económicos; a la influencia del barrio; y a las pautas culturales.

9.6.1. Condiciones laborales

Según el análisis de los resultados, algunos profesores y profesoras consideran que las condiciones laborales de algunas de las familias afectan negativamente a la escolarización del alumnado.

El primero de estos problemas tiene que ver con la falta de atención hacia la escolarización de sus descendientes, y la poca implicación y/o colaboración con la escuela. Al igual que Muñoz Sedano (1997), las amplias jornadas laborales, los horarios vespertinos-intespectivos, etc. se identifican como algunos de los condicionantes más importantes.

Cuesta mucho que vengan las familias, por situaciones varias [...] hay familias que trabajan doce horas al día y no pueden venir al colegio porque no les dejan en el trabajo (E-Álvaro).

Las familias están todo el día trabajando. Los niños tienen más problemas porque los padres están menos encima de ellos (E-Mireia).

A pesar de estas posibles obligaciones laborales que podrían identificar al colectivo sudamericano, la experiencia de Hugo y Rodrigo les lleva a pensar que estas familias sí que se implican en la escolarización de sus hijos e hijas.

Con los sudamericanos no hay ningún tipo de problema, al revés. No están en casa [familiares] porque están trabajando pero cuando consigues hablar con ellos, sí que puedes llegar a establecer un diálogo que realmente es efectivo con los niños (E-Hugo).

(...) las familias también colaboran y participan (E-Rodrigo).

En esta línea, Álvaro afirma que la colaboración con la escuela de las familias sudamericanas ha beneficiado la riqueza cultural de la misma:

(...) como rasgo principal han aportado muchas costumbres culinarias y musicales en el entorno (E-Álvaro).

En segundo lugar, es posible que esta desatención familiar desemboque en un aumento de la responsabilidad del alumnado que propicie la realización de algunas tareas poco comunes para su edad.

También nos hemos encontrado con el caso, quizás ya no tanto, pero ha habido casos de alumnos que vienen con las llaves, autónomos las 24 horas del día. Hablas con los padres y madres, y hay madres que les ponen el despertador, el desayuno, y no vuelven a ver a su hijo o hija hasta la noche (E-Rodrigo).

(...) hay que tener en cuenta mucho a la familia. Las familias están todo el día trabajando (...) los niños tienen más problemas porque los padres están menos encima de ellos. Son niños que a lo mejor vienen y se van solo a casa, y a edades muy tempranas. Hay niños que en segundo los padres ya nos firman un papel para que los dejemos ir a casa solos, porque no les pueden ir a buscar, y a lo mejor tampoco les va bien quedarse al comedor (E-Mireia).

Además de estos inconvenientes, la posible desatención familiar puede provocar en el alumnado la presencia de conductas no deseadas, y en cuyo caso, el profesorado se convierte en el principal y único medio para resolverlas.

Ahora nos hemos encontrado una niña venezolana que ha faltado dos o tres días. Fuimos a avisar a la madre y no era consciente. Se había juntado con una niña gitana absentista, y la madre tan tranquila pensando que la niña estaba en la escuela [...] porque ella marchaba a

las cinco de la mañana a trabajar y no volvía hasta las 10 de la noche (E-Rodrigo).

Muchas veces las pocas horas que pasan con sus padres (...), ahí es donde viene el problema. Entonces suelen ser niños con mucha carga emocional detrás de ellos, que a la hora de comportamiento eres tú la que le pones freno muchas veces, eres tú la que les pones los límites muchas veces (E-Lorena).

9.6.2. Problemas sociales y económicos. La “mochila personal del alumnado”

Junto con las dificultades laborales mencionadas, algunas familias cuentan con graves problemas sociales y económicos.

Según Hugo, “normalmente su vida [alumnado] es todo un problema” (E-Hugo). Por ejemplo, Rodrigo afirma que en una de sus clases “más del 70% del alumnado tiene graves problemas familiares: padres o madres encarcelados o encarceladas, desatención familiar, problemas económicos, falta de vivienda, etc.” (NC-Rodrigo).

La desestructuración familiar (divorcios, separaciones, etc.); la presencia de familiares encarcelados; problemas de alcohol y drogas; niños y niñas que solo viven con un familiar responsable, que en algunos casos no es ni su padre ni su madre, etc. son algunos de los problemas sociales que pueden ocupar la “mochila personal” del alumnado extranjero y/o autóctono matriculado en los casos estudiados. Cabe destacar que estos mismos problemas que actualmente padece en su mayoría la población extranjera fueron también padecidos, años atrás, por las familias autóctonas de algunos barrios.

Algunos de los comentarios más significativos sobre este tema proceden de los casos de Rodrigo y Lorena:

Hay niños y niñas que tienen una mochila impresionante de familias que (...) por ejemplo, ahora me he encontrado una niña de Perú que primero llegó su madre, cuando se estabilizó hizo venir al padre, y la niña se quedó dos o tres años con la abuela. Traen a la niña, y cuando llega, al poco tiempo se separan los padres. Una niña con una serie de traumas que claro (...) (E-Rodrigo).

Ya no es que culturalmente sean diferentes, porque eso no llega a ser un problema, tienes que mirar la problemática que llevan detrás (E-Lorena).

Ya no es solo la diversidad cultural sino la problemática que ese niño lleva detrás, porque a lo mejor hay un niño de aquí, que es catalán, de padres catalanes, que a lo mejor sus padres son alcohólicos, o están metidos en la prisión o tienen veinte mil problemas. Y claro, los niños que vienen de otros países, es que vienen de las montañas del Pakistán, a lo mejor de una casa con campo, animales y árboles, y los metes en una habitación, en un piso de Barcelona, que viven 10 personas en tu casa, y tu vives en una habitación todos juntos, y todos metidos en el mismo sitio. Y ese niño (...) ¿qué haces con él? [...] te llega del Pakistán, de las montañas del Pakistán, y lo metes en una Barcelona y en el Raval. Es un poco complicado (E-Lorena).

Estos comentarios son un reflejo de la carga emocional que puede llegar a tener el alumnado del profesorado estudiado.

Llegados a este punto, es relevante destacar la estrecha relación que existen entre estos problemas sociales y la situación económica de las familias. Como afirma Ariadna, "los padres tienen poca estabilidad laboral" (E-Ariadna), por lo que "hay familias con grandes apuros económicos" (E-Lucas). Esto permite que, en algunos casos, ciertas familias se beneficien de diversas ayudas sociales: "casi toda esta gente tienen ayudas de (...) " (E-Hugo).

Gracias a estas ayudas, algunos alumnos y alumnas obtienen becas para poder asistir a los comedores escolares, como es el caso de la escuela de Mireia.

La mayoría, el 90 % de los alumnos, son becados, y entonces pues el material no lo pagan durante todo el año [...] y el comedor también, el 90 % de los que se quedan son becados, en más o menos grado, porque eso es el servicio social quien se encarga. Ahora este año me parece que estamos con una media de quince niños que se quedan al comedor, y son becados. Me parece que de los quince, tres pagan la cuota completa y el resto, hay quien paga un euro, hay quien paga tres (...) (E-Mireia).

En este sentido, cabe subrayar la gravedad que pueden alcanzar estos problemas económicos, puesto que existen algunos casos donde los niños y niñas tienen problemas de alimentación.

¿Tú crees que puedo obligar a correr a esta criatura, cuando sé que se ha levantado muy temprano? Además, estoy seguro que ha venido sin desayunar (NC-Hugo).

Aquí hay muchos niños que a lo mejor comen una vez al día y a lo mejor comen en la escuela (E-Lorena).

Dos niñas pakistaníes lo único que desayunan son una bolsa de patatas fritas (E-Rodrigo).

Además, es muy común que las familias no paguen las cuotas de materiales, las salidas o excursiones, e incluso, que no puedan comprar la ropa deportiva adecuada para que sus hijos e hijas puedan realizar la clase de EF.

Evidentemente lo del chándal, y todo eso, es un rollo porque económicamente hay mucha gente que no puede (E-Lorena).

Hay veces que hay niños que por desgracia no tienen dos pantalones chándal, le coincide EF dos días seguidos y vienen con un tejano, vienen con un pantalón de calle porque (...) y a veces es verdad (E-Laia).

Hándicap en algunos sentidos sí que los hay, a la hora de pagar material, a la hora de pagar salidas, a la hora de (...) porque no disponen de medios. Es un trabajo del día a día muy duro para el profesorado, para la dirección, porque estar: "me debes 30 €", "me debes 40 €", "el niño no puede a ir tal sitio porque no ha pagado". Claro, eso es triste también. Bueno la directora tiene que escuchar aquí cantidad de cosas (...) y muchas penas pero bueno, estamos ayudando en lo que podemos (E-Laia).

A raíz de estos problemas, y al igual que lo señalado en el apartado anterior, algunos de los profesores y profesoras de este estudio achacan el origen de los problemas que existen alrededor del alumnado, y al bajo rendimiento alcanzado, a todas las causas aquí mostradas, que llenan la "mochila personal del alumnado".

(...) el profesor asocia el mal comportamiento de dos de los alumnos más problemáticos a su desestructuración familiar. Me dice que los problemas familiares que tienen estos dos alumnos son el detonante para que en la escuela estén tan alborotados y descontrolados (NC-Rodrigo).

(...) los problemas muchas veces vienen por los problemas que ellos [alumnado] tienen detrás y el peso que llevan esos niños encima (E-Lorena).

(...) los resultados son los que son, porque ya te digo, hay muchos problemas culturales, socioeconómicos (...) y entonces todo eso influye en el rendimiento del alumno (E-Laia).

Directamente relacionado con esta dimensión económica y social de las familias, el contexto donde se ubica la escuela, es decir, el barrio, también se subraya como un agente influyente, tal y como se señala a continuación.

9.6.3.El barrio

El entorno social donde se ubica la escuela, y por tanto, la gran parte de las familias del alumnado de los centros escolares estudiados, es un factor clave a la hora de entender las dinámicas que tienen lugar en la escuela. Cabe recordar que, para Goyette y su equipo (2000), existe una estrecha relación entre las faltas de indisciplina del alumnado y su entorno social: a mayor nivel de pobreza y conflictividad, mayores índices de conductas indisciplinadas (Moreno et al., 2007).

En el caso de este estudio, es importante tener en cuenta que los barrios donde se ubican las escuelas donde trabaja el profesorado estudiado, es decir, donde se agrupa la mayor parte de la población extranjera, suelen ser entornos económicamente desfavorecidos, y en algunos casos conflictivos.

El problema de la vivienda de la Barceloneta son los cuartos de casa. Son casas que cada vez se hacen más pequeñas y la mayor parte de ellas no tienen ni unos 28 o 30 metros cuadrados. Allí te encuentras que viven la tira de gente y claro, cuando económicamente pueden se van a otro sitio. Quizás pagan lo mismo, o un poco más, pero al menos se van en unas condiciones más favorables (E-Rodrigo).

El contexto es un barrio de nivel socioeconómico bajo (E-Hugo).

El barrio es muy periférico y las condiciones (...) el niveles sociocultural de todas las familias es bastante bajo (E-Ariadna).

Al hilo de los argumentos introductorios de este apartado, Álvaro es consciente de que el "factor calle" es un elemento importante en la educación del alumnado, en algunos casos, incluso más que la escuela.

Lo que se trabaja en la escuela queda en la escuela normalmente (...) todo el trabajo de integración de la inmigración hay un factor de calle, y un factor fuera de la escuela, que es también bastante importante (E-Álvaro).

Ante esta idea, es posible pensar que el alumnado se encuentre ante diversos dilemas morales. Por ejemplo, la escuela puede fomentar la

educación de tolerancia y respeto, mientras que en la calle un alumno o alumna puede percibir actitudes violentas e intolerantes.

En este barrio ha habido problemas en la calle de peleas entre bandas, entre bandas de diferentes culturas, que esto ya a nosotros se nos escapa de las manos. Sí que tenemos un poco de contacto permanente, cuando digo permanente es casi cada día, con los Mossos y con la Guardia Urbana, sobre cosas que pasan o historias. Hoy hemos llegado y teníamos una hoguera en una puerta. Entonces, las cosas que hay fuera sí que nos contagian un poco. Desde la escuela se nos queda a veces demasiado grande (E-Álvaro).

Respecto a este tema, Lucas se muestra convencido de que la fama del barrio donde se ubica su escuela afecta negativamente a la matriculación del alumnado autóctono; una afirmación que difiere con los resultados de la investigación documentada por el Defensor del Pueblo (2003). Por este motivo, esta escuela se encuentra ante la obligación de albergar la matrícula viva durante todo el curso escolar.

El problema más grande de esta escuela quizás es que está en un barrio que cada vez es más viejo, aunque ahora se está renovando, que viene, parece ser, de tener una mala fama como escuela y entonces que no hay mucha matrícula (E-Lucas).

Como se ha podido comprobar a lo largo de los tres apartados que componen este bloque, y tal y como se desprende de la teoría (Besalú & Tort, 2009; Camilleri, 1992; Llevot & Garreta, 2003), el profesorado señala a los problemas socioeconómicos de las familias de su alumnado, por encima de su origen étnico y cultural, como el factor que más negativamente afecta a la escolarización de sus descendientes, y en consecuencia, a las dinámicas educativas que tienen lugar en estas escuelas. Por tanto, si se pudiesen mejorar estas condiciones, quizás la escolarización del alumnado extranjero dejaría de considerarse un problema.

Entonces, el decir: ¿cómo afecta la inmigración a la escuela? Sí, pero también tienes que tener en cuenta todo lo que hay fuera de la escuela y todo lo que se vive en el entorno del barrio (E-Álvaro).

Como ejemplo de la importancia de esta dimensión económica, es interesante acabar este apartado con el ejemplo que utiliza Lorena, donde

se compara la problemática que tiene el alumnado extranjero de su escuela con los jóvenes extranjeros de su pueblo natal.

Yo soy de un pueblo pequeñito de Valencia y en mi pueblo también hay inmigrantes, pero no es lo mismo. Soy de un pueblo de 1.300 habitantes, que hay niños de fuera que han llegado al pueblo, y que se están acostumbrando. La integración ha sido increíble. ¡Es que parecen niños de mi pueblo!, no tienen la misma problemática. Los niños inmigrantes que vienen en mi pueblo sus padres trabajan en la huerta y tienen para comer. Aquí hay muchos niños que a lo mejor comen una vez al día y a lo mejor comen en la escuela (E-Lorena).

9.6.4.Pautas culturales más influyentes

Álvaro, Carmen y Natalia coinciden en señalar a algunas *familias procedentes de Pakistán, Bangladesh y Marruecos* (musulmanas) como las culpables de los problemas que existen alrededor de sus hijas y su participación en las clases de EF (duchas, piscina, chándal, etc.).

Tengo que hablar sobre el tema de la ducha, que muchas madres que vienen de cultura árabe no quieren que (...) cuesta mucho que las niñas se duchen (E-Álvaro).

En quinto hay niñas de Pakistán que no van a la piscina. En esa clase, la suerte es que las que hay de Pakistán son de hace bastantes años y sí vienen a piscina, y las que no vienen son una marroquí, bueno que el padre es muy integrista, no hace falta que salga, y otra niña que vino el año pasado de Pakistán. Pero por cuestión de familias que no les dejan venir (E-Carmen).

Había una niña que el padre no le dejaba y venía con el chándal escondido, y se cambiaba aquí. A veces el padre no les deja y la madre no está de acuerdo, es que depende. Quizás más así con la natación, que si la familia no quiere (...) todo y que forma parte de la actividad del currículum, porque es una actividad que está subvencionada para que todos los niños aprendan a nadar (E-Natalia).

En este caso, tanto Carmen como Natalia, dos profesoras que trabajan en el mismo centro escolar, hacen referencia al padre de una de sus alumnas, al cual etiquetan como un "imán" radical:

Hay otras familias que a lo mejor el padre es imán y no les dejan ni hacer teatro (...). Si hacen teatro lo hacen de "extranjis", no se lo dicen a la madres, porque sino aquel día automáticamente ya no los traen. No se disfrazan (...) depende mucho del nivel de integrista que tiene la familia (E-Natalia).

Yo tengo una niña que su padre es un imán, y es la que va con el pañuelo. Pero si haces una salida lúdica, él no le deja venir. Mañana no vendrá a la excursión, y eso lo tengo clarísimo. Y ves que a ella se le caen las lágrimas (E-Carmen).

Ante esta realidad, y coincidiendo con Carroll y Hollinshead (1993), estas educadoras revelan que en la mayoría de los casos esta presión familiar puede crear un fuerte dilema a las alumnas, ya que en la mayoría de los casos estas quieren participar en las actividades. De hecho, en ocasiones lo hacen a escondidas.

Esto es lo que a mi no se me puede pasar por la cabeza, porque tú le has de dejar hacer todo. Que luego mira, que siga tu religión, que haga lo que quiera, pero que no influya siempre en las cosas del colegio. No sé, a ella se le caen las lágrimas cuando te dice que no viene a las salidas, porque ella se muere de ganas de venir, y esto es una pena realmente, que no aprovechen todas las posibilidades que tienen. Luego que elijan, que les dejen elegir a ellos lo que quieran, pero es que no les dejan elegir a muchos (E-Carmen).

(...) los niños, una vez están aquí, las familias se quedan en casa, y ellos participan a la primera en lo que pueden, a no ser que sea una niña que le han machacado mucho y entre ya de muy mayor. Para esas niñas aquí hay un choque ¿no?, entre las necesidades y lo que ellas quieren, y lo que desde casa te dicen que no [...] la lucha quizás entre las nuevas generaciones y el autoritarismo marcado desde casa, que no siempre es de los dos cónyuges como ya te he dicho (E-Natalia).

A pesar de todo, los años de escolarización del alumnado extranjero en la escuela catalana se identifican como un factor determinante en el nivel de integración y participación de las familias.

Como ejemplo, Rodrigo opina que en su escuela existen dos tipos de familias pakistaníes: las que llevan más tiempo en Cataluña, y se implican más en la escuela; y las recién llegadas, que continúan siendo itinerantes:

Quizás ha familias de Pakistán que se integran mucho y una de aquí (autóctona) que no participa nada (E-Rodrigo).

Por ejemplo, en el caso de Pakistán, nos hemos encontrado los dos extremos. Familias estabilizadas aquí desde hace tiempo, alumnos súper brillantes, familias colaboradoras. Hacemos fiestas y vienen como si vinieran a una boda, impresionante y muchas niñas pakistaníes, que ya es complicado por ser mujer, en estudios universitarios y todo. Y ahora, nos estamos encontrado el otro extremo: familias itinerantes que los niños no se acaban de situar, no saben muy bien que pasa (E-Rodrigo).

En esta línea, existen algunos casos donde el alumnado marroquí se ha adaptado sin ningún problema a las normas de la escuela y de la EF, al mismo tiempo que cumplen con sus tradiciones religiosas (Ramadán, velo o pañuelo, etc.). Las familias de estos alumnos y alumnas ejercen una influencia positiva a sus descendientes, ya que les permiten poder adaptarse, sin que esto sea un problema, a las demandas de la escuela occidental donde están matriculados.

Cuando es época de Ramadán pues muchos niños van a faltar porque si se juntan con la familia por la noche (...) pero hay muchos que incluso vienen, es que aquí hace tanto tiempo que están tan integrados que, hay familias que hace muchos años que viven aquí, y dentro de que forman parte de su cultura, pues van a la piscina (...) cuando es el Ramadán faltarán el día de la fiesta porque aquel día están celebrando [...] pero muchos vienen y participan (E-Natalia).

Aquí en principio la religión musulmana se está cada vez afianzando más. Se adaptan bien a lo nuestro, pero lo suyo lo siguen manteniendo (E-Mireia).

El año pasado sí que había una niña que venía con velo. Se duchaba igual que las demás ¡eh!, que por el hecho de ser musulmana no dejan de ducharse, o por lo menos la experiencia mía, yo no he tenido ningún problema con las niñas. Ha venido con su pañuelo, se lo ha cambiado de color, porque esta se pone el pañuelo según el color de ropa que llevan y todo esto, y no habido ningún problema, la verdad es que no (E-Mireia).

La profesora y yo hablamos sobre la utilización del velo en EF. Me explica que tiene varias alumnas que lo llevan, pero que en EF se lo quitan de manera libre, y luego se lo vuelven a poner (NC-Lorena).

(...) aquí problemas de niñas marroquíes (...), van a piscina, se cambian en el vestuario, problemas no tenemos ninguno. A nivel de secundaria a veces las cosas se complican más. Pero a nivel de primaria es que no existe el problema. Podría existir a lo mejor a nivel de ciclo superior de sexto, pero de hecho no pasa (E-Laia).

A raíz de todos estos últimos resultados respecto a las familias musulmanas, es necesario subrayar algunos aspectos importantes. En primer lugar, solo se han identificado tres casos donde las niñas musulmanas tienen problemas en las clases de EF, y dos de ellos forman parte de una misma escuela, e incluso de una misma familia. En segundo lugar, Natalia ofrece dos versiones diferentes de un mismo hecho. La diferencia se encuentra en el caso puntual del padre imán y en los años que

lleve la familia inmigrada en el país. En tercer y último lugar, los resultados de los últimos tres casos presentados sirven para romper los posibles prejuicios que existen alrededor de este tema. Por ejemplo, cabe recordar que las manifestaciones islámicas pueden concebirse como un impedimento para el desarrollo de la clase de EF (Contreras et al., 2007).

En último lugar, y en relación a las pautas culturales más significativas identificadas en relación a *las familias de etnia gitana*, el profesorado estudiando presenta las siguientes percepciones respecto a la influencia que estas pueden ejercer en la escolarización de sus descendientes:

- Son la causa del alto nivel de absentismo escolar que este colectivo suele presentar.

(...) los gitanos tienen mucho absentismo, hay de todo no, no se puede generalizar, pero en principio, la mayor parte de absentistas son de etnia gitana [...] a veces a algunas familias les cuesta levantarse por la mañana. A lo mejor no te viene por la mañana el niño, te viene por la tarde (E-Mireia).

- Según opina Ariadna, aunque sin dar muchos más detalles, la principal causa del comportamiento indisciplinado se debe a sus características familiares:

(...) este porcentaje de alumnado gitano que hay en la escuela es complicado por las familias que hay detrás, es difícil (E-Ariadna).

- Hugo confirma la idea que los roles de dedicación a la familia y al hogar que precocemente adoptan las alumnas gitanas obstaculizan su motivación hacia la práctica de esta asignatura (Blasco, 2006; Ibaibarriaga, 2011)

(...) las personas que te estoy diciendo de etnia gitana ya se borran (clase EF). También hay que entenderlo, porque a lo mejor sus padres se van al mercado y son ellas las que levantan a sus hermanos, con 10 u 11, o 12 años: les dan de desayunar, los traen aquí, a las nueve de la mañana. "Hugo a mí no me digas nada", "yo te entiendo, estás cansada, lo sé, te voy a dar tiempo para pensar y luego vienes". Tienen ganas de estar sentadas, de hablar (...) (E-Hugo).

Por ejemplo muchas chicas, no es en sentido peyorativo, hay bastantes chicas que sí hacen muchos esfuerzos, pero es que hay gitanas, que ya están en una edad que en su casa ya trabajan limpiando, y ya no les interesa nada más, son bastante pasivas, y el grado de implicación es cero o nulo. Entonces claro [...] no es que no

les guste, porque he tenido chicas que les gusta un montón, pero están más por la estética, por el pelo (...) porque ya saben que con dos años más se casan, o sea es que tampoco les importa (E-Hugo).

Capítulo 10. Consecuencias de la presencia del alumnado inmigrante en la escuela según el profesorado de Educación Física

10.1. ¿CÓMO INFLUYE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA DINÁMICA Y LA LABOR DEL PROFESORADO?	336
10.1.1. EN EL AULA ORDINARIA.....	337
10.1.2. EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	341
10.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA ¿OPORTUNIDAD O PROBLEMA?	345
10.2.1. LAS VENTAJAS DE CONTAR CON ALUMNADO INMIGRANTE	345
10.2.2. LAS DIFICULTADES QUE LLEVAN A VER LA DIVERSIFICACIÓN CULTURAL COMO UN PROBLEMA.....	352

Tal y como se ha dejado constancia en el estado de la cuestión, la presencia del alumnado extranjero en la escuela catalana ha generado una serie de cambios de gran calibre en toda la institución escolar. Por este motivo, se hace interesante conocer la manera en la que el profesorado, que ha vivido este fenómeno de primera mano, valora los efectos y/o consecuencias que ocasiona la progresiva escolarización del alumnado procedente del extranjero en la escuela.

Con este propósito, este capítulo se compone de dos bloques de apartados. El primero de ellos se destina a conocer las percepciones del colectivo docente acerca de las influencias que esta ejerce en la dinámica de la clase, tanto en el aula ordinaria como en la de EF, y en la labor del profesorado.

En último lugar, en el segundo bloque se presentan los argumentos del profesorado a la hora de valorar, en base a sus años de experiencia laboral en un contexto multicultural, si finalmente la escolarización del alumnado es una oportunidad o un problema.

10.1. ¿Cómo influye la presencia del alumnado de origen extranjero en la dinámica y la labor del profesorado?

Durante estos últimos años, las escuelas se han hecho eco de los cambios que ha generado la diversificación cultural de la población. Por ello, la creciente incorporación del alumnado extranjero en las aulas catalanas ha influenciado, y continúa influenciando, tanto a la dinámica escolar como a la labor del profesorado que trabaja en estas escuelas.

A partir de aquí, este bloque se compone de las percepciones del profesorado de EF, el cual en muchos de los casos también imparte otras materias curriculares en sus escuelas, respecto al grado de influencia que ejerce la presencia del alumnado inmigrante en las asignaturas que imparte.

Antes de entrar en detalle, se quiere dejar constancia de una información relevante. Tal y como se desprende del análisis de los resultados, actualmente la mayoría del profesorado afirma estar acostumbrado a la

situación multicultural de sus escuelas, lo cual quiere decir que este fenómeno se ha normalizado a pesar de las posibles dificultades.

[Puff] A ver, realmente nosotros lo vivimos como una realidad, tampoco es una cosa novedosa. Intentamos llevarlo lo mejor posible (...) (E-Ariadna).

Realmente es complicado, pero bueno, somos conscientes de que es así. O sea, tampoco es: "¡OH dios mío, ha venido un niño nuevo!". No, ya es como: "¡ah sí, mañana vienen cuatro!". Lo vives como parte del día a día del trabajo, ya lo has normalizado, lo hemos naturalizado un poquito (E-Ariadna).

A pesar de las posibles dificultades que pueden tener lugar, la normalización de este fenómeno puede provocar en el profesorado sentimientos de adherencia hacia la escuela. En caso de que no existiese esta conformidad o aceptación, Darío opina que el profesorado no continuaría trabajando en este tipo de escuela.

Es un poco de desmonte [consecuencias de la matrícula viva], pero las personas que llevamos años nos hemos hecho la idea de que nuestra escuela es así, y en este momento yo no la cambiaría por otra, te lo digo sinceramente. Al principio cuesta un poco, y hay personas que les cuesta más (E-Laia).

Los que estamos empezando nos lo hemos encontrado siempre así ya [realidad escolar multicultural], trabajando, estudiando no, y es lo que es, no hemos vivido otra realidad. Y los que no están empezando [profesorado veterano], yo creo que ya están acostumbrados. Por lo menos, en este colegio sino están acostumbrados no estarían aquí (E-Darío).

Después de este inciso, seguidamente se presentan los resultados más relevantes en relación al profesorado que realiza alguna asignatura en el aula ordinaria, y posteriormente, aquellos que se relacionan con el profesorado encargado de impartir las clases de EF.

10.1.1. En el aula ordinaria

El profesorado de EF que a su vez imparte cualquier tipo de asignatura en el aula ordinaria, como matemáticas, lengua catalana, etc. coincide en señalar una serie de situaciones que dificultan su labor profesional en estas materias, del mismo modo que afectan negativamente al ritmo de la clase.

a) Aumenta el trabajo, aumenta la presión del profesorado: “¡es para pegarse un tiro!”

Los resultados revelan la presencia de numerosas diferencias individuales entre el alumnado extranjero, lo cual se considera un grave problema para el profesorado. La amplia gama de niveles educativos interfiere negativamente en la labor educativa del profesorado, puesto que generalmente su carga de trabajo se ve aumentada.

A nivel de matemáticas pues mira, esto es un dossier que yo me he tenido que hacer porque tengo tres, un niño de Bangladesh y dos pakistaníes, y aquí tengo el dossier de cada uno. He tenido que buscar cosas muy autónomas que puedan ir haciendo porque claro mientras estás explicando la clase de mates al resto, ellos están haciendo esto (E-Mar).

Al principio es un poco duro [...] si te llegaba un niño nuevo parecía que era como un elemento que era diferente, que costaba (...), aquí esa idea no la podemos tener, pero nos cuesta ¡eh!, cuesta porque tienes digamos todo montado y de repente hay una matrícula hoy [...] entonces haz todo el montaje, adaptación, pruebas iniciales, si va al aula de acogida, no va, el tipo de libros, el tipo de (...) (E-Laia).

Como señalan estas últimas palabras, el trabajo extra que ocasiona la llegada del nuevo alumnado provoca que este pueda ser etiquetado como una persona dificultosa. Ante las influencias que ejerce el currículum oculto en la posterior actuación educativa del profesorado (Fernández-Balboa, 1993; Kirk, 1990), se podría pensar que este tipo de percepción puede afectar a los inicios de la escolarización del alumnado recién llegado (desatención y poco interés por parte del profesorado, bajas expectativas, etc.).

Por otro lado, para entender mejor el tipo de desniveles al que alude el profesorado, las siguientes palabras de Lorena y Natalia resultan muy significativas:

Pero sí afecta, y mucho, porque quizás te llega un niño nuevo que a lo mejor no sabe ni coger un lápiz, y tú estás haciendo multiplicaciones de dos cifras [...] te afecta para entenderte con ellos, para hacer cualquier cosa, es que es demasiado (...) (E-Lorena).

La dificultad reside en que quizás dentro del aula específica tú tienes muchos niveles de aprendizajes: desde el que te reconoce las letras al que no lee; al que acaba de llegar de Pakistán y no entiende

absolutamente nada; al que llega de Pakistán y ni siquiera ha ido al colegio; o al que llega de la República Dominicana y no ha ido al colegio (E-Natalia).

Como destacan estas palabras, en el caso de que estos estudiantes no se encuentren segregados en el aula de acogida, los niveles a los que se enfrenta el colectivo docente pueden llegar a ser muy extremos.

A raíz de esta diversificación de niveles educativos presente en el aula, la acción educativa de un solo docente no alcanza a todo el alumnado por igual, sobre todo si existen estudiantes que desconocen el idioma, lo cual puede suponer la desatención de algunos de los estudiantes.

(...) eso supone un desnivel de trabajo para un profesor que no se puede asimilar, es imposible (E-Hugo).

En principio, si nos entienden, la verdad es que no influye. Haya de cualquier etnia que haya, los niños responden, los niños están controlados y todos hacen la misma faena [...]. El problema es si no nos entienden. Hay que estar mucho más por ellos, pero claro, a veces también corres el riesgo de no estar tanto por ellos porque primero tienes que poner faena a los demás para poderte liberar un poco, y a veces dices: "es que hoy no he estado el tiempo que quisiera con el este porque no he podido", porque claro, si los demás te reclaman mucha atención, te queda menos para la otra persona (E-Mireia).

Por este motivo, Hugo piensa que "tendría que haber cinco profesores, uno para cada alumno" (E-Hugo).

A consecuencia del aumento en la carga de trabajo, es posible que existan educadores y educadoras cuyo estado de ánimo laboral se haya visto afectado, ya que, al intentar resolver de manera positiva las dificultades en el aula, la presión profesional y personal puede verse aumentada.

Es que a lo mejor tienes tres o cuatro niños que no tengan ninguna necesidad, que sean autónomos, y que puedan seguir un ritmo normal. ¡Seis niños de una clase de 25! Los otros, cada uno venidos en momentos diferentes, de lugares diferentes, con necesidades completamente diferentes, que uno te ha venido hace cinco meses, el otro tres, el otro te ha venido la semana pasada (...) [puff] ¡es para pegarse un tiro! (...) (E-Lorena).

El tutor yo creo que si que lo vive incluso con más frustración y angustia, de tener una problemática de que no esté bien atendido ese niño [...] y lo ves ahí sentado y dices, incluso se te olvida: "¡Ay, tengo un niño ahí que solo sabe urdu!". Esa atención genera un estrés de mayor intensidad en los generalistas (E-Ariadna).

Por tanto, los diferentes niveles de aprendizaje son la principal causa por la que la labor profesional del profesorado se ve afectada negativamente, y el profesorado puede ser consciente de ello.

Ahora que tengo tutoría (...), más que la diversidad cultural lo que te influye son los diferentes niveles de aprendizaje que tienes. Porque la diversidad cultural te puede enriquecer, si todos tuvieran el mismo nivel de aprendizaje, pues no pasa nada. El problema son los diferentes niveles que tienes. Pero ya no son los que vienen de fuera, muchas veces los que tienen el peor nivel son la gente del barrio (E-Carmen).

Al hilo de este último comentario, es importante resaltar la siguiente idea: una parte del profesorado no se cree la falacia que existe alrededor del alumnado extranjero. Según estas personas, la diversidad cultural del alumnado no es la culpable de las dificultades que se encuentran en el aula, sino la presencia de los numerosos desniveles educativos.

b) El ritmo de la clase se ve afectado

Los resultados revelan que tanto la matrícula viva que suele afectar a los centros estudiados, como el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela existente entre muchos de los estudiantes de cada curso, ralentizan el ritmo de la dinámica de trabajo.

En esta escuela es que hay mucha matrícula viva, es decir, que vienen continuamente (...) hay goteo de alumnos que te caen en el mes de enero, te caen en el mes de abril y se encuentran en una escuela que ya lleva una dinámica de todo el curso, y lo tienes que ubicar. Claro, es complicado, porque tu llevas un ritmo (...) aparte, a lo mejor vienen sin ningún conocimiento del castellano y bueno [puff]" (E-Ariadna).

Cabe recordar, tal y como se hizo referencia en el capítulo anterior, que el profesorado culpa a la matrícula viva y al desconocimiento del idioma como algunos de los responsables del bajo nivel y rendimiento académico de sus escuelas.

Finalmente, y a raíz de todo lo explicado en este apartado, se han podido subrayar diversos aspectos importantes en relación a la docencia del profesorado que imparte sus clases en el aula ordinaria:

- La escuela no está preparada para escolarizar este volumen de alumnado extranjero, puesto que falta más personal y recursos en el aula.
- El alumnado con menos nivel puede pasar desapercibido en el aula ordinaria, puede ser un problema para el docente, el cual puede incluso olvidar su presencia.
- Las condiciones en las que llega el nuevo alumnado son relevantes (nivel educativo y conocimiento del idioma).
- Los subniveles tan extremos en la escuela puede afectar al rendimiento académico del alumnado.
- La entrada y salida constante de estudiantes, pero sobre todo la entrada, conlleva una serie de consecuencias que un solo docente del aula ordinaria tiene dificultades para resolver.

Después de este análisis, en el siguiente apartado se presenta la manera en que el profesorado valora y describe la influencia que genera la presencia del alumnado de origen extranjero en las clases de EF.

10.1.2. En las clases de Educación Física

Contrariamente a las percepciones anteriormente señaladas, el profesorado alude a algunas características de la EF para afirmar que la presencia del alumnado inmigrante no afecta negativamente a su labor y dinámica del aula, sobre todo si se compara con las personas encargadas del resto de las áreas.

En mi asignatura [EF] ya te digo, es la que menos problemas tiene (E-Mireia).

Yo pienso que es mucho más difícil en un aula por los niveles ¿eh?, porque dentro de un aula aquí hay [puff]: el que no sabe leer, el que no sabe multiplicar, y tienes que ir haciendo lo que puedes. En Educación Física bueno, juegan, son niños (...) (E-Carmen).

La sensación actual es que a nivel de EF no hay una diferencia (...), aquello que digas: "¡ostras! Es que antes podía hacer esto y ahora no lo hago (...)" (E-Lucas).

Las peculiaridades que los educadores y educadoras de esta área mencionan son: la naturaleza práctica y su hábitat; y la imitación y el lenguaje corporal.

a) No es lo mismo jugar en el patio que escuchar en un aula

El profesorado destaca que en las clases de EF suelen tener lugar un conjunto de actividades prácticas y lúdicas, normalmente comprensibles para la mayoría del alumnado, que aumentan el grado de motivación de las personas participantes, sobre todo si se compara con la naturaleza de las asignaturas que se imparten en el aula ordinaria.

Yo creo que hay más dificultades en el aula que no en EF. En EF o te expresas más con gestos, o los niños te ayudan más, y es una actividad, que sí que es de aprendizaje, pero entre comillas más lúdica, y les gusta mucho más a los niños. Están en un espacio abierto y no en un aula cerrada, donde muchas veces no entienden nada de lo que estás explicando (...) y el hábitat, si dijéramos, es diferente ¿no? (E-Carmen).

Según estas palabras, el profesorado de esta asignatura puede utilizar el lenguaje corporal (ver apartado siguiente) y la ayuda entre compañeros y compañeras para facilitar la comprensión de las actividades.

En esta misma línea, la experiencia motriz previa y el nivel de dominio del catalán tampoco son aspectos limitadores para el profesorado de EF.

Dentro de la EF tu te puedes encontrar más experiencia motriz o menos, pero no hay ningún niño que se queda fuera de la actividad porque, por poco que sepan, a través de juegos, a través de ejercicios participan (...) (E-Natalia).

¿En EF?, no influye [presencia alumnado inmigrante], lo único que puede influir es que haya alguna cosa que la hayas explicado en catalán y no te entiendan, pero como la EF es totalmente práctica, no supone ningún problema (E-Darío).

En cuanto a la motivación, Mireia considera que los altos niveles de motivación que presentan los estudiantes hacia la EF favorece la reducción de los problemas que puedan surgir.

Yo personalmente es que tengo muy pocos problemas en EF, en todos los niveles: a nivel de participación, de chándal, de comportamiento (...) es verdad que les gusta mucho. En general en todos los colegios les gusta la EF (E-Mireia).

b) La importancia de la imitación y el lenguaje corporal

La naturaleza práctica de las actividades que normalmente se desarrollan en las clases de EF permite que el lenguaje verbal no sea un medio de comunicación tan importante (Gil Madrona & Pastor, 2003; López Pastor et al., 2007; Ortí, 2005; Prat, 2010), con todas las ventajas que esto conlleva en un contexto donde muchos de los estudiantes no dominan la lengua vehicular de la escuela. Así lo recogen varios testimonios del profesorado.

Si tú estás haciendo lengua catalana es mucho más difícil, pero si lo que estás haciendo es que corran, o que se pasen una pelota, o que hagan cualquier tipo de ejercicio físico (...), los chavales que vienen de fuera a lo mejor no entenderán el idioma, pero tontos normalmente no son, y tienen ojos, y ven lo que hacen los demás y por imitación (...). No me he encontrado todavía ninguna ocasión en que no hayan hecho, como mínimo, el 60 % del ejercicio (E-Lucas).

Por este motivo, varios de los profesores y profesoras participantes afirman que la presencia del alumnado inmigrante no ha perjudicado, ni a la dinámica de las clases de EF, ni a la labor profesional de este colectivo docente.

Yo creo que las consecuencias son menores para el profesorado de EF. A ver, yo hablo porque yo por ejemplo hago matemáticas en sexto y tengo a esos niños, y luego los tengo en EF. EF, al fin y al cabo, es bajar al patio y hacer ejercicios (...) solamente con ver, ellos ya intervienen (...) (E-Mar).

Yo diría que es prácticamente nula [inseguridad del profesor de EF]. Los primeros días no entienden nada, pero como ven que pueden seguir la clase, miran qué hacen los otros (...) la comunicación verbal no sirve de mucho (E-Rodrigo).

Por tanto, el profesorado piensa, en base a sus propias experiencias, que la poca importancia que adquiere para el alumnado el dominio del catalán en las clases de EF le facilita su tarea profesional.

Aún así, a pesar de esta visión positiva presentada en estos dos últimos apartados, existen algunos aspectos que también pueden afectar negativamente al docente, tal y como se presenta a continuación.

c) No todo es un camino de rosas. Algunas dificultades con las que se puede encontrar el profesorado de Educación Física

Contrariamente a los anteriores argumentos, Natalia considera que la presencia del alumnado extranjero que desconoce el idioma también supone una carga de trabajo extra para el profesorado de EF, puesto que se genera la necesidad de realizar más ejemplos y demostraciones para que las tareas se comprendan de mejor manera.

El docente gasta una cantidad de energía impresionante porque no es lo mismo explicar (...) en cinco minutos tú tienes el juego explicado y haces un ejemplo y ya se entiende. En un centro donde hay tantas culturas diferentes, si hay dos o tres que no entienden nada, tendrás que hacer los ejemplos con ellos, para que los vivencien, que más o menos entiendan de qué va, y que después una vez lo llevas a la práctica que si se han enterado o no (...) (E-Natalia).

Por otro lado, esta profesora también hace referencia a las características personales del alumnado recién llegado, como uno de los factores que pueden distorsionar la dinámica de la clase.

De repente te llega uno que viene del monte, y entonces lo tienes que domesticar (...). Primero no entiende nada, se relaciona pegando, desbarata el funcionamiento del día a día del colegio. Depende si ha sido un niño escolarizado o no, bueno, depende de las ganas que tenga el niño [...] (E-Natalia).

Estos comentarios reflejan las diversas formas de vivenciar cada situación. Mientras que en el apartado anterior algunos de los docentes argumentaban que el desconocimiento del idioma no es una limitación para esta asignatura, Natalia señala que esto le genera más trabajo.

Por otro lado, Mar también señala al continuo incumplimiento de las normas higiénicas, cuya responsabilidad suele depender de las familias, como uno de los pocos problemas que les genera el alumnado de unas determinadas nacionalidades.

En EF pues la dificultad es que según de donde vienen, claro culturalmente hay cosas que no (...) como que no se atreven, o como que no forma parte de (...), por ejemplo: traer el recambio de camiseta, de momento es que no lo trae ninguno, y llevan aquí ya pues cuatro o cinco meses; traer el chándal les cuesta [puff], hasta que entienden que la ropa adecuada es esta y tal (...) (E-Mar).

Después de destacar estos dos últimos casos podría decirse que, en general, el profesorado de EF manifiesta que la presencia del alumnado extranjero genera menos problemas en las clases de EF y su profesorado, que en las clases otras áreas curriculares, aunque algunas limitaciones también han sido señaladas.

Tras todo ello, y como parte final de este capítulo, en el siguiente bloque de apartados se agrupan las valoraciones del profesorado respecto a la presencia de la diversidad cultural en la escuela en dos vertientes: ¿oportunidad o problema?

10.2. La diversidad cultural en la escuela ¿oportunidad o problema?

Una vez se han identificado las percepciones del profesorado participante respecto a las posibles influencias que les ha provocado la diversificación cultural del alumnado, tanto en las clases de EF como en otras áreas curriculares, el conjunto de educadores y educadores también reflexiona, en base a su dilatada experiencia laboral en un contexto multicultural, acerca de las ventajas y limitaciones que esta genera en la escuela.

A la hora de definir la presencia del alumnado extranjero como una oportunidad o como un problema, el profesorado señala una serie de argumentos, tal y como se presentan a continuación.

10.2.1. Las ventajas de contar con alumnado inmigrante

Según más de la mitad del profesorado participante, la presencia de alumnado de diversas procedencias culturales en la escuela es una oportunidad, siempre y cuando existan unas condiciones mínimas.

Además de señalar cuales son los motivos por los cuales el profesorado posee esta percepción positiva, es decir, cuáles son las ventajas que la diversificación cultural puede generar en la escuela, en este apartado también se identifican algunos factores que pueden enturbiarla.

Respecto a este último tema, cabe destacar uno de los comentarios que proceden de un profesor novel.

Oportunidad siempre. Los problemas para superarlos, pero una oportunidad. Hay que adaptarse al día a día y que de todo se aprende. Yo creo que todos podemos aprender, y estamos aprendiendo de hecho. Hemos sacado bastantes experiencias buenas a nivel de colegio, por actividades que hemos hecho (...) (E-Álvaro).

En esta línea, Darío, otro de los profesores noveles, opina que "hay que valorarlo como una oportunidad. Si lo valoramos como un problema, pues entonces existe pues un problema y grave" (E-Darío). Además, lejos de dramatizar las dificultades que él mismo reconoce que tienen lugar en la escuela multicultural, Rodrigo piensa que cada escuela tendrá sus propias dificultades y no por ello hay que lamentarse.

¿Que es una dificultad? en algunos aspectos sí, pero es que no nos lo van a dar todo tan fácil. Habrán centros que a lo mejor tengan ese aspecto más sencillo, pero bueno, tendrán otras dificultades me imagino yo. Nosotros podemos tener esta, pero hay que sacarle provecho a esto (E-Darío).

Estas palabras denotan la actitud positiva del profesorado de cara a crecer y mejorar como educadores dentro de su contexto educativo, tenga las características que tenga, y su sensibilización hacia la atención al alumnado extranjero. Esta actitud dentro de la personalidad profesional del profesorado es una de las que destaca Jordán (2007) para promover el cambio

En este sentido, Rodrigo también valora positivamente la diversificación cultural de la población escolar, a la vez que se lamenta del poco apoyo que recibe la escuela por parte de toda la sociedad a la hora de atender a la diversidad cultural del alumnado.

Personalmente la valoro como una oportunidad. Lástima que en ciertos entornos, como en otros temas, la escuela se encuentra sola a nivel social en su papel de atender a la diversidad cultural y hacer de esta una herramienta para mejorar nuestra sociedad, cogiendo la parte más positiva de cada cultura (E-Rodrigo).

En conjunto, las principales ventajas que señala el profesorado de EF participante son las siguientes:

a) *“Intentamos que todo el mundo aprenda de todo el mundo”*

Desde el punto de vista de compartir e intercambiar elementos culturales, algunos profesores y profesoras de este estudio afirman percibir la presencia de la diversidad cultural en la escuela como una oportunidad para el enriquecimiento cultural de las personas.

(...) siempre positivamente desde el momento que tú recibes algo nuevo y ya compartes cultura, conoces nuevas tradiciones y nuevas maneras de hacer (E-Álvaro).

Uno de los profesores que se muestran más convencidos de esta idea es Rodrigo.

Generalmente se vive de forma enriquecedora, tanto a nivel de convivencia como de aprender cosas nuevas de cada cultura en contacto (E-Rodrigo).

Según este veterano educador, desde el grupo de profesores de EF del distrito de Ciutat Vella esta nueva realidad multicultural pasó de ser percibida inicialmente como un problema a ser valorada también una oportunidad, ya que apostaron por beneficiarse de la riqueza que supone la presencia de una amplia variedad de nacionalidades en la escuela, a partir del intercambio de juegos de todo el mundo (Flores, 2011; García & Pedret, 1999; Pedret, 2004).

(...) la llegada considerable del alumnado inmigrante a nuestra escuela ha sido considerada como una experiencia positiva y de enriquecimiento personal de todo el alumnado. Este hecho es una visión compartida entre todo el profesorado de EF del distrito de Ciutat Vella (E-Rodrigo).

A nivel de toda la gente de EF del distrito veíamos que era un problema, pero también una posibilidad de coger la riqueza intercultural. Por eso surgió el “Rodajoc”, para intentar mirar la parte positiva y abrir fronteras [...], es enriquecedor porque intentamos que todo el mundo aprenda de todo el mundo (E-Rodrigo).

Al igual que Rodrigo, Darío menciona a los juegos del mundo como una posibilidad real de compartir tradiciones lúdicas y otras experiencias que pueden enriquecer a las personas. En este caso, para este profesor el contacto directo entre personas de diferentes países es una riqueza que otros contextos más homogéneos no tienen.

La diversidad cultural que tenemos te permite trabajar incluso otras cosas como los juegos populares de sus países, etc. y te permite trabajar a lo mejor temas de racismo, que en otros centros sí que lo puedes comentar, pero no puedes poner ejemplos digamos tan claros (E-Darío).

Yo les digo que cuando yo era pequeño en todo mi colegio solo había un niño que era extranjero. Aquí tienen la oportunidad de conocer gente de un montón de sitios, diferentes culturas que te pueden enseñar un montón de cosas [...] no es lo mismo conocer solo los juegos de tu país, que conocer juegos de un montón de sitios [...] es mucho más enriquecedor que te lo cuente un niño de allí (E-Darío).

En esta misma línea, los comentarios de Lucas guardan una estrecha relación con las ideas hasta ahora señaladas por Darío y Rodrigo, para quién la presencia del alumnado extranjero enriquece los contenidos que se abordan en sus clases, puesto que se incluyen actividades mucho más significativas e interesantes.

En el caso de la asignatura de Sociales, Lucas indica orgullosamente que:

Desde el punto de vista (...), ahora ya no desde EF, sino de Ciencias Sociales, yo creo que es al contrario, yo creo que ha favorecido. Gracias a que en una clase tienes muchísimas procedencias, es una forma muy fácil de entrar en un proyecto más global. Hemos hecho uno de la edad moderna, del descubrimiento de América (...) que alucinarían muchos de los colegios de élite de las cosas que hemos llegado a hacer [...]. Esto todavía no he sabido trasladarlo a la EF, aunque ha habido unos cuantos intentos (E-Lucas).

A lo que el área de EF se refiere, Lucas afirma haber introducido el críquet en uno de sus grupos gracias a la ayuda de un estudiante pakistaní.

(...) puedes favorecer, como te decía antes, el que salgan historias guays para llevar a cabo [...]. Ahora me ha venido un chaval pakistaní que le costó un poco la cuestión de entender la lengua, pero que también era muy vivo [...], ellos jugaban al críquet, y él tenía su palo de críquet, sabía las normas (...). Me costó un huevo que trajera el palo, no porque no lo quisiera traer, sino porque creía que sería incapaz de conseguir explicarlo. Al final lo conseguimos, hicimos tres o cuatro partidos aquí, que se lo pasaron pipa (E-Lucas).

En último lugar, otra de las personas que se muestran convencidas de la riqueza que puede generar la presencia del alumnado extranjero en la escuela es Carmen, una profesora veterana que también forma parte del colectivo de profesores y profesoras de EF del distrito de Ciutat Vella anteriormente señalado por Rodrigo. Según esta profesora, las clases de

Lengua Catalana también pueden verse beneficiadas de la diversidad cultural.

Como una oportunidad siempre, como una riqueza. Ahora que estamos en catalán, estamos haciendo la autobiografía con el grupo de catalán que va un poquito mejor y es muy curioso las cosas que explican. Se sorprenden ellos mismos: "¡ah en tu país esto!, ¡pues en mi país (...)!". Bueno, yo pienso que es enriquecedor (E-Carmen).

Hasta aquí, estos resultados permiten subrayar como cinco educadores del estudio consideran el contacto directo con personas de diferentes nacionalidades como una oportunidad de intercambio y aprendizaje. Esta percepción les lleva a incorporar al alumnado de origen extranjero a la dinámica de sus clases y a darles protagonismo, consiguiendo así reforzar su autoestima.

b) Ventajas de vivenciar la diversidad cultural

Al hilo de los argumentos que destacan la importancia que adquiere tener un mayor contacto con personas de diferentes orígenes culturales (Benn & Dagkas, 2006; Harrison & Belcher, 2006; Harrison et al., 2010; Johnson, 2002), varios de los profesores y profesoras de este estudio opinan que, en comparación con el alumnado matriculado en contextos culturalmente más homogéneos, vivenciar la realidad de un entorno multicultural es beneficioso para el alumnado.

Puede ser una oportunidad. Estos niños tienen vivencias que otros niños, por ejemplo de Sarriá, no tendrán en su vida. De saber, de poder estar con una persona de latinoamericana, con un marroquí y con una persona de Filipinas (E-Lorena).

Al hilo de este comentario, Lorena señala que su alumnado tiene la ventaja de estar preparado para vivir en una sociedad multicultural como la actual, ya que para ellos, la inmigración no es una sorpresa o algo extraño. La vivencia y el contacto directo con la diversificación cultural permiten al alumnado ser tolerante y respetuoso hacia las diversas culturas, ya que el intercambio cultural es algo "normal" en sus vidas.

Entre ellos se llevan muy bien [alumnado de su escuela]. Que venga un niño nuevo y todo el mundo lo trate normal, y que haya una normalidad en ese aspecto, a lo mejor un niño de Sarriá no lo tiene. Y eso también es una oportunidad, saber tratarse entre ellos. Sabes que

te llegará una niña con velo y aquí todo el mundo la acepta, es que no hay nadie que se meta con eso. Entonces eso también ayuda mucho (E-Lorena).

Mireia también hace referencia a esta idea. Según esta profesora, el alumnado que forma parte de los cursos con un mayor número de autóctonos son menos tolerantes hacia el alumnado extranjero que el alumnado de otros cursos más multiculturales.

Sí que la considero una oportunidad (...). Por ejemplo, los niños de sexto son los que menos inmigración tienen, son más autóctonos la mayoría. Estos niños no están tan acostumbrados, como por ejemplo, los de tercero, cuarto, o los de parvulario que llevan ya subiendo que hay una barbaridad de multiculturalidad ahí (...), a ellos les cuesta más aceptar a una persona nueva (E-Mireia).

Finalmente, Rodrigo indica que el profesorado debería "aprovechar esta oportunidad que nos está brindando la inmigración para ver que todo el mundo tiene los mismos tipos de problemas" (E-Rodrigo), un principio acorde con la idea de Carbonell (2000:90): "somos más iguales que diferentes".

Además de estas ventajas aquí mencionadas, Rodrigo señala que incorporación del alumnado extranjero ha provocado el descenso de situaciones conflictivas en su escuela, tal y como se describe en el siguiente apartado.

c) Han mejorado los conflictos

Contrariamente a la mayoría de las opiniones o prejuicios que existen alrededor de las escuelas donde se concentra la mayoría de población extranjera, las afirmaciones de Rodrigo ofrecen una imagen poco habitual al respecto.

Antes de la progresiva incorporación del alumnado extranjero, Rodrigo describe a su escuela como un entorno conflictivo, debido a las peculiaridades del barrio donde se ubica.

Cuando el alumnado mayoritario era del barrio, se vivían tiempos de gran conflictividad social (E-Rodrigo).

En este caso, Rodrigo explica que "la llegada de una gran cantidad de alumnos inmigrantes supuso una mejora en la dinámica del centro"

(E-Rodrigo). De esta misma manera, para Rodrigo "la zona [nivel barrio] a nivel conflictivo ha mejorado desde cuando la población inmigrante es mayoritaria, si se compara cuando la mayoritaria eran los autóctonos" (E-Rodrigo).

En definitiva, Rodrigo considera que la presencia del alumnado inmigrante en su escuela no solo no le resulta un problema, sino que ha sido una solución, puesto que "ha sido una válvula de escape que ha dejado las cosas mucho más tranquilas" (E-Rodrigo).

d) Es una oportunidad, pero (...)

Tal y como se desprenden de los resultados, existe una parte del profesorado que, más allá de la visión romántica de la escolarización del alumnado inmigrante, también se muestra crítico, destacando también algunas dificultades con las que se encuentra.

En primer lugar, la falta de recursos se identifica como uno de los aspectos limitadores:

Totalmente, es una oportunidad (...), lo que pasa es que no tenemos los suficientes recursos como para poder ofrecer esta oportunidad de una manera adecuada y correcta [...] por ejemplo, este año nos han recortado personal, nos han quitado un profesor, entonces para hacer grupos flexibles en áreas instrumentales como matemáticas y lengua pues no se pueden hacer, quedan desatendidos (E-Ariadna).

Los desniveles educativos con los que se encuentra el profesorado se considera otro de los factores que dificultan especialmente la tarea del educador o educadora.

La diversidad cultural te puede enriquecer (...) si todos tuvieran el mismo nivel de aprendizaje, pues no pasa nada. El problema son los diferentes niveles que tienes (E-Carmen).

Tras un discurso políticamente correcto, Mar confirma las dificultades que entraña los desniveles educativos en la clase, a la vez que resalta la importancia de la preparación y concentración del profesorado.

A ver [puff], yo creo que en principio nos enseña a todos y bueno, es una oportunidad para conocer otras culturas ¿no? Yo creo que también nos debería hacer más tolerantes, y más respetuosos, y todo esto que se dice, lo que pasa es que a nivel de tener que enseñar (...) tienes que estar muy centrado, saber muy bien en cada momento lo que toca con aquel y lo que toca con (...), porque encima claro, los tres o cuatro que tienes recién llegados, porque los que están ya adaptados ya

siguen el libro, pero los que te acaban de llegar es que encima te llegan con un nivel cada uno, y ese nivel dificulta (E-Mar).

En relación a esta cuestión, la correcta escolarización previa se considera un aspecto especialmente relevante.

Pero es lo que te digo, que te vengan de fuera realmente no es un problema, lo es que vengan poco preparados. Hay chavales que han venido aquí y han subido el nivel de la clase porque venían muy bien escolarizados. Y yo no lo veo con el problema de la inmigración, lo veo con el problema de que te vienen sin escolarizar (E-Álvaro).

Yo personalmente, como maestro, solo le veo cosas positivas [presencia del alumnado extranjero en la escuela], siempre y cuando lleguen en buenas condiciones (E-Álvaro).

Por otro lado, Laia saca a la luz que por mucho que la diversificación cultural del alumnado pueda ser concebida como una oportunidad, existen también razones por las cuales el profesorado afirma sentirse cansado de trabajar en este entorno.

Yo la considero oportunidad, aunque ya te digo que este tipo de escuela quema más que otra escuela. Hay veces que por razones determinadas es necesario hacer un cambio, o porque llevas muchos años [...] un cambio a veces es necesario para ver la otra realidad que no es precisamente solo esta (E-Laia).

A pesar de ello, Laia destacaba anteriormente que "(...) en este momento yo no la cambiaría por otra, te lo digo sinceramente" (E-Laia). Y es que la visión del profesorado es amplia y compleja, de modo que da cabida a argumentos a favor y en contra, de forma ambivalente.

En el siguiente apartado se reflejan todos aquellos argumentos que justifican la visión contraria a la que se acaba de describir.

10.2.2. Las dificultades que llevan a ver la diversificación cultural como un problema

Antes de entrar en detalle, el análisis de los resultados permite destacar dos ideas relevantes.

En primer lugar, solo un profesor ha manifestado de manera sincera, tal y como esta misma persona especifica, su visión negativa de este fenómeno. Mientras tanto, una parte del profesorado restante señala algunos factores

que afectan negativamente, pero nunca aseveran de manera tajante que la escolarización del alumnado extranjero es un problema. Por tanto, es posible que las verdaderas opiniones hayan sido enmascaradas ante un discurso políticamente correcto, lo cual puede confirmar la dificultad que conlleva conseguir que el profesorado revele sus creencias y actitudes reales (Jordán, 1994).

En segundo lugar, un profesor y una profesora ofrecen una misma visión sobre el tema: la inmigración en la escuela es a la vez una oportunidad y un problema.

Tiene las dos vertientes (...) (E-Rodrigo).

Mitad y mitad (...) (E-Lorena).

Tras esta información previa, los motivos por los el profesorado puede llegar a percibir negativamente la presencia del alumnado inmigrante en la escuela son los siguientes:

a) El volumen del número de extranjeros

Este es el categórico argumento del único educador que ofrece una visión íntegramente negativa sobre este tema:

Realmente, con el volumen tan alto es un problema. Si te soy sincero, es un problema, porque ya te he dicho, la situación es como si te desbordara, o sea por mucho que quieras hacer, muchas son las circunstancias que te engloban y no te permiten realizar lo que tú quieres (E-Hugo).

(...) el problema sería que nos desborda el tema de la inmigración (...) (E-Hugo).

Respecto al volumen al que este profesor hace referencia, es importante recordar que en todos los casos estudiados el porcentaje de estudiantes de origen extranjero supera el 50%.

Sobre este tema, otros educadores se lamentan de que sus escuelas se hayan convertido en guetos destinados al alumnado extranjero pobre, ya que esto conlleva unas consecuencias sociales negativas.

En palabras de Rodrigo, "el problema de esta escuela, y sobre todo las del Raval, es que las han dejado convertirse en guetos (E-Rodrigo). Según la

opinión de Carmen, y también de Lucas, la imagen de la escuela suele provocar la no escolarización del alumnado autóctono.

Un padre viene a la hora de hacer la matrícula (...) puede ver este tipo de alumnado y dirá: ¿yo matricular a este niño? O sea, un padre de nivel bien, social, económico, cultural normal, es un poco reacio a una matrícula aquí (E-Laia).

Además, la formación de estos "guetos escolares" ha llegado a provocar incluso algunos problemas a nivel de barrio, debido al incremento de las opiniones racistas y xenófobas entre la población autóctona.

Fuera de la escuela sí que se nos ha percibido un poco de escuela gueto, particularmente a nuestra escuela sí que se nos ha tratado a veces de que somos la escuela que acoge a los inmigrantes, y la gente de aquí como que se siente un poco atacada, porque en el momento que vienen inmigrantes pues también les tocan el tema de ayudas y todo esto les afecta. Se generó en su momento un poco de tensión que hoy en día está bastante suave solo a nivel de barrio (E-Álvaro).

En definitiva, el volumen tan elevado de estudiantes extranjeros, y sus consecuencias, tal y como se señalan en el apartado siguiente, se identifican como elementos problemáticos.

b) La influencia del entorno

Además de estos aspectos, el barrio donde se ubica la escuela; los problemas socioeconómicos y socioculturales que presentan la gran mayoría de las familias, junto con sus bajas expectativas hacia la escolarización de sus descendientes, entre otros aspectos, provocan que el profesorado pueda llegar a percibir su realidad multicultural como una situación problemática.

Mitad y mitad. Es un problema a la hora de hacer clases, en lo que es en el aula y a nivel de contenidos. Es un problema porque quieras que no, el barrio (...), es que eso es muy importante, donde estás metido y los problemas que ellos llevan detrás. Es un problema. Ya no es que culturalmente sean diferentes, es que tienes que mirar (...), porque eso no llega a ser un problema, es la problemática que llevan detrás (...) (E-Lorena).

Es que la dificultad o el problema no es la diversidad cultural, es las expectativas que tiene cada familia respecto al colegio. A ver, si tus expectativas de venir a trabajar aquí es ganar dinero y cuando puedas marcharte, a ti no te importa en absoluto lo que hagan o dejen de

hacer los niños en el colegio. Si tus expectativas son quedarte para que tu familia salga adelante y pueda tener un futuro, a ti te va a importar muchísimo que tus hijos asistan regularmente a clase, que vengan siempre (...) depende de las expectativas y de lo que quiere (E-Natalia).

Si tú vienes desde P3 al colegio y estás en cuarto, y durante cada año te has pasado seis meses en el Pakistán, y cuando vuelves estás en la luna, porque es un choque cultural (...), si te pasas de una escuela coránica, es que es un choque (...). Los niños tienen que centrarse, tienen que volver a contactar con el idioma, y después con lo que se acuerdan intentar hacer lo que se puede. Claro, ese niño está desubicado, tiene unas lagunas en su conocimiento (...) tú no puedes estructurar bien el conocimiento cuando ahora vienes, te pasas seis meses sin venir, y vuelves a venir cuando (...) (E-Natalia).

Tú tienes un niño que ya lee, que le has dedicado todo tu esfuerzo, recursos a veces de logopedia y un día. Ese niño, sin decirte a veces ni hola ni adiós, te cogen y se lo llevan, y después vuelve a aparecer como una seta en la clase y dices: "¡hombre fulanito! ¿Qué haces aquí?", y ya no te saben decir ni (...), es que es muy duro [...] ¿cómo vas a tener el mayor rendimiento de esa clase con elementos itinerantes, que van y que vienen? a parte de los que se incorporan que no han venido nunca al cole, ni saben nada (...). A ver es muy duro (...). Esto no quiere decir que no te guste trabajar aquí, pero es un nivel de exigencia psicológica, emocional, de contención del grupo (...) (E-Natalia).

Lorena y Natalia vuelven a resaltar la idea de que el factor cultural no es la causa de los problemas que tienen lugar en sus escuelas. De esta misma manera, y a lo que el área de EF se refiere, Mireia afirma que "el problema no es multicultural (...), el problema que puede encontrarse el profesor de EF es un niño pues que no pueda correr, un niño que sea asmático (...), pero no es problema de multiculturalidad (E-Mireia).

Capítulo 11. La formación del profesorado de Educación Física: sus reflexiones y propuestas

11.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	357
11.1.1. ECHANDO UN VISTAZO A LA FORMACIÓN INICIAL	357
11.1.2. PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE	361
11.2. PROPUESTAS PARA LA MEJORA PROFESIONAL DEL PROFESORADO	367
11.2.1. A NIVEL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....	367
11.2.2. A NIVEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	372
11.2.3. EN EL DÍA A DÍA DEL CENTRO	378

La manera en la que el profesorado participante percibe y valora la formación académica recibida respecto a la atención del alumnado de origen extranjero en la escuela, ya sea en su fase inicial o permanente, permite conocer de primera mano el grado de calidad de dicha formación sobre este tema. Por este motivo, en el primer bloque de este capítulo se presentan los resultados obtenidos sobre esta temática.

De igual manera, dar la voz al profesorado que trabaja en una escuela con un alto porcentaje de alumnado extranjero, para que este señale cuales deberían ser las mejoras necesarias de cara a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en estos contextos, es otra de las dimensiones relevantes en este trabajo. Por tanto, en el segundo de los apartados se identifican cuáles son las propuestas que ofrece el profesorado en este sentido.

11.1. La atención a la diversidad cultural en la formación del profesorado de Educación Física

Tal y como se ha destacado anteriormente, la formación académica del profesorado se compone de dos fases fundamentales: la formación inicial y la permanente.

En este bloque de apartados se reflejan las principales percepciones del profesorado de EF acerca del modo o el grado en el que la atención al alumnado inmigrante y la EI han formado parte de estas dos fases formativas.

11.1.1. Echando un vistazo a la formación inicial

La revisión de la literatura revela un panorama poco alentador en cuanto a la formación universitaria nacional del profesorado en temas de inmigración y su atención educativa en la escuela.

A partir de aquí, seguidamente se muestran las opiniones y percepciones del profesorado al respecto. En primer lugar, la primera parte de los resultados hace referencia al lugar que había ocupado esta temática en los planes de estudios universitarios que el profesorado había cursado durante su formación inicial. Seguidamente, en el último de los apartados se analiza

la calidad de la formación recibida. Más concretamente, se hace referencia a la distancia entre la teoría y la práctica y la relevancia de los años de experiencia.

a) La inmigración en los planes de estudios universitarios: una asignatura pendiente

El perfil del profesorado que ha participado en este estudio, en relación a sus titulaciones universitarias, es bastante heterogéneo. Entre todas las titulaciones que el profesorado manifiesta poseer se encuentran las siguientes: Magisterio de naturales y sociales (plan antiguo); postgrado EF (plan antiguo); licenciatura de Matemáticas; licenciatura de Psicología; licenciatura de Historia; licenciatura de Antropología; licenciatura en Educación Física [INEF]; Magisterio de Educación Física [MEF]; y Magisterio de Educación Infantil [MEI].

A pesar de este amplio abanico formativo, la mayoría de educadores y educadoras coinciden en señalar, independientemente del año o generación en el que realizaron sus estudios, la ausencia de contenidos relacionados con la atención al alumnado inmigrante en los planes de estudio que cursaron.

Según Rodrigo, cuando acabó sus estudios de Magisterio en el año 1988, “no recibí ningún tipo de formación específica para tratar con alumnado inmigrante” (E-Rodrigo). A su vez, otra de las profesoras veteranas señala que en Magisterio “no te forman [...] yo no recibí ninguna formación” (E-Mar) al respecto.

En esta misma línea, aunque de un modo algo más crítico, una de las profesoras más jóvenes considera que el nivel de la formación universitaria respecto a la atención del alumnado inmigrante es de “cero patatero, allá no te dicen nada, cuando llegas aquí es cuando ves el percal como está, allí no te enteras de nada, allí es todo maravilloso y precioso” (E-Lorena). Mediante estas últimas palabras, Lorena deja entrever que considera que hay una gran distancia entre la realidad educativa que se presenta en la universidad y la que verdaderamente se encuentra el profesorado en el aula.

Según el profesorado, en aquella época el volumen de inmigración era casi inexistente, de modo que la formación del profesorado no contaba con ningún tipo de contenido al respecto. En este sentido, Mar señala que “hace unos años que hice Magisterio, y entonces no había tanta inmigración” (E-Mar). Del mismo modo, Rodrigo revela que “yo acabé Magisterio en el 98 y no existían prácticamente (alumnado de origen extranjero)” (E-Rodrigo).

Sin embargo, las personas que se han formado más recientemente, cuando la diversidad cultural ya era una realidad en las escuelas, también manifiestan no haber recibido una formación específica al respecto, y señalan que el concepto de diversidad que se abordó en su formación universitaria hacía referencia a los “niveles de aprendizajes, minusvalías, deficiencias visuales o auditivas, sensoriales [...] pero de multiculturalidad no se hablaba” (E-Ariadna).

En relación a esta cuestión, Natalia considera necesario disponer de más formación para atender a las necesidades educativas especiales [NEE] que no a la diversidad cultural del alumnado: “no tanto a nivel cultural [...] cuando te encuentras un niño con síndrome de Down, un niño con autismo, etc. aquí es sálvese quien pueda” (E-Natalia).

Finalmente, y tal y como reflejan estos resultados, se puede afirmar que el profesorado participante ha carecido de una formación universitaria específica que les capacitara para atender las necesidades y los cambios que genera la diversificación cultural del alumnado. Si bien se ha recibido cierta formación en la diversidad motriz o sensorial (también considerada escasa en algunos casos), lo cierto es que la diversidad sociocultural no se incluía, o ni tan solo se mencionaba, en su formación.

b) La distancia entre la teoría y la práctica y la experiencia del día a día en el aula

Otro de los aspectos destacables en cuanto a la formación universitaria hace referencia al modo en el que el profesorado percibe y valora la calidad y la utilidad de dicha formación, que contrasta con el importante papel que se le otorga a los años de experiencia en el aula.

Respecto al primero de estos aspectos, la mayor parte del profesorado denuncia la existencia de una gran distancia entre la formación que se les ofreció en la Diplomatura de Magisterio y la práctica real que posteriormente tiene lugar en el aula. Como indica Natalia al respecto:

Pertenecí a la segunda de la promoción del plan nuevo, y lo que te explican en la universidad está a mil años luz de lo que te encuentras en la realidad. Las notas que has sacado allí no te sirven de nada (E-Natalia).

Entre los motivos que justifican esta idea, el profesorado identifica un exceso de formación teórica que está descontextualizada con la práctica, es decir, con la futura realidad en el aula. Como explica Lorena:

Creo que se hace mucha teoría y la teoría no sirve para nada. A mí la teoría me da igual, de Psicología, etc., cuando llego aquí lo único que intento es salvarme el culo, con perdón. Cuando vienes aquí tienes que buscarte la vida (E-Lorena).

En esta misma dirección, Darío describe esta descontextualización práctica de la siguiente manera: "estás detrás del toro, detrás de la barrera, no estás enfrentándote al toro. Entonces es diferente, lo ves pero a distancia, pero luego eres tú el que estás ahí delante, es diferente" (E-Darío).

Como consecuencia, Natalia considera "que de ningún modo la universidad te da una formación específica para que tú puedas llevar a cabo tu actividad profesional. A nivel teórico te lees ocho libros, pero ¿y la práctica?, ¿y lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer?" (E-Natalia).

En este sentido, Álvaro y Hugo piensan que la carrera de Magisterio no les ha formado lo suficiente para poder desarrollar óptimamente su labor profesional en la escuela:

Yo no sé como estará ahora la carrera de Magisterio, pero yo cuando la hice me pareció una carrera de risa, y te lo digo así porque así lo siento. Yo he hecho exámenes más difíciles en EGB que en la carrera de Magisterio [...] no he aprovechado nada (E-Álvaro).

¿Dentro de MEF? muy justa, muy justa (E-Hugo).

Ante este panorama, y en la línea de los argumentos de López López (2001), el profesorado otorga un papel relevante a la experiencia profesional en el aula, como uno de los periodos formativos más efectivos

para el futuro laboral en la escuela. Según Mar, "hay que estar en un colegio para saber qué es ser profe. Lo que haces en la universidad se queda un poco corto" (E-Mar).

Para justificar esta idea, Darío explica lo siguiente:

Yo siempre digo que la teoría en la universidad está muy bien, pero hasta que no te encuentras en la práctica no es lo mismo. Puedes haber leído muchas cosas en un libro, pero la verdadera universidad y la verdadera carrera es la que haces luego, el día a día trabajando, que es donde realmente aprendes. Has tenido una base, es cierto, pero donde realmente aprendes es en el colegio trabajando (E-Darío).

En la misma línea de estos comentarios, Mireia revela que nunca ha realizado una formación específica para atender al alumnado inmigrante, puesto que para ella, "la experiencia y el llevar aquí muchos años es lo que te va formando" (E-Mireia).

En este sentido, el día a día del profesorado en el aula se concibe como uno de los principales "remedios" que han ayudado al profesorado a suplir estas carencias formativas iniciales, que se relacionan con la descontextualización existente entre la teoría y la práctica.

Seguidamente, en el siguiente apartado se presentan los resultados relacionados con la formación permanente del colectivo docente estudiado.

11.1.2. Percepciones sobre la formación permanente

Al igual que ocurre con la formación inicial del futuro profesorado, es importante tener presente la inadecuada y mala calidad de la formación permanente del profesorado acerca de la atención educativa del alumnado de origen extranjero según diversos estudios (Jordán, 1999; 2004; Tovías, 2005).

En este apartado se agrupan los diversos programas de formación permanente que el profesorado estudiado manifiesta haber realizado. En primer lugar, se presentan las experiencias formativas realizadas a nivel de entorno. Seguidamente, se describen aquellas llevadas a cabo a nivel de cada centro escolar. Y en último lugar, se hace referencia al profesorado que afirma haberse formado a nivel individual.

a) Compartimos experiencias: la formación a nivel de entorno

Partiendo de la base de que la formación inicial del profesorado, respecto a la atención del alumnado inmigrante en el aula, se considera insuficiente, Rodrigo señala que:

(...) por eso me he tenido que ir formando sobre la marcha en este aspecto. Siempre ha sido [atención a la diversidad cultural] un eje vertebrador del seminario y grupo de trabajo del profesorado de EF de Ciutat Vella, que ya hace unos años que existe [...]. Caminábamos de cara, sobre todo, a tratar la interculturalidad (E-Rodrigo).

Este profesor forma parte de un seminario de docentes de EF del barrio barcelonés de la Ciutat Vella, donde se debaten ideas e intercambian experiencias que sirven para mejorar la intervención pedagógica en una escuela multicultural. Actualmente, este profesor ha decidido no acudir más a dicho seminario, ya que tal y como explica:

“Hay gente que no se implica. La gente que lleva muchos años se siente incluso desmotivada. Estoy descontento con las decisiones que se toman, con la falta de formalidad de muchos de los docentes, e incluso con el lugar donde se reúnen” (NC-Rodrigo).

Estas palabras alertan de la importancia que tiene poder generar dinámicas motivadoras y cambiantes, puesto que de lo contrario, las ilusiones iniciales pueden verse difuminadas al no cumplirse las expectativas previas.

De esta misma manera, Carmen también hace referencia al mismo seminario de profesores de EF:

¿Mi formación? baja, muy baja. Ha sido durante los años que el centro de recursos ha ido haciendo cursillos y sobre todo, en el grupo de trabajo de EF de Ciutat Vella, que es donde más hemos tratado estos temas (E-Carmen).

Según estos dos educadores, las dinámicas creadas en los seminarios por parte de todo el profesorado implicado ayudaron a paliar aquellas carencias formativas que tantas dudas e incertezas crearon inicialmente. Según explica Carmen, en los seminarios “la gente expone sus problemas, puedes encontrar un poco de ayuda cuando hablas con una persona que está trabajando en la misma situación que tú, que te puede dar alguna solución” (E-Carmen).

Además, en este espacio de intercambio entre el profesorado no solo se trabajaban contenidos vinculados única y exclusivamente con la atención del alumnado inmigrante, sino que, como bien especifica esta misma educadora, "cada año trabajamos una cosa, intentamos hacer unidades de programación no solo adaptadas a la interculturalidad. Trabajamos otros aspectos: malabares, circo y trabajo cooperativo" (E-Carmen).

Paralelamente a estos dos profesores y al seminario de Ciutat Vella en el que participan, otro de los profesores explica que anualmente en el centro de recursos de su barrio se desarrollan "no formaciones, pero sí charlas, algún seminario, respecto al tema de la diversidad" (E-Álvaro).

A pesar de ello, este profesor critica que la asistencia a estos encuentros sea obligatoria, puesto que "llega un momento que acababas escuchando siempre lo mismo" (E-Álvaro). Más concretamente, Álvaro opina que "al principio está bien para la gente que entra nueva a la escuela. Que no lo pongan como algo obligatorio, sino opcional. Llega un momento que hay cinco conferencias y las cinco hablaban de lo mismo (E-Álvaro).

A diferencia de esta última experiencia, hay que tener en cuenta que el seminario de Ciutat Vella es un espacio formativo libre y optativo, por lo cual, es importante destacar el grado de implicación y sensibilización del profesorado participante, puesto que denota la existencia de un verdadero compromiso con la renovación pedagógica; una actitud que se considera indispensable en el perfil del profesorado del siglo XXI (Marcelo, 2008).

Finalmente, cabe recordar que este tipo de experiencias formativas se enmarcan dentro de los consejos formativos que Aguado & Álvarez (2006) promulgan de cara a mejorar la formación permanente intercultural. Más concretamente, son un claro ejemplo del desarrollo de la cooperación y el intercambio en enseñanza y aprendizaje entre profesores y profesoras respecto a una temática de interés común, en este caso, la atención del alumnado extranjero.

b) La unión hace la fuerza: la formación en la escuela

Otra de las posibilidades formativas extraídas de los comentarios del profesorado hace referencia a la formación continua dentro de la misma escuela, tal y como aconseja Jordán (2007).

Según Laia, la cual también realiza las funciones de jefa de estudios de su escuela, el centro educativo donde trabaja ha realizado diferentes seminarios de formación para todo el profesorado referentes a la diversidad cultural, con la idea de facilitar la incorporación de diferentes proyectos dentro de un plan estratégico para la atención del alumnado de origen extranjero.

Como explica esta educadora, “empezamos con el proyecto de plan estratégico ‘Una escola oberta al món’. Creo que fue en el 2002 o el 2003, porque entonces la realidad de la escuela era la más dura” (E-Laia).

Estas palabras revelan cómo en los inicios de la escolarización del alumnado inmigrante se generó una situación complicada para el profesorado, que generó la necesidad de llevar a cabo algún tipo de formación continua al respecto.

Con esta misma dinámica formativa para todo el profesorado de un mismo centro, Ariadna explica que su escuela está inmersa en un plan de formación para el profesorado que se destina hacia la mejora de la inmersión lingüística del alumnado inmigrante, como uno de los temas más importantes dentro de su centro multicultural. Tal y como indica esta profesora:

Nosotros estamos aquí en el centro haciendo unos cursillos sobre inmersión lingüística, porque el catalán es una lucha. Es insuficiente lo que se hace, porque con lo que reciben aquí los niños no tienen para tener un conocimiento suficiente (E-Ariadna).

Esta orientación formativa centrada en la lengua indica cual es la principal preocupación de esta escuela. Como señalan Besalú y Tort (2009), no es aconsejable vincular únicamente a la inmigración con el idioma.

Al igual que las propuestas anteriores, Mar afirma que la escuela donde trabaja acostumbra a ofrecer a su claustro de docentes una batería de cursos y seminarios para mejorar su intervención pedagógica. De entre

todos ellos, Mar explica que “ahora mismo hemos terminado uno de trabajo cooperativo, para intentar hacer grupo, trabajar por parejas. También hice un curso de autorelajación” (E-Mar).

Respecto a la implicación del profesorado, esta misma profesora señala que “nosotros estamos continuamente haciendo cursos, yo me apunto a todos. En general los profesores siempre estamos apuntados a algún cursillo” (E-Mar), lo cual indica que el profesorado de este centro educativo se preocupa por la renovación pedagógica.

En último lugar, Mar también opina que la realización de estos cursos depende de su horario y de la temática: “a veces los cursos son al medio día. Al medio día estás cansado, te tiene que gustar mucho” (E-Mar).

En relación a este aspecto, los comentarios de Mar revelan dos aspectos importantes: 1) el profesorado dispone de muy poco tiempo libre para poder llevar a cabo cualquier tipo de formación continua en condiciones óptimas, puesto que tal y como se ha señalado, al medio día no es una buena franja horaria para poder realizarlos; y 2) las propuestas formativas no se adaptan a la realidad laboral de los mismos.

Por otro lado, y a pesar de la existencia de estas experiencias formativas, Lucas, uno de los profesores más veteranos del estudio, explica que su escuela nunca ha realizado ningún tipo de formación específica, aunque sí reconoce la existencia de algunas conversaciones al respecto. De hecho, este maestro vuelve a sacar a la luz la importancia que adquieren los años de experiencia como un periodo verdaderamente formativo:

Yo creo que ha sido más la experiencia. Aquí hemos tenido unas pocas reuniones, charlas, conversaciones: qué pasaba, cómo respiraba el conjunto, el entorno, la sociedad en general. No creo que haya habido una formación específica, o por lo menos reglada, es decir, vamos a hacer un seminario y os vamos a decir que es esto (E-Lucas).

La variedad de resultados obtenidos al respecto demuestran diversas maneras de abordar estas temáticas y sus contenidos, algunas acordes con los principios teóricos interculturales, y otras no tanto.

c) La formación permanente del docente a nivel individual

Mientras que algunos de los profesores y profesoras han explicado cómo han continuado formándose, ya sea por iniciativa propia o por iniciativa de la escuela, a nivel de barrio y centro, Lorena, Hugo y Darío describen el tipo de formación permanente que han llevado a cabo de manera individual durante su experiencia profesional.

Según el caso de Lorena, la expresión corporal ha acaparado la temática de toda su formación continua, ya que para ella este contenido es muy importante. A su vez, Lorena revela que "hice un curso de juegos y danzas de alrededor del mundo, que lo hice adrede por donde estaba" (E-Lorena).

En el polo opuesto, Hugo, otro de los maestros que también valoraba muy negativamente su formación inicial, explica que gracias a su experiencia en el aula y a los cursos que él mismo ha realizado, le ha permitido disponer de más recursos. Al preguntarle sobre este aspecto, Hugo responde que "todos los cursos que he hecho a nivel de psicología, de resolución de conflictos, de saber colocarte ante el problema, etc. me han ayudado mucho más que la formación de MEF" (E-Hugo).

En último lugar, Darío, un educador que trabaja en la misma escuela que Laia, profesora que anteriormente citó los seminarios que tienen lugar en su centro, comenta que ha realizado una formación específica sobre la atención del alumnado inmigrante ya que, además de ser especialista de EF, es el profesor del aula de acogida de su centro:

El primer año que vine aquí, cuando hice aula de acogida, tuve que hacer un curso para trabajar la diversidad cultural. Más que nada para el conocimiento, para cómo explicar una lengua extranjera, etc. (E-Darío).

La formación que ha realizado el profesorado, pues, se orienta a diversos aspectos fundamentalmente técnicos: desde disponer de recursos metodológicos como los juegos y danzas del mundo, a dominar ciertos aspectos lingüísticos y de comunicación básicos, hasta utilizar estrategias para la resolución de conflictos.

A partir de lo señalado, y si se tienen en cuenta las orientaciones formativas destacadas desde la teoría para mejorar las competencias interculturales

del actual profesorado, podría decirse que la formación permanente a la que hace referencia el profesorado participante se ha centrado básicamente en una dimensión técnica-competitiva, obviándose así la dimensión cognitiva y actitudinal, lo cual se considera insuficiente para que el profesorado pueda ejercer su profesión en un contexto multicultural (Aguado et al., 2008).

Tras la revisión de esta dimensión formativa a partir de las propias palabras del profesorado, el siguiente bloque incluye las propuestas de mejoras que el propio colectivo docente considera necesarias para perfeccionar su labor profesional en un contexto multicultural.

11.2. Propuestas para la mejora profesional del profesorado

Recoger la voz de profesorado con años de experiencia laboral en un contexto multicultural, es una oportunidad para identificar, desde su punto de vista, cuáles son las mejoras necesarias que perfeccionen y optimicen la labor profesional que tiene lugar en un contexto culturalmente heterogéneo.

Con esta intención, en este apartado se presentan las principales propuestas de mejora destacadas en cada uno de los siguientes ámbitos: a nivel de la administración educativa; a nivel de la formación del profesorado; y a nivel del día a día en el centro.

11.2.1. A nivel de la administración educativa

Tal y como queda reflejado en el estado de la cuestión de este trabajo, actualmente las administraciones educativas no cumplen con sus discursos adoptados en las diferentes leyes educativas, puesto que la mayoría de los estudios suelen manifestar la falta de apoyo e implicación que estas suelen dar al profesorado que trabaja en un contexto multicultural (Agudo & Agudo, 2003; Oliver Vera, 2003).

A sabiendas de este problema, el cual también ha sido denunciado por el profesorado de este estudio, seguidamente se presentan las mejoras que el profesorado considera necesarias dentro de este ámbito.

a) Conocer la realidad de cada centro escolar y más personal educativo

Según Natalia, las administraciones educativas solo se preocupan por el aumento de los niveles de aprendizaje, sin tener en cuenta la realidad escolar de cada centro educativo. Por ello, esta maestra opina que para aprovechar mejor los recursos y obtener mejores resultados, las administraciones educativas deberían interesarse por lo que ocurre en cada centro escolar.

Primero vive lo que es el día a día, y empápate del día a día y después pide [resultados académicos]. Una vez hayas visto como se organizan los recursos, cuando tú hayas convivido un año dentro del centro, puedes organizar mejor los recursos, pero no desde fuera ¿sabes? No, ven aquí y mira la realidad que hemos tenido: hemos vivido unas obras, mira cómo se comportan los niños, el nivel de estrés que conlleva el tener obras y trabajar en los pasillos, y trabajar con este tipo de alumnado durante todo un año, con ruido etc. Interésate un poco más por lo que está sucediendo realmente en el aula (E-Natalia).

Esta reflexión crítica muestra la existencia de una cierta distancia entre las escuelas y las administraciones educativas, las cuales parece ser que piden resultados sin preocuparse por la realidad educativa de cada centro escolar.

Por otro lado, la gran mayoría del profesorado coincide en destacar que, para poder mejorar la calidad de la enseñanza que actualmente se desarrolla en los centros multiculturales, se necesita más personal docente.

Siguiendo los comentarios de Carmen, a los inmigrantes no se les enseña bien el catalán porque las aulas de acogida de su centro están llenas: "no hablan tanto rato, porque son muchos, quince personas en una clase cuesta" (E-Carmen). Además, Carmen indica que la ratio de alumnos y alumnas en cada clase es excesiva. Por todo ello, esta profesora piensa que se necesitan "sobre todo más profesionales para hacer más grupos individuales. Ayudaría a una atención más individualizada" (E-Carmen).

En esta línea, Mar reclama que al menos se cubran las bajas laborales porque "a veces estamos tres días sin nadie, y claro es un problema" (E-Mar).

En esta misma dirección, y respecto a la actual crisis económica que padece la sociedad actual, Rodrigo y Ariadna denuncian que los recortes que están

sufriendo sus escuelas dificultan la labor educativa del profesorado, perjudicándose así el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Según Rodrigo, "el hecho que el propio Departamento de Enseñanza recorte en servicios como el de mediación y traducción, no ayuda para poder atender a las familias inmigrantes de la mejor manera posible y de forma más profesional" (E-Rodrigo).

Y en palabras de Ariadna:

Este año nos han recortado personal, nos han quitado un profesor, entonces para hacer grupos flexibles en áreas instrumentales como matemáticas y lengua pues no se pueden hacer, quedan desatendidos (E-Ariadna).

b) Cambiemos la estructura escolar y aprendamos de los que más saben

En primer lugar, Álvaro considera que la estructura de una escuela con las mismas características que la suya, refiriéndose al alto porcentaje de estudiantes inmigrantes con un bajo nivel socioeconómico, necesita los siguientes cambios.

Mi escuela sería totalmente diferente a la escuela formal: a nivel de funcionamiento, a nivel de personal habría una plantilla multiprofesional que no se puede tener hoy en día, y un cambio de currículum total (E-Álvaro).

Basándose en su experiencia previa como educador social en el barrio, Álvaro indica que desde el primer momento que empezó a trabajar como profesor ya pensó que para mejorar el funcionamiento de la escuela, esta debería cambiar su estructura.

Yo trabajaba en este barrio en un centro de educación social y he visto las dos maneras de trabajar: la de los educadores sociales y la de la escuela. Y dices: "¡ostias! Aquí faltan educadores sociales" (E-Álvaro).

Lo que cambiaría en las escuelas son las plantillas multiprofesionales. En toda escuela, y más en una escuela como esta, tiene que haber un educador social, un psicólogo, un pedagogo, que trabajen de la misma manera que la plantilla fija en el claustro. Así se mejorarían bastantes cosas. Yo desde el primer año que estoy aquí lo veo claro (E-Álvaro).

A pesar de los supuestos beneficios que puede generar esta propuesta, los recortes económicos que sufre la escuela, los cuales anteriormente ya

fueron criticaron por Rodrigo y Ariadna, la convierten en una propuesta prácticamente inviable.

En último lugar, merece la pena subrayar la sinceridad mostrada por una de las maestras a la hora de proponer posibles mejoras. En este caso, Ariadna considera que su profesión tiene "fecha de caducidad": si se quiere mantener un cierto grado de calidad en la enseñanza, es necesario que la profesión docente tenga un límite temporal, ya que con el paso del tiempo el profesorado pierde intensidad e implicación en su día a día.

Yo creo que tendría que tener una caducidad. Tu no puedes estar más de diez años porque caes en vicios, caes en desánimos, en dejadez, porque yo me lo noto también: "iostras antes hacía, o hubiese hecho, pero ahora es que [puff] que pereza!". Porque te acomodas, ya controlas la situación [...]. Hay que cambiar algo [...], yo creo que el trabajo del docente no es para toda la vida porque te quema (E-Ariadna).

Al igual que Ariadna, Lorena también opina que "el profesorado mayor está como muy cansado [...], llevar a cabo cosas nuevas es mucho más difícil" (E-Lorena).

A raíz de estos comentarios, los años de experiencia laboral pueden compararse con las dos caras de una misma moneda: por un lado, puede ayudar a sentirse más competente en el aula; y por el otro, puede provocar el desánimo y acomodo de estos profesionales. Una idea que posteriormente se analiza con detenimiento.

Además de este cambio de la estructura escolar, Natalia apunta la importancia de aprender de otros países con mucha más tradición y experiencia que la escuela catalana a la hora de atender al alumnado inmigrante, para así solucionar mejor muchos de los problemas que actualmente surgen debido a la inexperiencia existente.

Hay países que este nivel de mestizaje lo tienen desde hace muchos años. En ningún momento se les ha pedido ayuda para ver cómo gestionan todo este movimiento de familias: el hecho de que vengan regularmente a clase, en el velo o el no velo, etc. Países como Inglaterra, como Francia [...] si hubiera más intercambio y más ganas de hacer las cosas bien, quizás muchos de los problemas en lo que nos estamos encontrando estarían solucionados porque ellos nos llevan años, van por delante de nosotros. A ver como esta gente lo hace, lo podríamos hacer y lo podríamos mejorar, pero vamos un poco

a ralentí, a expensas, a verlas venir, y a sálvese quien pueda, y claro, esto es agotador (E-Natalia).

A partir de estas palabras, se retoma la idea de la necesidad de aprender de los demás, de compartir, de intercambiar para poder mejorar dentro de este complejo entramado educativo (Aguado & Álvarez, 2006). Además, se recuerda que el profesorado se siente solo y poco apoyado por parte de las administraciones educativas.

c) No todo el profesorado está capacitado para trabajar en un centro multicultural

Siguiendo las reflexiones de algunos de los profesores y profesoras del estudio, los centros educativos en los que trabajan se caracterizan por poseer una serie de inconvenientes que pueden dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Como explica Hugo, "aquí la normalidad es que de la ratio de 25 alumnos, la mayoría tenga problemas de cualquier tipo: de desestructura económica, familiares, de absentismo (...) entonces claro, la mayoría tiene problemas" (E-Hugo).

Para poder luchar contra estas posibles adversidades, se necesita un profesorado con un perfil adecuado. Por ejemplo, "cualquier persona, un novato, no puede llegar a estos centros. Tiene que tener una formación más específica" (E-Hugo).

Además de sus años de experiencia y de su formación específica, Natalia señala que:

Aquí vienen suplentes que no han tenido ningún contacto con niños. En una escuela donde tienes más dificultades de comunicación, si tú no has trabajado nunca con niños y no tienes ninguna iniciativa (...) (E-Natalia).

Por ello, Natalia cree necesario que:

Primero de todo que vieran un poco, antes de elegir un trabajo, a qué realidad se van a incorporar. Y que si realmente escogen donde van a trabajar que tengan la capacidad de preguntar y de integrarse como profesores (E-Natalia).

Según estas palabras, se necesitan profesionales implicados y preocupados por la realidad educativa de cada centro escolar. El profesorado actual de los centros es plenamente consciente de la importancia de la actitud del profesorado.

Nosotros tenemos que cambiar personalmente, nuestra manera de ver la educación, nuestra manera de trabajar [...] (E-Álvaro).

En esta línea, Álvaro afirma que incluso sería necesario revisar el tradicional proceso de selección que regula el acceso del cuerpo de maestros al sistema educativo.

Yo no encuentro adecuado el sistema de oposición que hay hoy en día, el tema de listas, etc. No todos estamos preparados para trabajar en el mismo tipo de escuela, y no pasa nada. No creo que sea ningún tipo de discriminación ni nada. A lo mejor yo estoy en esta escuela, me voy a otro tipo de escuela y no estaría a gusto, entonces, mirar más a la persona y no tanto a los números (E-Álvaro).

11.2.2. A nivel de la formación del profesorado

El profesorado de EF participante también reflexiona entorno a cuáles son las mejoras que deberían llevarse a cabo en el proceso de formación de su profesión.

La postura al respecto se resume en las palabras de Álvaro, quién señala que "la formación del profesor la cambiaría radicalmente" (E-Álvaro).

a) Mejor formación pedagógica

Entre las limitaciones de la formación del profesorado señaladas se encuentra el excesivo enfoque teórico-cognitivo del programa académico de Magisterio. En palabras de Natalia y Carmen:

Hace falta más experiencia en lo que es el día a día del colegio (E-Natalia).

Yo creo que más que nada es práctica, porque contenidos ya tienen muchos (E-Carmen).

Ante este inconveniente, y al hilo de los comentarios de estas dos profesoras, diversos maestros y maestras coinciden en resaltar la importancia que tiene la dimensión pedagógica dentro de los planes de

estudio del futuro profesorado, sobre todo para aprender cómo poder llevar a la práctica una clase.

Según los comentarios de Lorena, la formación universitaria debería ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar mucha más práctica docente.

Deberían enseñarte a hacer prácticas de dar clase. El problema está en que muchas veces los colegios no te dejan hacer práctica. Pues hacer algún tipo de asignatura donde tú practiques (E-Lorena).

En esta misma dirección, Carmen hace referencia a las alumnas universitarias de prácticas que actualmente tutoriza para indicar que:

(...) se tendrían que hacer muchas más horas de prácticas. En primero no hacen nada; en segundo vienen una semana en octubre; un miércoles desde navidad hasta ahora; y ahora dos semanas. Hace falta algún tipo de horario que facilite que puedan estar más horas en centros, en contacto con los niños (E-Carmen).

Además del aumento de horas prácticas y de la modificación de la asignatura de Prácticum, son interesantes las reflexiones de Álvaro en torno al modo en el que se desarrollaron las asignaturas que cursó en Magisterio, y al exceso de teoría y la desvinculación con los aspectos didácticos:

En Magisterio los contenidos me parecían bien, el problema es la manera de enfocarlos. Yo la didáctica de las matemáticas que hice en Magisterio me pareció absurda. La didáctica de la geografía fue aprendernos las comarcas de Cataluña. Yo no quiero que me enseñen geografía, yo no quiero que me enseñen matemáticas, yo quiero que me enseñen las estrategias para que cuando me plante en una clase de 25 personas pueda enseñar las matemáticas de manera motivante y efectiva. Y eso no lo vi en ninguna de las asignaturas (E-Álvaro).

A nosotros nos enseñaron catalán, catalán I y catalán II, y para mi era una de las asignaturas más duras que había en la carrera. Pero no me enseñaron cómo enseñar catalán. Vale que tienes que tener unos conocimientos, pero lo primordial es la didáctica, cómo enseñar y que estrategias hay que seguir (E-Álvaro).

Estos comentarios dan pistas sobre como es posible mejorar la formación del futuro profesorado.

b) Nuevas propuestas para la carrera de Magisterio

Para Rodrigo y Ariadna, la carrera de Magisterio debería de contar en su plan de estudios con al menos dos nuevos contenidos curriculares.

En primer lugar, y al hilo de las propuestas formativas propuestas por Gay (1986) y Jordán (2004) [dimensión cognitiva], Rodrigo, tras recordar previamente una situación que vivió con un colectivo de alumnos marroquíes a la hora de conseguir que estos le miraran a la cara cuando les regañaba, piensa que el futuro docente debería tener una mínima idea sobre los rasgos culturales más comunes de las principales nacionalidades representadas en el aula, sin llegar a caer en estereotipos y prejuicios. Quizás, esta idea puede ayudar al maestro a entender ciertos comportamientos que puede que le resulten incorrectos o negativos:

Evidentemente, generalizar no se puede generalizar nunca, pero alguna serie de pinceladas de todas las procedencias que hay en el alumnado de Cataluña. Así, temas que en un primer momento te chocan, ya al menos ya no te chocarían. Ya diríamos pues esto es normal, no es que estén pasando de mí. Por cultura pues funciona así (E-Rodrigo).

Para que esto sea posible, Rodrigo cree que todos los materiales que se están editando, sobre todo a nivel del profesorado de las aulas de acogida, deben estar presentes en los centros de formación del profesorado.

Todos los materiales que por suerte se están haciendo respecto a la atención del alumnado inmigrante deberían estar al alcance de todo el público, y de la gente que se está formando para ser maestro (E-Rodrigo).

Por otro lado, Ariadna propone introducir en la carrera de Magisterio algunos contenidos relacionados con la antropología, con la intención de mitigar el etnocentrismo existente en nuestra sociedad y de promover un cambio en la mentalidad del docente. Según esta profesora:

Creo que estaría bien hacer una parte de antropología, de una visión más global y holística de las cosas, y no quedarse con que lo tuyo es lo mejor, lo universal y lo que está bien. Aquí nos encontramos con mucha variedad, y no tenemos porqué imponer este etnocentrismo que hay. Esto sí que me molesta un poco, y creo que estaría bien un poquito de formación de este tipo (E-Ariadna).

En esta línea, y también dentro de la dimensión actitudinal (Jordán, 2004) en la que se engloba la propuesta de Ariadna, uno de los profesores más veteranos del estudio se muestra convencido de que las carreras universitarias deben contar con asignaturas con un alto carácter reflexivo y

vivencial que permita a cada estudiante indagar en su interior, y revisar sus esquemas mentales, para de esta manera mejorar sus prácticas educativas en la escuela y la relación con el alumnado.

Para una asignatura que es altamente emotiva, vivencial, física, quizás lo que se tendría que empezar a enseñar es cómo vivir ciertas cosas, no tanto teorizar, sino hacer una enseñanza vivencial de todo eso. Ya sé que hay prácticas, pero no me refiero a saber jugar al fútbol, a las normas del fútbol. Me refiero a asignaturas que te hagan realmente sentir esa carne de gallina, que te abran esa florecita que todos tenemos de ver en el otro, alguien que te puede enseñar tanto o más de lo que tú le puedes enseñar a él. Asignaturas que te sirvan realmente para eso, para ser el motor de tu propia evolución. Eso no se consigue en un libro, o con un profe que te pueda hacer una virguería informática, o una presentación chupi-guay, sino alguien que te enseñe a levantar la cabeza, sentirte a ti mismo, para que entonces puedas sentir al otro (E-Lucas).

Finalmente, esta idea se enmarca dentro de las peculiaridades del perfil del profesorado para el cambio. Como afirman Bartolomé y Cabrera (1997) y Jordán (1994), actualmente se necesita un personal docente reflexivo y crítico.

c) Un cambio en la mentalidad del futuro docente

A raíz de los anteriores comentarios, es importante resaltar la importancia que otorga Ariadna al cambio de actitudes del futuro maestro acerca de la atención a la diversidad cultural en la escuela. Como bien se señaló anteriormente, "aquí nos encontramos con mucha variedad y no tenemos porqué imponer este etnocentrismo que hay" (E-Ariadna).

En esta misma dirección, Natalia cree conveniente promover "un cambio de mentalidad" (E-Natalia) en el futuro profesorado, puesto "que la gente que se crea que la sociedad y que en su colegio va a tener gente española solamente, pues que eso ya ha pasado a la historia" (E-Natalia). Esto les permitirá entender y aceptar la realidad multicultural de la escuela catalana.

De igual manera, los comentarios de Darío reflejan otros dos aspectos importantes: en primer lugar, este profesor considera que el profesorado "tiene que estar abierto a la diversidad, y a la realidad que tenemos aquí y en muchos otros colegios" (E-Darío); y en segundo lugar, es importante contar con maestros y maestras implicados hacia la búsqueda de una

formación y aprendizaje continuo. Es decir, el profesorado “tiene que estar abierto a aprender y a formarse [...] El profesorado también tiene que poner de su parte: lo que no sabes lo preguntas, o te interesas, o te apuntas a un grupo de trabajo, o buscas ayuda donde sea” (E-Darío).

En esta línea, Mireia opina que profesorado que trabaja en contextos multiculturales debería “tener en cuenta que todos son niños, y hay que tratarlos a todos por igual. Es un método que a mí me ha servido, no por decir es que como es musulmán no (...)” (E-Mireia). Así, Lucas también señala la necesidad de eliminar los posibles prejuicios y estereotipos que etiqueten al alumnado: “aprender a mirar y a escuchar bastante más a los alumnos, no ir con etiquetas” (E-Lucas).

Por tanto, la formación del futuro profesorado necesita fomentar un cambio de actitudes dentro del plano cognitivo y actitudinal del docente (Jordán, 2004); y fomentar el convencimiento de la necesaria renovación del compromiso docente (Marcelo, 2008).

Respecto a esta última idea, Ariadna también aconseja la necesidad de fomentar el espíritu crítico del docente respecto a su intervención pedagógica, ya que según ella, es fácil que con el tiempo el profesorado caiga en el acomodo.

Un sentido crítico de nuestra faena es necesario [...]. Cuando te metes aquí, es verdad que año tras año te vas acomodando un poquito, entonces, el sentido crítico en el sentido de que se puedan hacer más cosas de las que se hacen (E-Ariadna).

A partir de aquí, y tal y como destacan los resultados presentados, la dimensión actitudinal del profesorado se confirma como un aspecto importante a tener en cuenta en la formación académica del actual y futuro profesorado.

d) Hay que conocer la verdadera realidad educativa

De la misma manera que anteriormente se mostraba el descontento del profesorado respecto a la distancia entre la teoría y la práctica en su formación inicial, en este apartado se reflejan algunas de las opiniones de dichos maestros y maestras en relación a la descontextualización existente

entre la realidad educativa que muestra la universidad, y la que verdaderamente existe en la escuela.

Mar opina que la carrera de Magisterio te prepara para una realidad "ficticia", que no tiene nada que ver con lo que ocurre en las aulas. Según esta maestra:

Cuando estás haciendo Magisterio tú te piensas que vas a llegar a la clase y todo el mundo te va a escuchar, y que todo el mundo va a hacer los deberes, y que todo el mundo va a aprender, y sería avisar de todo esto [...] yo lo veo con las chicas de prácticas, cuando hacen su aplicación luego dicen: "¡puff! ¡Ostras! ¡Me ha costado un montón! Cuando yo lo hago en la universidad todo el mundo lo hace, todo el mundo obedece" (E-Mar).

Respecto al alumnado de prácticas, Carmen describe de la siguiente manera los sentimientos que les genera a este alumnado el alto porcentaje de estudiantes inmigrantes existentes en su centro:

Les choca mucho. Dices diversidad cultural, y a lo mejor se piensan pues que hay dos magrebíes (...) pero claro, llegan a algunas clases que es el 90 % y eso choca, no se imaginan que pudiese ser tanto. Aquí del barrio solo hay un catalanohablante (E-Carmen).

Por ello, Ariadna piensa que es conveniente explicar y describir al futuro profesorado la realidad de la escuela actual, para así evitar este desconocimiento que luego le deriva en dudas e incertezas.

Primero un poco de contexto de lo que se van a encontrar, de la realidad que hay. Un poquito de tener conocimientos de lo que te vas a encontrar en la realidad social, contextualizarlo bien, del tipo de alumnado (E-Ariadna).

Entre las posibles maneras de conseguirlo se encuentra la propuesta de Lorena, la cual también ha sido apuntada en otros trabajos (Barquín et al., 2010; Domangue & Carson, 2008; Milner et al., 2003; entre otros). Según esta educadora, durante el periodo de prácticas el alumnado tendría que recorrer diferentes centros educativos para conocer diferentes contextos y realidades. Esto ayudaría a no perpetuar la idea de escuela "utópica" que se fomenta desde la universidad.

Ahora que lo han hecho de cuatro años [en referencia a la carrera de Magisterio], pues el cuarto año a recorrer muchas escuelas, cada mes estar metido en un sitio y ver cosas diferentes (E-Lorena).

11.2.3. En el día a día del centro

Según el profesorado participante, los años de experiencia les han capacitado, en mayor o menor medida, para desarrollar su labor profesional en un contexto multicultural. Por este motivo, escuchar y describir las mejoras que este colectivo destaca, dentro de su dimensión pedagógica, son de vital importancia para conocer hacia donde debería caminar la atención educativa del alumnado de origen extranjero en la escuela.

a) "Tienen falta de normalidad en sus vidas"

Según esta profesora, en muchas ocasiones sus estudiantes extranjeros "tienen falta de normalidad en sus vidas" (E-Lorena). Más concretamente, hace referencia a las faltas de disciplina que tienen lugar en su centro escolar y a la ausencia de criterios firmes y claros para intentar solucionarlos.

Muchas veces, ciertos comportamientos del alumnado son impunes. Yo pienso que estos niños tienen carencias de límites, tienen falta de normalidad en sus vidas. Aquí dentro pasan seis horas al día, y al menos en esas seis horas les tienes que dar normalidad: aquí tienen que saber qué está bien y qué está mal (E-Lorena).

Cada acto debe tener su consecuencia, tanto ese acto sea positivo o negativo. Si tú tienes un comportamiento positivo se tiene que potenciar y decirte "muy bien", pero si tú tienes un comportamiento que no es el adecuado, y que es negativo, tiene que tener una consecuencia. Muchas veces estamos como muy acostumbrados a que se den comportamientos negativos, y para mí ese es el problema. Tendría que haber un: "tú haces una acción, pues tienes esa consecuencia, lo siento mucho pero la tienes". Yo, con ciertos comportamientos, ¡a la calle! Lo siento mucho, y que te tenga tu padre y tu madre, que no tengo yo porque soportar ese tipo de cosas, como por ejemplo, agresiones verbales y físicas (E-Lorena).

Como bien indica esta maestra, el no dar normalidad a la hora de solucionar estas acciones problemáticas no beneficia la educación de un alumno o alumna, que en este caso, no tiene a nadie que le diga lo que está mal y lo que está bien. Según esta misma maestra, esto se debe a:

Que somos como la guardería. Muchas veces, como sabes la problemática que tienen fuera, en casa, quieres como (...) bueno mira da igual (...) (E-Lorena).

b) La unificación de criterios, el intercambio y la colaboración entre el profesorado del centro

Uno de los principales problemas que afectan a la educación del alumnado de la escuela de Lorena es la inexistencia de unos criterios o valores comunes, que rijan la intervención del docente en el aula. Las diferentes maneras de afrontar una falta grave del alumnado generan una división de opiniones y actuaciones, que no permiten identificar cuáles son las consecuencias exactas que genera dicha errónea actuación. Ante esta situación, Lorena comenta lo siguiente:

Yo creo que con esto tendríamos ir todos a rajatabla, pero ahí viene el problema, no todo el mundo vemos las cosas de la misma manera. Hay que ponerse de acuerdo, crear como una especie de guión, y que cada persona que hay en el centro se responsabilice a seguir ese guión (E-Lorena).

Esta profesora propone la creación y/o existencia de unas pautas que reflejen la filosofía del centro, a partir del consenso del colectivo docente, acerca de cómo actuar ante las diversas situaciones que pueden darse lugar.

Bajo esta convicción, y ante los retos que demanda la escuela multicultural, el entorno escolar debe contar con un conjunto de profesionales docentes sensibilizados hacia la voluntad de trabajar coordinadamente y en equipo (Essomba, 2003; Gieß-Stüber & Grimminger, 2008; Rodríguez et al., 2008).

Llegados a este punto, y después de analizar y describir todas estas propuestas de mejora, los resultados demuestran la existencia de un profesorado con una alta capacidad reflexiva, y un elevado nivel de concienciación, respecto a los cambios necesarios para mejorar la actual enseñanza que tiene lugar en los contextos multiculturales.

Capítulo 12. La trayectoria profesional del profesorado a lo largo de sus años de experiencia en una escuela multicultural

12.1. LA EVOLUCIÓN	381
12.1.1. LOS PRIMEROS MOMENTOS EN LA ESCUELA MULTICULTURAL	381
12.1.2. TRAS LA TEMPESTAD VIENE LA CALMA.....	387
12.1.3. LOS CONFLICTOS SE RESUELVEN MEJOR	390
12.1.4. DILEMAS Y NECESIDADES	391
12.2. EL ESTADO DE ÁNIMO Y EL GRADO DE SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE EN LA ACTUALIDAD	393
12.2.1. MOTIVOS POR EL CUAL EL PROFESORADO ESTÁ FELIZ Y CONTENTO	394
12.2.2. MOTIVOS POR EL CUAL EL PROFESORADO SE DESGASTA	396
12.3. EXPECTATIVAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO	402
12.3.1. MI CICLO SE ACABARÁ	402
12.3.2. NO ME QUIERO IR DE LA ESCUELA	404

Los años de experiencia laboral en una escuela multicultural que poseen los participantes de este estudio son un elemento especialmente relevante, de cara a conocer cómo este colectivo percibe y describe la evolución de su trayectoria profesional en este contexto culturalmente heterogéneo.

Con esta intención, en este capítulo se presentan y exploran las siguientes dimensiones que se insertan dentro de este periodo profesional: la evolución; el estado de ánimo personal y el grado de satisfacción laboral; y las expectativas profesionales.

12.1. La evolución

En este bloque se presentan las percepciones de este colectivo acerca del modo en el que ha evolucionado su desarrollo profesional durante todos sus años de experiencia en su escuela multicultural.

En primer lugar, se destacan sus impresiones respecto a sus inicios profesionales. Seguidamente, se presentan los argumentos que este colectivo ofrece a la hora de destacar cómo el paso del tiempo ha mejorado tanto su actitud, como su intervención pedagógica en este contexto. Finalmente, se sacan a la luz los principales dilemas y necesidades han acompañado al profesorado de EF durante toda su fase laboral.

12.1.1. Los primeros momentos en la escuela multicultural

Las primeras experiencias del profesorado de EF en un contexto multicultural se componen de una gran variedad de sentimientos y emociones al respecto.

Los resultados aquí obtenidos se agrupan de la siguiente manera: antecedentes conflictivos; el susto inicial y la sensación de desborde; y la falta de experiencia.

a) "Antes había gente más conflictiva"

Dos de los profesores más veteranos del estudio coinciden en remarcar que sus primeros años de docencia en la escuela, aproximadamente sobre los años 90, se caracterizaron por contar con un alumnado autóctono bastante

conflictivo, influenciado en gran parte por la difícil situación socioeconómica que se vivía a nivel de barrio.

(...) el nivel de conflictividad de la Barceloneta en aquellos tiempos era muy alto. El primer día que entré en la Barceloneta desde el metro, en todos los coches se leía: "soy del barrio, el coche está vacío". Y piensas: "¡iostras! ¿Dónde he entrado?" (E-Rodrigo).

Se trataba de un barrio que albergaba colectivos con pocos recursos y con grandes problemas, tanto sociales como económicos, que finalmente repercutían en la escuela.

Antes de incorporarse a esta escuela, Rodrigo era tutor de un segundo curso de una escuela situada en un entorno residencial con un alto nivel económico. Según relata este educador, esto era un problema, ya que a menudo "tenía a los padres allí todo el tiempo agobiando" (E-Rodrigo). Por ello, al explicarle cuál sería el nuevo curso a tutorizar en esta escuela, Rodrigo vio con buenos ojos el cambio: "aquí trece alumnos, de quinto curso, que son autónomos (...), viviré como un rey" (E-Rodrigo).

Sin embargo, la realidad educativa con la que se encontró no fue la esperada:

[Puff] de trece alumnos solo había uno con la familia estructurada, los otros un desastre: a quien no se le había muerto los padres; madres que venían a las entrevistas súper colocadas, que no se enteran de nada; los abuelos desbordados; y además, acabó viniendo la inmigración (E-Rodrigo).

Como señala esta última frase, inicialmente la llegada de la inmigración supuso un problema más que se añadió a los anteriores que tenían lugar con el alumnado autóctono. En este sentido, hay que tener en cuenta que el profesorado no había sido formado previamente al respecto. Aún así, es importante recordar que para Rodrigo, la llegada del alumnado inmigrante "ha sido una válvula de escape que ha dejado las cosas mucho más tranquilas" (E-Rodrigo).

De un modo similar, pero en otra escuela situada en otro barrio de la ciudad condal, Carmen explica que "cuando yo empecé, hace doce años, había mucha gente de barrio; pero familias muy complicadas y muy agresivas.

Ahora eso ha cambiado bastante, antes había gente más conflictiva en cuestión de comportamientos” (E-Carmen).

Este tipo de experiencias difíciles con el alumnado autóctono, ya que en aquellos años el nivel de inmigración en sus escuelas era casi insignificante, y el hecho de haber vivido de primera mano la progresión en la diversificación cultural de su alumnado, han disminuido el factor impacto o sorpresa que otros profesionales resaltan.

Según explica Rodrigo, “me he encontrado la gran inmigración cuando ya llevaba aquí cinco o seis años. Ha sido hace diez años, y entonces básicamente ha sido progresivo. Más o menos, lo que hacías normalmente también te servía” (E-Rodrigo).

Por otro lado, Carmen indica lo siguiente: “a mi me impactó la gente del barrio [...] fue muy duro a nivel de gente del barrio, y bueno, cuando vine aquí no me impresionó [presencia alumnado extranjero], ya estaba acostumbrada” (E-Carmen).

Sus comentarios coinciden con el planteamiento teórico de que el factor social es uno de los elementos más influyentes en la escuela (Moreno et al., 2007), y que el alumnado inmigrante se ubica, en muchas ocasiones, en escuelas situadas en barrios marginales y conflictivos (Essomba, 2008; García Castaño et al., 2008; Valiente, 2008).

b) El susto inicial y la sensación de desborde

Mientras que el *shock* del profesorado más veterano se debía a las circunstancias socioeconómicas de las familias del barrio, antes de la llegada de la inmigración, lo más llamativo para el profesorado que se incorporó a la escuela al mismo tiempo que se produjo el incremento de población fue la diversidad cultural. Al igual que Rodrigo, Natalia se pregunta “donde está”, pero en este caso por encontrarse ante tanta gente de procedencias tan diversas (aunque la problemática socioeconómica también pudiese estar presente).

Cuando yo llegué a este barrio y empecé a andar por la calle, y la única catalana era yo dije: “¡Dios mío donde estoy! ¡No estoy en Barcelona!”. Y estamos en el Paralelo, en plena Barcelona. Entré en el colegio, todo cerrado con llave por aquí y por allá, yo pensé: “¡hay

dios mío!” (...) es que yo creía que estaba en otro sitio, en otra Barcelona que nunca había visto. Sí paseas por el centro ves gente, ves uno de una manera..., pero el centro de Barcelona siempre ha sido así. Pero ir por la calle y ver que todo el mundo era de fuera, esa sensación no la había tenido nunca, nunca, fue muy chocante. Yo había trabajado en Sarriá, en una escuela pública también, pero diferente, muy diferente (E-Natalia).

Sin embargo, a pesar de que inicialmente pudiesen existir algunos prejuicios entre el profesorado al respecto, los comentarios de Darío y Mireia muestran como al final, el día a día en la escuela y el contacto con la realidad, ayuda a modificar dichas percepciones y creencias previas.

La primera impresión cuando llegas a una escuela donde prácticamente todo el mundo es de fuera, piensas: ¡madre mía, esto debe ser caótico!, pero no tiene porqué, incluso puedes haber estado en una escuela que no tenga esta diversidad cultural y que sea mucho más caótica [...]. En este caso, sí que te puedes asustar al principio, por desconocimiento básicamente, pero luego te das cuenta, y sobre todo aquí, que es lo más normal del mundo (E-Darío).

El primer año impacta. La primera vez impacta mucho porque dices: “[iUff!] ¡Cuánto colorido! ¡Cuánta diferencia!”, pero no es tanto después como parece a simple vista (E-Mireia).

Esta misma idea puede extrapolarse a la realidad social actual. Es decir, el desconocimiento que pueda existir hacia la escuela multicultural, por ejemplo, puede favorecer la formación de unos prejuicios más o menos estables hacia ella. Sin embargo, el contacto y el conocimiento de la misma, como es el caso de estos educadores, pueden permitir la modificación de estas percepciones erróneas.

De igual modo, la mayoría del profesorado de EF con menos de 10 años de experiencia manifiesta haberse sentido desbordado en sus primeros años de trabajo en una escuela caracterizada por la diversidad cultural del alumnado. Entre los motivos que justifican esta percepción se encuentran las características del sistema educativo de aquellos momentos, y la existencia de numerosos problemas de disciplina.

Respecto al primero de estos motivos, y en la línea de los argumentos de Alegre (2008) respecto al binomio inmigración-educación, Hugo señala a las características del sistema escolar como el principal impedimento con el que

se encuentra el profesorado a la hora de atender a los problemas asociados a la escolarización del alumnado inmigrante.

La sensación era de desborde. Según estaba el sistema educativo no lo podíamos asimilar (...), claro, porque tú leías cada día: "4000 nuevas personas han llegado de incorporación tardía dentro del año escolar". ¡4000 personas! Primero, no hay infraestructura. Dos, a nivel de profesorado, falta personal [...] en este colegio casi la mitad de la clase tiene que estar en el aula de acogida, claro ya vas mal, no puede ser [...] entonces le sumas el absentismo, ahora un mes vengo, dos meses no; más los que vienen que no entienden; más los que hay que ya son justos. (E-Hugo).

Por otro lado, tres de las profesoras de EF de este estudio coinciden en resaltar los numerosos problemas de disciplina que se sucedieron en sus primeros años de experiencia en la escuela, como un suceso que afecta negativamente al docente.

A partir de su experiencia, Mar señala que "cuando llegas a un colegio como este te desbordas. Te desbordas porque no hay disciplina en los niños. Cuesta mucho que te hagan caso en clase" (E-Mar).

Según Natalia, los primeros años en su escuela se caracterizaron porque "los niños se portaban súper mal. Teníamos dieciocho por clase, pero era horroroso, yo me iba cada día (...) horroroso, de verdad, fue muy duro, muy duro" (E-Natalia).

Respecto a este mismo tema, Lorena opina que:

[¡Puff!] El primer año fue fatal, fatal. El primer año en un cole como este te puedes morir. Es horrible porque tienes muchos conflictos. A lo mejor son dos o tres los que te la lían pero (...) el primer año aquí es para morirse (E-Lorena).

Ante este panorama, Mar revela que sus primeras reacciones ante dichos sucesos consistían en elevar el tono de voz, lo cual finalmente afectaba negativamente su estado anímico personal.

Al principio te desborda bastante, y ante situaciones de peleas, de faltas de disciplina, yo reconozco que al principio reaccionaba pues con gritos (E-Mar).

Hombre yo al principio lo pasaba mal, te ibas como unas castañuelas [ironía], te ibas a tu casa y repercutía en tu familia: es un estrés (E-Mar).

Sin embargo, la propia profesora se muestra consciente que los problemas de disciplina quizá no se debían a la diversidad cultural, sino a las circunstancias y condiciones socioeconómicas del alumnado.

(...) quizás estoy mezclando un poco. No sé si esto [problemas disciplina] es porque son distintas culturas, o porque casualmente justo nos vienen los que (...). En el colegio de mi hijo también hay inmigrantes, pero no se dan estas cosas. Entonces yo creo que estoy mezclando un poco (E-Mar).

Finalmente, estos resultados reabren el debate existente alrededor de las dificultades con las que se encuentra el profesorado novel en sus primeros años de experiencia laboral, tal y como se señala a continuación.

c) La falta de experiencia

Independientemente de las características culturales del alumnado y la ubicación geográfica de los centros escolares, la falta de experiencia que suele acompañar a los profesores y profesoras noveles en sus primeros años de trabajo se convierte en uno de los factores que más influye negativamente en el plano emocional de los mismos.

Laia recuerda sus primeros momentos como profesora de EF como unos momentos difíciles, debido sobre todo a la poca formación especializada sobre la materia.

Para mí fue duro porque yo era la primera vez que me ponía en contacto con la EF. La especialidad fue un postgrado muy completo, pero bueno [...]. Entonces llegas a una escuela, que tiene una situación determinada, que tienen la EF, que en tu vida la has hecho, y te vas con el pánico (E-Laia).

Para Darío, profesor de EF que trabaja en la misma escuela que Laia, los dilemas iniciales también se debían al hecho de no haber realizado nunca antes clases de EF en un contexto multicultural como el suyo.

Fue duro porque no sabía cómo llevar esto y realmente también por desconocimiento, por no haberlo hecho nunca antes y por no haberte encontrado nunca con esa situación (E-Darío).

De igual modo, Ariadna indica que "la inseguridad que tuve era por la falta de experiencia [...] debido a la multiculturalidad no sé si venía tanto por ahí, sino por el hacerlo bien (E-Ariadna).

En último lugar, Lorena lo siguiente:

Al principio me ofuscaba mucho, no sabía muy bien por donde cogerlos, porque claro, tienes tantos y te vienen tantos (...). Me complicaba mucho la cabeza [...]. Antes sí que lo tenía todo como muy marcado ¿entiendes?, hay que hacer esto, ahora no (...). Antes era como todo muy pautado, muy pendiente del niño, y a veces creo que incluso llegaba a agobiarle al pobre. Antes me obcecaba mucho de que lo hicieran (E-Lorena).

12.1.2. Tras la tempestad viene la calma

Algunas de las impresiones del profesorado de EF respecto a sus primeros años de experiencia laboral en la escuela podían aventurar una tortuosa trayectoria profesional. Sin embargo, con el paso de los años se ha mejorado, en la mayoría de los casos, su estado emocional. Un claro ejemplo de estas palabras lo encontramos en Lorena.

Esta profesora fue una de las más críticas a la hora de describir sus primeras experiencias en la escuela. Los problemas disciplinares que allí ocurrían, junto con la rigidez de su intervención pedagógica en el aula le causaron más de un problema. Sin embargo, cuando se le pregunta por la evolución de su trayectoria profesional, esta educadora explica lo siguiente:

El primer año te intentan probar a todas horas para ver donde está tu límite, y están y dale, y dale, y dale. El segundo año, cuando ellos ya ven hasta donde está tu límite, tu vida aquí mejora ¿entiendes?: el primer año aquí es bregar, bregar, bregar (...). Estás todo el día peleándote con ellos, el segundo año ya va todo un poco más rodado porque ellos entienden ya que contigo van a llegar hasta ahí (E-Lorena).

Ahora, al cabo del tiempo he visto que es mucho más fácil [...]. Mi intervención durante las clases o en la acogida de los niños es mucho más libre y más espontánea [...]. Claro, con el tiempo también tienes más experiencia, eres capaz de hacerlo espontáneamente [...], es mucho más rápido, mucho más fácil [...], ahora es como más relajado, y les dejo mucho más [...]. Antes me obcecaba mucho de que lo hicieran, y ahora no, ahora intento motivarles, hacerles que estén contentos conmigo, contentos quiero decir que se sientan a gusto con mi persona, que me tengan como una persona alegre, que me tengan aprecio. Al principio me baso casi que en eso, y les hago reír, y después ya intento meterles por el otro lado, y antes no, antes lo hacía al contrario. Intentaba que lo hicieran, pero es que me di que no me funcionaba [...], al menos que cojan un poco de confianza conmigo y hasta que cogen, una vez cogen confianza conmigo todo va mucho más fácil. Eso sí que lo he cambiado (E-Lorena).

Como señalan estas palabras, los años de experiencia en el aula ha permitido que Lorena aprenda una mejor manera de actuar e interrelacionarse con su alumnado, en este caso gracias al establecimiento de un vínculo afectivo.

En esta línea, Hugo y Mireia también explican la manera en la que han evolucionado sus intervenciones educativas en el aula. Según se desprende de las palabras de Hugo, el hecho de conocer algunas de las realidades más personales y familiares de su alumnado le ha llevado a cambiar sus actuaciones en el aula.

“A veces no fuerzo tanto las cosas, es decir, dejo pasar muchas cosas que al principio no dejaba”. Hugo dice que los años de experiencia le han hecho ser más paciente. Ha aprendido a saber controlar las diferentes situaciones. “Si esta alumna me dice que no tiene ganas de correr, pues mira no pasa nada, yo sé que se levanta todos los días a las siete de la mañana para preparar a sus hermanos, y la verdad es que no la voy a putear” (NC-Hugo).

En segundo lugar, Mireia vuelve a hacer referencia al anterior vínculo afectivo señalado por Lorena, de la misma manera que deja entrever la adopción de una actitud empática hacia su alumnado.

Al principio, cuando no tienes experiencia, es una situación complicada. Y dices: “ostras y ahora yo aquí, con tanta gente que no me entiende”. Pues cuesta, pero poquito a poco [...], yo creo que aprendiendo a ser más paciente y más tolerante. A lo mejor intentando comprender cómo llegan ellos aquí, que no conocen nada, y buscan un apoyo. Intentando apoyarles lo más que puedo, y esto pues poquito a poco ya se va teniendo por la mano (E-Mireia).

(...) crear muchas situaciones en que haya alegría, que haya buen rollo entre profesores y alumnos, esto yo creo que esto lo he aprendido con la práctica. Y a reírnos mucho, cuando uno se cae al suelo: “¡ay! ¡Mira que caer al suelo! ¡Pero si el suelo está muy duro!”. Situaciones así que dices, ostras, si ellos se lo pasan bien, y yo también, la verdad es que me lo paso muy bien en las clases (E-Mireia).

Por otro lado, Darío, el profesor más joven del estudio, explica la evolución que ha vivido su trayectoria profesional desde el punto de vista de la inestabilidad laboral de sus primeros años y su falta de experiencia docente. Para este profesor, la interinidad docente ha sido un periodo difícil.

Yo sí que había trabajado antes en otras escuelas, pero claro, no tanto tiempo seguido. Coges muchas cosas, pero no acabas de profundizar.

Es muy complicado cuando estas cuatro días aquí, cuatro días allí, porque no te da tiempo a asimilarlo todo [...]. Ahora yo me siento bien, cosa que no toda mi carrera profesional me he sentido así (E-Darío).

En este sentido, este mismo educador argumenta que la estabilidad laboral que por fin ha conseguido en su actual centro educativo le ha permitido, entre otras cosas, conocer mejor las características de su alumnado, y por tanto, mejorar su labor profesional y su estado emocional.

Una vez que te puedes centrar en un colegio, pues claro, a parte de aprender la manera de hacer que tiene el centro, las familias que hay, el tipo de alumnado que tienes (...) no es lo mismo cuando yo llegué aquí, que prácticamente no había trabajado nunca un curso entero con este tipo de alumnado. Pues ahora conoces más cómo son, más cómo piensan, y a lo mejor entiendes reacciones que tienen, o cosas que te dicen que antes no entendías [...] ahora estoy bien realmente. Yo aquí estoy bien (E-Darío).

Este mismo aspecto también ha sido destacado por Ariadna y Mireia.

Hay cosas que ahora ya no tengo que hacer porque son niños que los he cogido desde P3 [...]. Ya sabemos cada uno por donde cojea. Entonces supongo que he ido cogiendo confianza (E-Ariadna).

Once años en la misma escuela te dan unas tablas que (...), la labor de saber cómo son los niños, qué esperan de ti y qué esperas tú de los niños, esa labor la tengo hecha porque empiezo con los niños desde P3, entonces claro, cuando llegan a sexto es muy poco el trabajo que tienes que hacer con ellos porque ya te conocen (E-Mireia).

Por tanto, vivir la escolarización del alumnado desde sus inicios, es una ventaja que favorece la labor educativa del profesorado.

En definitiva, y desde el punto de vista del profesorado, la evolución de la trayectoria profesional del profesorado ha generado cambios positivos en sus actuaciones educativas y en su estado anímico. Además, y en referencia a la dimensión actitudinal de este colectivo, los resultados obtenidos reiteran la idea de que el contacto y conocimiento de la realidad multicultural puede disminuir y erradicar algunas de las actitudes prejuiciosas y estereotipadas del profesorado.

Con el tiempo y con mi forma de ser, me he adaptado a las circunstancias. Creo que me ha hecho aprender y ser diferente [...]. Mucho, mucho, mucho, ha cambiado mi percepción hacia el grupo, hacia el barrio, y hacia la persona (E-Hugo).

Haciéndose referencia a las mejoras competenciales del profesorado en el aula, en el siguiente apartado se presentan las mejoras que han tenido lugar a la hora de resolver los conflictos.

12.1.3. Los conflictos se resuelven mejor

Inicialmente, algunas profesoras afirman haber utilizado el grito como una de las primeras medidas para resolver las situaciones conflictivas en el aula. Ante esta situación, y según se desprenden de los siguientes comentarios, los años de experiencia han generado nuevas estrategias para resolver estas conductas indisciplinadas. Según las palabras de Mar:

Al principio te desborda bastante, y ante situaciones de peleas y de faltas de disciplina, yo reconozco que al principio reaccionaba pues con gritos. Y con el tiempo he aprendido a mantener la calma. ¿Que se están peleando?, pues me voy para allá, intentas intervenir pues calmando (...). Yo lo único que he aprendido es que mientras ellos están histéricos, no pues decir nada. Primero se separan, o bueno en la clase igual, cuando entras y están todos de pie, primero se calman y luego ya si acaso les hechas el sermón. Eso es lo que he aprendido y creo que para bien (E-Mar).

De una manera similar, Mireia afirma que:

[La experiencia] te ayuda a saber reaccionar ante ese conflicto, eso sí que se va aprendiendo poquito a poco. Yo al principio me alteraba más, y cada vez voy aprendiendo que no es bueno gritar más, porque a ellos eso no les soluciona el problema, sino al contrario. Mejor parar la situación, separar, sacarlo del contexto en donde está, cambiarle el tema y ellos mismo se reconducen. Esto es a lo que he aprendido a hacer (E-Mireia).

Finalmente, Hugo opina que:

Me he dado cuenta con el tiempo de que las situaciones de conflicto las debes saber gestionar [...]. Todas mis armas eran bastante imperativas. Ahora te das cuenta que para la dinámica de la resolución de conflictos hay que establecer un vínculo (E-Hugo).

Contrariamente a las reacciones iniciales, la experiencia ha permitido al docente ser capaz de encontrar unas estrategias más efectivas para resolver los problemas, las cuales se relacionan con mantener la calma, parar la situación y con la creación de un vínculo afectivo con el alumnado.

En esta misma línea, Carmen añade que además de aprender a solucionar de mejor manera los posibles conflictos, estos han descendido con el paso de los años.

(...) ya controlo un poco más las situaciones conflictivas, que ya te digo que realmente son muy pocas. Antes, yo aquí me habría tirado encima de un niño para que no se pelearan, pero tirarme *pressing catch*, que no se movieran, y eso hace muchos años que no (...) (E-Carmen).

12.1.4. Dilemas y necesidades

Los déficits formativos y la falta de experiencia laboral en un contexto escolar multicultural generan en el profesorado de EF, sobre todo en sus inicios profesionales, un conjunto de dudas e inquietudes respecto a su actuación educativa.

De esta misma manera, y en base a sus años de experiencia laboral en la escuela, el profesorado identifica una serie de necesidades básicas con las cuales paliar algunos de los dilemas mencionados.

a) Algunos dilemas que rondan al profesorado

Ya sea de manera puntual o durante toda su trayectoria profesional, el profesorado puede encontrarse ante ciertas situaciones donde no sepa qué hacer, e incluso donde llegue a dudar sobre la calidad y/o funcionalidad de sus acciones.

(...) hago refuerzos te llegas a agobiar porque es que te viene un alumno nuevo y ¿qué haces? lo tienes ahí al pobre (...) (E-Lorena).

[Puff] te entraban todo tipo de dudas porque no sabías si lo que estabas haciendo estaba bien o mal (E-Mar).

Tanto al principio como ahora, siempre tienes dudas de si haces lo suficiente para enseñar e integrar a este alumnado (E-Rodrigo).

Ante la presencia de estudiantes que desconocen la lengua vehicular de la escuela, es posible que el profesorado llegue a sentirse inseguro, debido a los dilemas que le genera el hecho de no poder comunicarse con ellos.

El problema viene cuando por el tema de la lengua, no te puedes entender al principio, entonces tienes esa inseguridad de decir [puff]

¿estará bien? ¿No estará bien? ¿Estará a gusto en la clase? ¿Me estará entendiendo? (E-Álvaro).

Estas palabras son un ejemplo de la responsabilidad pedagógica de Álvaro, y su capacidad reflexiva y autocrítica.

Por otra parte, las dificultades de los primeros momentos llevan incluso a plantearse la elección de la profesión, de modo que mientras Carmen eligió voluntariamente el centro, su compañera de escuela, Natalia, llegó a pensar que se había equivocado de trabajo.

Lo escogí porque me gustaba [...]. Sí, escogí zonas de por aquí de Ciutat Vella (E-Carmen).

¿Por qué elegí ser profesora? me lo planteé, de decir: yo me he equivocado, ¿qué estoy haciendo aquí? porque es muy duro (E-Natalia).

Por otro lado, los años de experiencia también pueden haber influenciado en estas percepciones. En este sentido, Natalia lleva menos años que su compañera, y anteriormente se pudo comprobar como esta afirmó sentirse impactada al acudir por primera vez a su escuela, debido a la gran diversidad cultural del barrio. Por el contrario, Carmen seleccionó expresamente una escuela de este barrio, lo cual significa que ya conocía sus características.

b) Las necesidades más básicas

Con la intención de paliar los posibles dilemas y déficits formativos que el profesorado de EF denuncia, y tal y como ya se ha destacado anteriormente, este colectivo subraya la necesidad de contar con más apoyo y asesoramiento de las administraciones educativas.

Yo, y muchos de los profesores con quien hablo, seguro que te dirían que se encuentran muy dejados de la mano de Dios (E-Natalia).

En este sentido, Álvaro, tras reconocer que la realidad multicultural implica la necesidad de cambiar la manera de pensar y actuar en la escuela (cambio de la dimensión actitudinal), ya intuía que este nuevo reto lo tendrían que afrontar en solitario.

Nosotros tenemos que cambiar personalmente, nuestra manera de ver la educación, nuestra manera de trabajar, pero la institución tiene que ir con nosotros. Mi primera impresión fue la duda esta, no miedo, de decir: "¡iala!, ¡No nos van a dar el suficientemente apoyo!" (E-Álvaro).

Por otro lado, Mar indica que su principal necesidad hacía referencia a algún tipo de ayuda formativa, quizás en forma de receta, para mejorar su actuación educativa.

La necesidad que yo tenía (...), pues que alguien me dijera un poco qué tenía que hacer en esas situaciones porque claro, llegas a la conclusión de que tampoco puedes ir castigando cada día al mismo niño cinco veces (E-Mar).

En último lugar, Rodrigo va más allá que el resto del profesorado participante a la hora de identificar algunas de las principales necesidades de la escuela multicultural. Según este educador, para la construcción de una ciudadanía intercultural la escuela necesita de la implicación de toda la sociedad:

Lástima que en ciertos entornos, como en otros temas, la escuela se encuentra sola a nivel social en su papel de atender a la diversidad cultural y hacer de esta una herramienta para mejorar nuestra sociedad, cogiendo la parte más positiva de cada cultura [...]. Sería bueno que, no por no cargarnos, porque nosotros estamos encantados de la vida, que el resto de la sociedad también se abriera (E-Rodrigo).

En el siguiente bloque se presenta la manera en el que el profesorado participante percibe y valora su estado ánimo y el grado de satisfacción laboral en la actualidad.

12.2. El estado de ánimo y el grado de satisfacción laboral del docente en la actualidad

Según los resultados obtenidos respecto a la temática de este apartado, podría decirse que existen dos perfiles de profesionales al respecto: aquellos más felices y contentos; y aquellos más tristes o desanimados.

Cabe destacar, que estos estados emocionales no se mantienen fijos o estables durante toda la trayectoria profesional del profesorado, ya que estos dependen de una serie de circunstancias influyentes: características

del grupo clase, tipo relación entre el profesorado; alumnado problemático, etc.

Creo que en todas profesiones hay días que piensas: "que mal día he tenido, no puedo casi sacar nada positivo". Pero a veces no precisamente por la EF, sino por todo, porque el día a día es duro; porque vas con el tiempo muy controlado; puede que haya días sin problemas y días que se te acumulen, tanto a nivel de profesorado, a nivel de alumnado, a nivel de todo (E-Laia).

Ha habido cursos que lo he pasado peor, también tengo que decirlo, porque hay grupos que son difíciles, hay niños que son más complicados que otros. Hemos tenido niños con puntos psicóticos, que necesitaban medicación y no se han podido controlar, y te crean situaciones que por mucho que hayas estudiado, pues aquel momento te lo hace pasar mal. Pero hoy estoy bien, y por el trabajo que hago estoy contento, muy contento y reconozco que he aprendido muchas cosas realmente (E-Darío).

A partir de aquí, en los dos próximos apartados se presentan, respectivamente, los motivos por los cuales los profesores y profesoras manifiestan sentirse contentos o tristes respecto a su trayectoria profesional en un contexto multicultural.

12.2.1. Motivos por el cual el profesorado está feliz y contento

A raíz del análisis de los resultados, puede decirse que casi la mitad del profesorado reconoce poseer, respecto a su situación profesional en una escuela multicultural, un estado de ánimo laboral positivo y un alto grado de satisfacción laboral.

En primer lugar, el primero de los motivos tiene que ver con las relaciones afectivas que pueden existir con el alumnado. Al preguntarle a Lorena cómo valoraría su estado de ánimo, ella responde:

Muy positiva y muy bien. Por eso que te digo, porque intento que ellos se encuentren bien conmigo, que estén a gusto conmigo: les hago reír; me enseñan cosas de sus países; vocabulario (...), y cada vez que los veo se lo digo, y es como que se ríen de mí. Entonces ellos están bien y es como si se establece una relación de amigo, pero claro manteniendo siempre el respeto, pero como de amigo y de cercanía (E-Lorena).

Estoy súper contenta, súper feliz de estar aquí, porque a principio pensaba que agobio. Yo decidí estar en este tipo centros, fue una decisión propia, sí [...]. Es que me llevo muy bien con los niños, yo

disfruto, y ellos me enseñan cosas de sus países, y me cuentan cosas historias de ellos [...]. Yo estoy muy contenta aquí. Es que me divierto con ellos, muchísimo, son gente como muy receptiva y los padres, y todos ya me conocen (E-Lorena).

De la misma manera, Carmen también hace referencia al trato afectivo que mantiene con su alumnado, aunque llega a considerarlo excesivo.

Aquí con los niños tienes un trato muy, muy afectivo, demasiado pienso yo. A veces haces más de mamá que no de profesora, pero (...), sí, yo estoy muy contenta, yo estoy encantada con los niños (E-Carmen).

Por otro lado, las características del grupo clase y su comportamiento en el aula son otros de los factores que influyen en la percepción del profesorado sobre su estado de ánimo y la satisfacción profesional. Como se puede comprobar con los siguientes comentarios, las buenas conductas del alumnado y el desarrollo de buenas dinámicas de trabajo pueden influir positivamente.

Según Mireia, "si ellos se lo pasan bien yo también, la verdad es que me lo paso muy bien en las clases" (E-Mireia). En el caso de Álvaro, este profesor indica que "con los chavales muy bien: veo que disfrutan, veo que aprenden, que también son agradecidos [...] y la verdad es que estoy bastante contento" (E-Álvaro).

En esta misma línea, Rodrigo señala que:

Yo en principio estoy muy contento, me lo paso bien porque el alumnado se lo pasa bien, y no sé si aprenden mucho o no, pero vaya, con lo que demuestran, tanto de motivación y de conocimientos y sobre lo que les exijo, estoy muy satisfecho [...] me siento plenamente satisfecho con mi tarea profesional (E-Rodrigo).

Y el último de los ejemplos que confirma estos motivos procede de una de las observaciones de las clases de Lorena.

La profesora me dice que está muy contenta con este grupo, y que ha sido una suerte y un placer haberlos tenido los viernes a última hora: "siempre me suelo ir a casa con un buen sabor de boca" (NC-Lorena).

En tercer lugar, y a partir de los comentarios de Mireia y Álvaro, la existencia de una relación de colaboración y ayuda entre todo el

profesorado del centro es otra de las causas que pueden facilitar que el profesorado de EF se sienta feliz y contento en una escuela multicultural.

Yo personalmente me siento muy satisfecha, muy acogida, tanto a nivel de profesorado como de alumnado [...]. Hay muy buena relación con los profesores también. Es muy importante que con los profesores te sientas bien (E-Mireia).

A nivel personal yo disfruto de mi faena. A nivel de claustro, considero que desde que he entrado aquí siempre me han dado facilidades para trabajar de la manera que yo he creído conveniente. Y realmente me siento valorado, sí, sí, la verdad es que muy a gusto (E-Álvaro).

Finalmente, se quiere hacer una mención especial a las reflexiones realizadas por Lucas, el profesor más veterano de este estudio. Cuando se le pide que valore su estado de ánimo personal y satisfacción profesional, este educador responde lo siguiente:

A nivel personal vale decir que, aunque tengo ya muchos años, sigo con mucha ilusión haciendo cada día cosas nuevas, o intentándolo. La verdad es que cada día estoy más contento de lo que hago. ¿Cómo lo hago?, bueno, no debo de estar del todo contento porque constantemente lo voy cambiando, pero también es para no aburrirme [...]. Yo, profesionalmente me siento bastante bien. Quizás te iba a decir que me gustaría tener quizás 20 años menos, más que nada porque creo que van a ver muchos cambios y quizás muchos de ellos me los voy a perder. Te he dicho en un momento determinado que tengo 56, me queda poco en el convento, pero tengo mucha más ilusión hoy, que hace 20 años, y hace 20 años ya era de los que se podía etiquetar como profes motivadores (E-Lucas)

Estamos jugando un partido de fútbol y yo soy el primero en intentar meter gol, o que no me lo metan a mí, y eso también motiva (...) y bueno, el tener chavales que ahora ya casi son padres de familia, que yo los he tenido cuando eran así [señala con la mano una pequeña estatura], y que vienen: "¡iostras tío!" y te abrazan y tal y cual [...] todavía recordándolo te hace la carne de gallina (E-Lucas).

Estos comentarios definen a Lucas como un educador vocacional, enamorado de su profesión, que a pesar del paso de los años no se siente desgastado laboralmente; un caso que contradice la supuesta "fecha de caducidad" de la profesión docente destacada anteriormente.

12.2.2. Motivos por el cual el profesorado se desgasta

Para comenzar, es interesante detenerse en el caso de Lorena, ya que sus palabras reflejan un estado de ánimo variable dependiendo de la asignatura

que le toque impartir. Mientras que esta profesora se siente "súper contenta, súper feliz" (E-Lorena) en sus clases de EF, debido a las relaciones afectivas con su alumnado y a lo divertidas que son sus clases (ver apartado anterior); cuando esta maestra hace referencia a su experiencia en las clases de refuerzo, y a la relación que existía entre ella y el profesorado del centro, aparecen unos sentimientos opuestos.

Respecto a las clases de refuerzo, Lorena indica que:

Fatal, fatal, porque es que yo hago refuerzos y te llegas a agobiar porque es que te viene uno nuevo y, ¿qué haces? lo tienes ahí al pobre (...), es que tú tienes a 25 más, que cada uno va a un nivel diferente. Por ejemplo, ahora tenemos una clase que de 25, nuevos venidos de finales del año pasado habrán unos 10, unos 12 o 13 nuevos o 15, y los otros 10 con necesidades de refuerzo o cualquier cosa. Es que a lo mejor tienes tres o cuatro niños que no tienen ninguna necesidad, y que sean autónomos, y que puedes seguir un ritmo normal ¡4 niños de una clase de 25! Los otros, cada uno venidos en momentos diferentes, de lugares diferentes, con necesidades completamente diferentes, que uno te ha venido hace cinco meses, el otro tres, el otro te ha venido la semana pasada [puff] es para pegarse un tiro (E-Lorena).

La profesora llega a la pista polideportiva junto a sus alumnos y alumnas. Lorena me comenta que viene muy cabreada con este grupo por las clases de refuerzo que ha tenido que hacer antes con ellos (NC-Lorena).

Al igual que esta profesora, cabe recordar los anteriores comentarios de Natalia, donde se señala a la matrícula viva y a los desniveles educativos como elementos que afectan negativamente el estado anímico del profesorado.

Ese choque cultural es la principal dificultad, y a nivel profesional es agotador. Tú tienes un niño que ya lee, que le has dedicado todo tu esfuerzo, recursos a veces de logopedia y un día. Ese niño, sin decirte a veces ni hola ni adiós, te cogen y se lo llevan, y después vuelve a aparecer como una seta en la clase y dices: "¡hombre fulanito! ¿qué haces aquí?", y ya no te saben decir ni (...), es que es muy duro [...] ¿cómo vas a tener el mayor rendimiento de esa clase con elementos itinerantes, que van y que vienen? a parte de los que se incorporan que no han venido nunca al cole, ni saben nada (...), a ver es muy duro (...). Esto no quiere decir que no te guste trabajar aquí, pero es un nivel de exigencia psicológica, emocional, de contención del grupo (...) (E-Natalia).

Como se puede observar, todas estas palabras retoman el tema de las influencias que pueden ejercer la presencia del alumnado extranjero en las clases del aula ordinaria y en las clases de EF. Los problemas que tienen lugar en el aula ordinaria afectan negativamente al docente.

En cuanto a las relaciones con el profesorado del claustro, y contrariamente a los casos señalados en el anterior apartado, Lorena culpa al tipo de relación que mantiene con sus compañeros y compañeras como la causa por la cual llegó a padecer una depresión.

Mi tercer año fue un mal año [...]. Yo estaba en un ciclo metida que había gente muy mayor, entonces esta gente muy mayor está como muy cansada, y a lo mejor llevar a cabo cosas nuevas, o remover todo era mucho más difícil. Entonces, llegó un momento que me agoté, moralmente me agoté, y cogí una depresión y me fui cuatro meses. Estuve cuatro meses de baja, porque claro esa depresión también fue dada por otras cosas personales, pero claro llegar aquí y el ver a lo mejor cierta organización, y cierta manera de funcionar que a lo mejor no va contigo, o que tú harías las cosas de diferentes maneras, quieres como cambiarlo. Hasta que te das cuenta que aquí hay una manera de trabajar que te puede gustar, o que no te puede gustar, pero que es la manera, entonces bueno, en el momento en que la aceptas ya está (E-Lorena).

Según estas palabras, la poca colaboración entre el profesorado es un aspecto negativo para la enseñanza y la escuela. Por este motivo, desde la teoría se apuesta por fomentar el trabajo en equipo de cara a conseguir mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en un contexto multicultural.

Además de estos motivos (problemas aula ordinaria y relación profesorado), los siguientes comentarios de Natalia vuelven a poner en el punto de mira a las administraciones educativas. Más concretamente, esta profesora opina que las pocas ayudas que reciben, los recortes de sueldo, junto con la excesiva ratio de alumnos y alumnas, son otras de las causas que finalmente le han provocado estados de ansiedad y "agotamiento psicológico".

Yo, y muchos de los profesores con quien hablo, seguro que te dirían que se encuentran muy dejados de la mano de Dios. Y si encima tienes muchos más alumnos por clase, y encima te bajan el sueldo, y encima (...), tu vas absorbiendo, pero llega un momento que no puedes más, que "*petas*", porque llega un momento que antes de

navidades estás con una ansiedad y con un agotamiento psicológico, que a lo mejor si trabajas en Sarriá, o en otro colegio no lo tienes, porque son muchas cosas (E-Natalia).

Prosiguiendo con los factores que influyen negativamente al profesorado de EF, Laia, Mar y Ariadna indican que el bajo nivel educativo de algunos de sus alumnos y alumnas, junto con los pocos progresos que se consiguen a pesar de llevar a cabo numerosos esfuerzos, provocan la aparición de sentimientos de frustración y desmotivación.

El grado de satisfacción a la hora de puntuar, pues bueno tienes que pensar que no es lo que tú querrías, ya te digo que alumnos destacadísimos de conocimiento aquí no los tenemos (E-Laia).

Te desmotiva mucho que a nivel cognitivo no son muy boyantes. Te esfuerzas mucho en buscar esto, con el ordenador les proyectaré tal o cual, y luego ves que no, que se quedan así [cara de circunstancia]. Pero no, no escuchan, no atiendan a lo que les dices, entonces dices: [puff] ¿para qué me he matado yo a buscar todo esto si luego no aprendan nada? (E-Mar).

[Respecto al aprendizaje del catalán] hay un vacío brutal, porque a las cinco de la tarde salen de aquí y en su casa hablan chino, urdu, tagalo, castellano, entonces realmente no ves el resultado porque creo que habría que trabajar más en redes, o asociaciones, no sé. Aquí en la escuela te sientes un poco frustrada y fracasada ieh!, porque el resultado que ves no llega (E-Ariadna).

Por otro lado, la existencia en el centro de algunas familias problemáticas es otra de las causas señaladas. Como explica Hugo, "muchas veces los problemas no me lo dan los niños, sino que me lo dan los padres" (E-Hugo).

En palabras de Ariadna:

Este tipo de escuelas cansa porque ya te digo, está todo controlado, pero luego a lo mejor las familias vienen un día y te amenazan. Algunas veces ha habido incluso casi alguna agresión, o sea, está todo como que en cualquier momento puede estallar [...] es como una especia de polvorín. Por el niño está controlado, pero cuando pasa al adulto, a la familia, depende como, pueden llegar aquí y cuestionarte tu faena, tu manera de hacer, y porqué lo has hecho hasta el momento, y eso sí que es como [puff]. Hay familias que no creen en la escuela, no confían en lo que se hace aquí, les tienes que..., [...] le escribes una nota en la agenda y ni si quiera me contestan, o le dan la razón al niño, pues apaga y vámonos (E-Ariadna).

Ante esta realidad, Hugo considera necesario cambiar de mentalidad: "yo ya he hecho ese *reset*, yo he dicho: 'yo soy profesor de estos niños, los padres me dan lo mismo', porque no se preocupan de sus hijos" (E-Hugo).

El siguiente factor o causa que influye negativamente en el profesorado es el grado de conflictividad del alumnado. Tal y como se desprende del siguiente comentario, y al igual que se hizo referencia en la introducción de este apartado, es preciso recordar que la dimensión emocional del profesorado puede vivir altibajos a lo largo de su trayectoria profesional.

Hoy por hoy yo aquí estoy bien. Si hubieras venido hace dos años te hubiera dicho que me quería ir de aquí, así de claro. Porque es que se pasa mal. Cuando no se puede dar clase, cuando todo el día estás enfadado. Ayer precisamente lo pensaba; estoy a gusto porque durante este curso me habré enfadado como cuatro veces solamente, entonces pues claro [puff] he tenido altibajos. Yo tuve una época muy mala, porque cuando iba a pasar a ciclo superior los comportamientos eran muy malos y ahora estoy otra vez bien, llevo un par de años pues bien porque por lo que sea han cambiado los comportamientos, y estoy más a gusto (E-Mar).

Respecto a los problemas de disciplina y las situaciones conflictivas que se dan lugar en el aula, algunas de las notas de campo destacan cómo su presencia interfiere negativamente en la labor del docente y en su estado anímico. A modo de ejemplo, merece la pena destacar los casos de Mar y Hugo.

Según se extraen de las sesiones observadas de Mar, los conflictos que han tenido lugar en sus clases a lo largo de su trayectoria profesional ha marcado el carácter de dicha maestra.

Se autodescribe como "una pasota". Según ella: "esto es debido a los muchos años de gritos y preocupaciones" [...]. Me explica que está un poco desgastada, "trabajar con este tipo de alumnado desgasta mucho. [...] "A veces cruzo los dedos antes de acudir a la clase, esperando que los alumnos tengan un buen día, y que todo salga medianamente bien" (NC-Mar).

En cuanto al caso de Hugo, a continuación se muestran las consecuencias anímicas que le generó la aparición de una situación conflictiva el día anterior en una de sus clases.

Me da la sensación de que el profesor está cansado y desgastado [...]. El profesor me dice que hoy está muy enfadado con este grupo [...]

ayer por la tarde tres alumnos se pegaron violentamente. El profesor reconoce que esto le afecta, "al igual que a los alumnos en el día de hoy les puede afectar el calor y el hecho de ser la primera hora del día" [...] Hugo me dice que hoy se encuentra algo "quemado" y que su actitud no es la que a lo mejor debería de ser [...]. De camino a la pista dice: "hay días que todo comienza mal, y hoy es un día de ellos" (NC-Hugo).

Posteriormente, Hugo revela que los problemas que suceden en su escuela suelen afectarle negativamente a su vida personal, tal y como se desprende de los siguientes comentarios:

Sí, muchos días no duermo. Esa energía negativa que vamos acumulando todos te va arrastrando y entonces al final del día tienes que darle salida, tienes que hacer alguna actividad, o salir, porque sino estallarías [...]. Cuando llevas una semana con días muy malos, muy malos, con problemas sobre todo exteriores, pues se te ve en la cara, el ánimo. Al final lo que no tienes que hacer es quedártelos dentro (E-Hugo).

Al acabar la sesión el profesor me reconoce que hoy está muy enfadado y que ahora ni siquiera tiene un buen cuerpo para atender a sus hijos en casa (NC-Hugo).

Como explica Hugo, el profesorado debería ser consciente de buscar algún tipo de actividad que le permitiese descargar tensiones para no acumular la carga emocional que le ocasiona su trabajo.

Según Ariadna, el desgaste en el profesorado puede dar lugar a que se realicen actuaciones educativas incorrectas.

Estar mucho tiempo aquí desgasta. Yo me noto que a veces tengo comportamientos de los que yo criticaba de los anteriores, y dices: "es que no quiero acabar así" (E-Ariadna).

De un modo similar, Mar certifica cómo en ocasiones desciende el grado de exigencia y disciplina.

Me dice que ahora no se toma las cosas tan a pecho, sino que deja pasar muchas cosas: "intento no ser tan estricta, y si no corren los diez minutos, pues que no corran, no se puede ir todo el rato detrás de ellos" (NC-Mar).

Mar me dice: "a menos que pase algo grave, dejo pasar muchas cosas porque no puedo estar siempre tan enfadada" (NC-Mar).

A raíz de todos estos comentarios, y en último lugar, cabe destacar cómo entre el colectivo docente que trabaja en un contexto multicultural puede

existir la creencia generalizada de que en otras escuelas, con otro perfil de alumnado, no tienen lugar los mismos problemas que agotan y desgastan profesionalmente al personal educador.

Antes de navidades estás con una ansiedad y con un agotamiento psicológico que a lo mejor si trabajas en Sarriá, o en otro colegio no lo tienes, porque son muchas cosas (...) (E-Natalia).

A veces pienso que estar en un cole así es un desgaste, porque yo tengo amigas que no están en coles así y ¡jo!, cuando ellas me explican a mí y yo les explico a ellas pues me dicen: "¿pero tú dónde estás?". Claro, es que quieras que no, esto te va chupando la sangre, te va gastando energías y te van saliendo arrugas y canas, es que es así ¡eh! (E-Mar).

Con estos comentarios, Mar se muestra como una de las profesoras más críticas y negativas respecto a su situación laboral, y a la realidad multicultural.

El conjunto de expectativas profesionales que el profesorado afirma poseer se presentan en siguiente bloque de resultados.

12.3. Expectativas profesionales del profesorado

Una vez que el profesorado ha valorado muchos de los aspectos que se incluyen dentro de tu trayectoria laboral, el profesorado cambia su mirada hacia el futuro para opinar respecto a sus expectativas profesionales.

En este bloque de apartados, las percepciones del profesorado respecto a este tema se presentan agrupadas en dos vertientes en función del deseo o no de cambiar de escuela próximamente.

12.3.1. Mi ciclo se acabará

Ante la existencia de un conjunto de educadores y educadoras que afirman no poseer un estado de ánimo personal y profesional positivo, no es descabellado pensar que muchas de sus expectativas profesionales se alejen de la posibilidad de continuar trabajando en este mismo contexto que describen. Sin embargo, la realidad es bien distinta.

La única profesora que sí que ha señalado de manera intencionada su intención de dejar la escuela, dos años atrás, ha sido Mar.

Hoy por hoy yo aquí estoy bien. Si hubieras venido hace dos años te hubiera dicho que me quería ir de aquí, así de claro (E-Mar).

El resto de profesores y profesoras, en ningún momento ha expresado este mismo deseo de una manera tajante. Solo Laia, Hugo y Ariadna señalan que quizás con el tiempo sea necesario cambiar de escuela, pero no expresan su intención de hacerlo.

Según los comentarios de Laia, el desgaste que puede provocarle al profesorado este tipo de escuela es un motivo por el cual sería importante realizar un cambio. Sin embargo, como ya se ha dicho, Laia muestra una opinión ambivalente al respecto, puesto que también afirma que su escuela no la cambiaría por ninguna.

Este tipo de escuela quema más que otra escuela. Hay veces que por razones determinadas es necesario hacer un cambio, o si no, también, porque llevas muchos años (E-Laia).

(...) en este momento yo no la cambiaría por otra, te lo digo sinceramente (E-Laia).

De una manera más global, es importante recordar las opiniones de Ariadna, quién se muestra convencida de que la profesión del maestro no es, o no debería de ser, una profesión para toda la vida. Según su propia experiencia, el paso de los años, junto con las situaciones dificultosas que tienen lugar en el aula, pueden provocar en el profesorado comportamientos nocivos, fruto del acomodo que suele provocar la rutina de la profesión.

Respecto a Hugo, este educador explica que "la gente que estamos en este grupo, tenemos también un ciclo. Supongo que habrá un momento que mi ciclo se acabará, porque se acabará, y me tendré que ir a otro sitio" (E-Hugo).

En base a estas palabras, este docente asume que su estancia laboral en su centro educativo algún día acabará, aunque no justifica los motivos de esta idea. De hecho, Hugo también opina que "yo no sé que haría en un cole que no tuviera estas características" (E-Hugo), lo cual puede hacer pensar que los motivos que agoten su ciclo no se deben a las particularidades de su centro educativo.

En último lugar, merece la pena destacar que Carmen, profesora con más de 10 años de experiencia en su escuela actual, reconoce haber concursado para una nueva plaza en otra escuela, aunque tampoco explicita sus motivos. Además, hay que tener en cuenta que esta profesora declaró haber escogido expresamente para trabajar “zonas de por aquí de Ciutat Vella” (E-Carmen). Aún así, y ante la posibilidad de cambiar próximamente de escuela, la educadora cree que dicho cambio no será fácil.

A mi me gusta trabajar con estos niños pero no sé (...), si ahora me fuera a trabajar a otro sitio normal, bueno normal entre comillas porque ¿qué es la normalidad?, pero a otro tipo de centro, me costaría. Bueno yo he concursado y no sé si me iré o no, pero que creo que me costaría mucho adaptarme (E-Carmen).

Contrariamente a las expectativas profesionales aquí reflejadas, en el siguiente apartado se describen los casos de aquellos profesores y profesoras que no quieren cambiar de escuela.

12.3.2. No me quiero ir de la escuela

Entre los resultados destacan tres casos donde el profesorado confirma su deseo de continuar trabajando en su actual escuela.

En primer lugar, Lorena, una de las profesoras más noveles que afirmó haber vivenciado un tortuoso inicio laboral, señala que, gracias a la relación tan afectiva que mantiene con su alumnado, el hecho de cambiar de escuela le generaría sentimientos de añoranza.

Creo que ahora me iría y echaría de menos esta vidilla. Yo me encuentro muy bien aquí, es que me llevo muy bien con los niños, yo disfruto (E-Lorena).

Del mismo modo, el caso de Mireia merece una atención especial, puesto que es la única profesora participante que todavía no es funcionaria a pesar de sus más de 10 años de experiencia. Casualmente, el próximo curso académico quizás tenga que dejar el centro escolar.

(...) este año igual es el último que hago EF en esta escuela porque ha venido un titular para la plaza y bueno, pues no sé, a ver qué pasa el año que viene, no tengo ni idea (E-Mireia).

Ante esta realidad, y al preguntarle sobre la posibilidad de cambiar de escuela, la maestra indica tajantemente que “¡no!, yo estoy muy bien aquí, ya te digo, ¡estoy encantada de estar aquí!” (E-Mireia).

Finalmente, se vuelve a recordar el caso de Lucas, uno de los profesores más veteranos que afirma su deseo de ser más joven para poder vivir todos los cambios que aún están por venir en la escuela.

Yo profesionalmente me siento bastante bien. Quizás te iba a decir que me gustaría tener quizás 20 años menos, más que nada porque creo que van a ver muchos cambios y quizás muchos de ellos me los voy a perder. Te he dicho en un momento determinado que tengo 56, me queda poco en el convento, pero tengo mucha más ilusión hoy, que hace 20 años (E-Lucas).

Tal y como se desprenden de estas palabras, Lucas no tiene la intención de cambiar de escuela, todo lo contrario, le gustaría tener menor edad para continuar trabajando muchos años más en su escuela.

Por tanto, con este bloque de apartados se ha podido resaltar cómo las expectativas profesionales del profesorado dependen directamente de cada tipo de realidad educativa que vivencie el docente. Es decir, los motivos ya mencionados que pueden desgastar o motivar anímicamente y profesionalmente al profesorado pueden determinar esta percepción, lo cual es un ejemplo más de la diversidad de realidades existentes, y por tanto, de la imposibilidad de generalizar al respecto.

Capítulo 13. Planificación, normas higiénicas y recursos

13.1. PROCESO DE PLANIFICACIÓN	407
13.1.1. PROGRAMACIÓN CURRICULAR	408
13.1.2. ADAPTACIONES CURRICULARES	418
13.1.3. EVALUACIÓN	421
13.2. NORMAS HIGIÉNICAS	424
13.2.1. LA HIGIENE PERSONAL DEL ALUMNADO: LA DUCHA Y EL CAMBIO DE ROPA	424
13.2.2. "TIENEN LA OBLIGACIÓN DE TRAER CHÁNDAL (...)"	426
13.2.3. ¿Y SI NO TRAIGO CHÁNDAL NI TOALLA? CONSECUENCIAS DEL INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS HIGIÉNICAS	428
13.3. RECURSOS DISPONIBLES Y UTILIZADOS: MATERIALES PEDAGÓGICOS E INSTALACIONES	434
13.3.1. LIBROS Y BALONES (...) ¿CON QUÉ CUENTA Y QUÉ UTILIZA EL PROFESORADO?	434
13.3.2. PISTAS, VESTUARIOS, GIMNASIOS (...) ¿CÓMO SON LAS INSTALACIONES?.....	435

El profesorado de EF posee una serie de creencias respecto a su alumnado, en este caso mayoritariamente de origen extranjero, y sobre trayectoria profesional en un contexto multicultural, que conforman su denominado currículum oculto. Como se hizo referencia anteriormente, es preciso tener en cuenta que este suele estar presente en todas las dimensiones que conforman su intervención pedagógica en la escuela.

En este capítulo, se abordan tres dimensiones de la práctica educativa del profesorado: el proceso de planificación; las normas higiénicas; y los recursos disponibles y utilizados.

Respecto al proceso de planificación, en este bloque de resultados se describen las principales características de la programación curricular, además de las adaptaciones curriculares y de los sistemas de evaluación empleados por el profesorado participante.

En cuanto al segundo bloque, los resultados que se analizan e interpretan guardan relación con las normas higiénicas.

El tercer y último bloque de resultados se relaciona con los recursos didácticos disponibles y utilizados por el profesorado. Además de analizar el tipo de material escrito y deportivo empleado, se describen las instalaciones disponibles y su estado.

13.1. Proceso de planificación

Siguiendo los comentarios de López Rodríguez y Sentís (2000), las necesidades educativas que se derivan de la diversidad del alumnado (capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, procedencias culturales, intereses, etc.) deberían ser atendidas por el profesorado, por lo que el colectivo docente se enfrenta ante el reto de llevar a cabo una planificación curricular acorde con ellas.

Por tanto, y a sabiendas de las características culturales del alumnado que posee el profesorado participante (más 50% población extranjera), estos procesos de planificación adquieren una especial relevancia.

Seguidamente se analizan los entresijos de la programación curricular que el profesorado manifiesta llevar a cabo en su escuela multicultural y el

modo en el que la presencia del alumnado inmigrante influye o no en este proceso inicial.

13.1.1. Programación curricular

Antes de entrar a analizar los resultados obtenidos sobre esta temática, es preciso subrayar un aspecto importante. Según afirman algunos de los profesores y profesoras participantes, la presencia del alumnado extranjero en el aula no suele ocasionar grandes cambios en la programación del profesorado.

En EF claro que hay cambios, pero por diversidad cultural [...] la programación general la cambias poco (E-Darío).

Cambiar programaciones o maneras de hacer porque haya multiculturalidad, aquí no (E-Mireia).

Estos comentarios pueden interpretarse desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, se puede pensar que la presencia del alumnado extranjero no conlleva una necesaria modificación curricular. Es decir, no conlleva un trabajo o intervenciones educativas complementarias. Ante esta realidad, las posibles necesidades del alumnado extranjero pasan desapercibidas por el profesorado.

Tras esta reflexión inicial, seguidamente se presentan tres aspectos relevantes extraídos de los resultados: la flexibilidad de la programación curricular; la presencia de los juegos del mundo en la programación; y la selección de otros contenidos curriculares del área.

a) La flexibilidad: abiertos y abiertas a los cambios

Ante el reto que supone fomentar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, el profesorado considera indispensable dotar a la planificación curricular en un contexto multicultural de un alto grado de flexibilidad (Besalú, 2002; Lleixà, 2002); algo que se confirma en este trabajo.

En este sentido, dos profesores y una profesora de todo el conjunto de participantes afirman mostrarse flexibles a la hora de seguir la programación curricular inicial, hasta el punto de que en muchas ocasiones

suelen llevarse a cabo acciones improvisadas que no habían sido pensadas inicialmente.

En el caso de Lucas, uno de los profesores más veteranos del estudio, su preocupación por renovar su práctica educativa le lleva a pensar que no es necesario cumplir de manera estricta con la programación curricular. Además, este profesor confirma la idea de la imprevisibilidad del aula, es decir, "nada siempre es igual", y por ello, en ocasiones el profesorado debe de improvisar sus acciones.

Por mucho que un año u otro te hagas una programación, yo, una o dos veces a la semana entro a la XTEC [Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya], en el aula abierta de EF. Ya tengo dos o tres [personas] que sé que van poniendo cosas nuevas que hacen y a veces te encuentras con la sorpresa: "¡ah mira pues esto también lo hago yo!" o "¡iostras voy a probar esto!". Por mi forma de ser quizás, a mí me resulta muy difícil limitarme a una programación concreta. Puede ser que tenga programado hacer no sé qué o no sé cuantos, y aquel día, por lo que sea, porque un chaval ha venido broncas (...) pues vamos a hacer otra cosa que no tiene nada que ver con lo que estaba programado. A veces sale mejor que lo que hubieras tenido programado, y a veces pues tampoco sale bien (E-Lucas).

En esta misma línea, Hugo explica la elaboración de un proyecto no previsto inicialmente, que surgió a partir del visionado de un programa de televisión.

Esa experiencia me dio a mí mucho más de lo que yo esperaba porque de como yo empecé (...), estaba viendo "Fama" en la tele, hip-hop. [En la clase] "Hip- hop, ¿os gusta?" "¿hip-hop qué es?". Yo involucré a toda la gente del área de música. Trabajaban la música del hip-hop. En el área de inglés todas las canciones, todas las palabras en inglés, las estudiamos también. No estamos siguiendo ningún currículum [...] ese año despertó cosas en mí que no me había despertado nunca (E-Hugo).

Más allá de las opiniones de estos educadores, Lorena tiene una opinión más crítica respecto a la viabilidad de las programaciones curriculares. Según esta educadora, las primeras sesiones del curso las dedica a observar a su alumnado para así conocerlo mejor. Posteriormente, es preferible elaborar una memoria final sobre todo lo trabajado en el curso para ver que ha salido bien y/o mal. Tras este proceso reflexivo, Lorena analiza los posibles cambios que son necesarios, en base a la experiencia que haya tenido. En último lugar, Lorena también hace referencia a la

imprevisibilidad del aula, al igual que anteriormente Lucas, para explicar que existen situaciones donde el profesorado tiene que improvisar.

Hablamos sobre la planificación curricular. La profesora me vuelve a recordar que ella el primer mes se dedica a observar [los comportamientos del alumnado], y que posteriormente suele realizar o no los mismos contenidos todos los años. "Yo no creo en la planificación, creo más en las memorias finales. ¿De qué te vale tenerlo todo pensado y cuadriculado? Cuando vienen los días raros o torcidos la planificación no vale para nada, tienes que improvisar y saber actuar" (NC-Lorena).

Lorena dice que "con el tiempo he aprendido a revisar lo que he hecho el año anterior para mejorar aquello que no me salió bien. Esto no quiere decir que siempre haga lo mismo, para nada, yo sé en todo momento qué contenidos realizar. Yo parto de una planificación curricular que tengo desde que hace tiempo. A partir de ahí, voy cambiando o no contenidos. Por ejemplo, este año he creído conveniente introducir un proyecto sobre los JJOO, y esto no lo pensé en septiembre, sino que se me ocurrió no hace mucho tiempo" (NC-Lorena).

Por tanto, la planificación curricular en estos casos se flexibiliza a la hora de introducir nuevos contenidos curriculares.

Sobre este tema, es importante destacar que saber diversificar los contenidos, dependiendo de las necesidades del momento, puede considerarse un aspecto interesante e incluso vital dentro de la labor del profesorado. Aún así, habría que analizar con cautela el trasfondo de estas palabras. Es decir, es posible que detrás de estas afirmaciones exista la presencia de aquel profesorado acomodado que improvisa cada día en base a su experiencia y a sus planificaciones curriculares de antaño. De ser así, se podría confirmar la presencia del profesorado reproductor.

b) Programando unidades didácticas sobre los juegos del mundo

La introducción de los juegos del mundo dentro de las programaciones curriculares es uno de los temas destacados por algunos profesores y profesoras participantes.

En este sentido, hay que tener en cuenta que esto tampoco se considera algo novedoso, ni mucho menos exclusivo de las escuelas multiculturales. Si se revisa el currículo catalán de EF de educación primaria, hace varios años que esta propuesta lúdica forma parte del bloque de contenidos de juegos.

Por lo cual, cualquier profesor o profesora de EF que siga este currículo habrá podido introducirlos en su escuela, independientemente de las características culturales del alumnado.

Entre las personas participantes que afirman haber programado una unidad didáctica acerca de los juegos del mundo se encuentran: Darío, Álvaro, Lorena, Rodrigo y Adriana.

Añadí una unidad de programación sobre juegos interculturales, que no es una adaptación curricular. Entonces cada chaval sí que traía juegos de sus padres: le preguntaban a sus padres juegos de su niñez y todo esto (E-Álvaro).

Yo por ejemplo ahora estoy haciendo una programación de juegos de todo el mundo. Entonces he cogido los continentes de los niños que tengo, que tengo juegos de sus continentes y estoy haciendo juegos de sus países (E-Lorena).

Este año he hecho con los de ciclo superior una unidad de juegos de alrededor del mundo. Estuvimos trabajando con los cinco continentes pues qué representantes de la clase había de cada continente, y entonces hicimos una búsqueda de juegos de su origen. La verdad es que fue súper-interesante, a parte de que los juegos eran súper-divertidos, les encantó (E-Ariadna).

Una de las anotaciones procedentes de las clases de Rodrigo confirma su presencia en el aula, aunque en este caso de manera puntual.

El profesor manda que todos se sienten en el suelo para explicar el siguiente juego "Baraf Pani". Explica verbalmente que es un juego pakistaní que significa hielo y agua. Aprovechando que en la clase hay 4 alumnos de Pakistán, hace que un alumno interesado lo explique (...) (NC-Rodrigo).

Tal y como se hace referencia en capítulo anteriores, la presencia de los juegos del mundo en el aula es un gran avance de cara a valorar positivamente las diversas culturas, siempre y cuando, no se conviertan en un aspecto anecdótico (López Pastor et al. 2006); algo que con estos comentarios no se puede llegar a saber. Aún así, involucrar al alumnado en la búsqueda de los mismos es un aspecto importante que juega a favor de este profesorado., puesto que el alumnado puede gozar de un mayor protagonismo positivo en la escuela (Soler et al., 2012)

c) La selección de contenidos: juegos, deportes, expresión corporal, etc.

Siguiendo a Llunch & Salinas (1996), es aconsejable que el profesorado que trabaja en un contexto culturalmente heterogéneo planifique y diseñe, a partir de los contenidos curriculares de cada asignatura, un conjunto de actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas, etc., capaces de generar una dinámica de participación e implicación de todo el alumnado.

A raíz de esta idea, la selección de contenidos y tareas que el profesorado de EF lleva a cabo en un contexto multicultural no difiere de la selección que pueden realizar otros profesionales en otros contextos educativos. En este sentido, algunos de los profesores y profesoras manifiestan que en sus clases implementan todos los contenidos que forman parte del currículo. Sin embargo, otros y otras muestran algunas reticencias a la hora de tratar en la escuela algunos deportes (sobre todo fútbol), la expresión corporal o las capacidades físicas (resistencia, velocidad, etc.).

Natalia y Ariadna, indican que la selección de los contenidos suele depender de los gustos y habilidades del profesorado más que de las necesidades del alumnado.

Yo desarrollo mi actividad como la desarrollaría en cualquier otro centro que he trabajado. Básicamente me baso más en las cosas que me gustan a mí (E-Natalia).

Los contenidos los he trabajado todos, pero claro de una manera supongo personal, de cómo te sientes tú más cómodo (E-Ariadna).

Partiéndose o no de las preferencias y/o necesidades del alumnado, los principales contenidos del currículum que el profesorado manifiesta utilizar en sus clases de EF en un contexto multicultural son los siguientes.

Juegos

Los resultados señalan al juego como el contenido estrella más destacado por todo el profesorado de EF participante, sobre todo por el especial interés que presenta el alumnado hacia los mismos.

Mi objetivo esencial como profesor de EF es que los chavales se lo pasen bien, ese es el primero, luego vendrán otros [...] lo cual quiere

decir que toda la programación está pensada prácticamente a través de juegos, el 70% (E-Lucas).

Juegos, juegos, y sobre todo juegos. Yo hago juegos (E-Lorena).

Básicamente yo sí que hago más deportes y juegos. Es lo que más trabajo (E-Carmen).

Entre todas las modalidades, el profesorado coincide sobre todo en mencionar a los juegos tradicionales catalanes y a los juegos del mundo, aunque también se hace referencia a los juegos cooperativos y al juego libre.

Algunos de los motivos que justifican estas elecciones son los siguientes:

En primer lugar, Lorena utiliza diariamente los mismos juegos para comenzar la sesión como una estrategia: supuestamente son los más motivadores para su alumnado; favorece la inclusión del alumnado recién llegado; el alumnado puede autorregularse mientras ella realiza otras tareas.

Me indica que en esta clase hay cuatro alumnos recién llegados que desconocen el catalán. "Estos dos juegos son muy visuales, lo cual les ayuda a imitar y por tanto entender la dinámica del ejercicio". Además, Lorena me comenta que "el hecho de cambiar constantemente de actividades puede provocar en el alumnado que no habla catalán ciertos problemas de comprensión e incluso ansiedad. Por eso, utilizo juegos por todos conocidos. Favorece su implicación" (NC-Lorena).

En segundo lugar, dos profesoras del estudio afirman la necesidad de introducir juegos cooperativos o trabajos en grupo para favorecer el intercambio y la cohesión de grupo, una idea defendida por Caselles (2003) y García Fernández & Goenechea (2009) entre otros.

[Se necesitan] más actividades que se tengan que hacer en grupo, pues por ejemplo "policías y ladrones", que tú te tengas que sentir parte de un grupo y colaborar. Si por ejemplo son relevos, al formar parte de un grupo a tus compañeros les interesa que tú lo hagas bien y por tanto, te van a echar una mano. Si siempre haces actividades muy dirigidas, y que tú actúes como persona individual, pues no favorece tanto la relación con tus compañeros (E-Natalia).

Bajo esta misma idea, Ariadna explica que una de las dos sesiones de EF que realiza semanalmente se dedica, única y exclusivamente, a la aplicación

de juegos cooperativos, ya que estos sirven para educar en valores al alumnado.

Dentro del área de EF, en las sesiones que hacen semanalmente hay una que es de juegos, bueno, de juegos cooperativos. Entonces ahí intentamos trabajar todo este tema de cohesión social, de compartir, de colaborar, de ayudarnos para un objetivo, porque sin la ayuda del otro no puedo conseguirlo. Ahí trabajas pues un montón de conflictos que puedan surgir [...] en general la verdad es que suele funcionar bien (E-Ariadna).

En tercer lugar, Natalia hace referencia a la introducción de un juego de libre exploración en sus clases de ciclo inicial e infantil. Según afirma esta profesora, esta tarea le permite conocer las dinámicas de comportamiento del alumnado: favorece la creatividad, autonomía, organización, además del trabajo individual y en equipo.

Cuando son pequeños, para la integración del alumnado, tengo una actividad que es de construcción que parece una tontería, con botes de "Colacao", con latas de "Nidina", bloques de construcción de psicomotricidad, unas maderas (...), parece una tontería, pero ves mucho la relación que se establece entre el grupo, el que comparte, el que no comparte, el que juega cooperativamente, el que es incapaz de jugar cooperativamente, y es un juego que no es invasivo, que todo el mundo puede coger sus piezas y participar. Entonces, el niño que aún no está preparado juega solito, el niño que ya empieza a relacionarse con otro niño, el otro ya se integra en un grupo mayor. Es un juego que te permite ver mucho donde está el alumno [...] es una actividad que es muy chula (E-Natalia).

Se podría cuestionar si la simple práctica de este ejercicio servirá o no para integrar al alumnado, tal y como especifica Natalia. Aún así, lo que sí está claro es que esta actividad permite al profesorado conocer y entender un poco más los comportamientos de este colectivo.

Juegos predeportivos

Los juegos predeportivos también son muy utilizadas por el profesorado, sobre todo en los cursos del ciclo superior, aunque Lorena y Mireia prefieran no aplicarlos en sus sesiones de EF porque consideran que son más propios de la etapa de secundaria o el ámbito extra-escolar.

Yo por ejemplo no hago deportes tal cual, nunca. Creo que no tienen la edad y que lo hacen fuera, o lo harán en el instituto (E-Lorena).

Entre las diversas modalidades deportivas, las opiniones del profesorado muestran cómo prácticamente se suelen trabajar todos los deportes (fútbol, voleibol, tenis, baloncesto, atletismo, natación, etc.), ya sea en forma de monográficos (unidades didácticas de iniciación deportiva), o como actividad libre.

En la programación hacen de todo, siguen haciendo básquet uno, balonmano, voleibol, actividades gimnásticas (...) (E-Hugo).

En el tercer trimestre es introducción al básquet, pero ya más reglado, y tenis (E-Laia).

En este sentido, Carmen, Natalia y Rodrigo coinciden en no querer utilizar el fútbol como deporte escolar. Entre sus argumentos se encuentran:

Si tengo que hacer un deporte colectivo no voy a coger fútbol, primero porque fútbol juegan todo el día en el patio, porque tienen unas connotaciones para mí negativas y políticas que no... (E-Natalia).

Yo, en EF, un contenido que no hago fútbol, porque juegan en el patio, cualquier hora libre que tengan juegan a fútbol, y solo harían fútbol (E-Carmen).

Yo prácticamente el fútbol, en la clase de EF, lo trato poquísimo. Cuando juegan en el patio ya juegan, por tanto prefiero realizar otros deportes (E-Rodrigo).

A pesar de estas últimas palabras de Rodrigo, en una de sus sesiones se pudo observar cómo el alumnado sí que jugaba al fútbol en EF.

El profesor explica que tras la realización de una prueba que servirá de ejemplo, el resto de la clase realizará juego libre, en este caso fútbol (NC-Rodrigo).

A lo que la natación se refiere, esta modalidad deportiva suele formar parte de algunas de las escuelas gracias a un convenio con el Ayuntamiento de Barcelona: "nos sacan horas de EF por la piscina, porque al ir en horario escolar (...)" (E-Carmen). Esto permite externalizar esta actividad subvencionada a una empresa ajena a la escuela.

[Natación] sí, la hacen primero y segundo, y la hacen todos, tanto niños como niñas (E-Lorena).

Dentro de la evaluación esto forma parte de la EF pero no lo evaluamos nosotros. Como yo no soy tutora no voy nunca a acompañar a natación, pero ellos tienen sus monitores y les hacen una

valoración a final del trimestre para ver la evolución de ese niño y sus habilidades (E-Natalia).

Los de primero van a la piscina (E-Laia).

En último lugar, es importante subrayar la siguiente idea que argumentan Lorena, Natalia y Mireia. Estas educadoras encuentran beneficioso introducir en sus clases deportes no tan practicados y/o conocidos, para que todo el alumnado parta de un mismo nivel inicial. Esto ayudaría a minimizar las posibles desigualdades motrices que pueden existir entre ellos.

Si he hecho algún tipo de deporte, como por ejemplo hice el rugby una vez, o hice pelota valenciana, siempre han sido deportes que ellos no han jugado nunca (E-Lorena).

Lo que más trabajo quizás es el balonmano. El balonmano es un deporte que todo el mundo empieza desde el mismo nivel (...) si trabajas fútbol [...] unos saben mucho y los otros nada, y entonces no te sirve para trabajar muchos aspectos, no tanto relacionados con el manejo, sino con la cohesión de grupo, con el que todo el mundo pueda aprender. De lo contrario, el que sabe, sabe, y el otro, no toca pelota (E-Natalia).

Yo intento también hacer cosas y traer gente de deportes que ellos no han visto, para que todos partan de la misma base. El otro día vinieron a hacer deporte adaptado, con sillas de ruedas, les tapan los ojos, hicieron el "Boccia" (E-Mireia).

Expresión corporal

Entre el profesorado existen dos puntos de vista diferentes respecto a la introducción de la expresión corporal en las clases de EF.

Mar es la única profesora que ha afirmado no utilizarla en sus clases de EF, alegando al supuesto menor ritmo de estas dinámicas.

Yo también tiendo a dejar un poco a parte la expresión corporal. Son cosas como más tranquilas y a mí me va más que ellos corran, que se muevan, más que nada porque tienen que desfogarse (E-Mar).

Por el contrario, Carmen, Lorena, Rodrigo y Hugo destacan que la expresión corporal forma parte de la programación curricular de sus escuelas.

Yo les hago mucha expresión corporal, pero a lo mejor no hago tanta expresión corporal tal cual, pero sí que les hago danzas, son ellos mismos los que las hacen, hago danzas de diferentes países, de diferentes formas (...) (E-Lorena).

Entre los propósitos por los cuales Hugo manifiesta trabajar la expresión corporal en su escuela se encuentran: eliminar los estereotipos sexistas que existen alrededor de estas actividades; favorecer la implicación de las chicas en el aula; y diversificar la oferta de actividades para los chicos.

[...] batuka, aeróbic (...), hago un poco de esto porque los chicos solo querrían jugar siempre al fútbol y entonces muchas chicas se quedan desplazadas. Entonces también hago programación de aeróbic, coreografías de *batuka*, de bailes de salón [...] es que son todos futboleros, entonces fútbol, fútbol, fútbol (E-Hugo).

Hablamos sobre la expresión corporal. Hugo me explica que es un contenido que normalmente utiliza con el alumnado para luchar contra la creencia de que es un contenido de chicas. Me explica que el también se implica en las actividades y danzas. Incluso reta a los alumnos chicos a que intenten mejorar sus capacidades rítmicas (NC-Hugo).

Estos comentarios sacan a la luz algunos aspectos de aspecto de género importantes: a todos los chicos les gusta el fútbol y a las chicas no; a las chicas les gusta el baile y a los chicos no (Learreta et al., 2006; Velázquez & Álvarez, 1990). Por tanto, es posible que con estas creencias Hugo reproduzca las tradicionales desigualdades de género en sus clases.

Proyectos interdisciplinares

Además de los contenidos propios del área de EF, en este estudio se identifican diversos proyectos interdisciplinares, donde el profesorado de diversas áreas trabaja conjuntamente alrededor de un tema previamente acordado. Este ejemplo se puede enmarcar dentro de las propuestas para el cambio dentro de un contexto multicultural (Capllonch et al., 2007; López Pastor et al., 2007).

Debido a la celebración de los 10 años de los JJOO de Barcelona de 1992, y coincidiendo con la preparación de los JJOO de Londres de 2012, las escuelas de Darío, Rodrigo y Lorena decidieron elaborar un proyecto relacionado con esta celebración deportiva.

Fuera ya de la clase, mientras el profesor me enseña los murales y dibujos que han hecho sus alumnos sobre los JJOO, y que decoran las paredes de la escuela, Rodrigo me explica el proyecto interdisciplinar de los JJOO que está llevando a cabo. Me dice que llevaba tiempo proponiendo este proyecto en el claustro, y este año, aprovechando que además es año olímpico, se ha aceptado (NC-Rodrigo).

En esta misma línea, del caso de Hugo también se desprenden otros dos proyectos de gran interés, uno relacionado con el hip-hop, ya mencionado con anterioridad, y otro que lleva por nombre "el país en la escuela".

Hace tres años hemos hecho [...] hip-hop. Con los alumnos y con el profesor de la universidad de Bellas Artes estuvimos un trimestre trabajando el tema del hip-hop [...]. Luego vino un amigo mío para mezclar, le enseñaron los tiempos, la historia, cómo visten [...] sabemos bailar, sabemos cantar y acabamos haciendo un DVD que cada uno se llevó con su canción, su baile, con su rap, con todo hecho por ellos, todo hecho por ellos, con su propia coreografía (E-Hugo).

Y hacemos otro que se llama "el país en la escuela" que hacen sardanas y todo eso, y lo hace todo el mundo [...] para festivales que tienes que mezclar a todo Dios. Pues cosas de plástica, con la gente de música, con la gente del aula de acogida. También muchas veces hay bailes, movimientos, expresión corporal [...]. Les hago danzas, son ellos mismos los que las hacen, hago danzas de diferentes países, de diferentes formas, intento meterles también, con la parte de música, buscar músicas que no tengan nada que ver con ellos, para que el abanico se amplíe (E-Hugo).

13.1.2. Adaptaciones curriculares

Para fomentar la igualdad de oportunidades entre todo el alumnado es preciso llevar a cabo una atención individualizada a cada uno de ellos y ellas, en base a sus principales características y necesidades. Para que esto sea posible, las adaptaciones curriculares adquieren una especial relevancia (Lleixà, 2002; MEC, 2006).

Seguidamente, se presentan las principales adaptaciones curriculares que el profesorado de EF afirma realizar en su área, en función de las características culturales, psíquicas y físicas del alumnado.

a) "La condición de inmigrante no implica la necesidad de adaptar"

Según las opiniones de varios profesores y profesoras, el factor cultural del alumnado no suele implicar la necesidad de llevar a cabo ningún tipo de adaptación curricular en el área de EF, ya que los alumnos y alumnas inmigrantes "lo pueden hacer todo también" (E-Ariadna).

Bajo esta idea, Darío, Mireia, y Lorena, entre otros, coinciden en reafirmar la ausencia de adaptaciones curriculares en las clases de EF destinadas al alumnado inmigrante.

La profesora me dice que realmente casi nunca tienen que realizarlas [adaptaciones curriculares], y mucho menos por el simple hecho de que un alumno sea o no inmigrante. Me dice que la naturaleza de su asignatura le ayuda a no tener que adaptar nada (NC-Lorena).

[Adaptaciones curriculares] no, porque normalmente hacen lo que hacen los demás [alumnado inmigrante]. Lo único que hacemos de adaptaciones es si tienen algún problema físico, que tengas algún ciego, algún sordo (E-Mar).

Según se desprenden de estos comentarios, el profesorado alude a la naturaleza práctica de la EF para señalar la no necesidad de utilizar adaptaciones curriculares, aunque existan estudiantes que desconozcan la lengua vehicular de la escuela.

Al hilo del anterior comentario de Mar, el profesorado afirma utilizar adaptaciones curriculares con el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad.

Lorena me dice: "solo me he visto en la necesidad de adaptar una vez las sesiones a un alumno que tenía que iba en silla de ruedas" (NC-Lorena).

En último lugar, aquí habría que plantearse también si la introducción de los juegos del mundo en estas escuelas multiculturales debería considerarse como una adaptación curricular o no. En este caso, y tal y como se hizo referencia en uno de los apartados anteriores, el currículum de primaria de Cataluña incorpora esta categoría de juegos entre los contenidos de EF, por lo cual, no sería lógico pensar que esto fuese así.

Esta idea coincide con las palabras de Álvaro: "añadí una unidad de programación sobre juegos interculturales, que no es una adaptación curricular" (E-Álvaro).

b) El alumnado que realiza el Ramadán y la evaluación para el alumnado recién llegado

A pesar de las opiniones que expresan la no necesidad de realizar adaptaciones curriculares para el alumnado inmigrante, se han detectado situaciones que muestran la existencia de alguna de ellas. Más concretamente, se hace referencia a la atención del alumnado musulmán

que realiza el Ramadán, y a las adaptaciones curriculares que tienen lugar en los procesos de evaluación del alumnado recién llegado.

Respecto al primero de estos aspectos, el único docente que afirma adaptar sus contenidos durante el periodo del Ramadán es Rodrigo.

(...) los que pueden ya hacen el Ramadán, entonces ya sé que en aquellas semanas no les hago actividades de mucha carga física (E-Rodrigo).

En cuanto a los procesos de evaluación, Darío, Álvaro y Hugo coinciden en señalar que el alumnado de origen extranjero que se incorpora de manera tardía al curso escolar no suele ser evaluado en igual de condiciones que el resto de sus nuevos compañeros y compañeras, ya que esta nueva persona necesita un proceso de adaptación.

Yo valoraré el tema de la adaptación a los compañeros porque claro, si es un niño que acaba de llegar no el puedo exigir que ya se lleve muy bien con todo el mundo [...], yo entiendo que necesita una adaptación con sus compañeros, y entiendo que a veces pues a lo mejor no tengo tantas ganas de jugar, pues porque se está haciendo con los compañeros, o que no pase tanto la pelota porque bueno, todavía le queda hacer esos vínculos (E-Darío).

En principio no le hago la misma evaluación [alumnado recién llegado]. Los dos primeros meses, si me coge evaluación, no le hago el mismo tipo de informe porque no ha tenido la adaptación suficiente, cuesta que cojan el ritmo de trabajo, entonces hacemos un informe como aparte. Lo hace el aula de acogida también, y yo a lo mejor pongo algo ahí de la EF, pero no puedo hacer el mismo informe porque normalmente no ha trabajado de la misma manera, y aunque hubiera trabajado de la misma manera, necesito ver más recorrido. Entonces al siguiente trimestre pues ya sí que le evaluamos normal. Todo lo que sea un trimestre entero sí (E-Álvaro).

Hugo también me dice que cuando se incorporan alumnos con el curso ya empezado, debido a la matrícula viva, en ocasiones no evalúa a esos alumnos. En las notas aparece un "no evaluado por incorporación tardía" (NC-Hugo).

Como destacan estos resultados, el profesorado considera que el factor cultural del alumnado no conlleva la necesidad de llevar a cabo ningún tipo de adaptación curricular, aunque algunas modificaciones han sido señaladas (Ramadán, evaluación). En este sentido, y por encima de todo, las personas participantes aluden a las discapacidades físicas o intelectuales como los principales motivos por los cuales adaptar sus programaciones.

13.1.3. Evaluación

En este trabajo de campo no se han obtenido los suficientes resultados como para poder tratar el tema de la evaluación en profundidad, aunque sí que se pueden presentar algunos aspectos importantes.

En primer lugar, varios de los profesores y profesoras participantes dicen llevar a cabo algunas adaptaciones curriculares dentro de los sistemas de evaluación que implementan en sus clases.

Más allá de estas afirmaciones, Darío opina que “por lo demás prácticamente no hay cambios” (E-Darío), es decir, los procedimientos de evaluación que tienen lugar en estos contextos multiculturales no tienen porque ser diferentes a los que se desarrollan en otros contextos educativos.

Quizás, uno de los apuntes más destacados en relación a los procesos de evaluación del colectivo extranjero guarda relación con su evaluación inicial para conocer su nivel motriz.

El resto de áreas hacemos una prueba inicial, y yo aquí también [en EF]. Cuando me viene un alumno, del curso que sea, hago una prueba inicial teniendo en cuenta más o menos los contenidos que le corresponden al nivel en el que está. Normalmente la prueba de lateralidad la hago sea el curso que sea (E-Laia).

De un modo similar, Lorena opina que ante las características de su alumnado es necesario individualizar en todo momento, aunque esto tampoco debería diferir de cualquier otro contexto escolar.

Lorena me reconoce que hay que individualizar mucho, porque hay alumnos que se enganchan muy rápido a la dinámica de la clase y por tanto les puedes pedir lo que quieras, y otros que van más lentos y que les cuesta más (NC-Lorena).

A partir de estas ideas previas, en el primer apartado se analiza el valor que el profesorado de EF otorga a la actitud del alumnado. Y posteriormente, en el segundo apartado se reflejan algunos ejemplos de la evaluación tradicional (López Pastor, 2007) que tiene lugar en estos contextos.

a) Criterios de evaluación: la actitud del alumnado como factor clave

En la línea de los consejos de Contreras (2002), Lleixà (2002), una gran parte de las opiniones de los profesores y profesoras participantes resaltan a la dimensión actitudinal del alumnado como el criterio más influyente e importante para la calificación de la asignatura.

Dentro de esta dimensión actitudinal se valora, sobre todo, la actitud de respeto y la tolerancia hacia los compañeros y compañeras y el profesor o profesora; el grado de implicación e interés por la asignatura; el buen comportamiento disciplinario en la clase; y el cumplimiento de las normas higiénicas (chándal, ropa deportiva).

Mi evaluación se centra prácticamente, en un 99%, en la actitud: la actitud de respeto, que hagan la clase, que haya ilusión, que intenten divertirse, que no creen problemas, más de que si me hacen bien o mal las actividades [...]. Si las hacen bien, pero su comportamiento es malo, no (...) (E-Lorena).

Yo valoro mucho la actitud en la clase, y que lleven chándal, y que se comporten de manera correcta, y que participen. Diría que sería 50 y 50. Que si más o menos las habilidades pues las hacen bien, pero tienen un comportamiento correcto, pues ya están aprobados directamente (E-Carmen).

Y valoro mucho la actitud que tienen ellos, la respuesta, el interés (...). Para mí es súper-importante que traigan chándal, la implicación en el área (...). Entonces, si no me sabe decir los huesos principales del cuerpo no le voy a suspender, porque luego a lo mejor se está dejando la piel en una actividad, y más en el contexto que estoy yo. Es que no le puedo pedir eso. Me parece ridículo forzar demasiado en eso: "¿de qué le va a servir si ha llegado en enero?" no merece la pena (E-Ariadna).

En caso contrario, ante la presencia de estudiantes indisciplinados y conflictivos, y ante el incumplimiento de las normas higiénicas, Lorena y Rodrigo pueden llegar a suspender a sus alumnos y alumnas. De un modo similar, Natalia afirma bajar la nota al alumnado ante este tipo de conductas.

Y sobre todo con el tema de la higiene, con que me traigan la toalla y la camiseta, eso es muy importante porque llego a suspender. Con un asterisco, eso sí, diciendo que se tienen que traer el material necesario para mi área. Le pongo un insuficiente con asterisco, pero

se lo pongo para responsabilizar, porque las familias saben que lo tienen que traer porque yo al principio de curso les enví una circular. Entonces, es como una manera de responsabilizar, porque si ven el "in" [insuficiente] ya pica más (E-Lorena).

Hay una parte de ver como desarrollan las actividades, y después hay otra parte de relación con los compañeros y con el profesor, que tiene bastante peso. Si suspende no suspenderá jamás por temas motrices, sino por temas comportamentales (E-Rodrigo).

Por ejemplo a nivel de puntuación, si uno es un crack, pero resulta que está todo el día molestando, pegando, interfiriendo en la actividad de los demás, pues lo siento pero no vas a tener buena nota porque ni has aprendido ni dejas aprender. En cambio, una persona que la ves que no le sale, que intenta, que se relaciona, que pues esta persona "chapó", porque dentro de sus límites, o sus dificultades a nivel físico o psíquico, o a nivel de interculturalidad, pues es una persona que lo intenta en la medida de lo posible (E-Natalia).

Coincidiendo con Fernández-Balboa & Muros (2003), estos comentarios destacan como en estos contextos multiculturales el nivel de habilidad motriz del alumnado no es tan importante en la evaluación, si se compara con el aspecto actitudinal.

b) El desarrollo de pruebas físicas y deportivas y los instrumentos de evaluación

Aunque el nivel de habilidad motriz del alumnado no sea considerado tan relevante dentro de los procesos de evaluación, los resultados muestran que en estas escuelas también se desarrollan las tradicionales pruebas físicas y deportivas, las cuales suelen ser evaluadas mediante la utilización de tablas y/o parrillas que se rellenan a través de la observación directa (López Pastor, 2007).

Hablamos sobre la evaluación. Hugo dice que cuantificar en EF es muy difícil. A veces utiliza pruebas físicas, o pruebas de algunos deportes en concreto que le ayudan a cuantificar la actuación del alumno (por ejemplo en baloncesto: tira o no tira bien, bota de manera correcta, etc.) (NC-Hugo).

El profesor explica verbalmente en qué consiste la prueba de resistencia: tres grupos de cuatro personas tendrán que correr durante 5 minutos por las dimensiones marcadas en la pista. Cuatro de los compañeros que están esperando junto al resto, serán los encargados de contabilizar las vueltas que realizan las personas que corren. Seis son las vueltas mínimas a realizar si se quiere aprobar la carrera (NC-Rodrigo)

Estas últimas anotaciones muestran como algunos profesores participantes todavía no han superado la visión más tradicionalista de la evaluación en la EF, a pesar de las injusticias que esta puede conllevar (López Pastor, 2007). Además, no existen indicios de la presencia de ningún tipo de evaluación formativa y compartida (*Ibíd.*), tal y como se aconseja desde el enfoque educativo intercultural (Gil Jaurena, 2008; Lleixà, 2002).

13.2. Normas higiénicas

Normalmente, el profesorado de EF suele establecer unas normas comunes respecto a la dimensión higiénica del alumnado en la clase. Entre estas normas se suele encontrar el fomento de la higiene corporal y la utilización de ropa deportiva durante las clases, entre otras.

Tal y como se hace referencia en el estado de la cuestión de este trabajo, en las clases de EF que se desarrollan en contextos multiculturales pueden existir ciertas dificultades a la hora de que el alumnado cumpla con este tipo de normativa.

Después de presentar los resultados más relevantes al respecto, posteriormente en este bloque se señalan las principales consecuencias que genera el incumplimiento de las mismas para el alumnado. Finalmente, y debido a que el factor económico es uno de los principales motivos por los cuales se infringen dichas reglas, en el último apartado se presentan dos casos donde el profesorado se muestra sensible hacia estos déficits económicos.

13.2.1. La higiene personal del alumnado: la ducha y el cambio de ropa

El fomento de la higiene personal del alumnado es un aspecto destacado por la mayoría del profesorado de EF. Comúnmente, al acabar las clases el alumnado suele tener la obligación de ducharse y/o cambiarse de ropa y asearse mínimamente

Hugo y Mireia explican de la siguiente manera el modo en el que estas reglas se adaptan a los diversos ciclos o cursos académicos.

Mi reto personal siempre ha sido que, teniendo vestuarios, pues que todo el mundo se cambie. Hay como una serie de evolución, desde ciclo inicial, ciclo medio, ciclo superior. Ciclo inicial se traen la camiseta y una toallita para secarse; ciclo medio se traen la camiseta, la toalla y el desodorante, pero ya con un poco de jabón para limpiarse. Piensa que hay gente que no trae nada, pero comparten, no está mal; y en ciclo superior ya se pueden duchar (E-Hugo).

Desde cuarto hasta sexto se duchan los dos días que tienen EF (E-Mireia).

Respecto a la utilización de las duchas, Mireia reconoce que "con los años hay menos problemas con la ducha" (E-Mireia), aunque en ocasiones "hay el [alumnado autóctono y extranjero] que no se quiere duchar y ha venido el padre y la madre para hablar conmigo [...] hay algunos que no se duchan por hongos" (E-Mireia). A pesar de no creerse estas excusas, al final Mireia accede a que el alumnado que no quiera no se duche.

Respecto a este tema, las siguientes palabras de Álvaro confirman uno de los tradicionales problemas que tienen lugar alrededor de la ducha y las alumnas musulmanas (Carroll & Hollinshead, 1993; Dagkas, 2007; Grimminger, 2008b).

Normalmente tengo que hablar con muchas madres por el tema de la ducha, pues las que vienen del Pakistán, bueno de cultura árabe, cuesta mucho que las niñas se duchen. Bueno, pero al final, poco a poco, siempre se consigue todo (E-Álvaro).

En el lado contrario, la experiencia de Mireia permite cuestionar las posibles generalizaciones que se desprenden de esta idea. Al hablar sobre una alumna musulmana, Mireia señala que esta "se duchaba igual que las demás ¡eh!, que por el hecho de ser musulmana no dejan de ducharse, o por lo menos es la experiencia mía" (E-Mireia).

A raíz de las tradicionales dificultades que entraña la utilización de las duchas por parte del alumnado, independientemente de la nacionalidad del mismo, Lorena se decanta por obligar al alumnado a asearse y a cambiarse de camiseta.

Lo de las duchas aquí es muy difícil. En tercero obligo a que vengan, al menos cada uno, con su toalla pequeñita para lavarse las manos, lavarse la cara. Y a la entrada y salida de clase, siempre están obligados a hacerlo. Ir al lavabo y beber agua también es obligatorio.

Después, en cuarto y en quinto, a parte de eso, llevan una camiseta para cambiarse, y también es obligatorio (E-Lorena).

De todas las maneras, la elección de las medidas que se incluyen en estas normas higiénicas suele depender de una serie de aspectos: la existencia o no de vestuarios, y su estado; y la cantidad de tiempo que se invierte.

Desde hace dos años traen recambio para después de hacer EF. Bien es verdad que no se duchan porque aunque los vestuarios están un poco mejor, la verdad es que nunca puedo garantizar al 100% que el agua esté caliente (E-Lucas).

Ahora no tenemos ni espacio ni condiciones [...]. Es un eje que hemos perdido y que esperamos recuperar cuando tengamos la escuela nueva (E-Rodrigo).

La clase de hora y media obligamos a ducha, además se traen la ropa para cambiarse [...]. Dos veces a la semana no puede ser porque por tema de horas, entonces claro no da tiempo, entonces un día a la semana sí que se duchan y el otro (clase 60 minutos) pues solamente lavado de manos y de cara (E-Álvaro).

13.2.2. “Tienen la obligación de traer chándal (...)”

Que el alumnado traiga a clase la indumentaria deportiva adecuada es una regla importante en la clase de EF. Independientemente de las características socioeconómicas de su alumnado, y sus principales necesidades familiares, para algunos educadores y educadoras esta norma es infranqueable; mientras que otros y otras se muestran más flexibles al respecto.

Entre los profesores y profesoras que consideran imprescindible que el alumnado traiga a la clase de EF toda la indumentaria deportiva se encuentran Lucas, Laia, Ariadna, Mar, Natalia y Álvaro.

En estos momentos, y como casi imprescindible para hacer la clase, obligatoriamente tienen que venir vestidos con ropa que no sea de calle. Hacer la gimnasia con pantalones vaqueros, o con falditas y con unas sandalias no (E-Lucas).

Por supuesto la indumentaria de EF: las zapatillas de EF, el pantalón largo o corto, la camiseta, chándal (...) (E-Laia).

Ellos tienen la obligación de traer chándal porque sino no pueden hacer EF (E-Ariadna).

Para que el alumnado cumpla con esta norma, es importante que este y sus familias sean informados desde los comienzos de su escolarización. Según Lucas, “esa es la batalla más grande que hay” (E-Lucas). A pesar de que “a principios de curso, en las reuniones de padres, se dice que para hacer gimnasia tienes que venir vestido adecuadamente, con el calzado (...)” (E-Lucas), normalmente cuesta que esto se cumpla.

Aún así, los resultados revelan que la ausencia de la ropa deportiva es un problema común. Para justificar esta idea, a continuación se presentan algunas de las anotaciones obtenidas durante algunos de los casos observados.

Pasa lista, comprueba que todos traigan la vestimenta adecuada. En este caso hay cinco alumnos que no la traen. Algunos de ellos llevan ya dos veces desde que empezó el trimestre (NC-Rodrigo).

En el día de hoy, dos niñas se han olvidado de la ropa de recambio, y otra se ha olvidado el chándal y el recambio (NC-Lorena)

En esta ocasión, tres alumnas y un alumno no traen ninguna de las prendas nombradas (NC-Lorena).

Más allá de la posible influencia cultural o familiar que refleja el siguiente comentario de Carmen, las condiciones económicas familiares son uno de los principales factores más influyentes en el cumplimiento de esta regla.

En quinto este año veo que hay chicas que traen una bolsa para cambiarse, y es porque se ve que en casa no le dejan ir con chándal, y entonces vienen con la bolsa y bueno, se cambian (E-Carmen).

Tú pides que traigan chándal y bambas y bueno, a lo mejor hay niñas que vienen con el *Sari* y con zapatos, con sandalias en pleno invierno y con un tacón así. En estas condiciones pues bueno, el *Sari* quizás no dificulta tanto, pero ¿hacer un salto con tacón? ¿Una niña de tres años con tacones? es imposible (E-Natalia).

Siendo consciente de ello (problemas económicos), Lorena muestra su sensibilidad hacia este tema al considerar que no es necesario ser tan estricto al respecto. Por este motivo, para esta profesora lo único verdaderamente importante es el calzado deportivo.

Lo del chándal es un rollo porque económicamente hay mucha gente que no puede, entonces tampoco me pongo muy dura con ese tema. A ver, con las zapatillas sí, porque claro ahí ya se juega con que se puedan hacer daño, pero con el pantalón y todo eso pues depende.

Ahí levanto más la mano [...] es que hay muchas veces que muchos de ellos económicamente a lo mejor no pueden y tampoco sé hasta qué punto les puedo pedir eso (E-Lorena).

De igual modo, Carmen critica al profesorado que desde un primer momento prohíbe a este alumnado de realizar la clase de EF (ver apartado siguiente). Para ella, es importante dejar un margen de tiempo, e incluso, en ocasiones, suele llevar a cabo algunas excepciones.

Tienes que poner una especial atención sobre el chándal, porque al principio les cuesta muchísimo. [...] Y si los primeros días no tienen chándal, en las clases hay muchos que dicen: "¡ah!, no trae chándal no hace clase". Bueno a ver, dejemos unos días hasta que (...) se acabarán comprando el chándal, al menos un pantalón y unas bambas, y bueno, acabarán haciendo clase (E-Carmen).

Si llevan la camisa que ellos llevan, con el chándal debajo, pues no pasa nada, hacen clase normal (E-Carmen).

Evidentemente siempre miras, sobre todo a las niñas pakistaníes, pues si llevan la camisa con el pantalón de chándal y las bambas, pues ya está, no pasa nada (E-Carmen).

Contrariamente a estas profesoras, y a pesar de que también reconozca la existencia de algunos problemas económicos en las familias de su alumnado, Laia se muestra inflexible respecto al incumplimiento de estas normas:

(...) hay niños que por desgracia no tienen dos pantalones de chándal: le coincide EF dos días seguidos y vienen con un tejanos, vienen con un pantalón de calle porque (...) y a veces es verdad. Yo que sé, la bamba lo ves como muy normal en otro centro, aquí se te pueden presentar con unas sandalias, y bueno (...) te da mucha pena de que no pueda hacerla [clase de EF], porque no es culpa del pobre, pero se tiene que quedar sin (...) (E-Laia).

13.2.3. ¿Y si no traigo chándal ni toalla? Consecuencias del incumplimiento de las normas higiénicas

Antes de describir las principales consecuencias, se quiere destacar cómo la mayor parte del profesorado observado lleva a cabo algún tipo de rutina diaria para controlar el cumplimiento o no de las presentes normas higiénicas.

El alumnado se sienta por orden de lista en las gradas de la pista polideportiva. En esta disposición, la profesora pasa lista y comprueba

si han traído chándal, la camiseta de recambio, y la toalla para asearse (NC-Lorena).

Antes de salir del colegio, la profesora comprueba si realmente sus alumnos se han cambiado de camiseta o no. En este caso, se da cuenta de que un alumno recién llegado de China no lo ha hecho (NC-Lorena).

Cuando paso lista, los niños me dicen: "sí-sí, sí-no, no-sí". El primer sí es el chándal, y el otro el recambio (E-Mar).

Generalmente, el incumplimiento de alguna de estas reglas higiénicas conlleva algún tipo de consecuencia para el alumnado. A partir de los comentarios y anotaciones que a continuación se presentan, las consecuencias podrían dividirse en dos: el "castigo directo" y las "segundas oportunidades". Finalmente, existen algunos casos donde el profesorado se muestra más flexible ante estas normas.

a) El castigo directo

Tiene su mayor presencia en los casos de Álvaro, Natalia y Lorena. Estas personas son muy estrictas a la hora de cumplir con esta tipología de normas: ante la falta del chándal o la ropa de recambio, el alumnado no realiza la clase práctica para realizar una tarea escrita.

Si no traen la ropa para ducharse, o no traen la ropa para hacer EF hacen un trabajo complementario: una ficha observando lo que se hace en la práctica (E-Álvaro).

Si no me traen el chándal tengo unas fichas aquí, y durante el primer trimestre, el que no trae chándal pinta la ficha, que la odian [...] y les hago copiar lunes y miércoles chándal (E-Natalia).

Según se ha podido comprobar, esta decisión suele molestar al alumnado:

Las tres niñas que no han traído la ropa se acercan a la maestra para explicarle que les gustaría participar en la clase de hoy. La profesora les recuerda que si no traen recambio no pueden hacerlo: "estas son las normas y ya lo sabéis" (NC-Lorena).

El alumno pakistaní que hoy no trae chándal se dirige a mí y me dice como puede que por favor le diga al profesor que él quiere jugar, que no quiere estar sentado (NC-Rodrigo).

Respecto a Lorena, puede llamar la atención cómo anteriormente esta profesora había manifestado no ser tan estricta, debido a que era

consciente de las necesidades económicas de las familias. A pesar de ello, y debido a una conversación que tuvo con el profesor de EF del instituto donde posteriormente acude su alumnado, Lorena ha cambiado su manera de actuar: persona que no trae chándal, o no trae recambio, no realizará la clase de EF.

Lorena me explica que este año el profesor del centro de secundaria colindante le ha dicho que el alumnado de 1º de ESO que proviene de este centro, no suele traer la ropa deportiva necesaria, ni la ropa de recambio. Por ello, este año ha decidido dejar sin hacer clase a cualquier alumno que no traiga alguna de dichas prendas. La profesora me dice que el año pasado esto sucedía cuando acumulaban tres faltas de ropa (NC-Lorena).

Hoy dos alumnos no traen ropa de recambio, pero sí chándal. Aún así, ambos se quedan sin realizar la sesión (NC-Lorena).

En esta línea, cabe recordar que Lorena puede llegar a suspender al alumnado por incumplir este tipo de normas.

b) Las segundas oportunidades

Por otro lado, Lucas, Rodrigo, Carmen, Laia y Mar se muestran un poco más permisivos ante el posible incumplimiento de estas normas. Más concretamente, estos educadores y educadoras suelen individualizar más cada caso, e incluso llegan a ofrecer a su alumnado hasta tres posibilidades para que en el futuro las cumplan ya que, como coinciden en resaltar Rodrigo y Mar, la elección de la vestimenta no suele depender de este, sino de sus familiares.

Luego existe, hay un tira y afloja a veces. A los de primero y segundo se les da un poco más de margen a la hora de cambiarse o no cambiarse. Sí que se le comunica a los padres, pero si traen el recambio perfecto y son aplaudidos, y sino traen el recambio pues pasamos un poco más. En ciclo medio ya la cosa es más marcada, ya vamos tomando nota y en ciclo superior todavía más. Normalmente lo que hacemos es pues bueno si un día, bueno tejanos por supuesto no pueden entrar en EF. El día de tejanos se queda sentado, está claro, el día que no ha traído camiseta de recambio ese día puede hacerla con la condición de que el día siguiente la va a traer seguro. No la ha traído y la va a traer (E-Laia).

(...) en realidad no es culpa suya [alumnado], es de las madres (E-Rodrigo).

(...) me dice que en numerosas ocasiones hace la vista gorda, sobre todo con los más pequeños, ya que el tema de la ropa no suele depender de ellos mismos, sino de los familiares o las personas que están a su cargo (NC-Mar).

Aún así, y al igual que en los casos anteriores, si algún estudiante acumula tres infracciones será castigado: no realizará la clase práctica para realizar otra tarea.

Un alumno no trae la ropa deportiva por tercera vez, por lo que no realizará la clase de hoy. El profesor se lo explica. El alumno le hace caso, pero al tratarse de un alumno que no domina el idioma, parece que no lo ha entendido muy bien. Este sienta en un banco que está en la pista exterior (NC-Rodrigo).

Yo les dejo tres oportunidades, porque pienso que la primera vez se les puede haber olvidado, la segunda mira mi madre justo me lo lavó ayer, y la tercera pues mira (...) pero a la cuarta ellos ya copian, ya no hacen clase. Copian del libro lo que sea mientras los demás están haciendo clase (E-Mar).

c) La flexibilidad de las normas: “este no haría nunca Educación Física”

En último lugar, Hugo y Mireia parecen mostrarse más permisivos ante este tema.

En el caso de Hugo, este profesor opina que “si yo cada día llevara las normas de vestuario: ‘tú no traes la ropa, tú no te cambias; tú no vas en chándal, tú no haces’, esa rigidez se volvería hacia mí y no conseguiría nada” (E-Hugo).

En este sentido, y al igual que otras profesoras ya mencionadas, Hugo se muestra sensible hacia las condiciones socioeconómicas de las familias. Según se desprende de algunas de las anotaciones procedentes de sus sesiones, el incumplimiento de estas normas no implica un castigo, ya que “lo más importante es que el alumnado finalmente realice la clase”.

El profesor no es nada rígido con las normas higiénicas. En el grupo de hoy solo dos personas traen la ropa para cambiarse. Respecto a las chicas, muchas de ellas traen chanclas o sandalias. El educador me dice lo siguiente al respecto: “no se les puede exigir que traigan chándal cuando muchos de ellos obtienen la ropa a través de las donaciones de los servicios sociales; cuando muchas chicas se levantan temprano para dar de desayunar a sus hermanos y traerlos

al colegio a primera hora, para posteriormente limpiar la casa antes de venir a la escuela" (NC-Hugo).

Mientras se realiza la carrera, el profesor se acerca a mi posición para conversar conmigo: El profesor me dice que "la ropa deportiva es una lucha perdida. Me da igual que no la traigan, lo importante es que hagan las actividades. No gano nada castigando o privando de jugar" (NC-Hugo).

A pesar de estas anotaciones, y tal y como se puede comprobar a continuación, quizás Hugo muestre un exceso de permisividad o dejadez respecto al cumplimiento de las normas que afectan mas a la seguridad.

Una de las alumnas, además de no traer ropa deportiva, lleva dos pendientes muy largos. El profesor le recuerda que con eso se puede hacer daño, pero en ningún momento le dice que se los quite (NC-Hugo).

Respecto a la indumentaria del profesor, hoy es el segundo día que no trae ropa deportiva (NC-Hugo).

En relación al caso de Mireia, esta profesora reconoce haber utilizado diferentes castigos con la intención de conseguir que su alumnado trajera el chándal o la ropa de recambio. Finalmente, y debido al poco éxito alcanzado con algunas de ellas, Mireia ha encontrado una alternativa que le permite no prohibir al alumnado la realización de la sesión de EF.

La persona o personas que no han traído la ropa de recambio, o que no traigan calzado adecuado, pues lo que hacen es que mientras los demás están en el tiempo de ducha o de cambiarse, pues ellos recogen papeles del patio, una cosa como otra cualquiera (E-Mireia).

He hecho ya muchos cambios en esta actividad porque hay el que jamás trae la ropa, y por más veces que se lo diga no hay manera. Pero claro, este no haría nunca EF, y he ido cambiando: "hoy haces esto, pero a la hora de jugar no juegas, o hoy escribirás tengo que traer la ropa" [...]. Total, lo más efectivo es estar recogiendo papeles, que contra más grandes más les duele coger papeles (...) (E-Mireia).

En último lugar, y en referencia al caso de Lorena, esta profesora afirma llevar a cabo una excepción con una de sus alumnas. En este sentido, el castigo que tradicionalmente conlleva el incumplimiento de las normas higiénicas se flexibiliza ante la presencia de una alumna absentista.

Lorena me explica que una de las alumnas recién llegadas en este curso es absentista: "casi nunca viene a la escuela, y a la hora de EF suele marcharse o no traerse la ropa para participar". En este caso, la

profesora me dice que hace una excepción respecto a las normas higiénicas. Aunque esta alumna no traiga ropa deportiva ni recambio, sí que hace clase. Al parecer, “el resto de sus compañeros respetan mi decisión, porque saben que es un caso especial” (NC-Lorena).

En este caso prevalece más su presencia en clase, que ir con una vestimenta adecuada.

d) Ayudando a vestir al alumnado

Ante la existencia de algunos alumnos y alumnas que no disponen de ropa deportiva, bañadores, toallas, etc., Lorena y Hugo se han preocupado de almacenar en sus escuelas ropa deportiva procedente de diversas donaciones, que en caso necesario, se destina hacia el alumnado que lo necesite.

Yo tengo como un remanente, incluso camisetas de gente que me ha dado y que tengo yo, y se los guardo. Si veo que la cosa se repite, que veo que no llevan, y sabes temas familiares (...) les doy yo, pero les digo que se tienen que responsabilizar de eso, y que a partir de ahí es su toalla, su camiseta y la tienen que traer. El día que no la traiga les pondré falta porque yo sé que a partir de ese momento tienen (E-Lorena).

El profesor me enseña una bolsa que tiene en su despacho llena de bañadores y toallas. Según me cuenta, algunas familias no quieren que sus hijos acudan a las piscinas ya que no pueden, o no les quieren comprar ropa de baño. Por ello, ofrecerles la indumentaria adecuada facilita que todos los alumnos se apunten [...]. Respecto al origen de la ropa de baño, el maestro me dice que esta proviene de su propia familia, o de una recolección que hace con los mismos compañeros de la escuela (NC-Hugo).

La búsqueda de alternativas podría resaltarse como un ejemplo de responsabilidad pedagógica de estas personas (Van Manen, 1998).

En definitiva, y a lo que las normas higiénicas se refiere, los casos estudiados demuestran que la utilización de ropa deportiva, la ducha y el cambio de ropa después de las clases, suelen ser las principales medidas adoptadas. De su cumplimiento depende, en la mayoría de los casos, poder incorporarse y participar en la dinámica de la clase, aunque existen algunos casos donde las reglas son flexibilizadas. En cuanto al chándal, el bajo nivel económico familiar se confirma como un impedimento, aunque algunos profesores y profesoras no hacen nada ante este obstáculo.

13.3. Recursos disponibles y utilizados: materiales pedagógicos e instalaciones

Para el desarrollo de la intervención pedagógica en el aula, el profesorado suele contar con una serie de materiales deportivos y pedagógicos que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado. De esta misma manera, la presencia de unas instalaciones adecuadas también adquiere una especial relevancia.

13.3.1. Libros y balones (...) ¿con qué cuenta y qué utiliza el profesorado?

Los resultados de este estudio confirman la poca presencia de los libros de texto en las clases de EF, a excepción de dos casos puntuales donde su uso es limitado (castigo o día de lluvia).

En el caso de Mar, esta educadora los utiliza a modo de castigo. A la tercera vez que el alumnado no trae a la clase la ropa deportiva, "copian del libro lo que sea mientras los demás están haciendo clase" (E-Mar).

En cuanto al caso de Rodrigo, este profesor sí que menciona la utilización del libro de texto en sus clases de EF. En este sentido, hay que tener en cuenta que la escuela de este educador es una escuela provisional compuesta por diversos barracones, donde no hay gimnasio. En caso de lluvia, Rodrigo suele utilizar fotocopias del libro de EF que él mismo reconoce haber elaborado con otras compañeras del mismo distrito de Ciutat Vella.

Hicimos con unas compañeras unos materiales curriculares, que sirven solo para los días de lluvia [...] no son comprados, porque aquí el nivel económico de nuestro alumnado es complicado (E-Rodrigo).

En este sentido, cabe mencionar la preocupación de los autores de dicho material a la hora de reflejar la realidad multicultural de la escuela, a pesar de haberse encontrado con algún que otro problema con la editorial.

Cuando hicimos estos materiales intentamos que se viera la diversidad cultural, básicamente todos los autores habíamos estado en centros de Ciutat Vella. La introducción la hace una niña de Senegal. Hubo muchos conflictos con los nombres, por ejemplo, para poner el

nombre de Mohamed a un niño no te imaginas los problemas que hay: "no, no, el nombre de Mohamed implica ser árabe, conflictividad, ponemos Alí que no connota tanto esto". Y dices: "bueno, si el nombre más común es Mohamed lo más lógico sería (...)". Unas reticencias según que cosas (...) y el tratamiento de género por temas de la editorial no se podía romper (E-Rodrigo).

Según Rodrigo, se ponían de manifiesto estereotipos y prejuicios por parte de la editorial, se hace difícil pensar que finalmente los materiales educativos puedan llegar a reflejar la verdadera heterogeneidad cultural, desde los principios de la tolerancia y el respeto. Un aspecto ya denunciado en los trabajos de González et al. (2010) y Moya et al. (2013).

Por otro lado, y en cuanto a los materiales "deportivos" como balones, pelotas, aros, etc. Mar se queja públicamente de que ninguna de las ayudas que recibe su escuela para atender al alumnado inmigrante (subvención comedor, actividades de música gratuitas en el Palau, etc.) se destina al área de EF.

Mar encarga a nueve alumnos (chicos y chicas) que traigan el material: colchonetas y bancos suecos. Por cierto, todos están en muy mal estado. De hecho, la profesora me dice en voz alta: "esto es lo que nos pasa a nosotros, muchas ayudas para unas cosas y sin embargo, tenemos colchonetas de hace más de 20 años" (NC-Mar).

13.3.2. Pistas, vestuarios, gimnasios (...) ¿cómo son las instalaciones?

El tipo de instalaciones de las que depende el profesorado de EF para poder llevar a cabo sus clases pueden condicionar el tipo y la calidad de la EF escolar. Hemos de tener presente que estos centros se encuentran en entornos económicamente desfavorecidos.

En primer lugar, Hugo es el único de los profesores y profesoras participantes que muestra su satisfacción con las instalaciones de las que dispone: "la infraestructura deportiva y el material es envidiable" (E-Hugo).

En su caso, este profesor afirma haber creado un convenio entre su escuela y el pabellón deportivo municipal colindante, que le permite utilizar estas instalaciones para sus clases diurnas, de manera gratuita. Por tanto, sus estudiantes disponen de un campo de fútbol 7, una piscina, un gimnasio, y una pista polideportiva de grandes instalaciones, junto con las dos pistas

polideportivas que tiene la propia escuela. Por ello, Hugo opina que “es muy importante hacer ver a los alumnos que son unos privilegiados por tener todo lo que tienen” (NC-Hugo).

Entre las ventajas que puede suponer la existencia de toda esta infraestructura, Hugo explica lo siguiente:

Hugo piensa que tienen suerte de tener el pabellón municipal al lado. Esto les ha permitido crear un vínculo de colaboración entre la escuela y dicho espacio deportivo. Me explica que tienen material en común, por lo cual disponen de mucho material, aunque el problema es que también se puede perder muy fácilmente. Además, Hugo añade que el tener tanto espacio, y por ejemplo más de seis canastas y pelotas de baloncesto para todos, ayuda a evitar el tiempo de espera, las situaciones de roce, y por tanto, disminuyen los conflictos (NC-Hugo).

Además de la posible reducción de conflictos que puede suponer la disponibilidad de todas estas instalaciones y materiales, Hugo también destaca la posibilidad de utilizarlas como premio.

Hugo me dice que en el tercer trimestre utiliza la piscina como un premio (NC-Hugo).

Realizan nuevamente la carrera y ha salido muy bien. El profesor felicita a su alumnado y los premia acudiendo al campo de fútbol 7 a jugar al fútbol (antes de empezar la clase los alumnos le recuerdan al profesor que días atrás les había prometido ir a jugar al fútbol si hacían las cosas bien) (NC-Hugo).

Por tanto, la presencia de este tipo de infraestructuras pone al alcance de todo el alumnado diversas actividades que en su contexto quizás serían inasequibles.

En el extremo opuesto de la realidad de Hugo se encuentran los casos de Rodrigo, Laia y Darío, y Mar.

Al igual que Rodrigo, y a pesar de no ser una escuela provisional como es el caso de su escuela, el centro escolar de Laia y Darío tampoco dispone de gimnasio; y la pista deportiva que tienen es de muy pequeñas dimensiones: “en EF no tenemos gimnasio” (E-Laia).

En el caso de Mar, la escuela de esta profesora tampoco dispone de gimnasio, pero sí de un patio de grandes dimensiones en forma de “L”.

El patio es muy grande. Está formado por una pista en forma de L. La zona más extensa equivale a dos pistas de fútbol sala contiguas, y la otra zona equivale a la mitad de una pista de fútbol sala (NC-Mar).

A pesar de ello, en algunas de las clases que realiza Mar la pista es ocupada casi en su totalidad, durante treinta minutos, por el alumnado de Educación Infantil que disfruta de la hora del patio. Esto ocasiona algunos inconvenientes, ya que el reducido espacio condiciona el tipo de actividad a realizar.

La profesora me explica que en la última media hora de clase hay que cambiar de espacio, ya que es la hora del patio para los más pequeños de la escuela, y ellos ocupan el espacio más grande de la pista exterior. Según la profesora, esto genera mucho descontrol. El aumento de ruido dificulta la comunicación con el alumnado, y por eso, siempre juegan al juego de "matar" en aquel espacio (NC-Mar).

Más allá de estos casos tan precarios en cuanto a la disponibilidad de instalaciones, y sin llegar al extremo que describe Hugo, la escuela que comparten Carmen y Natalia, junto con la de Álvaro, han vivido hace no mucho tiempo una remodelación. Por tanto, estas escuelas cuentan con gimnasios y vestuarios nuevos.

Vestuario tenemos desde hace dos años (...), que tampoco (...), antes no teníamos. Hubo una lucha ahí con el ayuntamiento y al final nos han hecho el gimnasio nuevo, nos pusieron los vestuarios, y entonces pues lo aprovechamos (E-Álvaro).

Tenemos dos vestuarios que como los hicieron nuevos, pues los tienen que limpiar. Ahora, de cara al buen tiempo, a ver si se podrían duchar y cambiar (E-Carmen).

A partir de estos últimos comentarios, los vestuarios también adquieren una dimensión importante, puesto que el precario estado en el que se encuentran los vestuarios de una gran parte de las escuelas dificulta la presencia de algunas de las reglas higiénicas más básicas.

Como ejemplo, merece la pena destacar la realidad con la que se encuentra la escuela de Laia y Darío. Además de no tener gimnasio, este centro tampoco dispone de ningún cuarto de material.

Los vestuarios están un poquito así porque no tenemos un cuarto de material, y tenemos el material en los vestuarios. Sí que hay duchas, pero no facilita la ducha porque yo tampoco me ducharía (E-Laia).

En definitiva, todos estos resultados muestran diversas realidades según los diferentes casos: desde escuelas que no disponen de casi ninguna instalación óptima para realizar sus clases; hasta el extremo con el que se encuentra Hugo, lo cual pone de relevancia la importancia de fomentar siempre y cuando sean posibles, este tipo de convenios estructurales.

La existencia de buenas instalaciones y materiales aumenta la gama de actividades físicas y deportivas, y con ellas, se puede mejorar la orientación físico-saludable del alumnado; se pueden igualar las oportunidades para todos y todas, etc.

Capítulo 14. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

14.1. LA ACOGIDA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	440
14.1.1. CONOCER PREVIAMENTE AL NUEVO ALUMNADO	441
14.1.2. "TAMPOCO HAY QUE HACER NADA ESPECIAL"	442
14.1.3. LAS PRESENTACIONES EN EL AULA Y LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN.....	443
14.1.4. HAY QUE DAR CONFIANZA Y PROTEGER A LOS RECIÉN LLEGADOS	445
14.2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	447
14.2.1. "A VECES UTILIZAS A OTROS ALUMNOS"	448
14.2.2. PRIMERO OBSERVA, DESPUÉS IMITA	450
14.2.3. LOS GESTOS COMO RECURSO COMUNICATIVO.....	452
14.2.4. ¿QUÉ IDIOMA UTILIZA EL PROFESORADO EN EL AULA?	453
14.3. LA FORMACIÓN DE GRUPOS Y PAREJAS: "LOS MEZCLAMOS DE TODAS LAS MANERAS POSIBLES"	458
14.3.1. AGRUPANDO POR NACIONALIDADES: ¿SÍ O NO?.....	459
14.3.2. CHICOS Y CHICAS SIEMPRE JUNTOS/AS.....	460
14.3.3. LA AMISTAD COMO MOTIVO DE AGRUPACIÓN	462
14.3.4. ORGANIZAROS COMO QUERÁIS. EL ALUMNADO DECIDE CON CONDICIONES	463
14.3.5. "SIEMPRE HAY EL PATITO FEO"	465
14.4. MOTIVAR AL ALUMNADO, ¿SÍ O NO?	466
14.4.1. "EN MI ASIGNATURA SE MOTIVAN SOLOS".....	466
14.4.2. SIN MOTIVACIÓN ES DIFÍCIL HACER NADA. VARIOS EJEMPLOS DE ACCIONES MOTIVADORAS	467
14.5. LA ATENCIÓN A LAS TRADICIONES ISLÁMICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	471
14.5.1. ¿QUÉ SUCEDE CON EL ALUMNADO QUE REALIZA EL RAMADÁN?	471
14.5.2. PROHIBIR O PERMITIR: EL ETERNO DILEMA DEL VELO Y OTRAS PRENDAS	473
14.6. EN RELACIÓN A LOS JUEGOS DEL MUNDO.....	476
14.6.1. RESALTANDO LAS SEMEJANZAS: "REALMENTE NO SOMOS TAN DIFERENTES"	477
14.6.2. QUE CADA ESTUDIANTE EXPLIQUE SU JUEGO: DAR PROTAGONISMO AL ALUMNO/A	478

La diversificación cultural que ha vivido en los últimos años la población escolar ha generado la necesidad de contar con profesionales educativos con un alto nivel de competencia pedagógica, entre otros aspectos (dimensión cognitiva y actitudinal) (Jordán, 2004), que les capacite para afrontar con garantías la adopción del enfoque educativo intercultural en la escuela.

Para tal fin, el profesorado del siglo XXI debe contar con un amplio repertorio de fórmulas pedagógicas (Jordán & Pinto, 2001) de cara a mejorar sus habilidades, métodos y estrategias a la hora de atender al alumnado, en base a los principios de respeto e igualdad.

En este capítulo se destacan las estrategias utilizadas por el profesorado de EF que podrían considerarse más relevantes a la hora de atender al alumnado inmigrante en la escuela. Más concretamente, estas guardan relación las siguientes variables: a) la acogida en la clase de EF; b) las estrategias comunicativas; c) la formación de grupos y parejas; d) las estrategias motivadoras; e) la atención a las tradiciones islámicas en la clase de EF; y f) el aprovechamiento de los juegos del mundo.

14.1. La acogida en las clases de Educación Física

Las escuelas multiculturales estudiadas se caracterizan por su continuo goteo en la entrada, y a veces también en la salida, de alumnos y alumnas de origen extranjero durante todo el curso escolar. Esto provoca la incorporación en el grupo clase de nuevos estudiantes, a los cuales, el alumnado y el profesorado debería acoger mediante un conjunto de medidas adecuadas, y una actitud favorable hacia tal fin (Bartolomé & Cabrera, 1997; Oller & Colomé, 2010).

Debido a que en las clases de EF pueden tener lugar los primeros contactos "formales" entre las personas recién llegadas y el resto del grupo ordinario (Soler et al., 2012), analizar como se realizan los procesos de acogida en este contexto adquiere una especial relevancia.

Los resultados que conforman este apartado se presentan clasificados de la siguiente manera: en primer lugar, se hace referencia a aquellos casos que el profesorado afirma interesarse por conocer previamente a la persona

recién llegada. A continuación, en los dos siguientes apartados se muestran los casos donde se afirma no tener la necesidad de realizar nada especial para acoger al nuevo alumnado, y posteriormente aquellos que describen cómo son las presentaciones y los contactos iniciales que llevan a cabo en el aula y los procesos de comunicación. Finalmente, en el último de los apartados, se dan a conocer las opiniones del profesorado que coinciden resaltar la necesidad de dar confianza y proteger a las personas que se incorporan tardíamente a la escuela.

14.1.1. Conocer previamente al nuevo alumnado

Antes de empezar las clases de EF, Álvaro y Hugo suelen acercarse al aula de acogida, ya sea para hablar con la persona responsable de este aula sobre el alumno o alumna recién llegada, o para conocer y comunicarse con esta misma persona directamente.

Básicamente, y según los comentarios de estos dos educadores, el propósito de estas acciones es el de favorecer, desde un primer momento, una relación armónica y de confianza entre estos dos agentes (alumnado-profesorado), que sirva como base para el futuro desarrollo educativo del alumnado en el aula.

El primer día que llegan a la clase yo ya intento entrar en el aula de acogida, conocerles antes de que vengan a la clase. Presentarme, hablar con ellos un poquito, como están (...). A mí me gusta siempre un poco el hablar con ellos personalmente para que también pierdan un poco el miedo, que cojan la confianza (E-Álvaro).

Cuando llega un alumnado nuevo, sea de la etnia que sea, sobre todo si hay barrera idiomática, pues me pongo en contacto con la profesora de educación especial que está en el aula de acogida. Es la que me explica un poquito cómo es esta persona; si es introvertida; extrovertida; el tipo de familia; de dónde es; si entiende algo o no entiende nada. Entonces, mi relación con ella o con él empieza desde el principio, en el momento que llegan intento conectar con él (E-Hugo).

Desarrollar estas acciones fuera del horario destinado a las clases de EF, permite pensar que estos educadores otorgan una especial relevancia al desarrollo de una buena acogida para alumnado recién llegado. De igual manera, y en la línea de los argumentos de Bartolomé y Cabrera (1997), podría decirse que estos educadores presentan una actitud positiva hacia la

acogida del nuevo alumnado, lo cual es uno de los factores clave, por encima del enfoque metodológico y los recursos materiales, para promover un enfoque educativo basado en la comprensión y el respeto de la diversidad.

14.1.2. “Tampoco hay que hacer nada especial”

Una vez el alumnado recién llegado se encuentra en la clase de EF, Lucas y Ariadna consideran que la naturaleza práctica y lúdica de esta asignatura les permite no tener que implementar ningún tipo de medida específica para fomentar la acogida de este alumnado.

Debido al posible paso previo del alumnado recién llegado por el aula de acogida, o por el área de Educación Artística, Lucas afirma no tener programado ningún protocolo de actuación al respecto, lo cual refleja poca preocupación respecto al primer contacto con la EF de este colectivo.

Establecer un protocolo en EF de acogida pues no, porque normalmente solo ha habido un caso en que el primer momento en que entró en la escuela su grupo estaba haciendo EF. Bueno, el chaval se puso a correr, se lo pasó pipa. A veces todavía recuerda: “[jo], no veas aquella mañana ¿no?”. O sea, que la acogida, por la misma idiosincrasia de la asignatura, hace que no sea muy necesaria (E-Lucas).

Por otro lado, Ariadna señala que al menos en sus clases suele haber una presentación. Desde el punto de vista de esta educadora, parece ser que el protocolo se limita a realizar la clase de EF para pasarlo bien y disfrutar, ya que “en cuanto vienen a la escuela van al aula de acogida y allí si que hay un protocolo” (E-Ariadna).

En EF hay una presentación, ellos [alumnado recién llegado] enseguida saben pues tu nombre, tú el suyo, de donde vienes, vienes de otra escuela (...), pero vamos, que el protocolo es enseguida vamos a la clase y vamos a pasarlo bien (E-Ariadna).

En esta misma línea, y lejos de considerar al proceso de acogida como un periodo difícil y complicado para el nuevo alumnado, Ariadna se muestra convencida de que “es más sufrimiento del adulto que de la persona que está ahí. Los niños son como más flexibles y en seguida ya te ubican a ti como la de EF. Ya te digo, muy natural y muy normal” (E-Ariadna).

Según estas palabras, estos dos casos reflejan la presencia de dos educadores convencidos de que las potencialidades propias de la materia, per se, son suficientes para favorecer la acogida del alumnado inmigrante.

En base a la revisión de la literatura, el hecho de no realizar ningún tipo de actuación específica, o ni siquiera presentar una actitud acogedora al respecto, puede ser cuestionado dentro de una escuela multicultural. En este sentido, es importante recordar que el alumnado recién llegado puede traer consigo una carga emocional que puede interferir en su proceso de escolarización (Besalú & Tort, 2009; Oberg, 1960), entre otros aspectos.

14.1.3. Las presentaciones en el aula y los procesos de comunicación

Aunque no tenga ningún protocolo concreto, Ariadna afirma crear un ambiente idóneo para llevar a cabo la presentación del nuevo alumnado, donde estas personas intentan responder a unas preguntas con la idea de darse a conocer delante del grupo. En este caso, el desconocimiento del catalán no es una barrera, puesto que si este alumnado domina el castellano, este será el idioma utilizado para tal presentación.

Normalmente hay una presentación, pues de donde es [...]. Es un ambiente para hacer una acogida más cercana y que la distancia no sea tan evidente. Bueno, le preguntas de qué país viene, te presentas tú como profesora (E-Ariadna).

Si habla castellano pues la cosa es más ágil y más fácil, porque se utiliza el castellano (E-Ariadna).

Al igual que Ariadna, Rodrigo indica que el alumnado recién llegado también intenta responder a una serie de preguntas en sus clases de EF. En el caso de que esta persona no domine el idioma vehicular de la escuela, alguno de sus compañeros y compañeras le ayudaran a traducir las palabras necesarias, siempre y cuando sea posible.

Si más o menos el niño tiene la capacidad de decirnos de donde es (...), como básicamente tenemos en cada clase representación de todas las procedencias, hay compañeros que le ayudan un poco: sino sabemos el nombre nos lo acaba de decir, el país y todo eso (...) (E-Rodrigo).

Además de esta ayuda por parte del alumnado, algunos de los profesores y profesoras de EF utilizan otros idiomas, y sobre todo el lenguaje corporal, como herramientas para favorecer la comunicación con el nuevo alumno o alumna. Respecto a este tema, Lorena y Laia explican lo siguiente:

Yo llego a clase, y si hay un niño nuevo [...] normalmente es la tutora quien me lo presenta, y yo enseguida le digo mi nombre, que soy la maestra de EF. Todo esto, para hacerme entender, lo hago mediante mímica y medio hablando inglés como puedo. Si me dicen: "sabe algo de inglés", pues yo no tengo mucha idea de inglés pero bueno, sobre todo con ellos es presentarme mediante mímica, y darle a entender como pueda que soy la profe de EF (E-Lorena).

Cuando llegan yo les explico el sistema de funcionamiento y lo de la ropa de recambio, que se traigan una camiseta. Si la palabra camiseta no la conocen, pues, según la nacionalidad, yo le diré: "mira, yo voy así vestida, los pantalones que yo llevo, las bambas (...) tú tienes que traer la camiseta, luego te cambiarás [acompañamiento de gestos]", sí, sí, lo cogen (E-Laia).

En cuanto a la utilización de otros idiomas, Hugo indica que previamente a la acogida del alumnado suele acudir al aula de acogida para aprender nuevo vocabulario en distintos idiomas. Esto puede considerarse todo un gesto hacia la cultura del estudiante recién llegado, que este puede valorar positivamente (Etxeberría & Elosegui, 2010).

Previamente yo ya he aprendido las palabras agradables, información. Palabras clave para relacionarme con él (E-Hugo).

Lejos de estas dinámicas, nos encontramos con el caso de Darío, un educador que además de ser especialista de EF es el responsable del aula de acogida. Según sus palabras, este profesor utiliza el catalán en los procesos de acogida en las sesiones de EF, incluso a sabiendas de que algunos de sus nuevos alumnos y alumnas no conocen el idioma. En este sentido, Darío alude a la naturaleza de su asignatura para justificar que el desconocimiento del idioma no es importante, una idea mencionada anteriormente.

Hombre si te puedes entender con él es mucho más fácil [...]. Como yo no se hablar ni chino, ni se hablar árabe, ni se hablar (...), muchos hablan francés, pero yo tampoco no lo hablo, pues la presentación es la misma porque yo les hablo en catalán, pero yo entiendo que me pongan la cara de póquer. Lo que pasa es que en EF tenemos la

facilidad de que enseguida, es más fácil conectar, y yo creo que es más fácil tanto con el profesor como con los alumnos (...) (E-Darío).

14.1.4. Hay que dar confianza y proteger a los recién llegados

Otro de los aspectos destacables en cuanto al proceso de acogida del alumnado recién llegado tiene que ver con la atención específica de estas personas. Más concretamente, algunos de los profesores y profesoras participantes coinciden en resaltar que los primeros días de clase es importante establecer una buena relación con los nuevos alumnos y alumnas, para que estos se sientan respaldados y protegidos por el profesorado.

Por ejemplo, Lorena opta por mostrarse muy cercana al alumnado recién llegado durante sus clases.

Los primeros días intento estar como muy por la persona: cuando hago el círculo en el centro, intento ponérmelo al lado; intento tener mucho contacto con él, de tocarle, que el niño vea que (...) (E-Lorena).

En este caso, es relevante destacar que quizás esta estrategia no sea del todo adecuada puesto que, tal y como señalan Soler et al. (2012), las diversas concepciones del cuerpo que presentan las diversas culturas pueden provocar que el contacto con el alumnado sea un problema para el mismo. Aún así, Lorena no ha destacado ningún inconveniente al respecto.

En el caso de Hugo, además de intentar estar cerca de estas personas, al igual que Lorena, este profesor permite que el alumnado recién llegado elija con qué personas quiere agruparse en algunas de las tareas.

En el día a día, en la dinámica de grupo, siempre estar bien protegido, siempre o estar yo, o estar con un grupo en el que él o ella quiera estar (E-Hugo).

En esta misma línea, Álvaro considera muy importante el hecho de transmitir confianza a su alumnado. Para ello, este educador afirma mostrarse a disposición de aquellos nuevos alumnos y alumnas que tengan cualquier tipo de duda durante sus clases.

Cuando ya me han venido a EF [desde el aula de acogida], pues transmitirles la confianza de que cualquier cosa (...), porque a veces te llegan, sobre todos los mayores, que tienen que hacer las volteretas,

las verticales (...), pues darles la confianza de que es una asignatura que lo primero es que se lo pasen bien aprendiendo, pero que se lo pasen bien, y que cojan la confianza que para cualquier duda que tengan, ahí estoy yo (E-Álvaro).

Además de esta actitud protectora y de acogida del profesorado, los resultados sacan a la luz una estrategia que, según el profesorado, podría favorecer el bienestar del alumnado recién llegado durante los primeros días de clase: la realización de algunos juegos del mundo.

En algunos momentos, los primeros días sí que hacemos algún juego de su país, que a veces conocen y a veces no, y les ayudamos un poco a integrarse (E-Rodrigo).

Esta última idea podría generar algún tipo de controversia, ya que se podría cuestionar hasta qué punto la simple práctica de un "juego del mundo", que puede ser o no conocido por la persona recién llegada, puede llegar a favorecer su acogida.

Para concluir este apartado relacionado con la acogida del alumnado inmigrante en las clases de EF, a continuación se presentan dos de los comentarios que mejor sintetizan algunas de las estrategias acogedoras ya mencionadas.

En primer lugar, Natalia describe los procesos de acogida que tienen lugar en su aula de la siguiente manera:

Pues yo la verdad es que soy muy brutota, sinceramente, pues llegan, me la presentan: "hola que tal, yo soy Natalia". A mí lo que me gusta es que los niños sean autónomos y que se espabilen, porque si tú tienes una actitud muy de protección (...), evidentemente, cuando llega un alumno nuevo pues siempre le explicas más, o te pones con él de pareja [...] te dedicas más a él, que le vuelves a explicar. Todo con gesticulación porque claro, yo pakistaní no sé, y chino tampoco, pero los niños tienen una capacidad de permeabilidad que enseguida se hacen con todo. O le pongo algún niño del mismo idioma pues que le explique alguna cosa, que le ayude: "¡oye mira! ¡Tú!, pues tú eres el secretario, tú tienes que ayudar a esta persona". La verdad es que como hay gente de tantas nacionalidades en seguida cada uno encuentra su lugar. Sí, hay críos que les cuesta más el aprender a expresarse, pero yo creo que en general tiene que ser alguien que realmente tenga alguna problemática más, aparte del idioma o su procedencia cultural, que le dificulte el hecho de integrarse (E-Natalia).

Y en segundo y último lugar, la rutina de acogida que desarrolla Carmen es la siguiente:

En EF nos presentamos todos, se presenta él (...), muchas veces hacemos juegos de diferentes países para que se vean integrados, pero tampoco hay una cosa específica porque viene una persona nueva en ese momento. Sí que durante los primeros días intentas que, por pareja o con el grupo, siempre vaya con alguna persona que le pueda ir explicando el juego o la dinámica de la clase. Pero no hay una acción concreta hacia esa persona, sino que sí que intentas que los primeros días esté más acogido, o que juegas tú con él, o si enseñas algún juego realizarlo con él de la mano, mientras lo explicas, y poner alguna persona que le pueda ir explicando la dinámica del juego, pero bueno, ya te digo que no hay mucho más (E-Carmen).

En definitiva, tras todas las anotaciones y comentarios del profesorado de EF sobre este tema se destaca que los procesos de acogida que tienen lugar en sus respectivas escuelas no han sido procesos traumáticos, ni mucho menos complicados. El profesorado describe una gran naturalidad al respecto, en el sentido de que los primeros momentos de acogida no han supuesto grandes cambios.

14.2. Estrategias comunicativas

La manera en la que el profesorado se comunica con su alumnado dentro de un contexto multicultural, donde una gran mayoría del alumnado no domina la lengua oficial de la escuela, adquiere un especial interés para este trabajo.

Siguiendo los argumentos teóricos señalados en capítulos anteriores, en las clases de EF el lenguaje corporal y visual son unos medios de comunicación más relevantes que el lenguaje verbal (Lleixà, 2006). Siendo la EF una materia donde la expresión corporal está muy presente, el profesorado de EF suele destacar que el desconocimiento de la lengua vehicular de su alumnado no le afecta tan negativamente como al de otras áreas (Soler et al., 2012).

Los resultados que guardan relación con las estrategias comunicativas se clasifican en tres: la utilización de personal de apoyo; la importancia de la imitación; el papel de lenguaje corporal; y la presencia o no de diferentes idiomas en el aula.

14.2.1. "A veces utilizas a otros alumnos"

Para favorecer que el alumnado que desconoce el catalán comprenda los mensajes verbales que el profesorado destina al grupo clase, una parte del profesorado suelen echar mano de uno de sus recursos más accesibles: sus propios alumnos y alumnas.

Bajo el nombre de "compañero o compañera intérprete", entre otras muchas denominaciones (traductor/a, guía, anfitrión/a, secretario/a), el profesorado escoge a algunos de sus estudiantes para que ejerzan el rol de acompañante-traductor de la persona recién llegada. En este caso, la elección de esta figura depende, en gran medida, del dominio que esta tiene sobre el catalán y el idioma nativo de la persona recién llegada.

Siguiendo las palabras de Hugo, el nivel de habilidad y el liderazgo del alumnado también es un factor determinante para esta elección.

Para favorecer la acogida se puede contar con alumnado intérprete, si hay alguno en el grupo clase que conozca el idioma del alumnado recién llegado (E-Rodrigo).

Algún compañero que ya está en la escuela, en la misma aula, te ayuda. Si conocen el urdu, o el tagalo en los filipinos, utilizas a veces a otros alumnos (E-Ariadna).

Cuando van a la clase de EF [alumnado del aula de acogida], Hugo dice que intenta agruparlos con los compañeros líderes y hábiles para facilitar su inserción. En el caso de que no dominen el idioma, si hay alumnos de su misma nacionalidad, serán los encargados de traducirles las indicaciones (NC-Hugo).

De esta misma manera, algunas de las anotaciones procedentes de los casos observados confirman la presencia de esta estrategia en el aula.

El alumno que desconoce el idioma, el cual parece proceder de Pakistán, se queda parado en una ocasión porque no ha entendido lo que había que hacer en ese momento. Su "compañero intérprete" le vuelve a explicar que es lo que tiene que hacer (NC-Rodrigo).

Mientras los alumnos están jugando, veo como una de las alumnas recién llegadas va siempre junto a otra. Según la profesora, es su "compañera intérprete". En los casos que sean necesarios, le ayuda a entender los ejercicios, le explica lo que dicen sus compañeros, y le sirve como medio para poder comunicarse con el resto de alumnos y con la profesora (NC-Lorena).

Según algunas aportaciones, la aplicación de esta estrategia suele tener una duración limitada, es decir, principalmente se utiliza durante las primeras semanas de escolarización del alumnado recién llegado, con la idea de ayudar a que esta persona se sienta acogida y respaldada, y no tan desubicada. De lo contrario, su prolongación durante todo el curso puede perjudicar los progresos que se pueden alcanzar en el aprendizaje del catalán.

Intentamos que los niños hablen catalán y castellano, porque cuando se encuentran fuera (...) si tú hablas pakistaní y no hablas nada [catalán y/o castellano], ¿cómo vas a poder comunicarte o expresarte en el momento que tú tengas alguna dificultad? (E-Natalia).

Por ejemplo, llega un niño chino (...), todo y que a nivel de lengua no aconsejan que se junten siempre con otro niño [chino], por el hecho de que no se le facilita el aprendizaje del idioma, si en esa clase hay otro niño chino, digamos que ese niño será el que a la hora de hacer grupos de cuatro irán los dos juntos en el mismo grupo, entonces se servirán de su idioma para ir explicando (E-Laia).

A pesar de ser consciente de este posible retroceso lingüístico, Laia afirma que el alumnado que no domine el idioma se colocará "siempre al lado del compañero guía" (E-Laia).

Por otro lado, y aunque se reconozca la eficacia de esta figura en el aula, no todo el profesorado la considera indispensable. Según Darío, la comunicación visual y la imitación pueden utilizarse en primer lugar.

Reconozco que va bien, cuando te ha venido un chino, por ejemplo, y tienes un compañero de su mismo país (...). Después de haber hecho el ejemplo, si tú ves que va perdido, pues sirve [compañero/a intérprete]. Muchas veces ya va él solo y se lo dice en su idioma, pero si no, sí que muchas veces le hemos dicho: "explícale tal (...)". Bueno, tenemos la facilidad de que podemos hacerlo, pero no es el recurso principal digamos. Primero el visual y el práctico, que luego siempre te puedes ayudar del compañero que hable su idioma, pero no como el primero (E-Darío).

Siempre y cuando el profesorado disponga en su aula de estudiantes de diferentes nacionalidades, que además dominen el catalán, la utilización de esta figura en el aula se antoja una tarea accesible. Aún así, y como señala Darío, la naturaleza práctica de la asignatura puede permitir que no sea indispensable su utilización en el aula. Por último, no perpetuar durante todo el curso la existencia de esta figura en el aula refleja la concienciación

del profesorado sobre la importancia de la total inmersión lingüística, para así progresar en el conocimiento del catalán.

14.2.2. Primero observa, después imita

A raíz del anterior comentario de Darío, la observación y la imitación se identifican como dos elementos en los que se basa el profesorado de EF a la hora de facilitarle al alumnado que no domina la lengua vehicular de la escuela la comprensión de la dinámica de cada actividad.

Para tal fin, una parte del profesorado recurre a la demostración de los ejercicios como principal estrategia.

Puedo observar como la explicación verbal de los ejercicios, acompañada por la visualización de la demostración, facilita que el alumnado que no domina del todo el idioma comprenda las indicaciones del docente (NC-Rodrigo).

Uno de los capitanes escogidos por Mar es un alumno recién llegado que desconoce el juego del "piedra, papel y tijeras". Mar se lo explica verbalmente y realiza varias demostraciones para que lo entienda (NC-Mar).

Hugo explica el juego verbalmente, a la vez que realiza la demostración. Durante la explicación, se dirige a un alumno que no domina el idioma para ver si ha entendido el ejercicio. El jugador dice que sí, aunque la primera vez que empezaron a jugar pude comprobar que esto no era cierto. Al cabo de unos minutos, después de que este alumno visualizara en sus compañeros cómo se jugaba, este empezó a jugar correctamente (NC-Hugo).

En este sentido, Hugo afirma que "con la percepción visual automáticamente el alumnado ya entiende lo que hay que hacer, y lo hace" (E-Hugo). De igual modo, Álvaro considera que la "EF es muy intuitiva" (E-Álvaro) y por ello, en sus clases se puede llevar a cabo la "imitación visual" (E-Álvaro). Es decir, "siempre intentar enseñar visualmente cómo se hace el ejercicio" (E-Álvaro).

En caso contrario, si las explicaciones de los ejercicios exclusivamente se llevasen a cabo de manera verbal, y sin el apoyo de ningún tipo de demostración al respecto, se corre el riesgo de que la mayoría del alumnado, incluyendo al autóctono, no llegue a entender la dinámica de la tarea, tal y como se comprueba en la siguiente anotación:

Observo en las caras de muchos de los alumnos como la explicación verbal de la dinámica del juego no ha quedado del todo clara. El primer intento de juego no ha sido fructífero. El profesor se ve en la obligación de realizar una demostración para disuadir las dudas del alumnado (NC-Rodrigo).

Para justificar la utilización de la visualización y la imitación en la clase, una parte del profesorado estudiado, en este caso el más veterano, alude a la naturaleza práctica de la EF como una de las ventajas por la cual el alumnado que desconoce el catalán no suele mostrar graves problemas a la hora de participar en las sesiones.

Claro, si tú estás haciendo lengua es mucho más difícil, pero si lo que estás haciendo es que corra, o que se pasen una pelota, o que hagan cualquier tipo de ejercicio físico (...). Los chavales que vienen de fuera a lo mejor no entenderán el idioma, pero tontos normalmente no son, y tienen ojos, ven lo que hacen los demás y por imitación (...). No me he encontrado todavía ninguna ocasión en que no hayan hecho como mínimo el 60 % del ejercicio (E-Lucas).

Todo y que no hayan cogido las reglas del juego, los niños son inteligentes [...]. La EF es el área más perfecta en ese sentido, para la imitación y para la mímica. A los tres días no te das cuenta de que hay un niño recién llegado, para nada (E-Laia).

Yo es que lo tengo muy fácil porque aunque no me entiendan, como es todo bastante visual, pues en principio no hay ningún problema (E-Mireia).

A pesar de estas ventajas, es importante ser conscientes de que las características personales de cada alumno y alumna pueden determinar el mayor o menor éxito de esta estrategia.

Natalia opina que "hay niños que son más introvertidos y les da más vergüenza; hay niños que enseguida por imitación (...); hay niños que ni por imitación (...), quizás llevan aquí tres o cuatro meses y aún están perdidos" (E-Natalia). Aún así, Natalia señala que mayoritariamente existe en el alumnado una alta "capacidad de permeabilidad: enseguida se hacen con todo" (E-Natalia).

En último lugar, y más allá de la visualización de la demostración práctica, los resultados sacan a luz dos casos donde se recurre al dibujo de la actividad como refuerzo visual, aunque con unos resultados diferentes.

Según Ariadna, “aparte del refuerzo visual, yo hago una explicación de cómo se va a jugar pues con un dibujo [en la pizarra de la clase]: un equipo aquí, otro allí (...) entonces vas explicando (...) y luego por imitación (...)” (E-Ariadna). En el caso de Lorena, su experiencia le lleva a pensar que esta estrategia gráfica es un problema que dificulta la comprensión de la tarea: “una vez intenté explicarles el ejercicio dibujado, lo he intentado varias veces y no me resulta, porque no lo entienden” (E-Lorena).

En definitiva, y a pesar de todo lo señalado, aún no queda del todo claro si la simple visualización e imitación de las actividades ayuda al alumnado extranjero a entender las dinámicas de las mismas. Algunas anotaciones reflejan que el alumnado necesita un tiempo para madurar la información visual que recibe; e incluso una profesora afirma que las características personales del alumnado también son un factor influyente en la comprensión de las tareas. Aún así, lo que sí que queda claro es que la ausencia de esta información visual, sobre todo la que proviene de la práctica, sí que puede ser un problema para el alumnado que no domina el idioma.

14.2.3. Los gestos como recurso comunicativo

Tal y como se desprende del análisis de los resultados, y en la línea de las recomendaciones de Gieß-Stüber y Kühler (2008), los gestos es otra de las herramientas que utiliza el profesorado participante para comunicarse con el alumnado que no comprende el catalán en sus clases de EF.

Quizás es mucho más gestual y no tan verbal [comunicación P-A]. Cuando no hay posibilidad de hablar verbalmente, es gestual (E-Hugo).

Debido al desconocimiento común que suele presentar el profesorado respecto al idioma nativo de la gran mayoría del alumnado (urdu, tagalo, chino, árabe, etc.), y aunque en ocasiones pueda utilizarse el inglés u otros idiomas (ver apartado siguiente), los gestos se convierten en uno de los principales recursos comunicativos utilizados en el aula.

(...) yo enseguida le digo mi nombre, que soy la maestra de EF. Todo esto, para hacerme entender, lo hago mediante mímica [...] sobre todo

con ellos es presentarme mediante mímica, y darle a entender como pueda que soy la profe de EF (E-Lorena).

Cuando llega un alumno nuevo pues siempre le explicas más, o te pones con él de pareja [...], todo con gesticulación porque claro yo pakistaní no sé, y chino tampoco (...) (E-Natalia).

Respecto a los casos observados, algunas de las anotaciones donde se identifica la utilización de esta estrategia son las siguientes:

Durante el juego, cuando el profesor dice en voz alta un número también lo señala con los dedos. Esta información gestual ayuda a que los niños que no entienden el catalán sepan de qué número se trata (NC-Rodrigo).

Al acabar la clase, Rodrigo lleva al alumno pakistaní que no ha traído chándal al despacho. Le explica que tiene que traer el chándal para no volver a quedarse fuera de la clase. Se lo explica verbalmente, pero sobre todo se ayuda de muchos gestos. El alumno, a pesar de no hablar catalán, parece haberlo entendido (NC-Rodrigo).

Cuando Lorena se dirige a sus alumnos utiliza un tono de voz no muy alto y un ritmo de voz pausado. La comunicación verbal se acompaña en todo momento de una gran cantidad de gestos y posturas [lenguaje corporal], es decir, realiza diversas demostraciones corporales para facilitar el entendimiento de sus palabras. Se observa una profesora muy expresiva. La maestra presta mucha atención a los alumnos que no dominan el idioma vehicular de la escuela. En ocasiones, parece que la profesora habla "como los indios": "Tú, recuerdas, lanzar, frisbee" (NC-Lorena).

Tras presentar los resultados más relevantes respecto a esta estrategia "corporal-gestual", en el siguiente apartado se presentan aquellos que hacen referencia al idioma que forma parte de la comunicación verbal del profesorado.

14.2.4. ¿Qué idioma utiliza el profesorado en el aula?

Tal y como proclama la actual LEC (Generalitat de Catalunya, 2009), el catalán es la lengua vehicular de la escuela catalana. Por tanto, todas las enseñanzas que tienen lugar en Cataluña deben impartirse en este idioma.

Pero, ¿qué pasa cuando una gran parte del alumnado desconoce esta lengua? ¿Qué idioma es el que se utiliza el profesorado de EF en una escuela multicultural?

a) La presencia del catalán como lengua oficial de la escuela

A pesar de que el castellano sea la lengua vehicular con más presencia en las relaciones existentes entre el alumnado, el catalán es el idioma que prevalece, ya sea de manera libre u obligada, cuando este colectivo se dirige al profesorado. Aún así, hay que destacar que el castellano a veces, también está presente.

En el camino hacia la clase un alumno pakistaní se dirige en castellano al profesor. El profesor le contesta: "¿cómo?, no te entiendo". Entonces, el alumno ha intentado traducir su comentario y se ha dirigido a este en catalán (NC-Rodrigo).

Los estudiantes suelen hablar castellano entre sí. A la hora de dirigirse a la maestra, se alterna el castellano y el catalán (E-Lorena).

Percibo como todos los alumnos se comunican entre ellos en castellano, e incluso a veces se dirigen a la maestra en esta misma lengua (NC-Mar).

El alumnado utiliza el castellano como lengua vehicular, incluso para dirigirse al maestro (NC-Hugo).

Ante esta realidad lingüística, y bajo la normativa educativa mencionada, el profesorado tiene la difícil tarea de mejorar las competencias lingüísticas de su alumnado respecto a la lengua catalana, aunque existen profesoras que también utilizan a la lengua castellana.

Hay una lucha horrible porque hablen catalán, porque entre ellos hablan en su idioma o en castellano (E-Hugo).

Interesa que este alumnado [origen extranjero] tenga unos conocimientos de la lengua catalana, que es la lengua vehicular de la escuela, para evitar la exclusión social (E-Ariadna).

La intención es que aprendan lo más rápidamente posible el catalán y el castellano. El castellano lo aprenden rápido porque entre ellos es la lengua vehicular, y el catalán pues claro, nosotros no siempre nos dirigimos en catalán a los niños (E-Mireia).

Intentamos que los niños aquí hablen catalán y castellano (E-Natalia).

Con este propósito, en este trabajo se identifican dos ejemplos donde el profesorado se implica en la enseñanza del catalán durante sus clases de EF, una idea ya defendida y recomendada por Bell y Lorenzi (2004) y Patterson (2012).

Para facilitarle la introducción al idioma [catalán], yo por ejemplo, cuando trabajo en la pista, trabajo mucho la geometría, trabajo el tema de colores, de numeración, si las pelotas están numeradas, pues puedo trabajar pares e impares (...), todo esto me sirve para irlo introduciendo (E-Laia).

Lorena está con un grupo realizando las operaciones matemáticas correspondientes. Mientras los alumnos suman, deben decir los números en alto [una alumna los dice en inglés y otra en italiano]. La profesora los ayuda para que los digan en catalán. De hecho, los incentiva y anima a que lo hagan (NC-Lorena).

Además de estos ejemplos, y para cumplir este propósito lingüístico, lo más común es que la mayoría del profesorado utilice el catalán como idioma vehicular, incluso a sabiendas de la presencia de estudiantes que desconocen este idioma.

La profesora siempre utiliza el catalán para hablar con sus estudiantes (NC-Mar).

La profesora utiliza el catalán como idioma vehicular. Los estudiantes utilizan en castellano, en gran medida, para comunicarse con su maestra (NC-Lorena).

Como yo no se hablar ni chino, ni se hablar árabe, ni se hablar (...) muchos hablan francés, pero yo tampoco lo hablo. Entonces la presentación de la clase es la misma porque yo les hablo en catalán, pero yo entiendo que me pongan la cara de póquer (E-Darío).

Lejos de ser un problema, algunos resultados indican que el alumnado castellanohablante comprende el catalán, y que existen educadoras que no son tan estrictas sobre este tema, es decir, que también utilizan el castellano cuando es necesario.

Por ejemplo, Laia explica que el alumnado sudamericano "te entiende perfectamente aunque yo me dirija a ellos en catalán" (E-Laia). En el caso contrario, esta misma profesora explica que "yo no les voy a hacer sufrir, si veo que no me entienden, les voy a hablar en castellano" (E-Laia). De igual modo, Lorena resalta que lo más importante "es intentar darles consignas muy sencillas" (E-Lorena). Como queda reflejado en un apartado anterior, Lorena recurre a lo que coloquialmente se entiende como "hablar como los indios" para hacerse entender.

En definitiva, el profesorado se muestra convencido de la importancia que adquiere para el alumnado el aprendizaje del catalán, y por este motivo

este es el principal idioma que se utiliza en la escuela, aunque se encuentran casos más flexibles.

En último lugar, no se quiere acabar este apartado sin hacer una mención especial a una de las anteriores anotaciones procedentes del caso de Rodrigo. Tal y como señalan algunos expertos y expertas, no es aconsejable vetar la presencia de otros idiomas en la escuela (Etxeberría & Elosegui, 2010). En este sentido, la estrategia que utiliza Rodrigo puede ser perjudicial para el alumnado, sobre todo en este caso donde el alumnado que recurre al castellano, lengua que tampoco domina, procede de Pakistán. De hecho, y en este contexto donde existen dos lenguas oficiales, tener la obligación de hablar en uno de estos idiomas puede provocar que las personas que no lo dominan se aíslen o pasen desapercibidas ante el pánico, miedo o inseguridad que les puede provocar hablar en un lenguaje que desconoce.

b) La presencia del castellano y el inglés

El catalán no es el único idioma que puede llegar a utilizar el profesorado de EF a la hora de dirigirse a su alumnado. Tal y como se ha mencionado anteriormente, existen casos donde este colectivo también recurre al castellano y el inglés.

Las anotaciones procedentes del caso de Hugo destacan por la alta presencia de la lengua castellana en su discurso verbal, a pesar de que este mismo docente afirme la existencia de “una lucha horrible porque hablen catalán [alumnado]” (E-Hugo).

Hugo usa el catalán y castellano indistintamente (NC-Hugo).

En la gran mayoría de los casos, Hugo utiliza más el castellano que el catalán como lengua vehicular (NC-Hugo).

En cuanto a la presencia de la lengua inglesa, algunos de los resultados dejan entrever la existencia de ciertos educadores y educadoras que afirman su utilización en sus clases, destacándose así el interés de estas personas por fomentar el entendimiento con el alumnado.

A veces con el inglés se puede explicar algo (E-Álvaro).

Como saben un poquito inglés: los filipinos, los indios y los urdus, entonces chapurreas en inglés como puedes (E-Ariadna).

[...] medio hablando inglés como puedo (E-Lorena).

Por otro lado, el reducido número de docentes que dicen recurrir a la lengua inglesa puede hacer pensar que el nivel que posee el profesorado participante sobre esta lengua no es muy elevado.

c) Palabras clave

Además de todos estos idiomas hasta ahora mencionados (catalán, castellano e inglés), existen dos casos donde un profesor y una profesora de este estudio afirman haber aprendido una serie de palabras clave en otros idiomas, gracias a la ayuda de la profesora del aula de acogida o del propio alumnado, que posteriormente utilizan en las clases.

Muchas veces se ríen mucho porque dices palabras que suenan mal en chino, yo he intentado hacerlo muchas veces en chino y me salen palabras que no (...), y se ríen, pero bueno, me parece una posibilidad que está bien (E-Hugo).

Hugo me dice que cuando quiere decirles algo importante respecto a la clase de EF [alumnado chino], habla con la profesora del aula de acogida para que ella se los comunique. También me dice que ha aprendido algunas palabras de chino (NC-Hugo).

[...] me enseñan vocabulario: palabras, frases (...) y a lo mejor después vas a una tienda pakistaní y le dices, y el señor se te queda mirando como diciendo: "¿y esta que hace?" [Risas] (E-Lorena).

La actitud que presentan estas dos personas los definen como educadores interesados en las otras culturas y en el bien del alumnado, puesto que los estudiantes pueden ver el "guiño" que estos profesionales dedican a sus idiomas maternos, lo cual es un ejemplo de valoración positiva (Etxeberría & Elosegui, 2010).

Por tanto, puede decirse que en estos casos el profesorado se muestra dispuesto hacia la introducción en el aula de algún que otro idioma, siempre y cuando sea necesario. Se puede pensar que el dominio que el profesorado tenga sobre el inglés o el francés, por ejemplo, determinarán en gran medida su presencia o no en el aula. Aún así, en los primeros momentos del alumnado recién llegado siempre se intentan buscar las fórmulas necesarias

para que estas personas entiendan. Con el paso del tiempo, y tal y como también se dejó constancia en el apartado anterior, se tiende a hacer uso de la lengua oficial de la escuela con la intención de que el alumnado la aprenda. Por último, también merece la pena destacar la sensibilización que muestran dos profesores noveles respecto al aprendizaje de otros idiomas.

Para acabar, merece la pena destacar el siguiente comentario de Mar puesto que engloba, de manera sintética, muchos de los aspectos mencionados en este apartado.

Al preguntarle a Mar cómo se comunica con su alumnado en el aula esta contesta:

¿En EF?, pues mucho por señas, cogiendo a un alumno y haciendo el ejemplo con él; alguna vez intentas decir alguna palabra en inglés a ver si ellos también saben; o si no, pues coges algún alumno que ya lleve aquí unos meses, que hable la misma lengua y que le traduzca (E-Mar).

14.3. La formación de grupos y parejas: “los mezclamos de todas las maneras posibles”

El trabajo grupal es un reto educativo especialmente necesario en las clases de EF que se desarrollan en un contexto multicultural (Gieß-Stüber, 2009; Lleixà, 2002), sobre todo por la importancia que adquiere favorecer la interacción constructiva entre el alumnado de diferentes nacionalidades (García Fernández & Goenechea, 2009; Gieß-Stüber, 2009).

La distribución del alumnado en las clases de EF suele depender del tipo de actividad a realizar, y de los propósitos de la misma, lo cual quiere decir que esta suele ser muy variada. Por ejemplo, es posible que en una misma sesión el profesorado comience la clase con una actividad donde el alumnado se organice en grupos de cinco, y acabar realizando cualquier actividad en forma de parejas o tríos, o simplemente en dispersión (sin agrupación alguna).

Partiéndose de este amplio abanico de posibilidades de agrupación, el profesorado puede contar con dos opciones para regular las agrupaciones de su alumnado: una aleatoria, basada incluso en el azar; y otra

intencionada, en base a unos criterios preestablecidos, que pueden variar desde la libre elección del alumnado, hasta las agrupaciones mixtas, etc.

“Por parejas, una pelota iya!” Así organizó Hugo la siguiente actividad (NC-Hugo).

[Puff] utilizo todos los criterios porque hago trabajo individual, parejas, tríos, gran grupo (...), a veces les dejo a ellos elegir a su gusto, a veces elijo yo (...) (E-Alvaro).

A veces digo: “¡iva!, ¡haced parejas!, ¡haced grupos de cinco!”. A veces los hago yo por real decreto, o a veces les dejo a ellos, porque también te da información de cómo funciona la clase (E-Ariadna).

Normalmente, los criterios de agrupación utilizados por el profesorado a la hora de desarrollar tareas en grupo guardan relación con la nacionalidad del alumnado; con el sexo; con la afinidad o el grado de amistad; con la libre elección del alumnado; y con la prevención del alumnado rechazado.

14.3.1. Agrupando por nacionalidades: ¿sí o no?

La utilización de la figura del compañero o compañera intérprete puede ser un ejemplo de ello de este tipo de agrupación. Aún así, y más allá de esta medida, algunos de los profesores y profesoras participantes manifiestan no utilizar asiduamente este criterio organizativo.

En el caso de Darío, este profesor apuesta por mezclar las nacionalidades, sobre todo cuando el alumnado ya lleva mucho tiempo escolarizado.

Yo creo que nunca he agrupado por países, a no ser en el caso de las olimpiadas (...), pero en el día a día no [...] por países nunca. Puede ser que en el grupo haya tocado, pues ya te digo hay dos de China, puede que les haya tocado juntos, pero no con la intención. Sí que puedo haberlo hecho alguna vez, si es un niño que acaba de llegar, para que le explique (...) sí lo puedo poner al principio en el mismo grupo. Pero luego, ya una vez llevan más tiempo (...), siempre los mezclamos de todas las maneras posibles (E-Darío).

Según Mar, no es beneficioso fomentar este tipo de agrupaciones en el aula, ya que pueden generar agrupaciones cerradas (guetos), y así su aislamiento.

Por ejemplo, en sexto me coinciden tres alumnos de la misma nacionalidad, pues que no vayan juntos para que se esfuercen un poco más en intentar hablar el idioma y que se relacionen porque claro, el

problema que estamos teniendo ahora con que haya tantos: hay tres en un sexto, tres en el otro sexto, y luego en quinto también hay dos o tres en cada clase, es que entonces se juntan entre ellos. A la hora del patio están juntos, están juntos los de quinto y los de sexto, y no juegan mucho con los otros. A la hora de EF pues sí que les obligo un poco a que vayan separados (...) porque al principio pues cuando vino uno, luego cuando vino el otro le dejaba ir con él, precisamente para que se sintiera más acogido (...) tienes que ir jugando un poco (E-Mar).

Álvaro también considera negativo separar al alumnado según su cultura o nacionalidad, ya que de esta manera se pueden resaltar y acentuar las posibles diferencias.

Nunca lo he pensado, nunca se me hubiera ocurrido, pero tampoco lo haría, no lo haría por el hecho de que ya estás diferenciando. Yo creo que la cultura hay que diferenciarla, está claro de que todos tenemos una cultura diferente, y ninguna más válida que otra, pero en el momento es que a lo mejor (...), es como lo que te decía antes, hacer grupos de chicos y de chicas, daría pie a chavales que no (...) (E-Álvaro).

Estos comentarios muestran la preocupación de estos educadores y educadoras por la cohesión del grupo y el intercambio, más allá de la separación y el aislamiento.

14.3.2. Chicos y chicas siempre juntos/as

Uno de los principales criterios que suele tener en cuenta el profesorado de EF en la organización sus clases guarda relación con el sexo del alumnado. Es muy común oír decir al profesorado que las agrupaciones que tienen lugar en el aula siempre intentan ser mixtas: chicas y chicos trabajan juntos.

Para mí, la interrelación entre ellos, que sean niños y niñas, es muy importante (E-Lorena).

Debido a que normalmente el alumnado prefiere agruparse según su sexo (niños por un lado y niñas por otro), en algunos casos el profesorado convierte este criterio en una norma que tiene que cumplir cuando este forme los grupos de manera intencionada.

Siempre intento hacerlo mixto, nunca hago chicos y chicas. A ellos sí que les gustaría: "chicos contra chicas", pero siempre es mixto (E-Darío).

Yo siempre intento que sean grupos mixtos, chicos y chicas, que no solo haya chicos-chicos y chicas-chicas (E-Hugo).

(...) cuando hago parejas las hago obligatoriamente mixtas (E-Ariadna).

De igual manera, existen algunos educadores y educadoras que mantienen esta norma incluso cuando el alumnado decide formar los grupos de trabajo de manera libre. Es decir, el alumnado tiene la obligación de agruparse de manera mixta.

Sí, mezclados. Niños, niñas y grupos de nivel diferentes [...] ellos saben es algo que llevo a rajatabla. Cuando son ellos los que se tienen que organizar, tienen clarísimo la manera en que tienen que hacer, es algo que machaco, machaco, machaco. Hacen grupos, y enseguida mirándome y ellos mismos ya se dicen: "nos va a decir que no" (E-Lorena).

Si los hacen ellos les pongo las condiciones: si coges a una chica luego a un chico (E-Ariadna).

Hago grupos mixtos, [...] depende de la actividad, los hago yo directamente, pero normalmente los hacen ellos. Bueno, si yo hago elegir a dos niños, han de escoger niño-niña-niño-niña, y si es niña al revés (E-Carmen).

Para corroborar esta última idea, seguidamente se presentan algunas de las anotaciones que proceden de las observaciones realizadas.

El profesor escoge a los dos alumnos que han hecho bien el ejercicio y les otorga el rol de capitanes. Ambos, después de realizar el juego de "piedra, papel y tijeras", se encargan de escoger a sus compañeros y compañeras para así formar dos equipos. Existe la regla de escoger alternativamente a un chico y a una chica (NC-Hugo).

El profesor forma intencionadamente dos grupos, ambos mixtos, y los coloca cada uno formando una fila (NC-Rodrigo).

En el momento que la cadena está compuesta por cuatro personas, existe la norma de crear, siempre que sea posible, dos parejas mixtas, es decir, con un chico y una chica (NC-Lorena).

Siguiendo el caso de esta última maestra, cabe destacar que el cumplimiento de este criterio puede llegar a sobrepasar la formación de grupos, lo cual es un ejemplo de preocupación por fomentar el intercambio entre el alumnado de diferente sexo.

El alumnado se coloca de pie formando un círculo. Debido a que en esta ocasión parece ser que se han agrupado por sexos, la profesora les invita a que se mezclen (NC-Lorena).

14.3.3. La amistad como motivo de agrupación

Los inicios en la escolarización del alumnado recién llegado es el periodo más adecuado para aplicar este tipo de criterio organizativo. En este caso, el acompañamiento de una persona afín puede favorecer la incorporación del nuevo alumnado en la dinámica del aula.

Con los alumnos inmigrantes que vienen al principio, intento siempre ver en alguna actividad de gran grupo, con quien se junta más, con quién conecta más al principio, para que sean esas personas con las que estén [...]. Entonces, al principio siempre intento que trabajen con los que más conectan, luego ya con el resto, porque tampoco es cerrarle solo a dos o tres chavales (E-Álvaro).

En la dinámica de grupo siempre estar bien protegido, o estar yo, o estar con un grupo en el que él o ella quiera estar (E-Hugo).

El niño no hace un juego de gran grupo para que no se sienta tan despistado, sino que yo trabajo mucho por estaciones. Entonces siempre al lado del compañero guía (E-Laia).

En segundo lugar, este criterio también puede ser utilizado como una estrategia para la prevención de conflictos, tal y como sucede en una de las clases de Hugo.

Hugo se dirige a mí para decirme que cuando hay una clase tan problemática agrupa a los alumnos según la afinidad que ellos tengan. De esta manera se evitan que surjan más problemas (NC-Hugo).

A pesar de estos dos motivos mencionados (primeros días del alumnado recién llegado y prevención de conflictos), una profesora y un profesor del estudio coinciden en criticar este criterio de organización al considerar que no beneficia el intercambio y el conocimiento entre todos los alumnos y alumnas de la clase.

Para favorecer la cohesión del alumnado, Ariadna señala que en las clases de ciclo superior suele distribuir al alumnado de forma intencionada, para evitar de esta manera que se agrupen según el grado de amistad existente.

A veces los grupos los hago yo, pero esto con los más mayores, buscando no siempre ir con el amigo y amiga. Aquí lo que intento es

trabajar mucho la cohesión social, porque también creo que esta escuela, a nivel de barrio y su situación, requiere un poquito el no excluirse (E-Ariadna).

En cuanto a Lucas, este profesor deja entrever la existencia de otra regla que el alumnado debe cumplir cuando se distribuyen libremente en grupos y/o parejas.

Si puede ser, ellos ya saben que con la gente que está siempre muy junta en el patio no pueden estar trabajando [...]. Yo pienso que tienen que aprender a trabajar con diferentes tipos de gente, les guste o no les guste (E-Lucas).

14.3.4. Organizaros como queráis. El alumnado decide con condiciones

Tal y como se ha mencionado anteriormente, es posible que el profesorado opte porque su estudiantado decida la manera de organizarse en el aula, siempre y cuando se cumplan algunas normas propuestas por el profesorado: sexo, nacionalidad, amistad, etc.

También existen algunos casos donde se aprecia la existencia del "criterio libre", es decir, en ocasiones el alumnado puede decidir libremente, sin ningún tipo de regla que acatar, cómo formar grupos y/o parejas de trabajo.

Según los comentarios de Lucas y Hugo, esta libre elección suele llevarse a cabo principalmente en los cursos del ciclo inicial y medio de la educación primaria.

Hasta tercero es algo que me es mucho más útil y más fácil permitir esa asociación libre de ellos. A partir de cuarto quizás ya hay, aunque no creo que ellos se den cuenta al 100%, como una manipulación a la hora que eso sea así o no (E-Lucas).

Mi trabajo durante toda la primaria es que cuando llego a quinto o sexto yo puedo elegir, yo hago los grupos porque no les importa. Al principio son chicos con chicos, chicas con chicas, amigos con amigas, pero yo doy, estiro, y luego también digo bueno ahora tiene que ser de esta manera, ahora los hago yo. Cuesta más, cuesta menos, a veces no se consigue (...). Y así (...) (E-Hugo).

Siguiendo las palabras de Mar, esta profesora afirma utilizar este criterio con asiduidad, sobre todo al comprender la importancia de la dimensión lúdica y recreativa de esta asignatura.

Normalmente, y según la actividad, les dejo que ellos hagan los grupos como quieran, porque yo entiendo que bajan a pasárselo bien, y si van con el amigo pues me da igual (E-Mar).

Como consecuencia de esta libre elección, y al hilo de los resultados presentados en este trabajo, las siguientes anotaciones permiten destacar cómo, ante este criterio de libertad, el alumnado tiende a agruparse en función del sexo y de su grado de amistad.

Si no dices nada se ponen todos [...] supongo que en otros colegios también, niños siempre a un lado y niñas completamente al otro (E-Natalia).

Para realizar los ejercicios de relajación, el profesor quiere que el alumnado se coloque en parejas de manera libre. Puedo ver como no se ha formado ninguna mixta excepto la que forma el profesor con una alumna recién llegada (NC-Rodrigo).

La profesora ordena al alumnado que se organice de manera libre en grupos de cuatro personas. Aparecen un total de seis grupos, de los cuales solo uno es mixto [dos niños y dos niñas] (NC-Mar).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que este criterio no siempre funciona, es decir, puede darse el caso de que el profesorado tenga que intermediar y finalmente formar los grupos de trabajo, debido a la falta de acuerdo alcanzado; o que el mismo alumnado tenga la iniciativa de cambiar de grupo, debido a las desigualdades creadas.

Normalmente se organizan o por amigos, que es lo primero, pero después también por quien es mejor que quien, cogerse siempre los mejores. Entonces aquí viene después el problema, como no se ponen de acuerdo: "Mireia haz tú los grupos" (E-Mireia).

Cuando hacen los equipos y ven que la cosa está desequilibrada, son ellos mismos lo que dicen: "oye, no estamos disfrutando jugando porque hay una desigualdad, vamos a hacer otra vez equipos" (E-Álvaro).

Todos estos resultados indican que en contextos multiculturales el alumnado no tiene porqué agruparse, de manera libre, según sus características culturales o su nacionalidad. Al igual que en cualquier otra escuela, el alumnado se agrupa según el sexo y la amistad, lo cual explica que el profesorado mantenga estos criterios mencionados a la hora de formar grupos y parejas en el aula.

14.3.5. “Siempre hay el patito feo”

Después de conocer los principales criterios de organización que aplica el profesorado durante el desarrollo de sus clases de EF, llama la atención la manera en la que algunos de ellos y ellas intentan prevenir el continuo olvido o rechazo que puede vivir el alumnado cuando se utiliza el criterio de libre elección.

Siempre hay el patito feo, siempre. Siempre hay el buscado o la buscada, y eso es lo que yo a veces intento evitar con otros modelos (E-Lucas).

Siempre hay las dos o tres que se quedan últimas cuando hacen equipos (E-Alvaro).

En este sentido, la opción más utilizada consiste en que los alumnos o alumnas que normalmente se quedan en último lugar sin ser elegidos ni elegidas pasen a ser las personas encargadas de formar los equipos.

Intentas luego que sean ellas las que elijan (E-Álvaro).

A la hora de realizar grupos o equipos, el profesor me dice que suele utilizar el cambio de capitanes, para que de esta manera no siempre se queden los mismos en ser escogidos los últimos (NC-Hugo).

En el lado opuesto de estas afirmaciones se encuentra el caso de Mireia. Según las palabras de esta maestra, a veces puede prevalecer más el hecho de mantener la motivación del grupo hacia la actividad, que no la presencia de un grupo de estudiantes rechazados.

Intento también que los niños que no son muy acogidos por el resto, repartirlos para que no queden como un grupo a parte, no siempre se consigue, porque siempre tienes que dar un poquito de vidilla a los demás (E-Mireia).

Por tanto, esta profesora puede anteponer la motivación de una parte del alumnado por encima de la inclusión y cohesión del alumnado tradicionalmente rechazado por el grupo. Algo que difiere de las opiniones expresadas por los tres primeros profesores.

14.4. Motivar al alumnado, ¿sí o no?

Los comentarios del profesorado de EF respecto a este tema revelan la existencia de dos opiniones ambivalentes: por un lado, se piensa que en las clases de EF el alumnado ya está lo suficientemente motivado; y por el otro, se considera que es muy importante motivar a todo el alumnado durante las clases.

14.4.1. “En mi asignatura se motivan solos”

Según algunos de los profesores y profesoras del estudio, la gran mayoría del alumnado presenta un alto nivel de motivación hacia las actividades que normalmente componen las sesiones de EF. Esto puede justificar que algunos de estos educadores y educadores manifiesten rotundamente no tener la necesidad de motivar a su alumnado.

En mi asignatura se motivan solos (E-Mireia).

A lo mejor a nivel de otra área [motivación] (...), pero a nivel de EF no, bueno a lo mejor soy demasiado optimista, pero yo no veo gran problema (E-Laia).

No, porque por suerte es un área que motiva a todos: pocos niños y niñas no están motivados a la hora de EF (E-Rodrigo).

Respecto a este tema, en una de las sesiones de Rodrigo se pudo observar el alto grado de motivación que presentaba uno de sus grupos de estudiantes ante la clase de EF que se avecinaba.

El profesor va a buscar a sus alumnos a la clase de 2º. Observo como los alumnos están muy motivados hacia la clase de EF, están inquietos y nerviosos por salir y jugar: “¿a qué vamos a jugar hoy profe?” (NC-Rodrigo).

De esta misma manera, Ariadna afirma que la motivación que suele presentar sus estudiantes hacia la asignatura favorece la implicación del alumnado recién llegado en la dinámica de clase. Aunque esta profesora reconozca la existencia de algunos casos donde el nivel de motivación descienda, sobre todo en el alumnado de ciclo superior, esta profesora piensa que son casos puntuales; ya que la motivación con la que impregna las explicaciones de los ejercicios favorece que esto así sea.

La verdad es que aquí los alumnos son súper receptivos, enseguida les motiva cualquier cosa que les propongas, cualquier actividad, y entonces los que vienen se suben al carro, porque normalmente nunca se quedan ahí mirando. Te puedes encontrar alguno que no quiera hacer algo, pero es rarísimo. Ya tienen una propia motivación que tampoco (...). ¡Hombre!, a veces, cuando son más mayores hay un poquito más de: "¡uy esto que rollo!", pero muy poco. La verdad es que yo creo que es típico de esta escuela, porque en otras que he trabajado sí que: "esto no me gusta, esto no lo hago". Y aquí la verdad es que no me lo suelo encontrar, es como algo excepcional si sucede, o sea, no es normal. Con la motivación que yo ya hago en la explicación ya me funciona (E-Ariadna).

14.4.2. Sin motivación es difícil hacer nada. Varios ejemplos de acciones motivadoras

Contrariamente a las opiniones anteriormente señaladas, una parte del profesorado considera muy importante tener que motivar al alumnado durante el desarrollo de las actividades que tienen lugar en la clase de EF. Respecto a este tema, cabe recordar la importancia que adquiere el hecho de ofrecer al alumnado, sobre todo al recién llegado, una retroalimentación positiva sobre el resultado y el progreso de sus aprendizajes (Dagkas, 2007).

Por ejemplo, Darío señala que es necesario motivar siempre a todo el alumnado, y no solo al que acaba de llegar, puesto que sin motivación es difícil implicarse en las tareas.

Sí, sí, al alumnado recién llegado, y al no recién llegado. La motivación, si no existe, es complicado hacer cualquier cosa, ya sea en clase o en EF (E-Darío).

En esta misma línea, Hugo opina que "el grado de activación del alumnado tiene que ver con la motivación que tú hayas provocado en esa actividad" (E-Hugo). Por tanto, debido a que el fútbol suele ser la actividad más motivadora para el colectivo masculino, cuando se proponen nuevas actividades el nivel de motivación e implicación suele descender. Para que esto no ocurra, Hugo verbaliza diversos mensajes verbales que pueden considerarse incluso afectivos:

Esto no lo haces porque no quieres, porque no sabes (...) ¡inténtalo!, es que no sabes, eres un "patata" (...) (E-Hugo).

Para continuar animando el juego, el profesor gasta diversas bromas: "¿a que no nos atrapáis? ¡Sois unos "patatillas"! (NC-Hugo).

Además de estas expresiones afectivas, Hugo utiliza otras estrategias en el aula que, según él, le permiten mantener y/o aumentar el nivel de motivación que presenta el alumnado hacia cualquier tipo de actividad.

La primera de ellas consiste en que el alumnado decida qué actividad realizar entre las dos opciones que le propone su maestro. Debido a que esta elección parte de una decisión propia, el alumnado suele implicarse de mayor manera en la misma.

Según Hugo, una de las estrategias que él utiliza para que el alumno se implique más en el contenido de la sesión es el hecho de presentar siempre dos opciones a elegir. Hugo me dice: "por ejemplo, para calentar tenemos carrera o juego. El hecho de que ellos escojan el contenido que van a realizar aumenta su motivación y el grado de participación en la misma" (NC-Hugo).

En segundo lugar, este educador utiliza a la piscina y el fútbol, dos actividades motivantes para la mayoría de su grupo clase, como premio. Si el alumnado se comporta de manera correcta, finalmente se verán recompensados.

El profesor me dice que en el tercer trimestre utiliza la piscina como premio. Durante los últimos tres meses de clase el profesor va dando puntos según se vayan comportando en clase. Si alcanzan el mínimo de puntos obtienen el premio de ir a la piscina unos de los días para hacer allí la clase (NC-Hugo).

Cuando finaliza la sesión, el profesor me habla sobre el fútbol. Me dice que a estas alturas del curso es necesario motivar al alumnado, ya que suelen estar cansados de todo el año. "El tercer trimestre es difícil en este aspecto. Cuesta mucho que se centren, están más dispersos". Por ello se utiliza el fútbol, al ser uno de los contenidos más motivadores, como medio para premiar las buenas actuaciones de sus alumnos en la clase (NC-Hugo).

En último lugar, la tercera de las estrategias se relaciona con la implicación de Hugo en la actividad y con la búsqueda de otros roles durante el ejercicio. Más concretamente, cuando el grado de motivación o implicación del alumnado desciende durante la práctica de alguna actividad, Hugo se coloca de pareja con las personas más desganadas; participa activamente en la dinámica de la actividad; y busca nuevas tareas que realizar y objetos que manipular.

La primera vez que jugaron al "mata-conejos" aparecieron varias discusiones, y el juego no fue muy fluido. Por ello, el profesor decide participar en el juego. Finalmente el ejercicio se vuelve más motivador, aumentándose así el dinamismo del mismo (NC-Hugo).

Para activar y reconducir a los alumnos que dejan de jugar porque ya se han cansado, o porque simplemente no quieren, el profesor les ofrece la posibilidad de ponerse con ellos de parejas, los invita a ir a beber agua, o a ser su ayudante [para esta función utilizan el silbato del profesor, objeto que el educador me dice que motiva mucho al alumno] (NC-Hugo).

Por otro lado, Lorena es otra de las educadoras que resalta la necesidad de motivar especialmente a las niñas inmigrantes, debido a la poca implicación que demuestran hacia su asignatura.

Sí, sobre todo ya te digo, si son niñas (E-Lorena).

Tengo niñas que están totalmente desmotivadas y no sé cómo engancharlas, no tienen ganas de hacerlo [ejercicios EF], no quieren hacerlo y voy detrás de ellas, hablo con las tutoras, hablo con ellas y no, y las castigas y a lo mejor ya te vienen vestidas o te vienen con cosas que sabes que no les vas a dejar, porque no quieren (E-Lorena).

En este caso, y según sus palabras, Lorena recurre al trato afectivo como principal estrategia, lo cual sirve de anticipo para entender cómo es el tipo de relación que mantiene esta educadora con su alumnado (ver más adelante).

Intento motivarles, hacerles que estén contentas conmigo (E-Lorena).

Si son niñas, y asiáticas, del Pakistán y todas estas, es constantemente: "¡y va, va, va!" [...]. Siempre estoy encima de ellas como haciendo bromas, haciéndolas reír, porque parece que no, pero se descarga muchísimo, entonces yo juego y ellas me ven, y las tiro, y juego con ellas, intento ponerme yo en el grupo de ellas, y como chincarlas, para que se pongan en movimiento. Eso sí, es lo que hago (E-Lorena).

Respecto a este tema, Natalia añade que el grado de implicación y motivación de un alumno o alumna hacia las actividades depende mucho de sus características personales. Es decir, hay personas que necesitan sentirse apoyadas y motivadas por el profesorado y otras que no. A partir de aquí, Natalia relata que en todos sus años de experiencia solo ha tenido un caso dificultoso sobre este tema.

Depende. Hay niños y niñas que como te he dicho son más introvertidos y entonces sí que necesitan que tú les digas, o que les guíes, o que les apruebes si lo que están haciendo está correcto [...]. De todos los años que llevo, solo me he encontrado a una niña que es incapaz, que es muy difícil la comunicación, porque es que se queda así que no (...), ni imita (...), le dices: "¡venga va, pues corre!" y no. Es muy apática (...), pero en general casi todos [...] enseguida se espabilan (E-Natalia).

Algunas de las anotaciones más relevantes que sirven para ejemplificar las estrategias motivadoras a las que recurre el profesorado son las siguientes:

Hugo me explica que cada año otorga unos premios y trofeos para todos los alumnos que se lo merecen: "compro copas y medallas y me invento el premio de la deportividad, el del compañerismo, el del mejor velocista, el mejor futbolista, etc.". Me dice que esto le sirve para premiar a aquellas personas que verdaderamente se lo merecen y se esfuerzan día a día para mejorar sus comportamientos. También piensa que una persona que haya sido la mejor en una carrera de Cross debe obtener un premio, porque se lo merece. Además, esto les puede ayudar a vincularse en el futuro al deporte. Finalmente me dice: "también tienen que vivir la sensación de victoria, porque en su día a día viven muchas derrotas" (NC-Hugo).

Hugo motiva a sus alumnos y alumnas, los hace reflexionar y los refuerza positivamente [...] Felicitó en voz alta y mando dar un aplauso para las dos chicas de la clase que han corrido. El profesor dice que una de ellas no suele hacer nada y hoy lo ha hecho muy bien. La otra alumna ha corrido descalza porque ha traído sandalias, y ha corrido más que los compañeros que llevaban zapatillas de deporte. El profesor refuerza en voz alta esta acción y le motiva y le anima para que se traiga la ropa adecuada para mejorar más todavía (NC-Hugo).

Observo como la maestra anima y motiva a una de sus alumnas menos hábiles. Cuando una estudiante pakistaní, la cual visiblemente tiene problemas motores y de coordinación, consigue saltar las vallas eficazmente, la profesora le abraza y le felicita públicamente (NC-Lorena).

En un momento del juego, una alumna consiguió coger una pelota en el aire. La profesora se alegró muchísimo y acudió a darle un abrazo mientras le felicitaba: "¡muy bien, muy bien!". He podido observar como esta alumna se ha puesto muy contenta por lo ocurrido (NC-Lorena).

Uno de los alumnos recién llegado de China, y el cual no domina el idioma, adquiere el rol del lanzador de su equipo porque un compañero suyo, al darle un fuerte abrazo, lo ha animado a que lo sea [según me dijo Lorena en clases anteriores, a este alumno no le gusta mucho la EF]. Este estudiante está adquiriendo un protagonismo positivo en la clase, debido a que la mayoría de sus lanzamientos son

muy eficaces para eliminar a los jugadores del equipo contrario. Se ve que se lo está pasando muy bien, está contento. La profesora le felicita en numerosas ocasiones. Ya que todo estaba saliendo tan bien, la profesora incumple la norma de cambiar de lanzador cada 5 lanzamientos consecutivos, y lo deja que lance en más ocasiones (NC-Lorena).

Como contrapartida a lo hasta ahora señalado, las anotaciones que proceden del caso de Mar, además de demostrar la ausencia de mensajes motivadores hacia su alumnado, reflejan la distancia existente entre ambos (ver más adelante), una idea que vuelve a manifestar el debilitado estado de ánimo laboral de esta educadora.

Durante la carrera, puedo ver como la gran mayoría de los alumnos no suelen correr, sino que andan o charlan entre ellos. La profesora controla el tiempo y se mantiene al margen del grupo. No se interrelaciona mucho con ellos, es decir, no les motiva, no les recrimina que charlen y que no hagan bien la carrera. La profesora es una mera observadora (NC-Mar).

Durante el ejercicio la profesora adopta una postura estática, más de control, muy autoritaria. No se muestra cercana a los alumnos, a penas se ríe, no motiva ni felicita al alumnado. Solo corrige (NC-Mar).

14.5. La atención a las tradiciones islámicas en Educación Física

La presencia en la escuela de alumnos y alumnas que practican la religión islámica ha generado, desde sus inicios, un controvertido y mediático debate acerca de la incompatibilidad de estas tradiciones culturales y la realización de la EF (Carroll & Hollinshead, 1993; Contreras & Pastor, 2012).

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos respecto a las creencias del profesorado de EF y su actuación educativa respecto a dos de las tradiciones islámicas que más han dado que hablar en el contexto físico-deportivo: el seguimiento del Ramadán y la utilización del velo y otras prendas religiosas.

14.5.1. ¿Qué sucede con el alumnado que realiza el Ramadán?

En primer lugar, hay que tener en cuenta que en los casos estudiados no todo el alumnado musulmán que realiza la educación primaria cumple con

las normas del Ramadán, puesto que los menores de edad no están obligados.

Hay muchas veces que ellos mismos no lo hacen porque son pequeños [...] es muy raro [...] los padres no les dejan o no les obligan a hacerlo (E-Lorena).

Son edades en las cuales son pequeños, pero también pueden ser grandes, entonces los que pueden ya hacen el Ramadán (E-Rodrigo).

Ante esta realidad, y ante la presencia de estudiantes que sí lo practican, una parte del profesorado de este estudio manifiesta llevar a cabo algunas actuaciones específicas, puesto que como afirma Mireia, "desde que aparece el sol ya no comen nada ni beben nada" (E-Mireia).

En este sentido, y sobre todo debido a la preocupación de algunos educadores y educadoras hacia la falta de hidratación de este colectivo, la primera de estas medidas se relaciona con la interrupción temporal de la práctica de cualquier actividad cuando el alumno o alumna lo considere necesario, una idea anteriormente señalada en las adaptaciones curriculares que lleva a cabo el profesorado.

Si necesitan algo (...), lavarse la cara o lo que sea, durante mis clases sí que les dejo ir, porque sé que están haciéndolo [Ramadán] (E-Lorena).

No pueden beber agua (...) y ahora el Ramadán está cayendo en verano. Entonces les digo: "¡mira! cuando te canses lo dejas y ya está" [...] "si tú ves que no puedes no lo haces y ya está" (E-Mireia).

El Ramadán se respeta. Me sabe muy mal porque los veo ahí que no pueden beber agua (...). A ver, sinceramente, yo también les digo: "ve a lavarte la cara y si te entra agua pues oye (...)". Son niños y si bebe algo pues no pasa nada (E-Álvaro).

Además de esta interrupción, Rodrigo confirma que "en aquellas semanas no hago actividades de mucha carga física" (E-Rodrigo), ya que es posible que el alumnado se fatigue más fácilmente.

Contrariamente a estos comentarios, Carmen ha tomado la decisión de no dejar hacer clase de EF al alumnado que está siguiendo el Ramadán, sobre todo si llevan muchas horas sin ingerir alimentos.

Cuando hacen Ramadán yo acostumbro a no dejarlos hacer clase [...] más que nada porque se llevan todo el día sin comer, y a las cinco de

la tarde se han de poner a hacer EF. Se te puede caer allí en medio porque es que no beben ni agua. Ellos mismos te lo dicen: "hoy no hago EF porque hago Ramadán", o hay algunos que dicen: "sí que hago porque he comido a las cinco y como tengo clase a las 9 no pasa nada" (E-Carmen).

En esta misma línea, y al igual que en el trabajo de Carroll y Hollinshead (1993), Hugo y Mar revelan un aspecto preocupante al respecto: cuando su alumnado practica el Ramadán este no asiste a clase.

Sí que respetamos lo del Ramadán, que no vienen [alumnado musulmán] (...) (E-Hugo).

Cuando hacen el Ramadán directamente (...), cuando hacen la fiesta del cordero y todo esto no vienen (E-Mar).

A partir de estos comentarios, puede decirse que generalmente el seguimiento del Ramadán no se vive como un "problema" para el profesorado de EF. La mayoría manifiesta llevar a cabo algún tipo de adaptación que, por simple que sea, pretende evitar que la no ingesta de alimentos y bebidas perjudique a la salud del alumnado durante las clases, sobre todo sin tener porqué privarle su participación en la clase. En el caso de que así sea, se puede decir que esta es una estrategia

14.5.2. Prohibir o permitir: el eterno dilema del velo y otras prendas

Al igual que con el seguimiento del Ramadán, la utilización del velo u otras prendas con un significado religioso por parte de las chicas musulmanas es un hecho incipiente en la educación primaria, puesto que normalmente estos casos suelen darse en edades más adultas.

En este centro no hay ninguna alumna que lleve velo ni lleve tal (...) (E-Hugo).

Lo del velo tampoco hemos tenido ninguna (...) (E-Álvaro).

El velo me parece que empiezan en el instituto, por lo menos aquí no nos hemos encontrado ningún caso de ninguna niña marroquí que haya venido con velo [...] de momento no nos hemos encontrado (...), no sé que pasará porque también hay mucha polémica con este tema (E-Ariadna).

Debido a la poca presencia de estos casos, es posible que el profesorado no tenga claro qué hacer en el caso de que existan alumnas que lleven el velo

en las clases de EF, ya que ni siquiera se han parado a pensar y reflexionar sobre el tema.

No nos hemos visto en la situación de decir: “[puff] ¿qué hacemos?” (E-Álvaro).

No se nos ha dado el caso, entonces claro, estas cosas hasta que no se den tampoco te pones en ello, pero supongo que no se dejaría. No lo sé. Ahora estoy hablando un poco por decir (E-Mar).

Como destacan estas últimas palabras, la primera reacción de Mar ante esta pregunta ha sido negar su participación. Quizás, esta respuesta provenga de la influencia teórica y mediática que existe sobre el tema.

Aún así, otros educadores y educadoras sí que tienen claro qué hacer ante la presencia de niñas que utilicen este tipo de vestimenta, incluso aunque nunca hayan tenido ningún caso en el aula. Estas acciones van desde la negación y la prohibición de su uso en las clases de EF, hasta la aceptación incondicional.

a) Con velo no se hace clase

Respecto a la primera de estas acciones, una gran parte de las personas participantes señalan que las niñas no pueden llevar ni velo ni pañuelo durante las clases de EF. Entre sus argumentos existe la tendencia de comparar esta tradición cultural con la utilización de otras prendas sin connotaciones religiosas, como capuchas, gorras etc., las cuales se consideran inadecuadas o irrespetuosas para el contexto escolar.

Tenemos una niña que viene con el pañuelo, pero como no siempre lo lleva. Al igual que no dejo a los chavales que vengán con gorra, o vengán con la capucha, cuando vienen con el pañuelo se lo quitan en clase y si se lo quieren poner fuera que se lo pongan y ya está (...) (E-Álvaro).

El año pasado salió en el periódico lo de tema de velo y no velo, gorras no gorras, tenemos unas normas generales de escuela y sí que decidimos que en la escuela, como prohibición, no se entra con gorras, con pañuelos, etc. De hecho, antes sí había niñas que venían con pañuelitos. Luego se deriva el problema de que si esta niña viene con el pañolito porque no puede venir con (...), ya sea por estética y por religión [...]. Pero ya te digo este problema se da más a nivel de secundaria (E-Laia).

A un chaval que llevaba un fular no se lo he dejado, se lo he hecho quitar porque no era una prenda que fuera demasiado bien. Si una niña viniera con velo, no sé, intentaría razonar con ella a ver, que si para dormir también se lo pone o algo a sí. Si se lo pone para dormir, pues a lo mejor le dejaba hacer, pero normalmente, así como yo no les dejo hacer gimnasia si no llevan ropa adecuada y el hecho es: "bueno tú a dormir ¿cómo te vas, con la ropa de cada día o te pones un pijama?, ¿o te quitas la ropa por lo menos?". "No, me quito y me pongo un pijama", "pues para hacer esto es como para irte a dormir ¿te vas a dormir con velo?, no, pues para hacer gimnasia quizás tampoco sea muy conveniente" [...] en principio yo creo que actuaría así (E-Lucas).

Por último, y al hilo de las anteriores palabras de Lucas, el segundo de los motivos que justifican esta prohibición se relaciona con el incumplimiento de las normas higiénicas y/o de seguridad, y más concretamente con la idea de que estos complementos no forman parte de la indumentaria deportiva adecuada.

Yo por ejemplo en mi asignatura, hay una niña solamente que le ponen el velo, y yo, cuando vienen con el *Sari* y el pañuelo les digo no, o sea no. Ni anillos, ni pulseras, ni comiendo chicle, porque nos podemos ahogar, ni comiendo bocata, ni el velo, porque te dan un tirón y te pueden hacer daño y ellas ya lo saben (E-Natalia).

En el caso de Carmen, y muy a su pesar, las alumnas que en su escuela llevan el pañuelo realizan la clase, aunque según ella es peligroso.

Yo tengo dos niñas que llevan pañuelo, y no he conseguido que se lo quiten para hacer EF. Yo hablo con ellas: "que os pueden coger de detrás, que os pueden hacer daño", pero no se lo quitan, y hacen clase normal. Hacer clase sí que hacen, pero van con el pañuelo. Que son las dos únicas de todo el colegio que llevan pañuelo, pero (...) porque a veces algunas sí que lo llevan por la calle, ves que van tapadas, pero en cuanto entran al colegio son capaces de quitárselo. Pero estas dos no, no hay manera (E-Carmen).

A partir de los comentarios de estas dos educadoras, las cuales por cierto trabajan en el mismo centro escolar, se pueden extraer las siguientes ideas: las dos educadoras se muestran disconformes con la utilización del velo o el pañuelo en las clases de EF, aunque finalmente Carmen accede a que las alumnas que lo lleven realicen la clase; en esta escuela no existió ninguna normativa al respecto, ya que Natalia obliga y fuerza a las alumnas para que se lo quiten, mientras que Carmen es más benevolente; aludir al incumplimiento de las normas higiénicas puede ser una opinión que esconda

actitudes intolerantes hacia esta religión; y por último, existe la creencia de que las alumnas musulmanas están obligadas a llevar velo, lo cual quiere decir que se pone en duda la propia iniciativa de la persona para llevarlo.

b) Cuando el velo está permitido

Contrariamente a estas ideas, los resultados desvelan la presencia de diversos casos donde las alumnas musulmanas pueden realizar la clase de EF sin tener la obligación de quitarse el velo, el pañuelo, etc.

La profesora y yo hablamos sobre la utilización del velo en EF. Me explica que tiene varias alumnas que lo llevan, pero que en EF se lo quitan de manera libre, y luego se lo vuelven a poner. Me dice que hay algunas tutoras que obligan a que se lo quiten en el aula ordinaria, a pesar de que no haya ninguna norma escolar al respecto. Sin embargo, ella me afirma que nunca pide que se lo quiten: "esto es algo libre". "Solo una vez le dije a una chica que no se trajera agujas en el velo y que lo cambiara mejor por imperdibles, no fuera ser que sin querer se las clavara" (NC-Lorena).

El año pasado sí que había una niña que venía con velo [...]. Yo no he tenido ningún problema con las niñas. Ha venido con su pañuelo, se lo ha cambiado de color, porque esta se pone el pañuelo según el color de ropa que lleva, y no habido ningún problema, la verdad es que no (E-Mireia).

De una manera similar, en una de las clases de Rodrigo también se ha identificado una situación donde este educador permite que tres de sus alumnas lleven sus prendas típicas durante la clase de EF.

Observo como las tres alumnas que proceden de Pakistán llevan un pañuelo muy largo alrededor del cuello. Antes de empezar a correr [prueba 100 metros], una de las alumnas se lo quita de manera libre, pero las otras dos no. Al ver este gesto, el profesor invita a las otras dos alumnas que también lo hagan para que corran mejor. Estas aceptan sin ningún tipo de problema aparente. Al acabar la carrera se lo vuelven a poner (NC-Rodrigo).

14.6. En relación a los juegos del mundo

Alrededor de las unidades didácticas y sesiones relacionadas con los juegos del mundo, que una parte del profesorado afirma desarrollar en sus clases de cara a aprovechar la diversidad cultural existente entre su alumnado, el análisis de los resultados de este trabajo saca a la luz dos estrategias destacables: a) resaltar las semejanzas existentes entre las actividades

lúdicas autóctonas y las extranjeras; y b) implicar al alumnado en la explicación de los ejercicios o propuestas.

14.6.1. Resaltando las semejanzas: “realmente no somos tan diferentes”

Con la introducción de los juegos del mundo en el aula, además de favorecer en el alumnado el conocimiento, el acercamiento, la aceptación y la valoración de las diversas culturas existentes en nuestro planeta como medio de enriquecimiento mutuo (Pedret, 2004; Velázquez, 2001), el alumnado puede comprobar que existen diversas similitudes entre las propuestas lúdico-deportivas de los diversos países. Esto permite generar un fructífero debate acerca de las semejanzas existentes entre todas las personas que poblamos este mundo, para así demostrar la idea de que no somos tan diferentes (Carbonell, 2000).

Bajo estas premisas, Ariadna afirma que los juegos del mundo le permite a su alumnado poder ver “pues que la gente de otras partes del mundo jugamos a lo mismo, porque luego: “¡pues hala! ¡Si este se parece un montón al juego de matar! ¡Este era el de la araña!” (E-Ariadna).

De igual manera, y a lo que a nivel de contenidos se refiere, cuando Rodrigo describe el modo en el que intenta aprovechar la diversidad cultural de su alumnado, este señala lo siguiente:

Intentar coger recursos de otras culturas [...] básicamente los juegos, darles importancia y sobre todo contrastarlos. Y decir: “mirad, este juego que este niño nos ha traído, ¿no lo conocíais antes con otro nombre?” [...]. También mirar que la diferencia tampoco es tanta (E-Rodrigo).

Respecto a esta idea, los siguientes ejemplos sirven para entender la realización de esta reflexión comparativa con su alumnado.

Después de la explicación del alumno [juego pakistaní “Baraf Pani”], el profesor les explica que en Cataluña también hay un juego con al misma dinámica pero que se llama “vientos del norte y vientos del sur” (NC-Rodrigo).

Si hacemos algún deporte reglado tipo béisbol [...], bueno jugamos al pichi más que al béisbol, pues también decir que en Pakistán se juega a críquet. Que es muy parecido, y que nos expliquen las diferencias [...] ya que tienes alumnos de allí (E-Rodrigo).

A pesar de este optimismo destacado, es importante pararse a pensar que los juegos del mundo tampoco son una panacea, sobre todo ante la incorrecta implementación de los mismos por parte del profesorado: perspectiva trivial o folclórica, proyecto puntual, etc. (López Pastor et al., 2007; Torres, 2008; Velázquez Callado, 2001). Aún así, cabe reconocer que las propuestas lúdicas pueden ser un recurso eficaz para reflexionar respecto a la ignorancia cultural: hay más similitudes que diferencias entre las personas de diferentes países.

14.6.2. Que cada estudiante explique su juego: dar protagonismo al alumno/a

A raíz de la introducción de este tipo de contenido en las sesiones de EF, se han documentado algunos casos donde el profesorado aprovecha la presencia del alumnado de origen extranjero para que participe y se implique en la explicación y/o aportación de algunas de las actividades lúdicas-deportivas de sus países de origen.

El profesor manda que todos se sienten en el suelo para explicar el siguiente juego "Baraf Pani". Explica verbalmente que es un juego pakistaní que significa hielo y agua. Aprovechando que en la clase hay 4 alumnos de Pakistán, hace que un alumno interesado lo explique, ya que este visiblemente se ha alegrado mucho cuando ha dicho que jugábamos a este juego (NC-Rodrigo).

Ahora me ha venido un chaval pakistaní que le costó un poco la cuestión de entender la lengua, pero que también era muy vivo [...] ellos jugaban al críquet y él tenía su palo de críquet, sabía las normas (...) me costó un huevo, pero así hablando claro, que trajera el palo, y no porque no lo quisiera traer, sino porque creía que sería incapaz de conseguir poder explicarlo el. Al final lo conseguimos, hicimos tres o cuatro partidos aquí, y se lo pasaron pipa (E-Lucas).

Siguiendo los comentarios de Soler et al., (2012), cabe recordar que esto puede ser beneficioso para este alumnado, ya que puede aumentar su protagonismo de manera positiva en el aula, de la misma manera que puede sentir valorados algunos elementos de su cultura de origen.

Respecto a esta idea, y en relación con el apartado anterior, Rodrigo afirma lo siguiente:

Hacer que cada alumno pueda explicar juegos motrices de sus países, y después jugarlos a la hora de EF o al patio, hace que todos se

sientan importantes, y permite ver que muchos juegos, a pesar de una nomenclatura diferente, son iguales o muy parecidos en muchas zonas geográficas (E-Rodrigo).

Sin embargo, y tal y como menciona Lucas en su último comentario, es importante tener en cuenta que tanto el dominio de la lengua vehicular de la escuela que presenta el alumnado de origen extranjero, como sus características personales (alumnado reservado y vergonzoso), son dos de los factores que pueden interferir negativamente a los beneficios que se le asocian a esta estrategia.

Capítulo 15. Situaciones conflictivas y estrategias de prevención y resolución

15.1. ¿ES LA ESCUELA MULTICULTURAL UNA ESCUELA CONFLICTIVA?	481
15.1.1. ROMPIENDO PREJUICIOS A PARTIR DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO	482
15.1.2. LOS AÑOS DE EXPERIENCIA Y EL DESCENSO DE LOS CONFLICTOS.....	483
15.1.3. REFLEXIONANDO SOBRE POSIBLES CAUSAS	484
15.2. SITUACIONES CONFLICTIVAS IDENTIFICADAS	487
15.2.1. COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO O INDISCIPLINADO	488
15.2.2. EL CONTACTO FÍSICO ENTRE EL ALUMNADO: EL COLOR DE LA PIEL Y EL GÉNERO COMO FACTORES INFLUYENTES	499
15.2.3. POCA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ASIGNATURA	500
15.2.4. CONSECUENCIAS DEL DESCONOCIMIENTO DE LA LENGUA VEHICULAR DE LA ESCUELA .	502
15.2.5. NORMAS HIGIÉNICAS: DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS	504
15.2.6. ABSENTISMO ESCOLAR	505
15.3. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	506
15.3.1. PROCESO DIALÓGICO Y REFLEXIVO	506
15.3.2. RECURRIR AL TUTOR/A, AL DIRECTOR/A DE LA ESCUELA Y A LAS FAMILIAS	510
15.3.3. AVISOS Y AMENAZAS.....	514
15.3.4. ¡CASTIGADO/A (...)!.....	516
15.3.5. ¿GRITAR O NO GRITAR?	522
15.3.6. NO HACER NADA: OBVIANDO LA SITUACIÓN CONFLICTIVA.....	524
15.3.7. OTRA MANERA DE RESOLVER LOS CONFLICTOS: EL AZAR	527
15.3.8. EL CASO DE LORENA, UNA PROFESORA ESTRICTA Y DURA	527
15.3.9. ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DE HUGO	529

Tal y como se desprende del estado de la cuestión de este trabajo, los conflictos que tienen lugar en las escuelas multiculturales se suceden principalmente por los dos motivos siguientes: porque la propia naturaleza de la vida escolar los genera (Girard & Koch, 1997), independientemente de las características del contexto; y porque la propia realidad multicultural es conflictiva (Besalú, 2002), debido al desconocimiento cultural existente entre los diversos grupos culturales (García Fernández & Goenechea, 2009).

Lejos de ser un problema, estos deben considerarse una oportunidad de aprendizaje para las personas implicadas (Besalú, 2002) y para ello, se necesita una respuesta adecuada por parte del profesorado. De lo contrario, su presencia puede generar unas consecuencias negativas difícilmente reversibles.

A partir de aquí, en este capítulo se reflejan las opiniones del profesorado respecto a esta temática y las principales anotaciones procedentes de los casos observados. La intención es conocer cuáles son los conflictos que tienen lugar en las clases de EF y la manera en la que el profesorado los aborda, ya sea para resolverlos como para prevenirlos.

En primer lugar, y en base a las percepciones del profesorado participante, el primer bloque de resultados tiene la intención de responder a una de las habituales preguntas que existen alrededor de la escuela multicultural: ¿verdaderamente es una escuela conflictiva?

A continuación, los otros dos bloques que conforman este capítulo se centran en describir y analizar, respectivamente, tanto las situaciones conflictivas identificadas, como las estrategias que utiliza el profesorado participante para afrontarlas.

15.1. ¿Es la escuela multicultural una escuela conflictiva?

Para responder a esta cuestión, este bloque de resultados se compone de tres apartados: en el primero de ellos se presentan todos aquellos resultados que tienden a romper los prejuicios existentes alrededor de este tema; en segundo lugar, se hace referencia a la experiencia del profesorado como un aspecto que favorece la disminución del conflicto escolar; y en

tercer y último lugar, se describen algunos de los motivos que el profesorado identifica como los causantes directos de la presencia de conflictos en el marco educativo.

15.1.1. Rompiendo prejuicios a partir de la opinión del profesorado

Al igual que Williams et al. (1997 cfr. Moreno et al., 2007), una gran parte del profesorado participante considera que la mayor o menor presencia de situaciones conflictivas en la escuela no depende del factor cultural del alumnado, sino más bien de su naturaleza propia y personal (características personales-naturaleza conflictiva), junto con la influencia social y familiar (Leiva, 2010).

Así, conflictos culturales como tal, no [...]. Es que son más por personas, están como muy individualizados con los niños (E-Lorena).

Los problemas son más disciplinarios que por multiculturalidad. El que es conflictivo, o el que es muy agresivo, es el que te da problemas (E-Mireia).

Además, el profesorado considera que el número de conflictos que tiene lugar en sus escuelas multiculturales no corresponde con la imagen preconcebida que se transmite desde los medios de comunicación, la cual finalmente circula entre la población (Leiva, 2010).

El día a día no es tal como la gente se cree. Conflictos en el patio (...), seguramente tenemos menos aquí que en una escuela donde no haya un alto nivel de niños inmigrantes. Se puede dar un conflicto, pero no por el hecho de ser inmigrante (E-Laia).

(...) las situaciones conflictivas ya te digo que realmente son muy pocas (...) (E-Carmen).

Aunque los inicios de la diversificación cultural del alumnado hubo algunos casos donde los conflictos fueron muy numerosos, el paso de los años los ha apaciguado, tal y como se describe en el siguiente apartado.

(...) El primer año en un cole como este te puedes morir. Es horrible porque tienes muchos conflictos. A lo mejor son dos o tres los que te la lían pero (...) (E-Lorena).

15.1.2. Los años de experiencia y el descenso de los conflictos

Rodrigo y Carmen, dos profesores veteranos, coinciden en describir sus inicios profesionales como unas experiencias marcadas por la conflictividad del alumnado autóctono de aquella época (sobre los años 90). A partir de este punto en común, ambos educadores afirman que con el paso de los años, los cuales casualmente han coincidido con la diversificación cultural del alumnado, ha habido una mejoría en los comportamientos que tienen lugar en la escuela.

De una manera similar, otros educadores y educadoras participantes expresan esta misma idea, aunque sus argumentos difieren al respecto.

Según las palabras de Natalia, el paso de los años ha generado un descenso en el desconocimiento cultural que inicialmente tuvo lugar, lo cual ha mejorado la convivencia en el aula. Como argumentan ciertos expertos, la ignorancia cultural entre los diversos colectivos genera un "choque cultural" que puede ser el detonante de una situación conflictiva (Ferrer & Martín, 2010; Soriano, 2009; entre otros).

En general tampoco hay tantos conflictos. A lo mejor años atrás, cuando yo empecé, sí que realmente teníamos un nivel de alumnado pues muy conflictivo, ya sea porque las familias marroquíes no estaban muy adaptadas, o por la confrontación entre gitanos y marroquíes: se tenían como un odio, eran muy racistas. Pero es que hace tanto tiempo que tenemos tanto mestizaje que forma parte de nuestro día a día (E-Natalia).

Por otro lado, y en relación a la ya mencionada imagen conflictiva y racista del colectivo gitano, Álvaro alude a la marcha de la escuela de este alumnado como la razón por la cual los comportamientos han mejorado.

El tema es mucho más normal ahora que hace cinco o seis años, donde a lo mejor podría haber más historia, sobre todo con los gitanos. Muchos gitanos de aquí se han ido de este cole (...) (E-Álvaro).

En definitiva, todas estas ideas cobran aún un mayor sentido si se tienen en cuenta las opiniones de Mar, Lorena y Natalia, tres de las profesoras noveles de este estudio, respecto a sus primeros años de experiencia en su escuela multicultural. Sin entrar a valorar sus déficits formativos y su falta de experiencia laboral en un contexto multicultural, estas educadoras

recuerdan sus inicios profesionales como unos periodos caracterizados por la conflictividad en cuanto al comportamiento del alumnado.

(...) los niños se portaban súper mal. Teníamos 18 por clase, pero era horroroso, yo me iba cada día (...) horroroso, de verdad, fue muy duro, muy duro (E-Natalia).

Sin entrar a valorar ahora la mayor o menor experiencia que en estos momentos puede poseer el profesorado de EF a la hora de resolver los conflictos en la escuela, la mayor parte de este colectivo se muestra convencido que, desde los inicios de la escolarización del alumnado extranjero en la escuela hasta estos momentos, el nivel de conflictividad escolar ha mejorado.

15.1.3. Reflexionando sobre posibles causas

Más allá del factor cultural del alumnado, el profesorado participante reconoce la existencia de otras fuentes más determinantes en la aparición de las situaciones conflictivas que tienen lugar en la escuela, como por ejemplo la influencia familiar y la acción tutorial.

a) Problemas familiares

En la línea de los argumentos de Moreno et al. (2007), y coincidiendo con otros trabajos previos, el profesorado estudiado opina que los problemas socioeconómicos de la gran mayoría de las familias del alumnado son los principales causantes del comportamiento inadecuado de sus estudiantes y de la presencia de diversas situaciones conflictivas en el aula.

A modo de ejemplo, las siguientes palabras reflejan la interesante reflexión de una educadora acerca de la difícil realidad familiar del alumnado más problemático. Según esta profesora, la situación es dramática, y suele generar en el alumnado una gran carga emocional que finalmente influye negativamente en su comportamiento. Como se desprende de la siguiente cita, el factor cultural no se considera un problema tan determinante.

Tú estás hablando de diversidad cultural, pero es que a parte de todo esto tienes que saber en qué barrio estás metido. Que dentro de la diversidad cultural que tienes, detrás de cada niño hay un problema familiar muy gordo, porque muchos de ellos duermen en camas calientes, muchos de ellos viven toda la familia en una habitación, y al

que acaba de llegar le tienes que sumar todo lo que llevan detrás. Ya no es que culturalmente sean diferentes (...), porque eso no llega a ser un problema, es que tienes que mirar la problemática que llevan detrás (E-Lorena).

En esta misma línea, la experiencia de Rodrigo también le permite pensar que los problemas familiares interfieren en el nivel de disciplina y comportamiento del alumnado en el aula.

[Mientras el alumnado juega libremente al fútbol] Rodrigo me habla sobre el caso concreto de uno de sus alumnos [alumno catalán con un comportamiento muy negativo durante toda la clase]. Me explica su situación familiar, y la verdad es que tiene una gran cantidad de problemas que, según el profesor, son el detonante de su mal comportamiento y falta de disciplina (NC-Rodrigo).

El profesor asocia el mal comportamiento de dos de los alumnos más problemáticos de esta clase a su desestructuración familiar. Me dice que los problemas familiares que tienen estos dos alumnos son el detonante para que en la escuela estén tan alborotados y descontrolados (NC-Rodrigo).

Dentro de la tipología de problemas familiares a los que el profesorado hace referencia, se pueden encontrar algunos de los que se presentan en el siguiente comentario:

[Mientras el alumnado juega libremente al fútbol] Rodrigo me realiza una pequeña radiografía de las características personales y familiares de todos y cada uno de sus alumnos. En este caso, hay tres alumnos catalanes, y más del 70% del alumnado de esta clase tiene graves problemas familiares: padres o madres encarcelados o encarceladas, desatención familiar, problemas económicos, falta de vivienda, etc. El profesor me explica que por suerte, no todo el alumnado del centro tiene estos problemas (NC-Rodrigo).

Además de estos problemas sociales y económicos, la desatención familiar que en ocasiones sufre el alumnado adquiere una especial relevancia, tal y como se destaca a continuación.

b) Desatención familiar

Una parte del profesorado afirma que la desatención que presentan algunas familias hacia la escolarización de sus descendientes favorece la presencia de diversas situaciones conflictivas en el aula.

Las faltas de disciplina las suelen llevar a cabo el alumnado que suele tener problemas familiares. Sobre todo los que están más desatendidos, aquellos que carecen de normas que cumplir. Si la familia se implica y esfuerza por la educación de su hijo, los comportamientos mejoran. De lo contrario, al alumno le suele gustar llamar la atención y ser el protagonista de la clase (E-Mar).

Hugo me explica que las situaciones familiares influyen mucho en el alumnado. Según el docente, hay padres que no atienden a sus hijos, que no se preocupan por ellos, que les da igual las notas, etc. Esto suele provocar que el alumno quiera llamar la atención en clase, lo cual en ocasiones genera la aparición de un mal comportamiento. A la hora de intentar corregirlo, no tienen la ayuda familiar, por lo cual, "las intenciones de los maestros caen en saco roto" (NC-Hugo).

Según Lorena, este problema se suma a los problemas familiares anteriormente mencionados.

Entonces, los problemas muchas veces vienen por los problemas que ellos tienen detrás y el peso que llevan esos niños encima; las pocas horas que pasan con sus padres (...), ahí es donde viene el problema. Entonces suelen ser niños con mucha carga emocional detrás de ellos, que a la hora de comportamiento eres tú la que le pones freno muchas veces, eres tú la que les pones los límites mucha veces (E-Lorena).

Por tanto, el profesorado opina que los niños y niñas que no tienen un apoyo o seguimiento familiar, o unas normas que cumplir en casa, suelen convertirse en alumnos y alumnas conflictivos en clase, puesto que normalmente tienden a reclamar la atención que les falta en sus hogares.

De esta misma manera, en los resultados de este estudio se han identificado algunos casos donde la falta de atención familiar no solo afecta al comportamiento del alumnado en el aula, puesto que también puede favorecer la presencia de otras situaciones conflictivas: absentismo, incumplimiento normas higiénicas, etc.

En último lugar, es importante tener en cuenta que el profesorado también es consciente de que la desatención que muestran algunas familias hacia sus hijos e hijas a veces puede ser forzada (motivos laborales, problemas sociales, etc.), y otras veces premeditada. Aún así, esto depende de las propias creencias y pensamientos familiares, un aspecto fuera del alcance del profesorado.

En el siguiente apartado se describe la manera en la que el factor educativo (Moreno et al., 2007) puede llegar a originar y perpetuar las situaciones conflictivas en la escuela.

c) La importancia de la acción tutorial

De cara a prevenir y/o resolver las situaciones conflictivas que puedan sucederse en cada grupo clase, dos de los profesores participantes dejan entrever la importancia que adquiere en la escuela la correcta acción tutorial.

En este sentido, tanto la baja laboral del tutor o tutora durante un tiempo determinado, como su poca implicación y pasotismo a la hora de llevar a cabo sus funciones, se conciben como dos de los aspectos limitadores.

Durante todo el recorrido por la escuela, Rodrigo se encuentra a la maestra de Música, y ambos conversan sobre el mal comportamiento que hoy han tenido los alumnos de cuarto curso. Hablan de que casualmente su tutora se encuentra de baja, y que esto no favorece a que se mejore la disciplina de este alumnado (NC-Rodrigo).

La maestra opina que, la mayoría de veces, los malos comportamientos provienen de una mala acción tutorial. Me dice que se nota mucho cuando una tutora o un tutor no actúa con firmeza y deja pasar los malos comportamientos (NC-Lorena).

En definitiva, el profesorado entrevistado considera que en las escuelas multiculturales estudiadas no son, por sí mismas, escuelas conflictivas. Los conflictos aparecen igual que otros centros y no dependen del factor cultural del alumnado, sino de los otros factores ya señalados.

En el siguiente bloque de resultados se presentan aquellas situaciones conflictivas más llamativas que han sido identificadas en este trabajo.

15.2. Situaciones conflictivas identificadas

Las situaciones conflictivas que pueden tener lugar en la escuela suelen ser de diversa índole o naturaleza. Es decir, además del comportamiento indisciplinado o disruptivo del alumnado, hay que tener en cuenta otros aspectos también determinantes, como pueden ser el desconocimiento de la lengua vehicular; el contacto físico entre el alumnado; el seguimiento de las

normas higiénicas; los problemas de participación e implicación en las clases de EF, el absentismo escolar, entre otros.

A continuación, se describen todas aquellas situaciones conflictivas que el profesorado afirma vivenciar en su aula, junto con todas aquellas que se desprenden de los casos observados.

15.2.1. Comportamiento disruptivo o indisciplinado

En todos los centros educativos suelen existir unas normas de disciplina, ya sea a nivel general de escuela, como a nivel más específico de cada área curricular, que regulan el comportamiento del alumnado. Según los comentarios del profesorado, las normas de disciplina y comportamiento existentes en sus escuelas multiculturales no difieren de las de cualquier otro centro educativo, lo cual es un ejemplo más de las similitudes existentes entre ambos contextos.

Las normas son las que podrías establecer en cualquier otro centro (E-Natalia).

En este sentido, las agresiones, ya sean verbales o físicas; las faltas de respeto, tanto al profesorado como a los compañeros y compañeras; la interrupción de la clase, etc., son algunas de las actuaciones condenadas por el profesorado.

A nivel de normas de comportamiento, sobre todo, el respeto hacia los demás (E-Mar).

En el tema de comportamiento yo me pongo muy dura con todo este tipo de cosas: prohibido insultos [...] y agresiones (E-Lorena).

Seguidamente se describen todas aquellas acciones conflictivas que se han podido identificar en este trabajo, ya sea a través de la voz del docente, como de la observación de las clases estudiadas.

a) Agresiones verbales y físicas

El profesorado destaca que el alumnado que es conflictivo (naturaleza individual) suele generar diversos problemas durante las clases de EF, como agresiones verbales y físicas, sobre todo debido a la propia naturaleza del área.

El [niño o niña] que es conflictivo en la clase, apunta a serlo también aquí [clases de EF] porque claro, se dan situaciones de roce que en la clase a lo mejor no se dan. En la clase lo buscan, aquí se busca pero hay más posibilidades, el contacto es más fácil (E-Mireia).

De igual modo, su presencia (alumnado conflictivo) puede incluso llegar a influir en los comportamientos de otras personas que, por norma general, no suelen ser tan problemáticas y conflictivas. Esto demuestra la importancia que tiene saber y/o poder controlar a estas personas distorsionadoras.

Cuando el alumnado se va, el profesor me dice que gracias a que hoy han faltado dos de las alumnas más problemáticas [las dos de etnia gitana], las dos alumnas que sí que han asistido a la sesión se han implicado muchísimo. "Su ausencia les ha beneficiado" me dice (NC-Hugo).

Teniéndose en cuenta estas palabras, y dentro de los cuatro casos observados, seguidamente se presentan algunas de las anotaciones más relevantes.

Del caso de Rodrigo se muestran los siguientes comentarios.

El docente sale del aula, pero puedo comprobar como la gran mayoría del alumnado no realiza la actividad por escrito que les ha mandado [castigo impuesto por el mal comportamiento]. Todo lo contrario, puedo ver como hay tres o cuatro alumnos que no hacen nada, se insultan, se levantan, gritan (...). De hecho, una vez que el docente entró de nuevo en el aula, vio como uno de ellos estaba rompiendo uno de sus libros de texto (NC-Rodrigo).

Después de 10 minutos de haber empezado todas las rutinas del principio, llega una alumna a la clase. El profesor le pregunta que donde estaba y esta le responde con malas palabras "¡y a ti que te importa!". El profesor no le dice nada (NC-Rodrigo).

Antes de empezar el calentamiento, el profesor me dice que esta alumna es catalana y es la alumna más problemática de la escuela. Cuesta mucho tratar con ella (NC-Rodrigo).

Del mismo modo, en las clases de Mar también se han podido observar algunos incidentes similares a los anteriormente reflejados. Además, esta profesora ofrece su percepción particular sobre las características de uno de sus alumnos etiquetados como conflictivo.

Mar me habla de un alumno, el cual lo describe como un "chulo" y como una persona "cortita", refiriéndose a su nivel educativo. Me dice

que es un "pasota" y un "conflictivo", y que no puede gritarle porque si no es capaz de "mandarme a la mierda". Mar dice que "lo ha hecho más de una vez, y esto supone la expulsión del centro durante unos días [...]" (NC-Mar).

Mar me habla sobre los tres alumnos conflictivos de esta clase y me explica los motivos que justifican dicha percepción negativa, es decir, me explica varios de los malos comportamientos que estos alumnos suelen realizar: pegar a sus compañeros, insultar a los profesores, no realizar las actividades, etc. (NC-Mar).

En relación al alumnado de Lorena, las siguientes dos anotaciones muestran cómo también en su contexto son frecuentes las situaciones de agresiones físicas.

En la carrera de marcha un alumno le pega un puñetazo a otro en la espalda, el alumno agredido se lo dice a la maestra (NC-Lorena).

La profesora, tras adoptar una actitud seria, se enfada con su alumnado: les recrimina que llevan mucho tiempo portándose mal en clase, ya que se pelean y agreden violentamente, se insultan, no suelen mantener silencio y no prestan atención a sus explicaciones (NC-Lorena).

Finalmente, y al igual que en los tres casos anteriores, entre el alumnado de Hugo también existen algunos estudiantes cuyos comportamientos son agresivos y violentos.

Hugo me explica que tres alumnas insultaron verbalmente a la maestra de inglés, y por ello se quedaron sin ir a unas de las excursiones de EF (NC-Hugo).

El profesor me dice que hoy está muy enfadado con este grupo. Por lo visto, en la clase ayer por la tarde tres alumnos se pegaron violentamente (NC-Hugo).

El inicio de la sesión con este grupo es algo complicado: diversos alumnos se están insultando, algunos llegan incluso a pegarse; la mayoría del resto de los compañeros no guardan silencio, algunos se ríen de la pelea e incentivan que continúen peleándose. Este es el grupo donde tres alumnos se pegaron en la clase de ayer por la tarde (NC-Hugo).

Después de revisar todos estos ejemplos, se puede afirmar que son frecuentes las situaciones agresivas en todos los centros estudiados. Cabría preguntarse si verdaderamente el origen de la violencia que presenta todo este alumnado proviene del ámbito familiar, tal y como el mismo profesorado opina (ver bloque anterior).

b) Racismo en la escuela: ¿algo inconsciente?

Como se hizo referencia en el anterior capítulo 10, una parte del profesorado estudiado etiqueta al alumnado gitano y marroquí como unos colectivos racistas.

Los que son más racistas son los gitanos, ellos si que es verdad que son racistas, y después los marroquíes con los negros también tienen muchos problemas (E-Mireia).

Por otro lado, y más allá de la propia conciencia del alumnado, la influencia del entorno y la familia se considera la principal causa por la cual existen este tipo de manifestaciones racistas en la escuela. Como se destaca en el estado de la cuestión de este estudio, la crisis económica y el descenso del estado del bienestar han dado lugar a la aparición de un sentimiento de incomodidad y rechazo hacia población inmigrante (Cea & Valles, 2010; SOS Racisme, 2010).

Yo creo que los chavales, lo que puedan tener de racismo, o de rechazo a otra cultura les viene más por lo que hayan podido escuchar en casa, porque yo sí que he escuchado a padres y madres que: "es que estos han venido a quitarnos las becas. A esta gente les dan todo y a nosotros no". Pues sí que a veces se han oído algunas cosas de estas. En los niños, como niños, el tema racismo no tiene aún conciencia ni capacidad (E-Álvaro).

Yo pienso que son contextos que viven de casa. De que a uno le dan una beca y: "¡ah! moro aquél le han dado la beca y a mí no!", y piensas "¡si tú estas casada con un argelino, de Argelia, a ver, piensa un poco!". Son cosas puntuales, que el nivel cultural, familiar es tan bajo, que no ven la situación (E-Carmen).

A partir de aquí, con el análisis de los resultados también se puede constatar la presencia de diversos insultos racistas en algunas de las clases de EF, como por ejemplo en el caso de Hugo.

En la clase, antes de bajar al patio, hay un alumno gitano que delante del tutor y el profesor de EF llama despectivamente negro a un compañero suyo. El profesor le dice que ya le han dicho mil veces que eso no son maneras: "¡imagínate que yo te llamo boliviano despectivamente, ¿qué te parecería?". El alumno le responde que él es catalán y que al menos no es negro (...) (NC-Hugo).

En este ejercicio, un alumno gitano que no participaba mucho con su pareja lo insulta llamándolo "moro de mierda" (NC-Hugo).

Aún así, y lejos de que la presencia de este tipo de insultos raciales genere una situación alarmante, la mayoría del profesorado no piensa que estos tengan una connotación cultural negativa. Este tipo de lenguaje verbal pasa a ser banalizado, puesto que el profesorado los compara con otros tipos de insultos más "comunes" (gordo, flaco, torpe, etc.).

Alguna vez sí que se ha hecho algún insulto racista, pero yo no creo que sea tanto con conocimiento de causa, de decir te estoy llamando moro o negro porque sepa que eso te (...), pues igual que el niño que te llama "maricón", pues es lo primero que les aparece por la cabeza (E-Álvaro).

Al hilo de este último comentario, el profesorado señala al enfado puntual o al "calentón" que puede tener el alumnado en algún momento de la clase, como los motivos por los cuales estos insultos tienen lugar en el aula.

Sí, se pueden decir negro, hijo de puta y vete a tu país (...). Esas cosas se las dicen, sí, pero la verdad es que es porque a lo mejor ha pasado por el lado y le ha tocado [...]. Pero solo en el momento de enfadarse, o sea, pueden estar uno al lado del otro y no hay ningún problema, pero si se enfadan entonces sí que les sale la vena racista, pero no llega a más (E-Mireia).

No es una cosa que yo tenga manía hacia él porque es de otro país. No, es el calentón del momento, que bueno, sí dicen frases que hacen daño realmente (E-Carmen).

Por el tema de color puede aparecer también [...] puede ser una cosa puntual, porque se hayan enfadado o se hayan dicho cualquier cosa, como puede pasar en cualquier sitio, pero que realmente no es una cosa grave ni que pase todos los días. Puede ser un calentón (...) (E-Darío).

Como se puede ver, las situaciones de enfado pueden provocar que el alumnado utilice algunos términos despectivos para insultar a sus compañeros y compañeras que, según el profesorado, han quedado de manera inconsciente en el vocabulario del alumnado. Para justificar esta idea, el profesorado destaca la poca coherencia de estos propios insultos racistas describiendo algunos casos donde al alumnado extranjero, incluso el de la misma nacionalidad, se insulta entre sí. Siguiendo los argumentos de Reppeto et al. (2007), en la naturaleza propia de la sociedad y del individuo existe un peligroso posicionamiento xenófobo.

Incluso a veces son del mismo país, sí, sí, el moro mierda se lo dicen entre ellos. Pero quiero decir, es un lenguaje que quizás se ha quedado (E-Rodrigo).

[Casos de racismo] No, a ver, cuando se enfadan y se insultan se pueden decir de todo. Incluso un marroquí le puede decir a otro que también lo es pues alguna barbaridad referente a (...) cuando él mismo lo es, pero vaya, claro es que aquí, cuando se enfadan, ya te digo pueden decir o hacer... (E-Mar).

A veces sí que verbalizan alguna frase de: "icállate chino de mierda!", o cosas de estas. Estas sí que las verbalizan, pero ya es cuando el enfado es súper grande, y determinadas personas. Que precisamente también son inmigrantes (E-Carmen).

Además de estos ejemplos, Lucas y Ariadna exponen algunas experiencias al respecto para destacar la poca consistencia de los insultos racistas que se dan en estas aulas.

Tenemos un niño árabe, que es muy brutote, y que está un poco gordito. Entonces hay alguno (...) y están en primero, si estuviéramos hablando de quinto o sexto ya me preocuparía más, hay algún retorcidillo que: "me ha llamado gordo (...) y yo estoy un poco relleno", "¡pero es que también me ha llamado moro!" "¿Y?, ¿eres o no?", "sí..." "¿y te ha molestado?", "hombre por como lo ha dicho" [...]. Normalmente acaban solucionándolo ellos sin llegar a tener que plantearse muchas más cosas (E-Lucas).

A veces es tan chorra como que: "me ha dicho chino", y a lo mejor se lo ha dicho uno a un filipino, entonces el filipino se siente ofendido porque le ha dicho chino. Bueno, no es chino, pero es filipino, pero es que chino tampoco es un insulto, entonces (...) a veces sí que se crean como estigmas para según que orígenes (E-Ariadna).

En esta línea, Ariadna considera que estos insultos no suceden por el origen cultural del alumnado, sino más bien por el trato personal que estas personas se tienen, y su naturaleza individual. De hecho, esta profesora afirma que el contacto y la interacción entre personas de diversos orígenes favorecen la reducción de los prejuicios iniciales.

Ya no es por el origen, muchas veces es por como tienen el trato de tú a tú, porque hay gente (...) alumnos chinos que se han llevado súper bien, y luego hay otros que no. Yo creo que a veces es más la persona como entra, como se desenvuelve, que no es el origen. A lo mejor sí que tienen un prejuicio inicial pero luego les sorprende y dicen ¡ah mira! (E-Ariadna).

Finalmente, y más allá de la presencia en el aula de ciertos insultos racistas, Mar es la única profesora que piensa, o que al menos menciona de manera concreta, que en su escuela pueden estar teniendo lugar algunos incidentes raciales entre el alumnado de Pakistán y Bangladesh.

Ahora últimamente sí que ha habido algunas peleas en el patio entre ellos mismos, pero claro, unos son de Pakistán y otros son de Bangladesh, pero nosotros realmente no sabemos si se han peleado por algún motivo. Tampoco es que sean dos países que están uno al lado del otro. Yo no he vuelto a hablar con la tutora, pero hace como quince días sí que hubo unas peleas entre ellos que al principio decíamos: "igual es por algo que entre los dos países tengan un rifirrafe o algo...", la cosa se ha intentado solucionar pero no sé (E-Mar).

A pesar de que toda esta información pueda llegar a hacer pensar que en las escuelas estudiadas apenas existen conflictos raciales, es importante tener presente que entre el profesorado suele existir la tendencia de concebir solo la versión más violenta de la misma (Ortiz, 2008), obviándose y/o naturalizándose de esta manera los insultos raciales.

De esta misma manera, la falta de formación y recursos para resolver y prevenir este tipo de conflictos provoca que, a menudo, el profesorado "no quiera ver" este tipo de problemas, lo cual es un serio revés para la adopción del enfoque intercultural en la escuela (Aguado & Álvarez, 2006; Besalú & Tort, 2009).

A veces tapamos, pensamos que no existe [...] es un tema duro para destapar, pero que en realidad existe [...]. Tienes que estar muy preparado para sacar a la luz este tema, porque es un tema duro para trabajarlo. De hecho, [...] ha habido algún año que se ha trabajado más y han salido temas duros: temas de racismo, de malos tratos, no precisamente entre alumnos, sino entre familias a los niños también se da (...) (E-Laia).

c) Burlándose del nuevo o nueva

Según afirma Mireia, a mayor número de años de convivencia y contacto en el aula, menos conflictos entre el alumnado. Bajo esta idea, el alumnado recién llegado puede ser el más propicio a sufrir algún tipo de problema con sus nuevos compañeros y compañeras.

Si han convivido desde pequeños no hay casi [conflictos], el problema es que aparezca uno [alumno/a nuevo/a], al que no están acostumbrados, y entonces con este se ensañan más (E-Mireia).

Las siguientes anotaciones coinciden en resaltar un caso en el cual se ve involucrado un estudiante recién llegado de nacionalidad china.

Este año ha llegado un niño chino aquí, a sexto B, y pobre (...), es que no entiende absolutamente nada. Y claro, le decían "chino mandarino" [compañeros/as de clase], que tampoco es (...) iporque habla mandarino! Pero se enfadaba el pobre. Claro, no entendía nada y encima le decían chino mandarino: "iyo no chino mandarino Carmen!" "no (...) tú no chino mandarino". A veces lo dicen de broma, pero si encima no va entendiendo nada y el otro se va riendo pues (...)" (E-Carmen).

A un alumno recién llegado de China le toca lanzar la pelota para que el contrario la bateara [juego del "pichi"]. La primera vez no lo hace muy bien, y sus compañeros se acercan a ayudarlo. La profesora les dice: "dejadlo sólo, el ya entiende al haberos visto jugar". Después, cuando le toca batear a este mismo alumno, bateó y un jugador del equipo contrario cogió la pelota al vuelo [esto significa que está eliminad]. El alumno chino no se percató y continuó corriendo. Esto sirvió de burla para sus compañeros, los cuales incluso llegaron a imitarlo (NC-Mar).

En esta misma línea, esta misma situación puede extrapolarse hacia al alumnado inmigrante que realiza la función de intérprete, tal y como demuestra la siguiente anotación:

Cuando el alumno que no domina el idioma hace la carrera, se observa que este no entiende muy bien el sentido de la misma, ya que no corre en línea recta. De hecho, su "amigo traductor" vuelve a explicarle en qué consiste. Este último le pregunta al maestro cual ha sido la marca de su compañero. Tras conocerla, ["amigo traductor"] se burla de él públicamente, ya que la marca ha sido peor que la suya (NC-Rodrigo).

Estos resultados permiten cuestionar una de las ideas anteriormente señaladas: el alumnado no siempre posee actitudes acogedoras hacia las personas recién llegadas, tal y como el profesorado ha resaltado anteriormente.

d) Reacciones típicas ante el poco éxito alcanzado en una actividad

Entre las anotaciones que proceden de los cuatro casos observados se encuentran otro tipo de conducta indisciplinada que se origina cuando el

alumnado no alcanza el éxito en alguna actividad. Por ejemplo, cuando son atrapados o atrapadas, cuando no ganan un partido, etc.

Independientemente del origen del alumnado, las situaciones competitivas mal abordadas suelen generar conflictos en el aula, ya que siempre hay un perdedor y un ganador (Velázquez Callado, 2008).

El primero de estos casos se encuentra en una de las sesiones de Mar.

Durante este juego, el primer alumno eliminado se ha enfadado y ha empezado a darle patadas al alumno que le ha atrapado. La profesora lo ve y lo manda sentarse (NC-Mar).

Respecto a las clases de Rodrigo, las anotaciones son las siguientes:

Cuando se acaba el partido de fútbol varios alumnos están enfadados, incluso puedo ver como uno está llorando. Este alumno se dirige a mí para decirme que "su equipo era una mierda" (NC-Rodrigo).

En uno de los grupos hay un niño que grita en voz alta que su equipo es muy malo. Que no quiere jugar (NC-Rodrigo).

Mientras se jugaba esta segunda tanda, una jugadora empieza a gritar al otro equipo: "perdedores, perdedores" (NC-Rodrigo).

De las clases de Hugo se desprenden los siguientes ejemplos:

Durante el juego de la araña ha transcurrido un incidente. Cuando atraparon al alumno más hábil de la clase, este se enfadó y respondió con un empujón al que lo había hecho (NC-Hugo).

Dos alumnos tropiezan en el recorrido del tren y se caen al suelo. Uno de ellos le mete una patada al otro como respuesta (NC-Hugo).

En último lugar, en una de las clases de Lorena sucedió lo siguiente:

En una de las fases del juego, un equipo realiza tres carreras seguidas. En este momento, la profesora los felicita públicamente. A continuación, tres alumnos del equipo contrario discuten airadamente por la jugada (NC-Lorena).

Junto con estas reacciones existen diversos casos donde el alumnado incumple las normas o reglas de las actividades (alumnado tramposo).

Durante las dos vueltas, solo dos alumnos hacen caso a las normas de la misma. El resto de alumnos se paran, no respetan las dimensiones de la pista, es decir, cortan camino y adelantan. El profesor, mientras corre con ellos se percata de la situación, y se pasa toda la carrera

diciendo que están haciendo trampas. Aún así, el alumnado continúa haciéndolas (NC-Rodrigo).

En las primeras veces algunos alumnos hacen trampas (cogen más de un volante a la vez, impiden que les roben los suyos). El profesor se percata y se enfada (NC-Rodrigo).

Aunque a la mayoría del alumnado le guste la sensación de ganar o vencer en una actividad, independientemente de su lugar de origen, se podría pensar que este tipo de comportamiento agresivo proviene de aquel alumnado que posee una naturaleza individual violenta y agresiva, tal y como se hizo referencia anteriormente.

e) Otros comportamientos indisciplinados

Además de todo lo señalado, los resultados dejan entrever otros problemas de disciplina no menos importantes. Entre ellos se encuentran ejemplos de estudiantes que no prestan atención e ignoran las explicaciones e indicaciones del profesorado.

En primer lugar, atender en silencio y no interrumpir las explicaciones del profesorado es una norma de comportamiento que muchas veces se ve incumplida, sobre todo por algunos de los alumnos pertenecientes a la escuela de Rodrigo.

El profesor habla con su alumnado sobre los ejercicios que se harán en el día de hoy. Varios alumnos interrumpen constantemente. Algunos alumnos no prestan atención y se dedican a charlar, levantarse, jugar con materiales de sus mesas (NC-Rodrigo).

El profesor explica verbalmente el tipo de lanzamiento que hay que realizar y la "alumna problemática" [adjetivo propuesto por el profesor] le interrumpe: "que sí profesor que no te enrolles, meterle una hostia a la pelota y punto". El profesor le dice que la que no se tiene que enrollar es ella, y que no interrumpa (NC-Rodrigo).

Además de estos ejemplos, en los otros casos observados también se encuentran documentadas algunas situaciones similares, aunque en menor medida. Por ejemplo, de entre los casos de Hugo, Lorena y Mar se presentan las siguientes anotaciones

Durante la bronca [Hugo recrimina el mal comportamiento de sus alumnos] algunos alumnos demuestran una actitud muy pasota. Están

tumbados en el suelo, no hacen caso a las palabras del profesor (NC-Hugo).

Mientras la profesora explicaba, percibió que dos chicas no prestaban atención. En ese momento la educadora les dijo: "tú y tu compañera no me estáis escuchando y ya sabéis qué le pasa a quien no atiende, que se queda en la grada". "Yo explico a quien no entiende, no a quien no escucha" (NC-Lorena).

Mar también me indica que una de las características más comunes de este grupo es el hecho de que son muy chivatos y que a veces le cuesta hacer muchas cosas con ellos porque continuamente están interrumpiendo: "profesora este me ha dicho esto; el otro me ha dado en la mano; este se ha colado, etc." (NC-Mar)

Esta falta de atención puede deberse al poco interés que muestra el alumnado hacia la actividad a realizar, a la incomprensión de la misma, e incluso a la incapacidad del docente para explicar y presentar la propia actividad.

En cuanto al grupo de estudiantes que no realiza la tarea que le encomienda su profesor de EF, el caso de Rodrigo se destaca por acumular un mayor número de ejemplos.

El calentamiento dura demasiado tiempo debido al mal comportamiento del alumnado (no hacen los ejercicios, charlan entre ellos, no hacen caso al profesor, se tumban en el suelo). Se observa un profesor cabreado (NC-Rodrigo).

Cuando empiezan a jugar, la alumna catalana que al principio de la sesión se hacía la coja sigue sin hacer caso al juego, está continuamente distraída. De hecho está más pendiente a una mariquita que hay cerca de la zona de juego que de la partida. El profesor se vuelve a cabrear (NC-Rodrigo).

A pesar del castigo (estar sentado sin hacer nada), el alumno se dedica a jugar con los insectos de la pista, etc. Nunca se sienta donde le dice el profesor (NC-Hugo).

Después de haberse reflejado a lo largo de este primer bloque de resultados todas estas conductas indisciplinadas, cabe destacar que Rodrigo cuenta con el grupo de estudiantes más complicado en este aspecto, puesto que es el que acumula un mayor número de situaciones problemáticas en sus clases.

15.2.2. El contacto físico entre el alumnado: el color de la piel y el género como factores influyentes

Además de la presencia, intencionada o no, de diversos insultos racistas en las clases de EF, algunos profesores y profesoras denuncian la existencia de pequeños incidentes relacionados con el color de la piel del alumnado. Más concretamente, existen algunos casos donde el alumnado manifiesta no querer tocar, o coger de la mano, a otro compañero o compañera suya por cuestiones raciales.

Sí que hay veces que a lo mejor el cogerse la mano, o alguien que no quiere ir con alguien, sí que me pasa (...) (E-Lorena).

Problemas de racismo y este tipo de cosas también los tenemos aquí. Los de primero van a la piscina, entonces van agarrados de dos en dos, y por ejemplo un niño de República Dominicana, de hecho es así, le toca ir agarrado con un niño que es marroquí y va todo el rato quitándole (...), que no quiere, que no quiere. No le agarro, no le agarro, no le agarro. Una niña rusa, pero de pequeños, un día le tocaba con un niño negro, de R. Dominicana, y no le agarraba porque era negro, cuando ella era rusa en este sentido. El problema de piel se sigue dando (E-Laia).

En una de las parejas, una alumna de etnia gitana se acerca a mí para decirme que no quiere estar con su pareja porque es negra y africana (NC-Hugo).

Junto con este problema racial, existen algunos casos donde la cuestión de género adquiere una especial relevancia ya que, como afirma una parte del profesorado, el rol de la mujer es infravalorado en ciertas culturas, lo cual genera un problema a la hora de fomentar el trabajo mixto.

Uno de los nuevos grupos estaba formado por cuatro niñas y un niño. Este niño (Bangladesh) le dice a la profesora que se quiere cambiar a otro grupo, que no quiere estar con las niñas, la profesora lo cambia de grupo sin ningún problema aparente (NC-Mar).

Hablamos sobre un alumno africano. Hugo me explica que este alumno es muy machista, y que lo que él intenta es estar todo el tiempo poniéndolo en grupos con chicas para que vaya cambiando su percepción. "Aunque esto viene de casa, y a veces es difícil luchar contra la educación familiar" (NC-Hugo).

Sobre todo estas familias que son muy, que bueno ya lo ves que desde casa tienen un machaque [respecto al sexo femenino] (...) ahora hemos tenido un niño que ha venido de Uruguay y también era (...) (E-Natalia).

Independientemente de estas cuestiones culturales, cabe recordar que el contacto entre chicos y chicas siempre ha sido un aspecto problemático en entornos más monoculturales (García Monje & Álvarez, 2003)

Los niños tienen a veces un poco de manía de hacer alguna cosa con la niñas: si tienen que darse la mano (...) (E-Mar).

Algunas de las anotaciones procedentes de las sesiones observadas que responden a esta idea son las siguientes:

Al principio de este juego algunos alumnos no querían darse la mano [un niño con una niña y dos niñas entre ellas] (NC-Rodrigo).

Durante el desarrollo de este último juego, observo como algunos chicos no quieren darles la mano a las chicas. La profesora también se da cuenta y dice en voz alta: "¡ya estoy harta de tantas tonterías, sobre todo ahora a finales de curso! ¡Venga! ¡A daros las manos!". Tras estas palabras, los chicos toman la mano de sus respectivas parejas femeninas" (NC-Lorena).

Mar me comenta que una alumna de la clase no ha querido darle la mano en el último juego un alumno de la clase, de origen pakistaní, y según ella, "con aspecto de sucio". Me comenta que este alumno le da "asco" a las niñas, y por eso no lo quieren hacer (NC-Mar).

En este último caso, parece ser que la higiene personal de este alumno es la causa del rechazo que recibe por parte de las niñas, y no su origen cultural.

Después de analizar estos resultados, se aprecia que el color de la piel todavía sigue siendo determinante en las relaciones humanas, y es motivo de rechazo por parte de algunos alumnos. El descubrimiento y la confianza que genera los años de contacto, junto con la correcta actuación del profesorado, son determinantes para dejar de percibir al alumnado de raza negra como un colectivo "extraño". En segundo lugar, el contacto físico entre estudiantes de diferente sexo siempre ha sido un punto "delicado" en cualquier tipo de centro, y en este trabajo se evidencia de nuevo esta problemática.

15.2.3. Poca implicación del alumnado en la asignatura

Si bien hay estudios que indican que la EF suele ser una de las materias preferidas por el alumnado de primaria, una parte del profesorado participante expresa la poca motivación, implicación o participación que

presentan algunos grupos de estudiantes hacia esta área o algunos de sus contenidos; lo cual contradice a todos aquellos argumentos que etiquetan a este área curricular como una asignatura tradicionalmente motivante.

Por suerte es un área que motiva a todo el mundo. Pocos niños y niñas no están motivados a la hora de EF (E-Rodrigo).

En este sentido, cabe recordar que el colectivo femenino suele ser identificado por una gran parte del profesorado como el grupo más reacio a la hora de participar en la asignatura.

Sí que es verdad que con las chicas, a la hora de hacer clase, es mucho más difícil (...) (E-Lorena).

(...) si son niñas cuesta un poco más que se metan en el juego. Son como más reservadas [...]. Entonces a las niñas les cuesta mucho, están un poco retraídas (E-Mar).

Los niños son más dinámicos, sí que juegan, y no hay ningún problema, pero las niñas son realmente (...) y las niñas de determinadas edades, a partir de los diez o doce años es cuando se nota muchísimo (E-Carmen).

(...) no sé si podríamos generalizar en esto. Normalmente, sí que cuando pasa, acostumbra ser en chicas. Puede ser una coincidencia (...) (E-Darío).

Respecto a estas afirmaciones, algunas anotaciones que proceden de tres de los casos observados corroboran esta idea.

Durante los primeros juegos, dos alumnas no quieren hacer nada y se sientan en el césped (NC-Hugo).

Mientras la gran parte de la clase juega al fútbol, una alumna (que según me explicó el profesor, ha llegado este curso académico procedente de Lituania) se queda al lado de una canasta mirando la realización de la prueba atlética del resto de sus compañeros [...]. Al cabo de un tiempo, otra alumna también deja de jugar al fútbol para ir a sentarse en una de las esquinas del campo, también debajo de otra de las canastas [...] (NC-Rodrigo).

Los alumnos chicos acaparan todo el espacio y la mayoría de lanzamientos en el juego. Veo algunas niñas que no les ha hecho falta moverse para nada. De hecho, tampoco han hecho intento alguno de lanzar ninguna pelota (NC-Mar).

Entre los resultados también existen varios ejemplos que muestran la presencia de diversos grupos de alumnos y alumnas que no realizan de

manera correcta algunas de las actividades propuestas, o que incluso dejan de realizarlas sin ningún motivo aparente que lo justifique. El caso de Hugo es el que presenta un mayor número de situaciones de este tipo, aunque en los casos de Rodrigo y Mar también se han identificado varias de ellas.

Mientras los alumnos hacían los ejercicios con el stick, un alumno dejó de hacer la actividad y se colocó junto al alumno castigado [fuera de la clase]. Ambos se pusieron a jugar con las hormigas. Al rato, otra de las alumnas también abandona la actividad y se sienta a la sombra (NC-Hugo).

Mientras se realizaban las carreras de vallas, un alumno gitano estaba hablando con un hombre que se encontraba en el polideportivo (NC-Hugo).

Al comenzar la carrera, el profesor corre conjuntamente con el alumnado. Se aprecia como solo 3 alumnos mantienen el ritmo, mientras que el resto se dedica a hacer lo que le da la gana: andar, sentarse, molestar (...) (NC-Rodrigo).

Durante la carrera puedo ver como la gran mayoría de los alumnos y alumnas no suelen correr, sino que andan o charlan entre ellos (NC-Mar).

A groso modo, el profesorado de EF participante en ocasiones se enfrenta ante el problema que genera la existencia de algunos grupos de estudiantes, en la mayoría de los casos de sexo femenino, que no se muestran motivados hacia la asignatura y hacia algunos tipos de contenidos que se vinculan, en la mayoría de los casos observados, con la condición física.

15.2.4. Consecuencias del desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela

Según los resultados presentados hasta ahora, el profesorado participante acusa al desconocimiento de la lengua vehicular que presentan algunos estudiantes recién llegados como uno de los factores clave en el descenso del rendimiento académico del alumnado en el aula ordinaria. Sin embargo, y a lo que el área de EF se refiere, este déficit apenas es mencionado, ya que el lenguaje verbal no se considera un medio de comunicación tan importante (Gil & Pastor, 2003; López Pastor et al., 2007; Ortí, 2005; Prat, 2010), como lo puede ser el corporal y el visual.

A pesar de esta dicotomía, los resultados revelan que el alumnado que no domina el catalán también puede vivenciar algunas situaciones problemáticas en la clase de EF.

En primer lugar, existen algunos casos donde el alumnado puede llegar a no comprender las explicaciones verbales y gestuales del profesorado, lo cual conlleva la incorrecta ejecución de las tareas.

La explicación del ejercicio por parte del profesor fue verbal y gestual. Puedo ver como al alumno recién llegado le ha costado bastante entender la dinámica de la actividad, puesto que al principio no ha sabido jugar correctamente. El profesor no se acercó a él para explicárselo o comprobar si lo había entendido. Finalmente, a la tercera o cuarta repetición, y con la ayuda de algunos de sus compañeros, el alumno supo jugar bien (NC-Hugo).

Los primeros alumnos en atrapar o salvar son los cuatro alumnos del Pakistán. Cuando el profesor cambia los roles, tres de estos cuatro alumnos continúan ejerciendo su anterior rol, es decir, continúan atrapando y salvando [no han entendido la dinámica del juego] (NC-Rodrigo).

En segundo lugar, existen casos donde el desconocimiento del catalán también puede generar diversas situaciones angustiosas y de inseguridad en el alumnado, sobre todo cuando los esfuerzos por comunicarse en la lengua catalana no han tenido éxito. Por este motivo, es posible que estos y estas estudiantes intenten pasar desapercibidos, evitando así cualquier tipo de comunicación con su educador o educadora.

Un alumno que no domina el idioma quiere explicarle al profesor que ha atrapado a una chica, y que esta continúa jugando como si nada, en vez de haber sido eliminada. El alumno no es capaz de explicarse correctamente, por lo que el profesor no lo entiende. De todos modos, el alumno tampoco insiste mucho y sigue jugando de igual manera. Se le ve enfadado (NC-Rodrigo).

Una alumna procedente de China no empieza la actividad porque no tiene pelota de tenis. Ella no le dice nada al profesor y este tarda un rato en percatarse. Tras varios minutos sin hacer nada, el profesor se de cuenta y le dice que si no tiene pelota se lo tiene que decir, que tiene que realizar la actividad (NC-Hugo).

En definitiva, con la presencia de estas situaciones problemáticas es posible contradecir a aquellos educadores y educadoras que tan rotundamente afirman que, gracias a la imitación y el lenguaje corporal, el alumnado que no conoce el catalán no tiene problemas en la clase de EF. Quizás, esta

percepción exista debido al silencio o la invisibilidad de aquel alumnado que intenta pasar desapercibido.

15.2.5. Normas higiénicas: dificultades y problemáticas

No cumplir con las normas higiénicas suele comportar una situación conflictiva para la mayoría del profesorado, que normalmente deriva en un castigo: no participar en la sesión de EF.

A pesar de esta sanción, las anotaciones que proceden de los casos observados presentan varios ejemplos donde se comprueba que estas infracciones son habituales en estas escuelas estudiadas. Esto permite cuestionar la efectividad de este tipo de castigo.

Las tres niñas que no han traído la ropa se acercan a la maestra para explicarle que les gustaría participar en la clase de hoy. La profesora les recuerda que si no traen recambio no pueden hacerlo: "estas son las normas y ya lo sabéis" (NC-Lorena).

En el día de hoy, un alumno no trae ropa deportiva y tampoco recambio. Debe ser algo continuo porque la profesora le ha dicho que después, cuando suban a clase, le pondrá una nota a sus padres (NC-Mar).

Un alumno no trae la ropa deportiva por tercera vez, por lo que no realizará la clase de hoy. El profesor se lo explica. El alumno le hace caso, pero al tratarse de un alumno que no domina el idioma, parece que no lo ha entendido muy bien. Este sienta en un banco que está en la pista exterior (NC-Rodrigo).

En el lado opuesto de estos ejemplos se encuentra el caso de Hugo. Este profesor no penaliza que el alumnado no traiga la ropa deportiva adecuada ya que para él "la ropa deportiva es una lucha perdida. Me da igual que no la traigan, lo importante es que hagan las actividades. No gano nada castigando o privando de jugar" (NC-Hugo).

Por este motivo, es habitual encontrarse en sus clases a un gran número de estudiantes, la mayoría de sexo femenino, que no traen a clase ni chándal, ni zapatillas deportivas, etc.

Un gran número de chicas no trae la ropa deportiva adecuada. Van vestidas con zapatos de vestir, faldas, vaqueros, etc. El profesor coge a una de esas alumnas como ejemplo y dice en voz alta: "este es el uniforme típico de la escuela: pendientes largos, vaqueros y ahora

sandalias" [ironía]. Aún así, todo el alumnado realiza la clase de EF (NC-Hugo).

En la clase de hoy, seis alumnos no traen ropa deportiva. En este caso, cinco son niñas (NC-Hugo).

(...) la otra alumna ha corrido descalza, ya que ha traído sandalias (NC-Hugo).

15.2.6. Absentismo escolar

Otra de las situaciones conflictivas que merece la pena prestar atención guarda relación con la presencia de estudiantes absentistas, es decir, aquellos que no suelen asistir habitualmente a la escuela. En este caso, el alumnado de etnia gitana se etiqueta como el que más habitualmente no acude a la escuela.

Mientras los alumnos estaban sentados, el profesor le da la bienvenida a una de sus alumnas de etnia gitana, ya que por lo visto lleva más de un mes sin venir. El profesor me dice que es una niña muy absentista (NC-Hugo).

Mientras el alumnado juega, la profesora se sienta a mi lado y revisa su cuaderno de notas. A continuación, me dice que se ha dado cuenta, tras preguntarle al alumnado, que la alumna que nunca viene a EF los viernes por la tarde no viene porque no quiere, y no porque acudiera a la mezquita, como ella se pensaba (NC-Lorena).

Lorena me explica que una de las alumnas recién llegadas en este curso es absentista: "casi nunca viene a la escuela, y a la hora de EF suele marcharse o no traerse la ropa para participar" (NC-Lorena).

En último lugar, el absentismo de una de las estudiantes gitanas de Rodrigo ha influenciado negativamente a otra de sus alumnas, en este caso venezolana, sin que su familia lo supiera.

Ahora nos hemos encontrado una niña venezolana que ha faltado dos o tres días. Fuimos a avisar a la madre y no era consciente. Se había juntado con una niña gitana absentista, y la madre tan tranquila pensando que la niña estaba en la escuela [...] porque ella marchaba a las cinco de la mañana a trabajar y no volvía hasta las 10 de la noche (E-Rodrigo).

Así pues, en estos tres casos citados el alumnado absentista es de sexo femenino, y mayoritariamente de etnia gitana. Además, el caso de Lorena vuelve a confirmar la idea de que sus alumnas inmigrantes no suelen mostrar mucha motivación hacia su área.

15.3. Estrategias para la prevención y resolución de conflictos

Una vez presentadas las principales situaciones conflictivas que tienen lugar en los casos estudiados, es importante analizar el modo en el que estas se abordan. Por ello, en este bloque se agrupan las estrategias más relevantes que utiliza el profesorado de EF para su resolución y prevención.

Entre todas ellas, seguidamente se presentan aquellas que hacen referencia al proceso dialógico y reflexivo; a la participación de algunos agentes externos, como son los directores y directoras, los tutores y tutoras y las familias; a los avisos y amenazas; a los castigos; a la utilización o no del grito; al hecho de obviar los conflictos; y al azar.

Posteriormente a la descripción de estas técnicas, en los dos últimos apartados se analizan, de una manera más detallada, las singularidades de dos de los casos más llamativos: el de Lorena y Hugo.

15.3.1. Proceso dialógico y reflexivo

A la hora de prevenir y solucionar los posibles conflictos que pueden tener lugar en el aula, el establecimiento de un proceso dialógico adquiere una especial relevancia (Fernández-Balboa & James Marshall, 1994 cfr. Fraile et al. 2008; Ruiz Omeñaca, 2008).

A partir de aquí, en este trabajo se han identificado un grupo de docentes que habitualmente establecen un proceso comunicativo y reflexivo con las personas implicadas en el conflicto, como medida para conocer por qué no está bien una acción y la importancia de cambiarla.

a) Apostando por el diálogo

Ante la aparición de una situación conflictiva en el aula, el diálogo se convierte en una de las primeras estrategias de resolución.

Lo primero que haces es hablar con las personas implicadas (E-Laia). Siempre se intenta solucionar a nivel de hablar con él, que la criatura luego vaya a pedir disculpas, y que puedan arreglarlo entre ellos (E-Carmen).

Algunas de las anotaciones más relevantes que proceden de los casos observados son las siguientes:

Hugo dice que hay que dejar que los implicados se relajen. Por ello, me indica que posteriormente, cuando lleguen a la clase, hablarán con dicho alumno [el último que ha insultado a su compañero] y con el tutor, para hacerle ver que se ha equivocado, y que este lo reconozca (NC-Hugo).

La profesora llama a los alumnos castigados, y les manda formar un círculo en el centro de la pista. La maestra dialoga con ellos: "¿y con vosotros qué hacemos? No quiero que me pidáis perdón, lo que quiero es que verdaderamente cambiéis. ¿De qué sirven los castigos?; ¿es divertido no hacer clase? Hablad entre todos y buscad una solución. Quiero un compromiso, ¿queda claro? Quedan pocas clases y quien quiera hacerlas, compromiso, quien no, dirección" (NC-Lorena).

De igual manera, el profesorado también fomenta este proceso comunicativo entre el alumnado, en este caso, entre las personas implicadas, tal y como destacan estas anotaciones:

"¡Darío! ¡Ya está!, ya somos amigos" te dicen y bueno: "¿cuánto rato os ha costado esto?, ¿veis como no era tan difícil?" (E-Darío).

El profesor se acerca e intenta que ellas mismas lo solucionen [dos alumnas han discutido]. El profesor hace de mediador. Tras unos minutos de reflexión y diálogo, ambas se piden perdón. Mientras tanto, el resto del grupo espera para comenzar (NC-Rodrigo).

En definitiva, y en la línea de los argumentos teóricos presentados al respecto en el anterior capítulo 4, con esta estrategia comunicativa el profesorado fomenta en el aula la escucha, la negociación, entre otros aspectos básicos, para la resolución de conflictos en una escuela multicultural (García Fernández & Goenechea, 2009; Gieß-Stüber, 2009).

b) Fomentar la reflexión

Alrededor del proceso comunicativo-dialógico creado, algunos de los profesores y profesoras apuestan por fomentar la reflexión entre su alumnado, como una medida para la resolución y la prevención de los futuros conflictos.

Entre los temas reflexionados se encuentra las consecuencias negativas que algunos de los conflictos pueden generar y la importancia de evitarlos.

(...) también les dice que por esta discusión, el resto de sus compañeros se están perdiendo el inicio de la clase de EF y no es justo: "el respeto y la tolerancia son fundamentales, recordadlo". Por ello, estos dos alumnos, antes de empezar la sesión práctica, estarán separados del grupo para que reflexionen sobre lo que han hecho y se pidan perdón (NC-Rodrigo).

Según Hugo, cuando no cumplen [alumnado] las normas higiénicas les hace ver que "el no asearse puede provocar un rechazo entre sus compañeros, ya que les pueden oler los pies, las axilas, etc. y luego que no me digan que no se quien no les quiere dar la mano, inormal! ¡Si huelen mal!" (NC-Hugo).

Al finalizar la carrera, el alumno que ha llegado primero reconoce que ha subido por un banco cuando no lo tenía que hacer, por lo que ha hecho trampas. El profesor le hace ver que cuando esto sucede, hay una penalización, por lo que, a pesar de haber quedado primero, su carrera ha sido anulada. El educador le hace reflexionar sobre este hecho, y le dice que es una pena, que una tontería puede romper un buen trabajo. El alumno reconoce que se ha equivocado y veo que se siente arrepentido (NC-Hugo).

Yo les digo muchas veces: "muchas veces os enfadáis, y el primer recurso es dar un golpe. Pero claro, ahora sois pequeños, ¿pero cuando seáis más grandes ese golpe que va a ser?". Es una reflexión, que muchos son pequeños todavía, pero bueno, les vas inculcando que esa no es la solución, que tienen que hablar (E-Darío).

En segundo lugar, otro de los temas reflexionados guarda relación con los "paralelismos con la vida fuera de la escuela". En este caso, Rodrigo reflexiona con su alumnado sobre lo que pasaría si los comportamientos que actualmente ellos y ellas tienen en la clase tuviesen lugar en una de las próximas excursiones que realizarán, donde compartirán actividades deportivas con miles de estudiantes de otras escuelas.

El profesor hace que todos los alumnos, de manera ordenada, vayan leyendo en voz alta lo que han escrito [castigo], para así poder debatir y reflexionar entre todos sobre cuales son los motivos que les privan de acudir a la actividad de mañana. Cuando van acabando de leer, el maestro hace diversos paralelismos: "si aquí chocamos con un compañero, con el cual lleváis juntos desde P3, y gritáis e incluso os pegáis; ¿qué haréis mañana si os chocáis con alguno de los más de 2000 niños que participan en el Raid? ¿O qué haréis en la calle con una persona que no conocéis?" (NC-Rodrigo).

En tercer lugar, algunas de las anotaciones procedentes de los casos de Lorena y Hugo sirven para ejemplificar cómo es la reflexión empática que

llevan a cabo. Es decir, estas personas pretenden que el alumnado se ponga en la piel de las personas que han sufrido una situación conflictiva.

Tú imagínate el ejemplo típico: "¡es que esta china no se entera de nada!". "¡Venga va!, a ti te voy a coger yo, y un día te llevo al instituto. "No, no, no, no", "¿cómo te sientes? ¡Y tú entiendes!, imagínate que no entendieras (...)" [...]. Siempre puedo colocarlos un poco en la situación de ellos (E-Hugo).

[Al alumnado que no realiza una prueba física] El maestro les hace ver que tienen responsabilidades y que si no las cumplen por algo en concreto, no pasa nada, siempre y cuando lo hablen con el maestro. "Lo que no puede ser es decir que no lo hago porque no quiero y me da igual, con esta actitud no se llega a ningún lado". El docente utiliza paralelismos: "imaginaros que si me pedís algo a mí yo respondiera que no, y simplemente porque no me da la gana, ¿a que no os gustaría?" (NC-Hugo).

Al acabar la clase, una alumna advierte a la profesora que un compañero suyo ha entrado en el vestuario de las chicas. La profesora le dice a esta alumna que llame a este niño para que acuda a ella. Cuando este niño viene, la profesora le pregunta si realmente ha hecho esto. Tras negarlo, la profesora le pregunta: "¿a ti te gustaría que yo entrara en el vestuario y te viera el culote? ¿A que no te gustaría?". El alumno le dice que no con la cabeza mientras está mirando al suelo. La profesora le hace ver que esto no se puede hacer, ya que a él mismo tampoco le gustaría que se lo hicieran (NC-Lorena).

Finalmente, y ante la presencia de los insultos racistas anteriormente señalados, los resultados reflejan la existencia de una reflexión común que utilizan algunas profesoras cuando la persona que agrede verbalmente es de nacionalidad extranjera. Más concretamente, se trata de que el alumnado reflexione sobre sus propios orígenes, para de esta manera demostrar la incoherencia de estas expresiones racistas.

(...) a veces si que hay algún tipo de comentario [racista], pero claro, vas y le dices: "pero si tú (...)", entonces se dan cuenta (E-Lorena).

Algunas veces sí hay alguna persona que se le olvida que no ha nacido aquí, o que ha venido aquí con seis o siete años, pues alguna vez si te ves obligado a decir: "¡bueno! ¿Y tú hace cinco años qué?" (E-Mar).

15.3.2. Recurrir al tutor/a, al director/a de la escuela y a las familias

Recurrir a los tutores y tutoras de cada curso escolar, y/o al director o directora de la escuela, es una estrategia comúnmente utilizada por el profesorado participante para resolver los conflictos.

Además de estos dos agentes "escolares", en ocasiones el profesorado también utiliza a las familias del alumnado para este mismo fin, aunque a veces sin demasiado éxito.

a) La ayuda de los tutores y tutoras. Acción tutorial

Varios profesores y profesoras recurren a la figura del tutor o tutora como medio de ayuda para corregir y prevenir tanto el comportamiento disruptivo de ciertos estudiantes, como algunas acciones puntuales.

En el caso de Álvaro, tras criticar el poco éxito conseguido tras castigar sin patio al alumnado infractor de cualquier conducta indisciplinada, este profesor acude al tutor o tutora en busca de alguna solución más eficaz.

(...) el castigo de sin patio (...) [puff], llega un momento que yo no lo veo tampoco eficaz, porque personalmente para mí no funciona para nada (E-Álvaro).

Si hacen algo más: insultan directamente o faltan al respeto gravemente hacia un compañero o compañera, entonces se toman otras medidas. Se habla con el tutor también, porque normalmente esto siempre viene con chavales que ya tienen un recorrido [...]. Entonces, siempre intentas hablarlo un poco en equipo también, para encontrar alguna solución, que a lo mejor para un chaval vale y para otro no (E-Álvaro).

De hecho, y tal y como hace referencia Laia, la resolución de conflictos suele ser una temática tradicionalmente abordada en la acción tutorial de su escuela, lo cual quiere decir que los tutores y tutoras, además de conocer de primera mano las peculiaridades de cada uno de sus alumnos y alumnas, son personas que están familiarizadas en este aspecto. Esto las convierte en unas de las herramientas más idóneas para el profesorado de EF.

Se trabajan bastante en tutorías [conflictos], en toda la primaria hay una sesión, solo y exclusivamente dedicada a acción tutorial y entonces según por donde vaya el problema pues se ataja por ahí, se

buscan soluciones, tenemos material para trabajar la acción tutorial. (E-Laia).

Bajo esta idea, algunos casos de este estudio confirman la existencia de este trabajo coordinado entre el profesorado de EF y los tutores o tutoras de los diversos cursos.

En primer lugar, y tomando el caso de Rodrigo como referencia, este profesor utiliza el tiempo de transición que existe entre la finalización de su clase, y el comienzo de la siguiente, para trasladar al grupo clase al aula. Una vez aquí, Rodrigo aprovecha para transmitir a la tutora de cada curso cómo se ha desarrollado la clase, y los tipos de conflictos que han podido tener lugar.

El profesor lleva a los alumnos a su aula, allí les espera su tutora. El docente aprovecha su presencia para explicarles que el grupo en general ha trabajado muy bien, y le explica la acción que ha sucedido con la alumna que ha llamado perdedores a otro equipo. Se crea un debate reflexivo en torno a este suceso entre ambos docentes y la alumna. Esta, en voz alta, pide perdón a todos los jugadores del otro equipo, los cuales aceptan sus disculpas (NC-Rodrigo).

Al salir del aula, le pregunto al profesor si esto de hablar con la tutora, con todo el alumnado delante, es algo que hacen a menudo. El profesor me dice que como con estos grupos [ciclo inicial], tiene muy pocas horas de EF, y no les da otras materias, aprovechan los 15 minutos que se han dejado entre clase y clase para conversar y conocer un poco más al grupo. Tanto la tutora como él se intercambian información al respecto. En el caso de ocurrir algún incidente, este espacio de tiempo es el adecuado para solucionarlo (NC-Rodrigo).

En último lugar, Hugo también recurre en determinadas ocasiones al profesorado tutor, tal y como destacan las siguientes anotaciones:

[Ante un insulto racista] Hugo decide, junto con el tutor, que este alumno no baje a la clase de EF para que reflexione [con el tutor] (NC-Hugo).

[Ante un insulto en la clase] Hugo me indica que posteriormente, cuando lleguen a la clase, hablarán con dicho alumno [el que ha insultado a su compañero] y con el tutor, para hacerle ver que se ha equivocado, y que este lo reconozca (NC-Hugo).

b) La intervención del cuerpo directivo

Existen algunos casos, quizás considerados extremos, donde el profesorado puede recurrir al director o la directora del centro para intentar solucionar y/o mediar en algunos de los conflictos.

Si alguien realmente se pasa, en el sentido que realmente ves que es algo que no está bien, que no es un modelo a favorecer, desde separarlo del grupo, o separarlo de la actividad en ese momento, de enviarlo a que vaya a una clase a explicarles porqué va a esa clase y no está con los suyos, y enviarlo en último extremo a dirección a que les explique porqué va ahí (E-Lucas).

De esta misma manera, Laia señala que “actualmente no tenemos ningún alumno con un gran grado de agresividad, pero los ha habido” (E-Laia). En este caso, y a la hora de solucionar los posibles conflictos que estas personas generan, Laia describe el siguiente proceso:

Pues directamente los coges [...] yo los traigo al despacho, está Eva [directora], o también lo soluciono yo, que soy la jefa de estudios. Hablamos con la directora, se dan pocos casos pero se dan, y esos niños pues seguramente no van a bajar [a la clase de EF]. Según el grado de la falta, si es más grave o menos grave, se quedan unas cuantas sesiones con el curso inferior o superior (E-Laia).

Entre las anotaciones procedentes del caso de Rodrigo se encuentran diversos ejemplos que confirman el empleo de esta estrategia.

En primer lugar, ante el mal comportamiento de uno de sus grupos etiquetados como problemáticos, y después de haberlo castigado sin realizar la clase de EF, Rodrigo opta por llamar a su directora como última medida extrema.

El alumnado continúa portándose mal, parece que el enfado del docente no ha surgido efecto, y por ello, decide llamar a la directora para que acuda al aula, por medio de un alumno que hace de mensajero (NC-Rodrigo).

La directora viene al aula. El profesor le explica todo lo ocurrido, caso por caso, según todos los sucesos que han tenido lugar, y la directora se enfada bastante. Les vuelve a recriminar sus comportamientos y les avisa que tendrá que llamar a la mayoría de familiares para solucionar esta situación insostenible. Además, dice que lo que ocurre con este curso será motivo de discusión en el posterior claustro de profesores que se desarrollará al acabar esta hora de clase (NC-Rodrigo).

Asimismo, y en segundo lugar, Rodrigo puede utilizar a la figura de la directora como una amenaza, aunque al final no recurra a ella, tal y como ha ocurrido en el anterior ejemplo.

Durante la explicación verbal y la demostración práctica de la segunda variante, dos alumnos interrumpen el discurso del profesor para decirle que hay unos compañeros que le están insultando. El profesor se vuelve a enfadar y vuelve a advertirles: "¡me tenéis hartos ya! ¡A la próxima os vais con la directora!" (NC-Rodrigo).

c) Comunicándose con las familias

Otra de las estrategias utilizadas para resolver los conflictos, a corto y largo plazo, es el hecho de comunicar a las familias estos incidentes. Para ello, normalmente se utilizan unas hojas de incidencia que el alumnado debe entregar a algún miembro de su familia, para posteriormente devolverlas firmadas.

Hay hojas de incidencia aquí en la escuela que, si la cosa es muy grave, se llega a rellenar para que los padres la firmen (E-Carmen).

[...] los alumnos no reconocen lo que han hecho, y por ello el profesor les dice que le rellenará una hoja de incidencia a cada uno de ellos (NC-Hugo).

Ante el repetido mal comportamiento de un alumno, el docente utiliza un gran chillido para llamarle la atención, de hecho, acaba rellenándole una nota sancionadora para sus padres. Puedo ver como, a pesar de todo, el alumno no cambia de comportamiento y continúa portándose muy mal, no parece que le influya demasiado ni el chillido ni la nota sancionadora (NC-Rodrigo).

Además de estas notas, Mireia menciona que suele hablar en persona con los familiares del alumnado que esté involucrado en la situación conflictiva correspondiente, sobre todo, para que este alumnado no describa una versión diferente.

Si ha habido algún conflicto, entonces antes de salir de la escuela también intento hablar con esa familia. Sí, sí, para que después el niño no explique su versión. Lo explico delante del niño para que no pueda escabullirse por ningún sitio. En esto la experiencia es un grado, porque al principio te cuesta decirle a la familia no sé qué (...), pero después la familia viene y: "es que me dijo (...) [Comentario de la familia]", "ven niño, ¿qué es lo que pasó?" [Comentario de la profesora], y entonces el niño ya ha cambiando la versión (...) (E-Mireia).

A pesar de este intento de utilizar a las familias como medio para resolver conflictos, y prevenirlos en el futuro, merece la pena volver a destacar la existencia de diversas familias que hacen caso omiso de las comunicaciones que proceden de la escuela.

[...] aquí les pones notas porque no han hecho los deberes, o notas porque no te ha firmado el control y no pasa nada. O sea, no recibes una nota por parte del padre, o incluso les pones una cita para entrevistarlos tal día a tal hora y no aparecen, y no pasa nada (E-Mar).

En definitiva, cuando los sucesos conflictivos en el aula son graves y/o extremos, el profesorado recurre a la externalización de estos problemas. El trabajo coordinado entre el profesorado de EF y el tutor o tutora del curso correspondiente puede ayudar a resolverlos mejor, o al menos, a intentar solucionarlos en el mismo momento, sin la necesidad de interrumpir la dinámica de la clase. Por otro lado, los resultados reflejan la utilización de las familias y la figura del director o directora de la escuela como una amenaza, mientras que con la figura del tutor o tutora no sucede lo mismo.

15.3.3. Avisos y amenazas

En ocasiones, el profesorado recurre a los avisos y las amenazas como estrategia para intentar solucionar de forma inmediata algunos de los comportamientos inadecuados que pueden tener lugar en un momento determinado.

Al acabar el ejercicio de lanzamientos, el profesor les dice en voz alta a sus alumnos: "con este comportamiento que tenéis me estoy aburriendo, así que me parece a mí que no vamos a ir a la piscina" (NC-Hugo).

En este caso, la piscina es un "cebo" que Hugo utiliza para que el comportamiento de sus estudiantes en sus clases mejore. Cuando esto no es así, Hugo avisa a sus estudiantes de que este premio peligra.

De igual modo, merece la pena hacer una mención especial a una de las estrategias que habitualmente suele utilizar Rodrigo para evitar tener que castigar a su alumnado. Esta estrategia podría denominarse como la de "los tres avisos", y consiste en lo siguiente: cuando se suceden algunas situaciones conflictivas en el aula, Rodrigo otorga a sus estudiantes unos

avisos, ya sea de manera individual o grupal. Cuando en una misma clase se acumulan tres de ellos, se lleva a cabo el castigo. Este suele estar relacionado con la vuelta al aula o con la marcha al despacho de la directora (ver más adelante).

En la explicación verbal de la carrera algunos alumnos vuelven a interrumpir al educador. El profesor les advierte: "ya tenéis un aviso". Esto significa que a los tres avisos se acabó la sesión de EF (NC-Rodrigo).

Durante el desplazamiento hacia la pista exterior, el profesor para la fila y da un "aviso de grupo" a toda la clase, ya que el traslado hay que hacerlo en silencio, cosa que no están cumpliendo (NC-Rodrigo).

Durante el desarrollo de los ejercicios el alumnado no se comporta bien del todo [no realizan bien los ejercicios, gritan entre ellos]. Además, un alumno empieza a gritar a una persona que está fuera del recinto escolar. El profesor reacciona, y con un chillido les avisa: "¡2º aviso personal para todos! ¡Yo no pierdo nada, lo perdéis vosotros!" (NC-Rodrigo).

Siguiendo a este mismo educador, las anotaciones que proceden de sus clases observadas revelan la presencia de más tipos de avisos y amenazas, sobre todo previamente a la aplicación de algún castigo. En este sentido, cabe recordar el común comportamiento inadecuado que presentan sus grupos de estudiantes.

Un alumno continúa interrumpiendo la clase. El profesor se encara a él y le dice: "¡tú no entiendes lo que estoy diciendo o qué! ¡A la próxima te vas a la clase!" (NC-Rodrigo).

La "alumna problemática" [adjetivo propuesto por el profesor] sale del grupo y se sienta a conversar con los alumnos que hoy no realizan la clase. Al principio el profesor no se da cuenta, pero cuando la ve, interrumpe la clase y se va a hablar con ella. Le dice: "tienes diez segundos para escoger si te vienes o te vas al despacho de la directora". La alumna replica, y el profesor comienza a contar. Cuando llega hasta diez la alumna decide volver a incorporarse al grupo (NC-Rodrigo).

Gran parte del alumnado no realiza bien los ejercicios, no hacen caso a las indicaciones del maestro, se molestan entre ellos. En este caso, el profesor para la actividad y les recuerda que con esta actitud no van a ir al Raid. Según el docente, esta actitud es inaguantable [se aprecia como el docente te está empezando a cabrear] (NC-Rodrigo).

Con esta misma dinámica, en el caso de Lorena también se han identificados algunas amenazas, tal y como ejemplifica la siguiente anotación.

“¿Podemos pasar lista o nos vamos a la clase a copiar las normas?”
Esto es lo que la profesora les dice a sus alumnos antes de pasar lista, debido a que no se estaban quietos y estaban charlando mucho entre ellos (NC-Lorena).

Sin entrar a valorar su idoneidad, estos resultados permiten destacar la asiduidad con la que el profesorado puede recurrir a este tipo de estrategia. Además, queda claro como el principal objeto de las amenazas suele ser cualquier tipo de castigo o privación. Para profundizar en este tema, en el siguiente apartado se clasifican todos los tipos de castigos identificados en el trabajo de campo.

15.3.4. ¡Castigado/a (...)!

Ante la presencia de una situación conflictiva en la clase de EF, el castigo se convierte en otra de las estrategias para la resolución de conflictos más utilizadas por el profesorado participante.

Entre la variedad de castigos que se han podido identificar, se encuentran la negativa a realizar la clase de EF desde un primer momento, junto con la interrupción de la clase y la vuelta al aula; la expulsión temporal; y la prohibición de acudir a una excursión cercana.

a) (...) sin realizar y finalizar la clase

Muy a menudo, el profesorado participante suele privar la participación de algunos de sus estudiantes en sus clases de EF. En este sentido, cabe recordar que, en la mayoría de casos, el incumplimiento de las normas higiénicas conlleva la no participación en la asignatura.

Más allá de esta infracción higiénica, en algunos de los casos estudiados se puede comprobar cómo el comportamiento indisciplinado del alumnado puede ser el detonante por el cual el profesorado decida aplicar este tipo de castigo. De esta misma manera, y ante la existencia de alguna situación conflictiva en el aula ordinaria, educadores y educadoras de otras áreas

curriculares también pueden llegar a castigar a su alumnado sin realizar la clase de EF desde su inicio.

La clase empieza con solo 11 alumnos, todos varones. Al parecer, las tres alumnas de la clase están castigadas en el colegio por unos hechos que se han sucedido en una de las clases anteriores con otra profesora (NC-Hugo).

En la clase, antes de bajar al patio, hay un alumno gitano que delante del tutor y el profesor de EF llama despectivamente negro a un compañero suyo. El profesor le dice que ya le han dicho mil veces que eso no son maneras: "imagínate que yo te llamo boliviano despectivamente, ¿qué te parecería?". El alumno le responde que él es catalán y que al menos no es negro. El profesor de EF decide, junto con el tutor, que este alumno no baje a la clase de EF para que reflexione con el tutor sobre lo que ha dicho (NC-Hugo).

De una manera más drástica, Lorena utiliza esta modalidad de castigo con todo el alumnado de un curso académico.

Lorena me vuelve a repetir lo mismo que en días anteriores: hay un grupo en esta escuela que lleva más de un mes castigado sin EF debido a su mal comportamiento (NC-Lorena).

Entre los motivos que justifican este castigo se encuentra la presencia de acciones violentas, la falta de atención, etc.

La profesora, tras adoptar una actitud seria, se enfada con su alumnado [grupo castigado sin EF]: les recrimina que llevan mucho tiempo portándose mal en clase, ya que se pelean y agreden violentamente; se insultan; no suelen mantener silencio; y no prestan atención. "¿A que con vuestra tutora no os pegáis con las toallas? ¿A que no? ¡Pues aquí tampoco!". Tras esta reprimenda, la profesora llama a 9 alumnos para realizar la clase de hoy. El resto (12 alumnos), se mantendrán sentados de manera separada en las gradas (NC-Lorena).

En definitiva, mediante este castigo Lorena pretende cambiar los comportamientos indisciplinados de este grupo para el curso que viene, puesto que todavía estará a su cargo. Aún así, y a sabiendas de que este grupo lleva casi un mes castigado, tal y como ha señalado esta misma profesora, este propósito podría llegar a cuestionarse, puesto que en todo ese tiempo estos comportamientos parecen no haber mejorado.

Antes de pasar lista, la profesora me explica que este es el grupo que está castigado: "si no me pongo dura con ellos no conseguiré nada, y el año que viene los vuelvo a tener" (NC-Lorena).

Además de castigar al alumnado si realizar la clase desde su inicio, existen algunos casos donde el profesorado interrumpe y finaliza la sesión de EF antes de tiempo. En este caso, las anotaciones procedentes del caso de Rodrigo son las más representativas a la hora de describir este tipo de sanción.

En tercero, cuando la cosa se desborda mucho, tenemos que volver al aula. Esto lo saben, que si no podemos hacer la actividad en el patio porque se descontrolan, y la conflictividad llega a unos extremos muy problemáticos, hacemos reflexión de lo que ha pasado e intentamos que no vuelva a pasar (E-Rodrigo).

Según estas palabras, el alumnado de tercero es un grupo etiquetado como conflictivo, que en más de una ocasión ha tenido que vivenciar este castigo, tal y como se corrobora en la siguiente anotación.

El profesor manda realizar estiramientos mientras están sentados en el suelo formando un círculo. En este caso, algunos alumnos mantienen una actitud poco disciplinaria: no hacen caso a las indicaciones del profesor, por lo cual no realizan los estiramientos; interrumpen el discurso del docente mediante la utilización de un tono de voz elevado. Ante esta situación, el docente explota y decide suprimir el desarrollo de la clase de EF [hora 12.05]. Mientras recoge todo, me dice en un tono muy elevado que lo siente mucho por mí, pero que este es el peor grupo de la escuela, que todos los maestros se quejan de ellos, y que no se puede trabajar bien con este tipo de actitud (NC-Rodrigo).

Una vez en el aula, Rodrigo escoge al alumnado con un mejor comportamiento para realizar unas pruebas atléticas en los pasillos de la escuela, mientras que el resto de la clase se queda en el aula. Ante esta situación, sucede lo siguiente:

El alumnado que se encuentra en el aula continúa armando mucho jaleo: se encuentran de pie por el aula, se están lanzando cosas, y están gritando mucho. El maestro se ve obligado a entrar en el aula y tiene que volver a regañarles. Además les manda una tarea por escrito: ¿cuáles son los motivos por los que no voy a la excursión de mañana? (NC-Rodrigo).

Al hilo de la anterior anotación, y como se puede comprobar a continuación, la aplicación de este castigo no tiene la respuesta esperada.

El alumnado castigado continúa portándose mal en el aula, parece que el enfado del docente no ha surgido efecto [...] (NC-Rodrigo).

El docente sale del aula, pero puedo comprobar como la gran mayoría del alumnado no realiza la actividad por escrito que les ha mandado. Todo lo contrario, puedo ver como hay tres o cuatro alumnos que no hacen nada, se insultan, se levantan, gritan [...] (NC-Rodrigo).

Como ha quedado reflejado, este tipo de castigo no es eficaz con este grupo clase, quizás debido a la naturaleza conflictiva de una gran parte del alumnado que lo conforma.

Por otro lado, una de las anotaciones procedentes del caso de Mar demuestra que esta educadora también recurre a este mismo tipo de sanción, con la única variante de no volver al aula ordinaria.

La profesora percibió que el alumnado no acababa de jugar bien [solo dos alumnos de cada grupo se lanzaban las pelotas entre ellos, y de manera violenta] y decidió castigar al grupo y acabar la sesión de EF con 25 minutos de antelación. Antes de marchar, sentó a todos los estudiantes junto a la pared y les recriminó el mal comportamiento que habían tenido. Hace que los protagonistas de estas acciones hablen delante de todos (NC-Mar).

b) (...) un tiempo fuera de la clase

En muchas de las ocasiones, la dinámica de la clase de EF provoca que algunas de las situaciones conflictivas que tienen lugar en el aula no sean atendidas inmediatamente por parte del profesorado. Por ello, es muy común que los educadores y educadoras ordenen a las personas implicadas que dejen de realizar la clase de EF de manera temporal y/o definitiva, invitándoles a que se sienten fuera del espacio deportivo.

Según algunos educadores, la motivación que suele presentar el alumnado hacia la EF aumenta la eficacia de este castigo.

Al principio hago yo los grupos, que uno de ellos me pone o mala cara, o me dice algún comentario de estar con alguien, se va de clase, y ellos lo saben. Porque les digo que si no quieren trabajar con alguien, lo siento mucho, se va fuera, y en mi clase eso lo puede hacer, y en un aula no, porque yo sé que con mi clase les chincho. Y eso es algo que sí que llevo vamos hasta el final (E-Lorena).

Mis castigos me funcionan porque yo juego con la ventaja de que mi asignatura motiva, y si no la hacen [clase de EF] les chincho (NC-Lorena).

Siempre hay alguno que no puedes, porque si estando fuera no se controla y continúa molesto, pues entonces lo que hago es que lo

traigo al despacho 5 o 10 minutos y lo vuelvo a recoger otra vez, y en principio con eso ya basta (...) muy pocas veces vienen al despacho, porque a ellos eso de no jugar les (...) (E-Mireia).

Aún así, en el apartado anterior se pudo comprobar cómo en uno de los grupos de estudiantes de Lorena sus comportamientos no mejoraron, a pesar de llevar más de un mes castigado sin realizar la clase de EF.

Independientemente del posible éxito de esta medida sancionadora, los resultados revelan que son muchos los educadores y educadoras que recurren a este tipo de castigo.

Si durante el juego voy llamando la atención (...), normalmente empiezo por eliminarlo fuera del juego durante dos minutos. Si vuelve a entrar, y vuelve a pasar lo mismo, lo saco cinco minutos y le aviso que a la tercera se va fuera de clase. Ellos ya lo saben (E-Lorena).

Sí, sí, al menos en mi clase yo lo hago así, es un poco radical pero (...), igual como el que se porta mal: "¿no te quieres comportar? tranquilo, yo no tengo que estar enfadada, tú siéntate ahí y cuando tengas ganas de trabajar me avisas (E-Natalia).

Cuando hay problemas de comportamiento [...] cuando se le ha llamado la atención a un niño dos veces o tres veces pues se sientan aquí a reflexionar (E-Laia).

Si son niños que siempre van molestando, o faltas de respeto a los compañeros, pues con una vez basta, se quedan observando la clase (E-Carmen).

De esta misma manera, algunas de las anotaciones que proceden de las clases observadas de Hugo, Rodrigo y Mar confirman la relevancia y presencia de este castigo.

El profesor castiga a los dos alumnos que se pelean. Uno de ellos es reincidente del día de ayer. A pesar del castigo [estar sentado sin hacer nada], el alumno se dedica a jugar con los insectos de la pista, etc. Nunca se sienta donde le dice el profesor (NC-Hugo).

Durante el juego, el profesor castiga a los alumnos que se están portando mal [no atienden a las explicaciones, no hacen caso a las indicaciones, alteran el desarrollo normal de la actividad]. El castigo consiste en dejar de jugar durante unos minutos. Se ha castigado a un total de 5 alumnos (NC-Rodrigo).

Durante este juego, el primer alumno eliminado se ha enfadado y ha empezado a darle patadas al alumno que le ha eliminado. La profesora lo ve y lo manda sentarse. Al cabo de unos minutos se acerca a él y dialogan: "¿tú siempre igual? ¿Sabes que no se puede pegar? Si te

eliminamos te aguantas". Posteriormente, el alumno se incorpora a la actividad tras pedirle perdón a su compañero (NC-Mar).

Además de salir del espacio de trabajo, existen casos donde algunos profesores y profesoras ordenan al alumnado castigado que acuda al despacho del director o directora, entre otros lugares dentro de la escuela.

Si alguien realmente se pasa, en el sentido que realmente ves que es algo que no está bien, que no es un modelo a favorecer, desde separarlo del grupo, o separarlo de la actividad en ese momento, de enviarlo a que vaya a una clase a explicarles porqué va a esa clase y no está con los suyos, y enviarlo en último extremo a dirección a que les explique porqué va ahí. Esas son las máximas (...) (E-Lucas).

Siempre hay alguno que no puedes, porque si estando fuera no se controla y continúa molestando, pues entonces lo que hago es que lo traigo al despacho 5 o 10 minutos y lo vuelvo a recoger otra vez (...) (E-Mireia).

En relación con este tipo de castigo, una parte del profesorado resalta la importancia que tiene separar temporalmente de la actividad a las personas implicadas en el conflicto para dejarlas que se relajen. Solo de esta manera, posteriormente será posible dialogar con estas personas

Depende de la situación, hay veces que separo, los pongo lejos uno del otro, y cuando ya se han tranquilizado hablamos, porque en el momento de máxima agitación no se puede hablar. No responden, y no te escuchan. Entonces, cuando ya se han tranquilizado, ellos mismos vienen: "Mireia ya estoy tranquilo, ya puedo explicarte lo que ha pasado" (E-Mireia).

Con el tiempo he aprendido a mantener la calma. ¿Que se están peleando?, pues me voy para allá, intentas intervenir pues calmando. Yo lo único que he aprendido es que mientras ellos están histéricos, no pues decir nada, o sea, primero se separan, o bueno o la clase igual, cuando entras y están todos de pie y tal, primero se calman y luego ya si acaso les hechas el sermón o lo que sea. Eso es lo que he aprendido y creo que para bien (E-Mar).

Según Mar y Hugo, los años de experiencia les ha enseñado a intervenir de esta manera, la cual se percibe como más eficaz.

Mientras los alumnos están en el vestuario, el profesor me explica que ante la aparición de un incidente, en este caso el insulto, a veces es mejor no solucionar los problemas en el momento que surgen, sino que hay que dejarlos enfriar. De lo contrario, lo que puede llegar a ser una anécdota, se puede convertir en un problema mayor. Me dice que hay que dejar que los implicados se relajen. Por ello, me indica que

posteriormente, cuando lleguen a la clase, hablarán con dicho alumno [el último que ha insultado a su compañero] y con el tutor, para hacerle ver que se ha equivocado, y que este lo reconozca (NC-Hugo).

[...] cuando no se pueden atender a todos los problemas no vale la inmediatez, es decir, tiene que dejar pasar las cosas, y reflexionar al final, de lo contrario, la clase no se llevaría a cabo. "Cuando un alumno no quiere, tiene un problema. Hay que dejarlo que se relaje, porque si no, puede ser mucho peor" (NC-Hugo).

Todavía en relación con los años de experiencia, en el siguiente apartado se hace referencia a la utilización del grito en el aula.

c) (...) sin excursión

Otro de los castigos más comunes es la prohibición de acudir a una de las excursiones programadas. Tanto Rodrigo, como Carmen y Hugo se hacen eco de esta medida:

Mañana hay una salida de EF, no hay ninguno castigado de EF, pero si no se quedaría sin la salida (E-Carmen).

Rodrigo recuerda al alumnado que mañana acudirán al Raid. No todos irán ya que hay dos alumnos castigados previamente por algunos conflictos que han tenido lugar en otras asignaturas. Además, el profesor destaca que hay 6 alumnos que están en la cuerda floja para no ir. Su mal comportamiento en estos días hace dudar al docente sobre su presencia o no (NC-Rodrigo).

Por ejemplo, me explica que tres alumnas insultaron verbalmente a la maestra de inglés, y por ello se quedaron sin ir a unas de las excursiones de EF (NC-Hugo).

En definitiva, las excursiones suelen utilizarse por el profesorado como un premio. El alumnado que genere algún tipo de problema de disciplina suele ser amenazado con no acudir a dicha salida. De hecho, las personas más conflictivas suelen sufrir esta medida.

15.3.5. ¿Gritar o no gritar?

Alzar la voz para resolver una situación conflictiva es una estrategia cuestionada por una parte del profesorado estudiado.

Normalmente, su vida es todo un problema [en referencia al alumnado]: ayudas sociales; sus padres les están presionando; en su casa pues igual tiene gente pues que están en la cárcel; el marido

está separado, etc. Si tú haces algo un poco intrusivo, en el sentido de chillar, notas que realmente no funciona (E-Hugo).

De hecho, Mar y Mireia afirman haber evolucionado en este aspecto, es decir, en los primeros años de experiencia era muy fácil recurrir al grito como primera medida, sin embargo, el paso de los años les ha ayudado a aprender otras maneras de llamar la atención al alumnado, o corregir acciones conflictivas, sin tener que alzar la voz.

Al principio te desborda bastante, y ante situaciones de peleas y de faltas de disciplina, yo reconozco que al principio reaccionaba pues con gritos. Y con el tiempo he aprendido a mantener la calma (...) (E-Mar).

[La experiencia] te ayuda a saber reaccionar ante ese conflicto, eso sí que se va aprendiendo poquito a poco. Yo al principio me alteraba más, y cada vez voy aprendiendo que no es bueno gritar más, porque a ellos eso no les soluciona el problema, sino al contrario. Mejor parar la situación, separar, sacarlo del contexto en donde está, cambiarle el tema y ellos mismo se reconducen. Esto es a lo que he aprendido a hacer (E-Mireia).

A pesar de estas ideas, entre los cuatro casos observados existe uno en particular donde el profesor grita muy a menudo en sus clases. Las continuas situaciones conflictivas que en este contexto se generan, provocan que Rodrigo se vea desbordado y eleve la voz.

“¡Sino os calláis yo no puedo seguir!” Esto es lo que grita el profesor cuando estaba explicando el siguiente ejercicio (NC-Rodrigo).

Un alumno continúa interrumpiendo la clase. El profesor se encara a él y le grita: “¡tú no entiendes lo que estoy diciendo o qué! ¡A la próxima te vas a la clase!” (NC-Rodrigo).

A partir de aquí, llama la atención cómo el paso de los años no ha servido para que uno de los profesores más veteranos del estudio deje de gritar en sus clases. Aún así, hay que tener en cuenta que cada realidad escolar es diferente, por lo cual, los conflictos que tienen lugar en una escuela no tienen porqué ser los mismos que otra. Con esto se quiere decir que cada profesor actúa como cree necesario, según su realidad. Por ello, habría que ver cómo actúa el profesorado que afirma no gritar en el contexto en el que se desenvuelve Rodrigo.

Seguidamente, en el siguiente apartado se presentan algunos ejemplos donde el profesorado no interviene ante algunas de las situaciones conflictivas.

15.3.6. No hacer nada: obviando la situación conflictiva

En algunos de los casos estudiados los conflictos que surgen en el aula no siempre tienen una acción correctora por parte del profesorado, es decir, hay veces que los educadores y educadoras no hacen nada, permaneciendo así impasivos ante ellos.

Uno de los profesores que más confirma esta idea es Rodrigo. Tal y como se puede comprobar, en sus clases tienen lugar algunas situaciones problemáticas que este profesor pasa desapercibidas, en ocasiones de manera voluntaria.

Mientras la gran parte de la clase juega al fútbol, una alumna [que según me explicó el profesor, ha llegado este curso académico procedente de Lituania] se queda al lado de una canasta mirando la realización de la prueba de todos sus compañeros. No juega al fútbol, pero el profesor tampoco le dice nada. Al cabo de un tiempo, otra alumna también deja de jugar para ir a sentarse en una de las esquinas del campo, también debajo de otra de las canastas. Al igual que en el caso anterior, el profesor tampoco les dice nada, ni tampoco les ofrece otra posibilidad lúdica que realizar (NC-Rodrigo).

Después de 10 minutos de haber empezado todas las rutinas del principio, llega una alumna a la clase. El profesor le pregunta que donde estaba y esta le responde con malas palabras "¡y a ti que te importa!". El profesor no le dice nada (NC-Rodrigo).

Al igual que Rodrigo, algunas anotaciones procedentes de otros casos observados revelan que Mar y Hugo también actúan de esta misma manera.

Durante la carrera, puedo ver como la gran mayoría de los alumnos no suelen correr, sino que andan o charlan entre ellos. La profesora controla el tiempo y se mantiene al margen del grupo. No se interrelaciona mucho con ellos, es decir, no les motiva, no les recrimina que charlen y que no hagan bien la carrera. La profesora es una mera observadora (NC-Mar).

Mientras los alumnos hacían los ejercicios con el stick, un alumno dejó de hacer la actividad y se colocó junto al alumno castigado. Ambos se pusieron a jugar. Otra de las alumnas también abandona la actividad y se sienta a la sombra. En ambos casos, el profesor intenta que ambos

alumnos participen, pero no lo consigue. Finalmente el profesor desiste y los deja fuera (NC-Hugo).

Una vez se han reflejado algunos de los ejemplos más significativos, habría que preguntarse el porqué de este tipo de actuación. En este sentido, tanto Mar como Rodrigo tienen una respuesta: no hacer nada ante ciertos conflictos es una estrategia para evitar la aparición de otros más graves que finalmente interfieran el desarrollo de la clase de EF.

Mientras están en los vestuarios [alumnado], la profesora me dice que este grupo es muy conflictivo, y que la mayoría de las veces tiene que dejar pasar las cosas y relajarse, si no quiere que la cosa vaya a peor y se desmadre (NC-Mar).

Me dice que ha aprendido a "pasar" de la alumna y no hacerle mucho caso si no quiere que el ritmo de la clase se alborote. En el momento que le diga que un compañero le ha dicho no sé qué, tiene que tener cuidado de recriminarle a este la acción que sea porque "esta alumna ha llegado a provocar peleas graves en la escuela" (NC-Mar).

El profesor me dice que la "alumna problemática" [adjetivo propuesto por el propuesto] distorsiona mucho el ritmo de la clase, que por eso no suele hacerle tanto caso, a menos que haga algo grave (NC-Rodrigo).

A partir de estas palabras, parece ser que la resolución inmediata de los conflictos depende del grado o nivel de la situación conflictiva que tenga lugar. Sin embargo, en este capítulo se presentan algunos casos donde este profesorado, sobre todo Rodrigo, intenta resolver en el acto algunas situaciones conflictivas no tan alarmantes, lo cual pone en duda que este sea el único motivo por el cual en algunas ocasiones no se haga nada. De hecho, y según se desprenden de estas dos anotaciones, el estado de ánimo laboral del profesorado puede ser otro factor influyente.

Mar dice: "a menos que pase algo grave, dejo pasar muchas cosas porque no puedo estar siempre tan enfadada" (NC-Mar).

En el cambio de clase, el profesor me dice que hoy se encuentra algo "quemado" y que su actitud no es la que a lo mejor debería de ser. Además, me dice que cuando algo no empieza bien, no se puede forzar: "si los alumnos hoy no quieren correr no puedo estar todo el rato detrás de ellos. Debo intentar sacar algo positivo, aunque sea el hecho de que no aparezcan conflictos" (NC-Hugo).

Contrariamente a esta manera de actuar, existen dos educadores que se muestran convencidos de la importancia que tiene dotar a cada acción conflictiva de algún tipo de consecuencia, como por ejemplo, un castigo.

En el caso de Lorena, esta profesora se muestra inflexible ante los comportamientos indisciplinados. Según sus palabras, existen algunos casos que no pueden pasar desapercibidos en la escuela, y por ello, independientemente de la realidad social de cada niño, todo el profesorado debería mostrarse firme a la hora de generar las consecuencias que cada tipo de acción se merece. En definitiva, no se pueden perdonar algunas acciones que para ella son imperdonables. De lo contrario, las situaciones conflictivas corren el riesgo de naturalizarse, tal y como anteriormente se ha destacado con los insultos racistas.

A lo mejor si se va a casa va estar todo el día por la calle, pues te sabe mal y dices: "si es que casi mejor aquí que allí". Pero no, para mi punto de vista no. Tú tienes esto y lo siento. Yo creo que con esto tendríamos ir a rajatabla, y todos (E-Lorena).

Cada acto debe tener su consecuencia, tanto ese acto sea positivo o negativo. Si tú tienes un comportamiento positivo se tiene que potenciar y decirte "muy bien", pero si tú tienes un comportamiento que no es el adecuado, y que es negativo, tiene que tener una consecuencia. Muchas veces estamos como muy acostumbrados a que se den comportamientos negativos, y para mí ese es el problema. Tendría que haber un: "tú haces una acción, pues tienes esta consecuencia, lo siento mucho pero la tienes". Yo, con ciertos comportamientos, ¡a la calle! Lo siento mucho, y que te tenga tu padre y tu madre, que no tengo yo porqué soportar ese tipo de cosas, como agresiones verbales y físicas (E-Lorena).

De esta misma manera, Hugo también afirma compartir esta idea, aunque paradójicamente, algunos de los ejemplos anteriormente señalados demuestran cómo algunas de las situaciones conflictivas no son atendidas por este educador.

Estando en el pabellón, el profesor me habla sobre las malas conductas de sus alumnos. Me dice que "toda acción negativa tiene una consecuencia. Esto ayuda a que no se repitan tan a menudo. De lo contrario, puedo decirte que siempre actuarían de una manera incorrecta" (NC-Hugo).

A pesar de que Hugo conozca la teoría (las acciones negativas que no tienen una consecuencia se repiten), en sus clases prácticas no la aplica, tal

y como demuestra el hecho de que su alumnado no traiga chándal o no participe en algunas de las clases.

15.3.7. Otra manera de resolver los conflictos: el azar

Una de las maniobras más llamativas que se desprende del análisis de resultados guarda relación con el azar. Más concretamente, en ocasiones Mar recurre al juego del "piedra, papel o tijeras" para resolver algunas de las situaciones problemáticas que tienen lugar durante el desarrollo de cualquier juego.

Durante este juego ocurren algunos incidentes, sobre todo por el incumplimiento de normas. La profesora adopta el rol de mediadora, aunque la mayor parte del tiempo es una observadora más, que no interviene. Ante una acción problemática o dudosa durante el juego, la profesora, si no puede darle la razón a ninguno de los equipos porque no ha percibido la jugada, soluciona el problema con un "piedra, papel o tijeras" (NC-Mar).

Me dice que si he visto lo del "piedra, papel o tijeras". Me explica que cuando hay un conflicto que ella no ha visto, no puede darle la razón a ninguno de los alumnos implicados, y por ello lo resuelve a través del azar (NC-Mar).

Esto puede hacer pensar que esta profesora no se implica demasiado en la dinámica de la clase, puesto que la utilización de esta regla puede provenir de la desgana profesional que esta maestra reconoce poseer.

A continuación, y a raíz del análisis de los resultados, se cree conveniente describir los comportamientos que adopta Lorena en sus clases a la hora de prevenir y resolver los conflictos que pueden tener lugar.

15.3.8. El caso de Lorena, una profesora estricta y dura

A pesar de que Lorena manifieste mantener una relación afectiva con su alumnado, lo cual actualmente le genera un estado de ánimo laboral positivo, esta profesora se autodescribe como una educadora estricta y dura.

Lorena me dice: "en la escuela tengo fama de durilla" (NC-Lorena).

Observo que la profesora muestra un carácter muy serio y estricto, sobre todo, al ver cómo pasa lista y mantiene a la clase en silencio (NC-Lorena).

Según sus comentarios, mantener esta actitud en el aula le permite mantener la disciplina, y por tanto, disminuir la presencia de situaciones conflictivas durante el desarrollo de sus clases.

Antes de bajar el patio, la profesora me dice: "a veces tengo que tener esta actitud de amenaza porque sino no me funciona nada". Para mantener el silencio del grupo, en varias ocasiones la profesora ha amenazado al grupo sin bajar al patio para hacer EF (NC-Lorena).

Lorena suele mantener a sus grupos en silencio, atienden a sus explicaciones, las acciones violentas brillan por su ausencia [...]. Me dice que "esto se consigue siendo el primer trimestre una hija de puta para poder después vivir de las rentas" (NC-Lorena).

A partir de este último comentario, Lorena confirma que su intervención pedagógica en el primer trimestre puede resultar clave para el futuro comportamiento de sus alumnos y alumnas en el curso escolar.

Según Lorena: "los comportamientos mejoran con el paso de los trimestres. Sobre todo hay que mostrarse firme" (NC-Lorena).

En este sentido, el hecho de observar los comportamientos del alumnado en los primeros días de clase le ha permitido a Lorena crear una estrategia de prevención que actualmente utiliza con sus grupos.

Me explica que en septiembre se dedica única y exclusivamente a observar los comportamientos del grupo. Como ejemplo, me indica que con un grupo observó que a la hora de pasar lista, si el alumnado estaba agrupado de manera voluntaria, se aumentaba el grado de distracción y alboroto. Por ello, decidió sentar a todos los alumnos y alumnas en las gradas según el orden de la lista (NC-Lorena).

Además, Lorena también subraya la importancia que tiene hacerle ver al alumnado que te enfadas ante un mal comportamiento, a la vez que vuelve a destacar la relevancia de los castigos ante una acción problemática (ver apartado anterior).

Lorena me explica que para conseguir que se comporten como lo han hecho hoy, es importante ser dura: "el diálogo a veces no basta, tienes que dar la sensación de que estás enfadada. Tienes que actuar, y es que toda mala acción tiene una consecuencia. De lo contrario, se fomenta la imagen de que no pasa nada por infringir las normas" (NC-Lorena).

Para corroborar todo lo dicho hasta ahora sobre Lorena, existen algunas anotaciones que demuestran la peculiar forma que tiene esta profesora de

amenazar y/o avisar a su alumnado ante un comportamiento inadecuado. Por un lado, se destaca la poca importancia que le otorga a algunos sucesos, y por el otro, el vocabulario empleado.

En un momento de tensión, debido a una discusión entre varios de los alumnos durante el desarrollo del juego, la profesora comenta en voz alta: "¡a mí no me toquéis las narices que ya sabéis que nos vamos para arriba bien rapidito!" (NC-Lorena).

Sí que hay veces que hay alguien que no quiere [dar la mano a un compañero], por ejemplo, ayer hubo una que decía que no, que asco, y llegué a decirle: "pues te haré caca en la mano y verás, la que darás asco serás tú" (NC-Lorena).

[Lorena explica un ejercicio] En ese momento dos alumnos hablan entre ellos, y la profesora les dice en tono serio: "a la próxima que os pille hablando os corto la lengua" (NC-Lorena).

En definitiva, del caso de Lorena se extraen diversas ideas relevantes: a) Lorena es una profesora muy estricta, que no duda en mostrar su lado más afectivo con los grupos menos problemáticos; b) la actitud rígida y hermética que en ocasiones adopta, sobre todo en el primer trimestre, es una estrategia eficaz para Lorena, puesto que la mayoría de sus grupos suelen ser disciplinados.

Suele mantener a sus grupos en silencio, atienden a sus explicaciones, las acciones violentas brillan por su ausencia (NC-Lorena).

Después de profundizar en este caso, en el siguiente apartado se presentan un conjunto de estrategias llamativas que Hugo utiliza para prevenir las conductas menos favorables del profesorado.

15.3.9. Estrategias preventivas de Hugo

Los resultados referentes al caso de Hugo permiten dar a conocer algunas de las estrategias de prevención de conflictos más peculiares que utiliza este profesor en sus clases de EF.

La primera de estas estrategias se relaciona con la participación de un "referente adulto" en las clases de EF. Más concretamente, Hugo opina que la gente joven del barrio tiene un gran poder de influencia sobre sus estudiantes, ya que suelen servir como modelo de los más jóvenes. Por este motivo, este profesor permite que algunos de sus antiguos y antiguas

estudiantes puedan asistir a las clases de EF de la tarde para desempeñar el rol de ayudante del profesor.

Alumnos que yo he tenido, buenos en EF, por las tardes cuando no tienen instituto vienen conmigo y me ayudan en las clases, entonces yo puedo hacer grupos, él trabaja con unos y yo con otros. Claro, como son mayores y como los conocen del barrio son un referente. Son un referente positivo, que es lo que yo busco (E-Hugo).

Otra de las estrategias que el profesor me describe entusiasmado son los "referentes adultos". Esta estrategia consiste en que algunos ex-alumnos del centro, ahora en el instituto, acuden a algunas clases de EF de la tarde para ayudar al profesor. Según me comenta, estos alumnos son un referente para los más pequeños. "El hecho de que un alumno grande del barrio te haga ver que estás teniendo un comportamiento inadecuado, o que en cambio te felicite por tu actitud, puede calar más hondo en el alumno que si esto mismo se lo digo yo" (NC-Hugo).

La segunda de las estrategias preventivas encontradas guarda relación con el protagonismo del alumnado más hábil o líder de cada curso. En este caso, Hugo crea en algunas clases "la figura del capitán o capitana", el cual o la cual tiene la misión de proponer y dirigir el calentamiento antes de empezar la sesión. Cuando esto ocurre, los ejercicios de calentamiento se realizan mejor que cuando estos los propone el profesor.

El alumno que hoy ejerce el rol de capitán es uno alumno "líder" muy respetado. Al parecer, es el más hábil de todos jugando al fútbol. Su implicación en el ejercicio ayuda a que sus compañeros lo realicen sin problemas. Según indica el maestro: "aunque no lo parezca, este es un grupo muy problemático, sin embargo, hoy están de maravilla" (NC-Hugo).

La tercera estrategia utilizada por Hugo se relaciona con la selección de los contenidos, y podría denominarse como: "dos contenidos y el alumnado decide".

En algunas de las sesiones, y dependiendo del nivel de agitación inicial que presente el alumnado, Hugo propone dos ejercicios y los estudiantes deben decidir cuál de ellos realizar. Al igual que la anterior, esta estrategia fomenta la implicación del alumnado en la tarea, previniéndose así la presencia de algunas situaciones conflictivas.

Según el maestro, una de las estrategias que él utiliza para que el alumno se implique más en el contenido de la sesión es el hecho de

presentar siempre dos opciones a elegir: "por ejemplo, para calentar tenemos carrera o juego. El hecho de que ellos escojan el contenido que van a realizar aumenta su motivación y el grado de participación en la misma" (NC-Hugo).

En último lugar, y tal y como se profundiza en el próximo capítulo, Hugo hace referencia a la necesidad de crear un "vínculo afectivo" con el alumnado, para así conseguir resolver de una manera más eficaz las situaciones conflictivas, entre otros propósitos.

[...] todas mi armas relacionadas con mi carrera eran bastante imperativas, y te das cuenta que la dinámica de la resolución de conflictos siempre es (...), hasta que tú no estableces un vínculo no puedes pedir nada. Cuando realmente haces ese vínculo [...] luego son capaces de reaccionar y venir a pedirte perdón, porque mi actitud de vida, y personal es receptiva hacia su persona [...] con una broma o con una expresión [...] reaccionan de una manera diferente (E-Hugo).

Con las siguientes anotaciones se puede entender de mejor manera la aplicación práctica de este vínculo.

Tras haber jugado muy mal, el profesor los reúne a todos [alumnado] y muestra su enfado. Les empieza hablar sobre la justicia. Más concretamente, les explica que no es justo que se comporten de esa manera, porque él no les ha faltado el respeto y ellos al profesor sí (NC-Hugo).

Mientras se realizaban las carreras de vallas, un alumno estaba hablando con un hombre que se encontraba en el polideportivo. Al cabo de un rato, el profesor se acerca a él y le invita a que haga la carrera: "¿verdad que tú luego quieres venir al circo y a las actividades? ¡Pues venga a correr!". En tono de broma, Hugo añade: "¿por qué no corres? ¿Por qué eres gitano? Estás dejando muy mal a los gitanos". El alumno se ríe y acude a su fila sin ningún problema para realizar la actividad (NC-Hugo).

A través de esta estrategia Hugo pretende crear una relación personal muy afectiva con el alumnado, que en ocasiones sobrepasa los límites de las tradicionales relaciones existentes entre estos dos agentes, de tal manera que la aparición de cualquier acción problemática puede romper los cimientos de esta relación de afecto. El profesor comprende al alumnado, le ayuda cuando sea necesario, y por ello, él siempre espera algo a cambio. En este caso, su buen comportamiento.

Por otro lado, y todavía dentro de este vínculo afectivo, es importante tener en cuenta que Hugo se caracteriza por ser un profesor muy dialogante, que en muchos momentos fomenta la reflexión entre su alumnado.

En el centro de la pista del pabellón, el profesor hace reflexionar a sus alumnos sobre las segundas oportunidades. Expone el caso concreto del mal comportamiento de varios de los alumnos de la clase, y todos los estudiantes reafirman las palabras del profesor. Todos ellos piden perdón al resto de sus compañeros por los sucesos que han tenido lugar en las clases anteriores. El profesor les dice que no pasa nada, que todo el mundo puede tener un mal día, pero lo importante es ganarse la segunda oportunidad. Además, también les aconseja: "si tenéis algún problema, venid a mí que yo os intentaré ayudar, pero no la liéis" (NC- Hugo).

En definitiva, detrás de estas estrategias se puede apreciar un profesor concienciado por la importancia que tiene el control y la prevención de los conflictos, lo cual quiere decir que Hugo se identifica como un profesor reflexivo que se encuentra capacitado para tal fin, tal y como este mismo educador llega a afirmar.

Todos los cursos que he hecho a nivel de psicología, de resolución de conflictos, de saber colocarte ante el problema, etc. me han ayudado mucho más que la formación de MEF [Magisterio Educación Física] (E-Hugo).

Capítulo 16. La relación con el alumnado y otros agentes

16.1. LA RELACIÓN CON EL ALUMNADO	534
16.1.1. CARACTERÍSTICAS DE UNA RELACIÓN CONSIDERADA POSITIVA POR PARTE DEL PROPIO PROFESORADO.....	535
16.1.2. EL CASO DE MAR: UNA PROFESORA DISTANTE	539
16.2. LA RELACIÓN CON OTROS AGENTES.....	541
16.2.1. CON LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO.....	541
16.2.2. CON EL RESTO DE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DEL CENTRO	548
16.2.3. CON EL ENTORNO: LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS-LÚDICAS A NIVEL DE BARRIO	553

Las características del tipo de relación que mantiene el profesorado con los diversos colectivos que forman parte del entorno escolar se concibe como una dimensión de gran relevancia dentro del entramado educativo (Aguado & Álvarez, 2006; Besalú, 2002; Leiva, 2010). De ellas dependen en gran parte el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje que vivencia el alumnado en la escuela.

El primer bloque de resultados de este capítulo se destina a conocer las principales peculiaridades que existen alrededor de las relaciones que mantiene el profesorado participante con su grupo de estudiantes (P-A). En este caso, dos perfiles de docentes son identificados: aquellos y aquellas que consideran que mantienen una relación positiva; y el caso de una profesora que destaca la distancia que mantiene con el grupo-clase.

En el segundo bloque de resultados se describen las relaciones entre el colectivo docente y otros agentes significativos, entre los que se encuentran las familias del alumnado; el resto de compañeros y compañeras del claustro de profesorado del centro (P-P); y los agentes del entorno.

16.1. La relación con el alumnado

La relación educativa y personal existente entre el profesorado y el alumnado es de vital importancia para el devenir del futuro educativo del estudiantado (Ortega & Mínguez, 2003). Este tipo de relación adquiere una vital importancia en aquellos contextos donde el alumnado posee algunas necesidades educativas, como por ejemplo, aquellas derivadas de la incorporación tardía del alumnado extranjero: desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela; secuelas emocionales del duelo migratorio, entre otros aspectos.

Tal y como se desprende del análisis de los casos estudiados, dos son los principales perfiles que se identifican respecto al tipo de relación que el profesorado mantiene con su alumnado: uno donde el profesorado concibe una relación positiva; y otro caracterizado por una relación más bien distante.

16.1.1. Características de una relación considerada positiva por parte del propio profesorado

Los resultados de este trabajo permiten identificar a un grupo de educadores y educadoras cuyas actuaciones ejemplifican las características de una relación que este mismo colectivo valora como positiva.

A continuación se presentan algunos casos que destacan por la preocupación e interés que posee el profesorado por el bien pedagógico de su alumnado. Seguidamente se destaca al profesorado que subraya la importancia de crear un vínculo afectivo con sus estudiantes.

a) Preocupación por su bien pedagógico

De entre todos los resultados, dos son los ejemplos más llamativos donde se puede observar el interés que presenta una parte del profesorado para motivar e implicar al alumnado recién llegado en las clases de EF. Ambos casos destacan por el nivel reflexivo de los docentes y su alto grado de responsabilidad pedagógica (Van Manen, 1998).

Si ves que el chaval está triste, está apático ante la asignatura o ante el trabajo, pues sí que piensas a ver de qué manera le puedo motivar, o de que manera puedo hacerle trabajar, a ver si con estos niños que conecta más (...) (E-Álvaro).

Ante las experiencias difíciles que Lorena afirma haber vivenciado con algunas chicas inmigrantes, a la hora de conseguir que se implicasen y participasen en las actividades que se planteaban en clase, después de preocuparse por el tema y pensar alternativas, esta educadora recurre al afecto y la confianza como estrategias para conseguirlo.

Tengo niñas que están totalmente desmotivadas y no sé cómo engancharlas, no tienen ganas de hacerlo, no quieren hacerlo y voy detrás de ellas, hablo con las tutoras, hablo con ellas y no, y las castigas y a lo mejor ya te vienen vestidas o te vienen con cosas que sabes que no les vas a dejar, porque no quieren (E-Lorena).

Si son niñas, y asiáticas, del Pakistán y todas estas, es constantemente: "¡y va, va, va!" [...]. Siempre estoy encima de ellas como haciendo bromas, haciéndolas reír, porque parece que no, pero se descarga muchísimo. Entonces yo juego, y ellas me ven, y las tiro, y juego con ellas, intento ponerme yo en el grupo de ellas, y como

chincharlas, para que se pongan en movimiento. Eso sí, es lo que hago (E-Lorena).

Ahora tengo una niña que cada vez que la veo le doy un grito y le hago reír. Al menos que coja un poco de confianza conmigo. Una vez que la cogen, todo va mucho más fácil (E-Lorena).

Al hilo de los últimos comentarios de Lorena, a continuación se describen otros casos donde el profesorado también mantiene un trato afectivo similar al de esta profesora.

b) Un trato afectivo: estableciendo un vínculo con el alumnado

Tal y como reflejan las siguientes palabras de Hugo, el funcionamiento de una clase depende, en gran medida, de la existencia de un vínculo afectivo entre el profesorado y el alumnado.

Para que funcione una clase hacen falta dos cosas: convivencia, para que los alumnos y yo nos llevemos bien, y no nos hagamos la vida imposible, y el establecimiento de un vínculo afectivo entre ambos (NC-Hugo).

Para entender mejor en qué consiste este denominado vínculo afectivo-emocional, Hugo explica lo siguiente:

Mi papel es el de darles responsabilidad y el de hacer el vínculo emocional con ellos [...]. El vínculo no es ser directivo, mandar. El vínculo es decir: tú no me has correspondido con lo que te he dado a hacer y me estas fallando. No me falles. Cuando te han fallado siete veces, hablo con él para que se de cuenta que tú solo quieres ayudarle (E-Hugo).

Cuando realmente haces ese vínculo, que no es rígido porque son niños, cuando han fallado, luego son capaces de reaccionar y venir a pedirte perdón [...] porque mi actitud personal y de vida, es receptiva hacia su persona (E-Hugo).

Como ejemplo de este vínculo, Hugo comenta un caso que le ocurre con algunos de sus estudiantes gitanos. Este profesor afirma que cuando estos alumnos se escapan o los castigan en otras asignaturas, acuden en su búsqueda para ser sus ayudantes de EF. Hugo lo permite, ya que esto le sirve para hablar sobre el vínculo y reconducir sus actuaciones inadecuadas.

Los gitanos, que en teoría siempre son más problemáticos, muchas veces se escapan para venir conmigo. También a veces, depende de la situación que han tenido (violencia verbal con otro profesor, etc.) se

vienen, me ha pasado más de una vez, son mis ayudantes. Entonces lo canalizo e intento que vuelva otra vez (...) (E-Hugo).

En definitiva, con estas palabras Hugo se refiere al establecimiento de una relación con el alumnado basada en la proximidad o cercanía, con dosis de cariño y afectividad. El alumnado debe percibir que su profesor o profesora se preocupa e interesa por el bien del mismo. Cuando esto ocurre, y en base a los argumentos de Rosenthal y Jacobson (1992), los y las estudiantes ajustan sus comportamientos en base a lo que el profesorado espera de ellos y ellas.

En esta misma línea, Carmen añade que "lo único que quieren realmente estos niños es un poco de afectividad, y con eso ya lo has solucionado todo" (E-Carmen). Aún así, esta misma profesora considera que este trato afectivo en ocasiones es excesivo: "aquí con los niños tienes un trato muy afectivo, demasiado. A veces haces más de mamá que no de profesora" (E-Carmen).

De una manera similar, y tal y como se hizo referencia en el apartado anterior, Lorena define la relación que mantiene con su alumnado de la siguiente manera: "es como una relación de amigo, pero claro, manteniendo siempre el respeto, pero como de amigo y de cercanía" (E-Lorena).

Como ejemplo práctico, y también dentro de este tipo de relación afectiva, Lorena describe el modo en el que actúa en sus clases de la siguiente manera:

(...) intento motivarles, hacerles que estén contentos conmigo, contentos quiero decir que se sientan a gusto con mi persona, que me tengan como una persona alegre, que me tengan aprecio. Al principio me baso casi que en eso, y les hago reír, y después ya intento meterles por el otro lado (E-Lorena).

Una vez se ha dejado claro la relevancia de este tipo de lazo afectuoso y emocional, Hugo opina que para llevarlo a cabo es importante que haya un cambio de actitudes en el profesorado, para así evitar posibles visiones estereotipadas y prejuiciosas sobre el alumnado (Jordán, 2004).

Yo los quiero un montón [en referencia al alumnado gitano], ese es el primer paso, que yo me quite mi barrera y acepte a la gente como es [...] no puedes llegar y estar etiquetando (E-Hugo).

En base a estas explicaciones que definen las características de una relación afectiva entre el profesorado y el alumnado, a continuación se presentan algunas de las anotaciones procedentes de tres de los casos observados que se enmarcan en este tipo de trato mencionado.

En primer lugar, las anotaciones más relevantes de las sesiones de Rodrigo son las siguientes:

Percibo una relación bastante afectiva, y de manera recíproca, entre el alumnado y el maestro. Algunos alumnos le chocan la mano al profesor, lo abrazan. El profesor hace burlas con algunos de ellos. Mientras están en la fila, Rodrigo juega-acaricia la gran trenza de pelo de una de sus alumnas (NC-Rodrigo).

En este juego se observa un profesor muy motivador y participativo. En general se caracteriza por ser un profesor muy cercano al alumnado, con una actitud muy dialogante (NC-Rodrigo).

En segundo lugar, en relación a las sesiones de Lorena, se podrían destacar las siguientes anotaciones:

Cuando le toca batear a uno de los alumnos de la clase, este dice en voz alta a la profesora: "¡Lorena! ¡Este golpeo te lo dedico: para la mejor profe de gimnasia!" (NC-Lorena).

Observo como la maestra anima y motiva a una de sus alumnas menos hábiles. Cuando una estudiante pakistani, la cual visiblemente tiene problemas motores y de coordinación, consigue saltar las vallas eficazmente, la profesora le abraza y le felicita públicamente (NC-Lorena).

Y en tercer lugar, de las sesiones de Hugo se extraen estas anotaciones que ejemplifican el vínculo afectivo-emocional que este educador dice crear con su alumnado.

Durante este ejercicio el profesor utiliza los términos "croquetilla" o "patatilla" a la hora de decirle a un alumno suyo, de manera afectiva, que ha sido muy torpe o que no ha tenido éxito en la actividad. El alumnado no se toma mal estas palabras, al revés, veo como ellos mismos se ríen (NC-Hugo).

Mientras están estirando, el profesor me dice en voz alta: "¿sabes que el sábado fui a ver a estos "patatillas" jugar al fútbol?". Por lo visto, la gran mayoría de niños de esta clase juegan en el equipo de fútbol del

barrio, y el profesor acostumbra a ir junto a sus hijos a verlos jugar (NC-Hugo).

Al acabar la sesión, y coincidiendo con la hora de la comida, un alumno del centro espera a que el profesor recoja para cambiarle algunos cromos de fútbol. Cuando el profesor finaliza, lo lleva a su despacho y comienzan a mostrarse los cromos para intercambiárselos [...] Al acabar, el profesor me dice que el hecho de cambiar cromos con los alumnos le ayuda a interactuar más personalmente con ellos, a establecer un vínculo más afectivo, a hablar sobre cosas más personales, etc. (NC-Hugo).

En estos tres último casos existen muestras de la relación afectiva que mantienen estos educadores con algunos de sus grupos de estudiantes, destacándose, por encima de todo, el caso de Hugo, lo cual sirve para confirmar sus propias palabras. En este sentido, el contacto que mantiene este educador con sus alumnos sobrepasa los límites de la escuela hasta llegar a lo personal. El cambio de cromos, preocuparse por los partidos de fútbol de sus estudiantes, etc. son algunas estrategias que demuestran el tan valorado tacto pedagógico de este profesor (Van Manen, 1998).

16.1.2. El caso de Mar: una profesora distante

En el polo opuesto de los anteriores comentarios y ejemplos prácticos se encuentra el caso de Mar. Esta profesora se describe abiertamente como una profesora "pasota" que, debido a las experiencias negativas que años anteriores le ha tocado vivir con su alumnado en su escuela, se encuentra cansada anímica y laboralmente.

Mar me reconoce que su actitud tan poco alegre se debe en parte a esto, a toda su trayectoria en el centro, y debido a todos los conflictos que le ha tocado vivir (NC-Mar).

Me vuelve a hablar sobre su comportamiento en la clase. Se autodescribe como "una pasota". Según ella: "esto es debido a los muchos años de gritos y preocupaciones" (NC-Mar).

Como consecuencia de este estado, en las sesiones observadas de Mar se ha percibido una educadora distante y fría, que aparentemente no mantiene una relación afectuosa con sus estudiantes.

La maestra me reconoce que "en ocasiones soy un poco borde. Luego me arrepiento y me da pena, pero es lo que me sale en ese momento". Por ejemplo, hoy un alumno le ha dicho, antes de hacer el

Acroesport, que esta actividad ya la había hecho el año pasado, y que era un rollo. Según me dice la maestra, ella le respondió: "Claro, lo has repetido porque tú eres un repetidor" (NC-Mar).

Algunos de los ejemplos que justifican estas palabras son los siguientes:

Mar me explica que para jugar al matar con eliminación, que se realiza únicamente en sexto, es importante que el alumnado coopere en salvar a sus compañeros eliminados. Aún así, la profesora me dice que: "estos niños lo de cooperar no lo llevan muy bien, porque sino no se entiende que no atrapen ninguna pelota al aire para salvar a sus compañeros". A pesar de esto, en ningún momento la profesora ha invitado a que se coopere durante el juego. Su actitud pasiva no ayuda a motivar o a cambiar actitudes de sus alumnos (NC-Mar).

Durante el desarrollo del juego, Mar ha mantenido una posición estática, no ha intervenido en exceso, salvo en la existencia de alguna duda entre el alumnado. En ningún momento ha animado a las chicas a participar, ya que no lo estaban haciendo, ni ha fomentado que todo el alumnado participe en los lanzamientos (NC-Mar).

De esta misma manera, y contrariamente al caso de Hugo, Mar piensa que sus funciones como educadora no van más allá de las relaciones formales que se deben mantener con el alumnado en la clase. Es decir, esta profesora no cree conveniente preocuparse por la vida personal-familiar de su alumnado, a pesar de que esta hay sido anteriormente destacada como una de las posibles razones que justifique el comportamiento de sus estudiantes.

La profesora me habla de la alumna que empezó a llorar en clase. Mar me explica que esta alumna, cada vez que pierde, o la atrapan, rompe a llorar. A veces de manera tímida, como hoy, y en otras ocasiones de peor manera. Según la profesora, estos comportamientos se deben a que tiene que haber algo detrás, algunas historias familiares que le perjudica. Aún así, Mar me dice lo siguiente: "yo soy profesora y no una asistente social, o una monja de la caridad [...] no quiero profundizar en el origen de los problemas de mis alumnos" (NC-Mar).

Mar me dice que en las evaluaciones que se realizan en el claustro salen a la luz algunos de los problemas familiares de sus alumnos y que por ese motivo puede conocer algunos. Aún así, ella prefiere mantenerse al margen ya que según piensa: "no puedo estar continuamente atendiendo las necesidades personales de cada alumno" (NC-Mar).

Está claro que la labor del profesorado en este tipo de contextos, donde el alumnado puede padecer graves problemas familiares y sociales, debe ser una tarea difícil. La opción elegida por Mar de mantenerse al margen y no

preocuparse por la realidad personal de su alumnado es legítima, ya que considera que esto no entra dentro de sus funciones. Aún así, es importante destacar cómo esta opción se aleja de los argumentos que definen a la responsabilidad pedagógica del profesorado (Jordán, 2011; Van Manen, 1998).

Tras analizar los entresijos que conforman la relación del profesorado con sus estudiantes, en el siguiente bloque se describen las principales características del trato que mantiene el profesorado participante con otros agentes.

16.2. La relación con otros agentes

Las familias del alumnado, el profesorado de la escuela y otros agentes del entorno, como el profesorado de otras escuelas, entidades locales, etc., son algunos de los colectivos con los que el profesorado de EF también puede llegar a tener contacto durante su trayectoria profesional.

Los principales resultados que permiten definir y conocer las características de cada uno de estos contactos se presentan a continuación.

16.2.1. Con las familias del alumnado

Dentro de un contexto escolar multicultural, las relaciones existentes entre el profesorado y las familias inmigradas se conciben como unas herramientas clave para facilitar la integración del alumnado en el sistema educativo (Bartolomé & Cabrera, 1997; Besalú, 2002; Coelho et al., 2010; Sampé et al., 2012).

A partir de aquí, los resultados revelan que el tipo de relación que existe entre estos dos colectivos depende de diversos factores: el cargo del profesor o la profesora en la escuela; las características personales del profesorado; y también las características de las familias.

Además de conocer las relaciones existentes entre ambos colectivos, en este apartado se muestran los motivos por lo cuales estos contactos se llevan o no cabo.

a) Una función exclusiva del tutor o tutora

En base a los resultados, no todo el profesorado participante mantiene algún tipo de relación con los familiares del alumnado. Existen algunos casos donde el profesorado de EF que no es tutor prefiere mantenerse al margen, relegando a los tutores y tutoras responsables de cada curso las funciones de contacto con cada familia, siempre y cuando sea necesario.

Muy poco, la verdad es que, como normativamente no tengo porqué asistir a las reuniones de clase con las familias, como mucho le paso una hoja al tutor para que diga las cuatro cosas de EF, las normas (...) (E-Lucas).

Esto normalmente se centraliza en los tutores. Cuando tienes algún problema o alguna cosa, son los tutores los que se encargan de transmitir en la entrevista todos los problemas que pueda haber [...]. Intentamos un poco economizar energías y fuerzas. Porque claro, yo he sido tutora en este cole, ahora ya llevo 4 o 5 años que no lo soy, y cuando era tutora me pasaba muchísimas horas al teléfono, con la asistente social, con que si traductores, que si el padre, que si no se qué. Entonces claro, si lo hace el tutor, pues bueno el especialista al menos que tenga un (...) intentamos canalizarlo un poco (E-Mar).

En este último comentario Mar concibe al contacto con las familias como una carga que, afortunadamente para ella, se traslada al tutor de cada curso, lo cual permite subrayar dos ideas: la primera es que los contactos con las familias solo se llevan a cabo para informar de problemas, y no sobre los progresos o seguimiento del alumnado; y la segunda es el poco trabajo colaborativo que existe con los tutores y tutoras de sus grupos.

Por otro lado, entre los participantes del estudio se encuentran dos profesores que, además de ser los especialistas del área de EF, también realizan las funciones de secretariado de su escuela. Por este motivo, estas personas afirman poseer un mayor contacto con las familias, sobre todo por temas ajenos a su área curricular.

Yo personalmente sí que lo tengo [contacto con las familias] pero más por el tema de la secretaría que no por la de EF. Al hacer las becas de comedor y libros pues tengo que verme con todo el mundo, pero a nivel de EF no es tanto (E-Álvaro).

Por ejemplo, ahora me traen las cartillas del médico [me enseña cuatro tarjetas sanitarias de cuatro alumnos inmigrantes], pero más que como profesor de EF tengo más contacto como secretario. A nivel familiar tengo más relación por parte de las becas, matriculación,

extraescolares deportivas. Entre la directora y yo controlamos bastante. La relación es por tema despacho más bien (E-Rodrigo).

Como se puede comprobar, estos educadores mencionados no suelen relacionarse con las familias por temas relacionados con la EF. Los responsables de contactar e interactuar con ellas son las personas que realizan otras funciones en la escuela, como es el caso de los y las responsables de las tutorías y el secretariado.

b) Relaciones informales: el "cara a cara" fuera de la escuela

A pesar de los casos anteriores, también existen otros profesores y profesoras que llevan a cabo algún tipo de contacto más informal con las familias. Algunos de ellos y ellas hablan del "cara a cara" en el recreo o al salir de la escuela, donde al menos se puede transmitir alguna información al familiar correspondiente.

En el caso de Natalia, además de utilizar al profesorado tutor como medio de comunicación con las familias, esta profesora afirma mantener algunos contactos con los familiares del grupo clase que realiza EF antes de salir de la escuela, ya sea a la hora de comer o al acabar la jornada escolar.

Yo solamente tengo relación con las familias cuando salgo a las una, por ejemplo, pero no con todos los grupos, porque si el grupo no me toca dejarlo a la una o a las cuatro y media pues no tengo relación con las familias. Entonces, si algún día los veo por el patio voy y digo: "¡Eh, el chándal!" (E-Natalia).

De un modo similar, Álvaro señala lo siguiente:

Yo tengo la relación después cuando acaban las clases [...]. Además, me gusta hablar con los padres, tener un mínimo (...), o por lo menos conocerlos. Normalmente sí que tengo bastante confianza para hablar con ellos [...]. Pero aquello de contacto directo, formal, de sentarnos en una mesa no, totalmente informal" (E-Álvaro).

En esta misma línea, Hugo utiliza las relaciones informales que mantiene con algunas de las familias para crear un vínculo que posteriormente pueda beneficiar a su alumnado, como por ejemplo, conseguir que las familias dejen ir a las excursiones a sus hijos e hijas, etc.

Yo hago mucho el "puerta a puerta", lo que llamamos aquí, el salir fuera: "qué tal, como estás". Te vienen a vender, les compro unos

calzoncillos, voy al mercado, unos calcetines para mi hija, no sé qué (...). Pues bueno, estableces unos vínculos, unas relaciones que [...], en un momento dado, yo te voy a poder decir algo porque yo te he respondido: "¡venga Chari!", "porque es que mi niño si se va de excursión [...] con el móvil te llamo". Para ellos es como la muerte en vida. Si yo cuido esas relaciones personales porque me va permitir (...). (E-Hugo).

Carmen es otra de las profesoras que afirma aprovechar la salida del patio para comunicarse con las familias ya que, a pesar de ser tutora, algunas de las familias no acuden a las entrevistas y reuniones planteadas.

Con la de los pequeños [familias] sí puede ser que tengas más relación, porque las encuentras allí en la puerta, y si pasa algo (...) hay gente que sí que realmente viene cada día a buscarlos, cualquier problema que tienes vas directo allá porque a las entrevistas no vienen (E-Carmen).

En el caso de que las familias no dominen la lengua oficial de la escuela, el profesorado puede contar con algunos recursos para facilitar el entendimiento.

Si no te entiendes te buscas a algún niño de otro curso que te traduzca y ya está, o con gestos, o en inglés, como sea (...) (E-Natalia).

En definitiva, estos educadores aprovechan el contacto informal que pueden llegar a mantener fuera de la escuela con las familias con las siguientes intenciones: para hablar sobre alguna situación problemática, como puede ser no traer chándal, etc.; y para conocerlas y ganarse su confianza, lo cual les permita conseguir cosas, como por ejemplo que el alumnado acuda a las excursiones.

Respecto a este último propósito, y siguiendo los argumentos de Leiva (2011), esta actitud del profesorado es la clave para conseguir una mayor participación activa del alumnado recién llegado. De hecho, es importante recordar que el diálogo y la interacción con los agentes familiares es un principio básico para la correcta implantación del enfoque intercultural en la escuela (Aguado & Álvarez, 2006; García Fernández & Goenechea, 2009).

c) La implicación de las familias en la escuela y el tipo de relación existente con el profesorado

La existencia de familias poco implicadas en la escolarización de sus hijos e hijas puede justificar la existencia de este tipo de relación informal con el profesorado. Según revelan algunos profesores y profesoras, es muy común que algunas familias no respondan al teléfono, no miren las notas de las agendas, y no asistan a las posibles reuniones o entrevistas planteadas.

(...) aunque le pongas una nota en la agenda, no se enteran (E-Mar).

A veces hay poca colaboración con las familias (E-Mireia).

Según Álvaro, "cuesta mucho que vengan las familias por situaciones varias: desde familias que pasan de venir a hacer la entrevista, a familias que trabajan doce horas al día y no pueden venir al colegio porque no les dejan en el trabajo" (E-Álvaro). Por tanto, las obligaciones laborales (Muñoz Sedano, 1997), junto con otros aspectos personales, son algunos de los factores determinantes.

Respecto a esta última idea, Lorena señala que:

(...) que vengan a la escuela es difícilísimo [las familias]. No suelen venir a no ser que haya algún problema. Si tienen algún problema siempre te vienen, no sé que pasa. Cuando es para hablar porque tú tienes un problema con el niño, puedes llamar mil veces y a lo mejor no vienen. Pero si el niño tiene un problema con alguien entonces sí (E-Lorena).

Por tanto, se podría pensar que algunas familias no acuden a la escuela por tal de no recibir malas noticias, tal y como describe Hugo.

A lo mejor han pasado cuatro años hasta que a mí me ha saludado algún padre [...]. Su relación conmigo ha sido muy distante porque parece que siempre fueras a decirle algo, porque en realidad le estas diciendo que su hijo no viene al colegio, o que hay problemas de absentismo escolar, o que no paga el recibo del comedor, entonces todo son problemas, y en su vida ya tienen bastantes problemas como para esto (E-Hugo).

Contrariamente a todas estas percepciones, en otros casos también se destaca la existencia de familiares responsables y preocupados por la escolarización de sus hijos e hijas.

Hay familias con las que no tienes ningún tipo de relación, porque las puedes citar dos o tres veces y no vienen. Pero hay familias que sí que responden y bueno, si tú sales fuera, y ven que te preocupas, ellos también se preocupan (E-Carmen).

Por ejemplo, Carmen señala que existen padres y madres inmigrantes que agradecen el hecho de poder participar en la semana cultural de la escuela, cosa que no siempre sucede con algunos familiares catalanes, los cuales sí que se mantienen más al margen.

Alguna vez algún padre ha tenido que participar en el colegio por si podía traer material de su país. Hace unos años hacíamos unas semanas culturales, y hablabas directamente con ellos y ningún problema. A veces hay familias que agradecen que puedan venir a participar, a explicar cosas de su país, y hay otros que no les ves el pelo. Pero realmente, a los que no les ves el pelo, por ejemplo, es gente del barrio que está a su bola, realmente a su bola (E-Carmen).

Hugo, al analizar el tipo de relación que mantiene con las familias de sus alumnos y alumnas, indica que las familias sudamericanas son muy receptivas, lo cual permite poder transmitirles cualquier tipo de información o problema en relación a sus hijos e hijas.

Los sudamericanos no hay ningún tipo de problema, al revés. No están en casa porque están trabajando pero cuando consigues hablar con ellos sí que puedes llegar a establecer un diálogo que realmente es efectivo con los niños (E-Hugo).

De hecho, y tal y como se desprende del siguiente comentario de Natalia, es importante subrayar que la implicación de las familias no tiene porqué depender de sus rasgos culturales, sino más bien de sus características personales y su nivel cultural.

En general es buena [relación con las familias]. Depende mucho del nivel cultural de la gente. Si por ejemplo son familias que tienen ganas, y tienen un nivel cultural bueno, pues se van a preocupar más por hacer una entrevista con el profesor; por tener contacto para ver si el niño va bien o va mal; como se comporta (...). En cambio, hay otra gente que ya la ves, que sea de aquí o no, que cuando vas a comentarles alguna cosa pues ni siquiera les interesa. Es que esto depende mucho del tipo de personas que son. No va tan relacionado quizás la procedencia de las familias, sino más con el interés que tiene cada familia por el desarrollo de sus hijos (E-Natalia).

Asimismo, y más allá del tipo de implicación de las familias, los resultados destacan la existencia de dos tipos de relación entre estos dos agentes: una positiva y una negativa.

Tampoco hemos tenido grandes enfrentamientos con las familias, porque de momento las familias que vienen pues se han adaptado bastante bien al tema (E-Álvaro).

Básicamente la relación [con las familias] es buena (E-Rodrigo).

Hay familias que no creen en la escuela. No confían en lo que se hace aquí (E-Ariadna).

(...) pueden llegar aquí y cuestionarte tu faena, tu manera de hacer [...] eso sí que es como [puff] [...]. Le escribes una nota en la agenda y ni siquiera me contestan, o le dan la razón al niño, pues apaga y vámonos (E-Ariadna).

d) Principales motivos contacto

Según se puede extraer del análisis de los resultados, el profesorado de EF suele contactar con las familias, ya sea por medio del tutor o tutora, personalmente, o mediante notas o llamadas telefónicas, básicamente por un mismo motivo: informar sobre el incumplimiento de algunas de las normas higiénicas y/o de comportamiento.

No traer la ropa es uno de los motivos [...] si tiene algún problema de salud, o si ha habido algún conflicto, entonces también, antes de salir de la escuela intento hablar con esa familia (E-Mireia).

Respecto a las normas higiénicas, Álvaro, Natalia y Mar comentan lo siguiente:

Normalmente tengo que hablar con muchas madres por el tema de la ducha, pues las que vienen del Pakistán, bueno de cultura árabe, cuesta mucho que las niñas se duchen (E-Álvaro).

Algún día que los veo [familiares] por el patio voy y digo: "¡Eh, el chándal!"(E-Natalia).

Son los tutores los que se encargan de transmitir en la entrevista todos los problemas que puedan haber: si alguno se resiste a lo del chándal, el recambio (...) (E-Mar).

En cuanto a los problemas de disciplina, Natalia y Lorena afirman que:

Sobre todo por algún conflicto que veo, si algún niño no se comporta pues hablo con la tutora, y si veo algún día a los padres pues se lo comento directamente (E-Natalia).

Muchas veces son disciplinarios (...) a ver, si he visto niños con algún problema físico o que yo les he visto algo que no me ha gustado, sí que ha habido veces que mediante notas, o les he llamado. A lo mejor el trato no es directo, pero con notas o con el teléfono llamar y decir mira, o con los niños: "avisa a casa de esto, tienes una notita, que te miren esto" o con esguinces, en mi clase suelen ser cosas así como muy periódicas. No es una relación muy directa no (E-Lorena).

Además de estas causas, los posibles problemas físicos y de salud del alumnado, junto con otras cuestiones relacionadas con el pago de material etc., las cuales suelen ser función del profesorado tutor, se suman a la lista de problemas que normalmente el profesorado trata de comunicar a las familias de los estudiantes.

Por ejemplo, Carmen, profesora de EF y tutora de uno de sus cursos, resume los motivos del contacto con las familias de la siguiente manera:

Por cosas buenas o por cosas malas (...), por cuestiones puramente de cobro de material, de piscina o por cuestiones de comportamiento, y ya está, básicamente (...) (E-Carmen).

En definitiva, y tal y como hizo referencia Hugo anteriormente, podría decirse que los problemas suelen ser el principal motivo de contacto con las familias, a excepción de los casos de Álvaro y Hugo mencionados en el primer apartado. Por tanto, esta realidad confirma la necesidad de generar en la escuela propuestas reales de acercamiento, comunicación y participación con las familias (Salas et al., 2012), en base a otras temáticas, como por ejemplo el intercambio cultural que anteriormente ha descrito Carmen, además de los progresos y el seguimiento académico del alumnado.

16.2.2. Con el resto de compañeros y compañeras del centro

En estos últimos años, el tipo de relación existente entre todos los profesores y profesoras de cualquier centro escolar ha adquirido una especial relevancia, sobre todo para afrontar el reto que supone la diversificación cultural del alumnado (Aguado & Álvarez, 2006).

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, el tipo de relación que el profesorado participante afirma mantener con el resto de sus compañeros y compañeras se puede agrupar en dos apartados: el primero de ellos hace referencia a los casos donde el profesorado trabaja en equipo; y el segundo y último gira en torno al caso de Lorena y su realidad escolar.

a) Entre todos y todas nos ayudamos

Tanto el análisis de los comentarios de varios de los profesores y profesoras participantes, junto con algunas de las anotaciones extraídas de las observaciones llevadas a cabo, confirman la existencia de una buena relación laboral entre el profesorado de algunas escuelas.

Al igual que en las conclusiones del trabajo de Dagkas (2007), se resalta la importancia de mantener una relación de ayuda y colaboración entre el profesorado, sobre todo entre el colectivo veterano y novel, de cara a solucionar algunos posibles dilemas que surgen en el aula.

Los compañeros te ayudan mucho [...] si no sabes salir de una situación. Yo creo que lo más importante es tener contacto con los compañeros y preguntar que es lo que han hecho ellos en esa situación (E-Mireia).

Del mismo modo, la existencia de un clima positivo entre el profesorado puede beneficiar al estado de ánimo laboral que presenta este colectivo en la escuela, con todas las ventajas que ello conlleva (*Ibíd.*).

Yo estoy muy bien aquí, ya te digo, estoy encantada de estar aquí [escuela multicultural], me lo paso bien, y hay muy buena relación con los profesores también. Eso es muy importante, que con los profesores te sientas bien (E-Mireia).

En esta misma línea, las siguientes palabras resaltan la idea de que a mayor número de problemas en la escuela, mayor unión entre el profesorado, debido al gran trabajo en equipo que puede tener lugar.

Lo que suele pasar en estos centros es que los profes nos ayudamos bastante. Yo lo he comprobado porque yo antes estaba en otro cole que no había estos problemas y un poco cada uno va más a la suya [...] cuando hay tantos problemas a nivel general, los profes nos ayudamos mucho (E-Mar).

De hecho, y tal y como se desprende de unas de las anotaciones del procedentes del caso de Hugo, el mismo profesorado de la escuela puede llegar a ser consciente de la importancia que tiene mostrarse unidos de cara a solucionar los posibles problemas.

La tutora de sexto se acerca a la pista para hablar con el profesor. Después, la profesora vino a hablar conmigo, y entre varias cosas, me dijo que es muy importante que el profesorado esté unido: "gracias al buen rollo, y a la comprensión mutua que nos mostramos, se superan mejor los malos momentos" (NC-Hugo).

A partir de estas ideas, a continuación se presentan algunos de los comentarios y anotaciones que sirven para ejemplificar los casos donde existen una buena relación de trabajo en equipo entre el profesorado.

En primer lugar, es importante volver a destacar la existencia de diversos proyectos interdisciplinarios en la escuela.

Yo involucré a toda la gente del área de Música. Trabajaban la música del hip-hop. En el área de Inglés todas las canciones, todas las palabras en inglés, las estudiamos también (E-Hugo).

Siguiendo a este mismo educador, y tal y como se ha señalado anteriormente, los resultados indican que Hugo mantiene una estrecha relación laboral con la persona responsable del aula de acogida de la escuela, ya que suele dirigirse a ella para obtener información sobre el alumnado recién llegado; para aprender palabras en diferentes idiomas; y para que esta persona sirva de medio de comunicación con este nuevo alumnado.

Estando aquí [escuela multicultural] sí que se establece un vínculo con la persona que está en el aula de acogida: para que te diga palabras clave para comunicarte con él [alumnado inmigrante], hablar un poquito del organigrama de su vida, de su familia, su contexto-socioeconómico cultural, para que tú tengas una idea. Luego, si hay otro tipo de problema, tú trabajas con el o con ella [responsable aula acogida] para intentar llegar a esa persona [alumnado inmigrante] (E-Hugo).

En segundo y último lugar, y tal y como se ha descrito anteriormente, existen casos donde el profesorado de EF trabaja cooperativamente con sus compañeros y compañeras de cara a resolver y prevenir los conflictos que tienen lugar en las aulas.

[...] Tanto la tutora como él se intercambian información al respecto. En el caso de ocurrir algún incidente, este espacio de tiempo es el adecuado para solucionarlo (NC-Rodrigo).

En definitiva, estas actitudes denotan la voluntad de estas personas por trabajar coordinadamente y en equipo, una recomendación ya destacada por Essomba (2003) y Gieß-Stüber y Grimminger (2008), entre otros.

b) Lorena y su relación con el claustro: características de una relación mejorable

Contrariamente a los casos anteriores, Lorena explica como la relación que mantiene y ha mantenido con el resto de sus compañeros y compañeras no es del todo positiva. Si anteriormente Mireia afirmaba que el tipo de relación que tiene lugar entre los profesores y profesoras de su escuela le permitía tener un estado de ánimo laboral positivo, Lorena señala todo lo contrario.

En el caso de esta profesora, la actitud del profesorado veterano del centro le llegó a generar un estado de ansiedad que incluso derivó en una temporal baja laboral.

Yo estaba en un ciclo metida que había gente muy mayor, entonces esta gente muy mayor está como muy cansada, y a lo mejor llevar a cabo cosas nuevas, o remover todo era mucho más difícil. Entonces llegó un momento que me agoté, moralmente me agoté, y cogí una depresión y me fui cuatro meses (E-Lorena).

Como consecuencia de esta relación, Lorena desarrolla su labor profesional de manera aislada, con poca colaboración entre sus compañeros y compañeras ya que, cuando esta es necesaria (como por ejemplo en los proyectos interdisciplinares), el resto del profesorado no participa.

Yo bajo a mi gimnasio y tengo la mía. No me meto con nadie, y eso sí, que nadie se meta conmigo [...]. Yo en lo mío hago lo que yo pienso que tengo que hacer, no me meto con los demás, pero que los demás no se metan conmigo y "chin-pun" (E-Lorena).

Mientras que el alumnado recoge y guarda el material, Lorena me dice que es una pena que el resto de profesores no se hayan implicado tanto en este proyecto interdisciplinar que tiene que ver con los JJOO: "algunos compañeros tenían que hacer algunas actividades al respecto y resulta que no las han hecho todavía" (NC-Lorena).

Del mismo modo, y en el polo opuesto de la relación existente entre Rodrigo y sus compañeras tutoras para resolver los posibles conflictos escolares, Lorena afirma haber modificado esta misma estrategia, la cual ella también realizaba anteriormente, puesto que "el mayor problema de esta escuela tan grande es el profesorado no te ayuda, se traspasan los problemas" (NC-Lorena).

Según esta maestra, hay profesores y profesoras de su escuela que no se implican ni colaboran con los problemas que ella pueda tener en el aula.

En el caso del grupo de 4ºB [grupo castigado sin EF], la maestra me explica que su tutora, la cual por cierto está apunto de jubilarse, suele pasar de largo muchos de los problemas que les suceden a los especialistas que trabajan con su grupo: "yo le he llegado a explicar un problema de su clase y me ha dicho que eso es problema mío, y que me las apañe como pueda". Lorena dice que antes, cuando acababa la clase, acompañaba al alumnado al aula ordinaria. Una vez allí, solía comentar con su tutor o su tutora cómo había ido la sesión de hoy: "hace años que ya no hago esto, porque hay profesores que pasan de lo que les digas" (NC-Lorena).

En esta línea, otro de los motivos que permiten entender el poco diálogo y colaboración que hay entre el profesorado de este centro, se encuentra en el siguiente comentario. Lorena opina que algunos de sus compañeros y compañeras infravaloran la EF y la labor del profesorado en esta área.

Mientras los alumnos han cambiado de estación, ha venido a la clase el profesor de EF del instituto colindante para hablar con Lorena. Cuando el profesor se va, la maestra me dice que como siempre la EF es la asignatura "maría" de la escuela, ya que nadie le presta atención y la infravalora: "a mí me han llegado a decir: total, cómo tú solo te dedicas a jugar, ¿qué más quieres?". Resulta que el instituto y el colegio comparten espacios para la EF, y al parecer, el profesor de secundaria tenía que hacer clase hoy en el patio. Por lo visto, previamente las profesoras de plástica se han dedicado a pintar y decorar el suelo del patio con una pintura que no se puede pisar hasta que no pasen tres o cuatro horas. Esto quiere decir que el maestro de secundaria tiene que buscarse un nuevo espacio para realizar la clase (NC-Lorena).

En definitiva, a pesar de la figura crítica y reflexiva de esta educadora, la cual se ha mostrado dispuesta a compartir y colaborar con el profesorado de su escuela, las peculiaridades de este último colectivo le ha llevado a trabajar en la escuela de manera aislada. Esta realidad ya ha sido denunciada por Aguado et al. (2008).

16.2.3. Con el entorno: la participación en actividades deportivas-lúdicas a nivel de barrio

Siguiendo los argumentos de Leiva (2010), la adopción de un enfoque intercultural necesita de la participación e implicación en la escuela de toda la comunidad educativa (padres y madres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones, entidades sociales, clubes juveniles, etc.). Los ya mencionados PEE (Departament d'Ensenyament, 2012b) que se impulsan en la comunidad educativa catalana pueden ser un ejemplo de ello.

Sin embargo, y a lo que el área de EF se refiere, el tipo de contacto que el profesorado de EF y sus grupos de estudiantes mantienen con algunas entidades no se enmarcan dentro de estos PEE, puesto que guardan relación con las tradicionales competiciones lúdicas-deportivas que suelen tener lugar a nivel de barrio o distrito.

Entre las jornadas citadas se encuentran biathlones, cross, raids, etc.

El profesor me explica que la sesión de hoy se dedicará a repasar las pruebas que se realizarán mañana en el "Raid Olímpic" del Estadi Olímpic de Barcelona. En esta jornada deportiva participan más de 2000 alumnos de ciclo medio de las escuelas de la ciudad (NC-Rodrigo).

Hugo presenta los ejercicios de la sesión de hoy [...] les explica que la carrera es muy importante para realizar el "cross escolar" del barrio que se celebrará el próximo sábado (NC-Hugo).

Se realizan 10 minutos de carrera continua. La profesora se acerca a mí y me dice que estos alumnos harán la biathlon y por ello, desde principio de curso, realizan carrera continua (NC-Mar).

Respecto a la participación en estas jornadas se desprenden las siguientes ideas: el profesorado no suele implicarse en su desarrollo, puesto que suele haber una entidad externa que la organiza; no todo el alumnado del grupo clase participa en las actividades, e incluso en ocasiones no todo el alumnado se desplaza hacia el lugar del encuentro deportivo; y en definitiva, estos programas no parten de las necesidades y realidades de las escuelas participantes, un aspecto indispensable dentro de los PEE.

Por otro lado, tres de los casos estudiados también describen las experiencias lúdico-deportivas donde participan a nivel de barrio. A diferencia de las anteriores, estas son "más trabajadas", puesto que el

propio profesorado se involucra anualmente en su desarrollo. Del mismo modo, las experiencias descritas por Carmen y Rodrigo se focalizan en la interacción cultural del alumnado de diversos centros educativos.

Y luego, el "Rodajoc" que es ahora, y en junio hacemos el "Mar de jocs" que es en la playa, y nos llevamos niños de sexto también para que nos ayuden, y realmente la parte de colaboración es fantástica (E-Carmen).

A nivel de toda la gente del distrito [Ciutat Vella] veíamos que era un problema [incremento alumnado inmigrante], pero también una posibilidad de coger esta riqueza intercultural, y por eso va a surgir el "Rodajoc", para intentar ver la parte positiva y abrir fronteras. Que todos aprendamos de todos (E-Rodrigo)

Los profesores de EF de la zona hacemos una especie de taller, que se preparan unas jornadas de EF para todas las escuelas del barrio del Gracia, con una participación de (...) no sé si estamos ya por los 3000 alumnos cada año. Son para todos los cursos, un día se hacen una jornada de: ciclo inicial pues de juegos tradicionales; para segundo hace ya tres años que se hacen los juegos del mundo; en tercero se hacen juegos alternativos; para cuarto se hace "jocs en la natura"; para quinto se hace una cosa que llamamos "esport-cross" porque se hace piragua, cross, y básquet; y para sexto hacemos atletismo. Muchas cosas las hacemos aquí en el "Parc de la Creueta", a nosotros nos cae muy cerca, otra la hacemos en el campo deportivo del "Europa"; atletismo lo hacemos en "Can Dragó" (...) en un día juntarte cinco o seis escuelas, hacer grupos de las diferentes escuelas etc. (E-Lucas).

Por tanto, entre los casos estudiados existe una parte del profesorado que, a pesar de trabajar en diferentes escuelas, se preocupa por trabajar coordinadamente de cara a fomentar el intercambio entre el alumnado del barrio. Además, y contrariamente a las anteriores experiencias, en estos casos todo el alumnado el alumnado participa, lo cual quiere decir que no hay distinciones en función del nivel de habilidad motriz que estos presenten.

En definitiva, la cantidad y calidad del tipo de contacto que existe con los diversos agentes externos es limitada, sobre todo si se compara con los propósitos que definen a los PEE (Departament d'Ensenyament, 2012b).

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 17. Discusión

17.1. VISIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESCUELA	558
17.1.1. EL PROCESO Y LAS CONSECUENCIAS DEL FENÓMENO MULTICULTURAL EN LA ESCUELA: ¿OPORTUNIDAD O PROBLEMA?.....	558
17.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	567
17.2. LA MIRADA DEL DOCENTE SOBRE SU TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PROPUESTAS DE MEJORA	575
17.2.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA FASE FORMATIVA DEL PROFESORADO.....	575
17.2.2. PERCEPCIONES DEL DOCENTE ACERCA DE SU FASE LABORAL EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL	578
17.2.3. CONJUNTO DE PROPUESTAS PARA MEJORAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL.....	582
17.3. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS CLASES QUE TRANSCURREN EN UN AULA MULTICULTURAL	586
17.3.1. EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN	586
17.3.2. PRINCIPALES NORMAS HIGIÉNICAS	590
17.3.3. RECURSOS DISPONIBLES Y UTILIZADOS	591
17.3.4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UTILIZADAS	592
17.3.5. SITUACIONES CONFLICTIVAS Y LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN	599
17.3.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES QUE MANTIENE EL PROFESORADO CON EL ALUMNADO Y CON OTROS AGENTES	605

Tras la presentación detallada del conjunto de resultados obtenidos y la interpretación que se ha llevado a cabo, en este capítulo se discuten los elementos más determinantes que hacen referencia a la visión que posee el profesorado de EF sobre la presencia del alumnado inmigrante en la escuela; a la mirada del docente sobre su trayectoria profesional en este contexto y sus propuestas para la mejora profesional; y finalmente a la intervención pedagógica de este colectivo en las clases de EF en una escuela multicultural.

17.1. Visión del profesorado de Educación Física sobre el alumnado inmigrante en la escuela

La visión del profesorado sobre el alumnado inmigrante no solo hace referencia a los propios rasgos y características de este último, sino que también incluye las opiniones existentes respecto a varios aspectos que se relacionan con el proceso de diversificación cultural del alumnado, que cada educador y educador ha vivido en su escuela.

17.1.1. El proceso y las consecuencias del fenómeno multicultural en la escuela: ¿oportunidad o problema?

Para llegar a entender la valoración general que ofrece el profesorado de EF respecto al fenómeno multicultural, es importante conocer cuales son sus percepciones respecto a dos temáticas relevantes: a) el proceso de diversificación cultural del alumnado; y b) los efectos y consecuencias que esta genera y ha generado tanto en la dinámica del aula como en la labor del profesorado.

Posteriormente, se discuten las tendencias existentes entre la visión del profesorado respecto a este fenómeno.

a) El proceso de diversificación cultural del alumnado

Entre el profesorado participante existen dos puntos de vista diferentes respecto al inicio del aumento de la escolarización del alumnado extranjero, según sus años de experiencia profesional en la escuela.

En base a las cifras estadísticas sobre el porcentaje de alumnado extranjero que se encuentra matriculado en la escuela primaria de Cataluña (Departament d'Ensenyament, 2010, 2012a), los inicios de la diversificación cultural del alumnado datan de principios del curso académico 2000-2001. Esto quiere decir que el profesorado con más de 10 años de experiencia ha vivenciado progresivamente este proceso en su propia piel, mientras que el grupo de docentes que poseen entre 5 y 10 años de experiencia se incorporó a su centro educativo cuando el porcentaje de inmigrantes ya era elevado, sobre todo si se tiene en cuenta la tradicional homogeneidad cultural del alumnado.

Siguiendo los argumentos de Dagkas (2007), Domangue & Carson, (2008), Merino y Ruiz (2005) y Harrison et al. (2010), entre otros, la tradición en el contacto e interacción con personas de diferentes orígenes suele generar unas actitudes más positivas en el profesorado. Bajo esta idea, el grupo más veterano coincide en describir de manera positiva la progresiva creación de una escuela multicultural. En cambio, y en base a este desconocimiento de la realidad multicultural, entre otros aspectos, sus homónimos más noveles coinciden en etiquetar los inicios de este proceso como una situación difícil e impactante.

Respecto al estado actual en el que se encuentra la escolarización del alumnado inmigrante, algunas percepciones del profesorado difieren, y otras coinciden, con aquellas cifras estadísticas que demuestran el descenso de la escolarización del alumnado inmigrante que tiene lugar en la escuela primaria catalana desde el curso académico 2009-2010 (Departament d'Ensenyament, 2012a).

Tal y como expresa el primer grupo de docentes, actualmente el alumnado procedente de Pakistán y Bangladesh acapara casi todo el número de nuevas matrículas de muchas de las escuelas estudiadas, lo cual indica que el fenómeno de la diversificación cultural es un proceso todavía vivo.

En la línea de los datos estadísticos anteriormente señalados, la crisis económica se concibe por el profesorado como la principal razón por la cual ha descendido la llegada y ha aumentado la salida, sobre todo del colectivo sudamericano.

Finalmente, todo este proceso de diversificación cultural del alumnado finalmente ha derivado en la creación de escuelas guetos, tal y como lo perciben algunos docentes.

Los trabajos de Valiente (2008) y García Fernández y Goenechea (2009), entre otros, ya mencionaron esta idea.

Como resalta una parte del profesorado, estas escuelas se destinan casi exclusivamente para la escolarización de dos colectivos discriminados: el alumnado extranjero pobre y el colectivo gitano; de modo que podrían considerarse segregadas y marginadas (Essomba, 2008; Valiente, 2008).

Según diversas de las reflexiones del profesorado recopiladas, el alumnado autóctono tiende a huir a otras escuelas culturalmente más homogéneas, en la mayoría de los casos de carácter privado-concertado. Esta idea ya ha sido resaltada por Besalú y Tort (2009) y Valiente (2008), pero contradice a los resultados del Defensor del pueblo (2003).

En este caso, este problema refleja la presencia de actitudes prejuiciosas y estereotipadas en las familias del alumnado autóctono respecto a la presencia del alumnado extranjero (escuela con bajo nivel académico y con una alta presencia conflictos, etc.) (Aramburu, 2002; Essomba, 2008); o lo que es lo mismo, la presencia de lo que se denomina "racismo cotidiano" (Essed, 1984 cfr. González Falcón & Romero, 2011) en nuestra sociedad.

b) Efectos y consecuencias en la dinámica del aula y la labor del profesorado

Después de que una parte del profesorado afirme haber interiorizado y/o naturalizado la presencia en su escuela de un alto porcentaje de estudiantes extranjeros, sus opiniones respecto a los efectos que esta genera, tanto en la dinámica del aula como en su labor profesional, merecen un especial interés.

En este caso, a continuación se contrastan las opiniones que hacen referencia a los efectos asociados al aula ordinaria y al aula de EF.

Aula ordinaria

En referencia a las percepciones del profesorado encargado de aquellas materias curriculares que se imparten en el aula ordinaria, los resultados destacan las siguientes ideas:

- A consecuencia de la matriculación de un alto porcentaje de estudiantes de origen extranjero, el profesorado critica la gran cantidad de niveles educativos existentes en un aula a los que un solo docente no es capaz de atender.
- La presencia de diferentes subniveles educativos en el aula afectan al rendimiento académico general del alumnado. Sobre este tema, el profesorado estudiado en el trabajo de Ortiz (2008), considera que la presencia del alumnado extranjero perjudica al rendimiento académico del autóctono, ya que su trabajo se ralentiza y retrasa.
- El alumnado con menos nivel educativo, además de ser considerado un problema para el profesorado del aula ordinaria, puede ser olvidado por este docente, sobre todo por no saber cómo atenderle.
- La continua entrada y salida que provoca la matrícula viva ralentiza el ritmo de aprendizaje del aula, entre otras consecuencias. Los estudios de Bengoechea et al. (2012) y Ferrer y Martín (2010) señalan que el profesorado del aula ordinaria no está capacitado para tal fin.
- En la línea de los trabajos Aguado et al. (2008), Jordán (2007), Soriano (2009), el profesorado opina que el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es una de las barreras limitadoras más importante para la escolarización del alumnado y para el desarrollo profesional del profesorado que trabaja en el aula ordinaria. A su vez, a estas condiciones el profesorado añade la no escolarización previa de algunos estudiantes.

Ante estas circunstancias, el profesorado ve aumentada su carga de trabajo, a la vez que su estado de ánimo profesional se ve perjudicado (estrés, agobio, presión). Esta idea también ha sido resaltada en los trabajos de Aguado et al. (2008), Bartolomé y Cabrera (1997), Garreta (2011), entre otros.

Los motivos por los cuales el profesorado piensa que existen todos estos inconvenientes podrían agruparse en dos: a) factor educativo y b) perfil del alumnado.

Alegre (2008) menciona a las características del sistema educativo nacional como la principal causa de los problemas que existen en las escuelas multiculturales (factor educativo). Al igual que este autor, el profesorado participante alude a la falta de recursos existentes; a la falta de personal educativo; al poco asesoramiento y ayuda que ofrecen las administraciones educativas; y a la desigual distribución del alumnado extranjero en la escuela, como los elementos más influyentes.

Por otra parte, el perfil del alumnado que describe el profesorado hace referencia a las diversas circunstancias de los niños y niñas que dificultan su incorporación en la escuela, como el bajo nivel académico previo, la falta de escolarización, o el desconocimiento de la lengua catalana. Los trabajos de Aguado et al. (2008), Alegre (2008), Jordán (2007), Llevot & Garreta (2003) y Siguan (1998) ya alertaron de estas dificultades, que coinciden con las percibidas y experimentadas por el profesorado de EF.

En este sentido, es importante destacar que el profesorado entrevistado afirma que es el sistema educativo el que no está preparado para atender al colectivo de alumnado inmigrante, y no tanto que el alumnado sea el responsable del mal funcionamiento del sistema educativo.

Educación Física

A lo que al área de EF y su profesorado se refiere, el profesorado participante opina, a excepción de dos casos, que la presencia del alumnado extranjero en el aula no afecta negativamente ni a la dinámica de la asignatura ni a la labor de sus responsables. Una percepción también compartida por el profesorado de EF estudiando en Capllonch et al. (2007) y Ortí (2007).

Entre las razones que justifican esta idea el profesorado ha identificado algunas de las singularidades de la EF mencionadas en el capítulo 6 del estado de la cuestión:

- Hábitat de la asignatura: el alumnado pasa de estar en un aula a un espacio abierto;

- Dimensión lúdica: los contenidos del área suelen abordarse desde un enfoque lúdico y de diversión;
- Naturaleza práctica: el alumnado tiene libertad de movimientos, no está sentado durante una hora en una silla;
- Alto grado de motivación hacia la materia, sobre todo si se compara con el resto de asignaturas.

A consecuencia de la naturaleza práctica del área, y al igual que se señala desde los trabajos de Gil Madrona y Pastor (2003), Ortí (2005) y Prat (2010), una amplia parte del profesorado participante opina que el lenguaje verbal no es un medio de comunicación tan importante en estas clases. Según estas personas, gracias al lenguaje corporal (gestos, posturas) y al lenguaje visual (imitación), el desconocimiento de la lengua catalana no afecta negativamente ni al alumnado ni al propio profesorado.

Sobre este tema, Contreras et al. (2007:45) concluyen, a partir de las opiniones del profesorado de EF estudiado, que "la lengua no resulta ser un elemento determinante para la integración de los inmigrantes en las aulas de Educación Física, ya que es sustituida con éxito por el lenguaje corporal y gestual".

Según una de las hipótesis resaltadas por Deegan (1994 cfr. Bell & Lorenzi, 2004), el profesorado de EF suele presentar una cierta resistencia a la hora concebir al lenguaje verbal y la alfabetización como aspectos importantes en su área.

Si bien esta percepción "no problemática" es la mayoritaria entre las y los profesores del estudio, existen dos casos donde sí que se destacan algunos factores que dificultan el desarrollo de las clases de EF.

En primer lugar, y al igual que anteriormente se ha señalado con el profesorado del aula ordinaria, la presencia de estudiantes que desconocen el catalán se percibe únicamente en uno de los casos como una carga trabajo para el profesorado de EF (realizar más demostraciones) que ralentiza el ritmo de la clase. Cabe destacar que esta idea también ha sido resaltada por el profesorado de EF estudiando en López Pastor et al. (2007).

En segundo lugar, la no escolarización previa de ciertos estudiantes también puede afectar negativamente, puesto que existen estudiantes que no están acostumbrados a mantener y cumplir unas normas y reglas, como por ejemplo, de atención y disciplina. Capllonch et al. (2007) también destacan esta idea.

En tercer y último lugar, uno de los casos coincide con el estudio de López Pastor et al (2007) a la hora de criticar el continuo incumplimiento de las normas higiénicas (chándal y zapatos deportivos) por parte del alumnado extranjero como un aspecto problemático.

En definitiva, entre el profesorado de EF se observan dos tendencias en la valoración de la presencia de alumnado inmigrante en el grupo-clase: a) una tendencia que considera que las dificultades que surgen en el aula ordinaria (como el lenguaje, la no escolarización previa, etc.) no son tan presentes en EF; y b) otra tendencia minoritaria entre el profesorado participante en este estudio, que piensa que el desconocimiento del lenguaje y de las rutinas escolares también suponen una dificultad para la clase de EF.

c) Valoración general del fenómeno multicultural

Nuevamente, las opiniones del profesorado denotan la existencia de dos grupos de docentes respecto a la manera de valorar la presencia del alumnado inmigrante en la escuela: los que poseen una visión positiva (oportunidad) y los que poseen una visión negativa (problema).

Aún así, en algunos casos el profesorado reconoce situarse en medio de estos dos extremos.

Visión positiva

Uno de los principales argumentos que utiliza el profesorado para resaltar la importancia de la diversificación cultural del alumnado hace referencia a la riqueza que supone el hecho de compartir e intercambiar en el aula diversos elementos culturales, lo cual coincide con las opiniones del profesorado analizado en los trabajos de Capllonch et al. (2007) y Ortí (2007).

Para tal fin, en algunos casos se recurre a los juegos del mundo y a otras actividades deportivas en el área de EF; o a otras actividades en las clases

de Ciencias Sociales y Lengua Catalana, donde el alumnado extranjero y sus tradiciones y/o experiencias culturales son los protagonistas.

Según el "estadio aditivo" propuesto por Banks (1998 cfr Essomba, 2008) para el desarrollo curricular multicultural, incorporar en el aula elementos pertenecientes a diferentes identidades étnicas ayuda a reducir la visión etnocéntrica del currículo, lo cual cobra una especial relevancia en un contexto culturalmente heterogéneo.

En segundo lugar, y coincidiendo con los argumentos teóricos expuestos por Benn & Dagkas (2006), Harrison & Belcher (2006) y Johnson (2002), entre otros, una parte del profesorado opina que el contacto directo que se crea en un aula multicultural entre el alumnado de diferentes orígenes y procedencias es un aspecto positivo que favorece en estas personas la formación de una sólida CI, que finalmente las capacite para formar parte de esta sociedad diversa. De igual modo, los docentes se muestran convencidos de que el alumnado de otras escuelas más monoculturales poseen unas menores competencias interculturales.

Respecto a este tema, desde la teoría se señala que tener la posibilidad de crecer juntos y conocerse permite reducir los tradicionales estereotipos y prejuicios existentes entre las diversas culturas, puesto que el desconocimiento cultural puede quedar mitigado (García Fernández & Goenechea, 2009). De hecho, el profesorado es consciente de que en las clases de EF se pueden resaltar las semejanzas entre las diversas culturas por encima de las diferencias. En este sentido, el profesorado se sitúa próximo a los planteamientos de Carbonell (2000), el cual señala la importancia de destacar que somos más iguales que diferentes.

Finalmente, otra de las razones que justifican esta visión optimista cobra un especial interés, sobre todo de cara a eliminar uno de los típicos prejuicios que existen acerca de las escuelas donde se concentran la mayoría de población extranjera de manera segregada.

En este sentido, una parte del profesorado piensa que la escolarización del alumnado de origen extranjero ha mejorado el grado de conflictividad que anteriormente se vivía en la escuela a causa de la presencia del alumnado

autóctono matriculado. Es decir, los conflictos han descendido notoriamente gracias a la llegada del alumnado inmigrante.

Según diversos estudios previos, cabe recordar la ambivalencia encontrada entre las opiniones del profesorado de EF sobre este mismo tema. Mientras que en los resultados de Capllonch et al. (2007) y Pastor et al. (2010) las minorías étnicas no se conciben como las causas directas de los problemas de indisciplina, en Contreras et al. (2007) y López Pastor et al. (2007) se etiqueta al alumnado extranjero como un colectivo conflictivo.

Antes de pasar a mostrar la visión menos positiva del profesorado, es importante dejar constancia de desde esta perspectiva positiva el profesorado también resalta unas condiciones mínimas para que finalmente la presencia del alumnado extranjero sea una verdadera oportunidad: a) el profesorado debe contar con más recursos y personal de apoyo en el aula; b) se deben controlar los desniveles educativos tan extremos que en ocasiones tienen lugar en el aula; c) el alumnado recién llegado debería haber estado escolarizado previamente.

Visión negativa

A partir de los argumentos que ofrece el profesorado acerca de los efectos que genera la presencia del alumnado inmigrante en el aula ordinaria, un amplio porcentaje de las personas participantes afirma percibir negativamente el fenómeno multicultural en la escuela (problema).

Además de estas razones que se enmarcan en el factor educativo, desde algunos casos se destaca el aumento de actitudes racistas en el barrio, sobre todo debido a la diversificación de las ayudas económicas de la escuela.

Esta última idea coincide con los resultados de Cea y Valles (2010) y SOS Racisme (2010), donde se destaca que la actual crisis económica y el descenso del estado del bienestar ha generado la aparición de un sentimiento de incomodidad y rechazo hacia población inmigrante.

Las características socioculturales del barrio donde se ubican estas escuelas (barrios pobres y excluidos), y la influencia de la realidad familiar (ver más adelante), son otras de las razones por las cuales el profesorado piensa que la escuela multicultural es un problema.

Respecto a este último tema, los estudios de Agudo y Agudo (2003), López Pastor et al. (2007) y Palomero Fernández (2006) también resaltaron la poca atención y la falta de interés que presentan muchas de las familias inmigradas hacia la escolarización de sus hijos e hijas.

Llegados a este punto, y a raíz del proceso de discusión llevado a cabo, es importante resaltar las siguientes ideas: a pesar de que la gran mayoría del profesorado de EF estudiado haya afirmado que la presencia del alumnado extranjero no interfiere negativamente en la dinámica de la clase de EF, ni en la labor profesional de sus responsables, sobre todo si se compara con el profesorado de otras materias, casi la mitad de las personas participantes perciben esta presencia como un problema a nivel general de escuela. Según las razones argumentadas, las dificultades que tienen lugar en el aula ordinaria son la causa de esta visión negativa. En este sentido, cabe recordar que a pesar de ser especialistas en EF, casi la totalidad del profesorado también es responsable de otras áreas curriculares.

17.1.2. Características del alumnado

El conjunto de percepciones que posee el profesorado de EF sobre sus estudiantes configura el currículum oculto del mismo, con todas las consecuencias que posteriormente esto conlleva en el plano comportamental del mismo.

Por este motivo, y debido a la variedad de contextos y realidades estudiadas, a continuación se discuten las principales tendencias que se desprenden del discurso del profesorado respecto a los siguientes elementos: los principales rasgos culturales del alumnado; las posibles diferencias de género percibidas; las características más definitorias de las relaciones existentes entre el alumnado; el rendimiento académico y las expectativas de futuro depositadas; y algunas características del ámbito familiar.

Lejos de ofrecer una visión estereotipada sobre el tema, este trabajo es consciente de la diversidad propia de cada persona y la imposibilidad de generalizar, tal y como algunos profesores y profesoras participantes también reconocen.

A partir de aquí, y en base a los años de experiencia y el contacto del profesorado con los diversos grupos culturales, las ideas más relevantes a discutir son las siguientes:

a) Rasgos culturales

Dentro de este apartado se presenta la imagen que posee el profesorado respecto a los principales rasgos de personalidad y comportamiento de su alumnado, según las diversas nacionalidades presentes, además de algunos aspectos académicos.

En general, el conjunto de estudiantes procedentes de Sudamérica se perciben como unas personas respetuosas y extrovertidas, que a su vez se caracterizan por su ritmo pausado. Un estereotipo ya resaltado por el profesorado estudiado en Contreras et al. (2007).

A nivel académico, el profesorado destaca su bajo nivel educativo previo y las comunes resistencias que presenta este colectivo a la hora de utilizar y aprender la lengua catalana.

Los adjetivos utilizados por el profesorado a la hora de definir el comportamiento y la personalidad del colectivo marroquí son variados. Por un lado, se describen como personas despiertas y extrovertidas; por el otro, se perciben como personas mentirosas, chulas y racistas. En cuanto al plano académico, opiniones ambivalentes también han sido identificadas. Por un lado se piensa que estas personas suelen poseer un buen nivel académico de base, lo cual genera que estas alcancen un mayor rendimiento académico en la escuela. Por el otro, algunos casos señalan que su habitual falta de escolarización previa, junto con los bajos niveles educativos de base, provocan que estas personas no suelen alcanzar los niveles educativos deseados. En este caso, la barrera idiomática se destaca como la principal causa de estos resultados.

En esta misma línea, el profesorado presenta diferentes percepciones acerca del alumnado procedente de Pakistán y Bangladesh. En unos casos se describen como personas retraídas y vergonzosas; y en otros, como personas espabiladas, activas, educadas y sociables. A pesar de esta polaridad de opiniones, el profesorado coincide en señalar a la dimensión

lingüística como la causa que más determina los rasgos de su personalidad y comportamiento. Respecto a la EF, son varios los casos donde se señala el poco grado de motivación e implicación que suelen presentar hacia las clases EF las niñas procedentes de Pakistán y Bangladesh.

En cuanto al alumnado chino, los resultados destacan diversos aspectos definitorios comunes, que coinciden con las percepciones del profesorado estudiado por Capllonch y su equipo (2007): se perciben como personas introvertidas, inseguras y vergonzosas, sobre todo debido a la inseguridad lingüística. A lo que el plano académico se refiere, los estudiantes de nacionalidad china son definidos como personas inteligentes y trabajadores, que poseen unas altas competencias matemáticas, pero poco motivadas hacia la EF. El estudio de Capllonch et al (2007) también resalta esta misma idea.

En último lugar, y de la misma manera que en el estudio de López Pastor y su equipo (2007), el profesorado define al alumnado de etnia gitana como un grupo conflictivo y problemático, que acostumbra a poseer ciertas actitudes racistas hacia el colectivo marroquí y hacia las personas de raza negra. En algunas observaciones se ha identificado este problema.

Además, este grupo se etiqueta por el profesorado como el que peor rendimiento académico obtiene, un estereotipo que también señalado en otros trabajos (Abajo, 1997; Equipo Eina, 2003; Rubio, 2009).

b) Sobre las relaciones de género

Según las opiniones del profesorado participante, entre el alumnado pesan mucho las relaciones tradicionales de género.

Sobre esta cuestión, diversos casos destacan la discriminación que sufren las niñas entre los colectivos sudamericano, marroquí o pakistaní, tanto por parte de los compañeros, como en sus familias. Así pues, el profesorado es capaz de identificar la discriminación existente en culturas ajenas a la propia, y denunciarlo, de modo que ya ha realizado el primer paso, la sensibilización, para después poder intervenir a favor del cambio en estos aspectos, tal y como recoge Soler (2007). Sin embargo no hace referencia a la discriminación y desigualdad aún presente en su propia cultura, ni

reflexiona sobre el papel que puede ejercer él o ella misma en esta discriminación, desde una postura más cercana a la reproducción de los modelos tradicionales de género y a la jerarquización de culturas. En este sentido, la percepción de las niñas como las más pasivas, presente en buena parte del profesorado entrevistado, refleja también uno de los estereotipos más presentes entre el profesorado de EF (Soler, 2007).

A partir de aquí, es relevante destacar que algunos de los discursos del profesorado denotan la reproducción y perpetuación de los tradicionales estereotipos de género en EF (poca motivación, menos habilidad, entusiasmo) ya señalados anteriormente por Rich (2004), Soler (2007) y Wright (1995); aunque en esta ocasión, y al igual que en el estudio de Capllonch et al. (2007), en función de los diversos grupos culturales.

De hecho, algunos de los comentarios del profesorado hacen referencia a dos principios que refuerzan la permanencia de la reproducción de los modelos y relaciones tradicionales de género en la EF (Soler, 2007):

- La "concepción biológica" de las diferencias en función del sexo del alumnado (Vázquez et al., 2000; Wright, 1995): las diferencias se naturalizan al pensar que biológicamente los chicos tienen una mayor habilidad física que las chicas.
- La "libertad de elección individual" de las chicas (Bonal, 1998): las chicas ceden voluntariamente el protagonismo a los chicos. Ellas prefieren mantenerse al margen.

c) La relación existente entre el alumnado desde el punto de vista docente

El profesorado estudiando se muestra seguro de afirmar que el principal rasgo característico que define la relación que tiene lugar entre el alumnado extranjero en el aula es la "normalidad".

Independientemente de los diversos orígenes culturales, de las tradiciones y costumbres religiosas, y del momento de llegada de un nuevo compañero o compañera, el profesorado destaca la existencia de importantes actitudes acogedoras y empáticas en el aula.

En este sentido, y en la línea de las conclusiones de los trabajos de Alegre (2008), Contreras et al. (2007) y García Fernández y Goenechea (2009), el profesorado participante piensa que la edad de llegada es un factor clave en los procesos de inclusión de la persona recién llegada en el grupo. Según Goenechea (2004), el alumnado de menor edad (antes de los 6 años) presenta menos problemas que los más adultos.

De igual modo, el grado de competencia motriz que presenta el alumnado también se identifica como un factor determinante en la relación que se establece con sus homónimos: el alumnado hábil suele ser acogido rápidamente por el grupo clase.

Entre el profesorado existe la creencia de que este tipo de relaciones (A-A) no se caracterizan por la alta presencia de situaciones de rechazo o enfrentamientos. Únicamente, algunos casos coinciden en señalar que el colectivo chino suele ser el grupo cultural menos acogido por el grupo clase, y que el colectivo gitano suele rechazar al alumnado de raza negra. Estas ideas han podido ser percibidas en algunos de los casos observados.

En cuanto al tipo de relación que existe en el aula entre el alumnado de diferente sexo, las percepciones que presenta la mayoría del profesorado coinciden con la tradicional tendencia de evitación de contacto que existe entre los chicos y las chicas (García Monje & Álvarez, 2003), y la ocupación de espacios según el sexo (Bonaf, 1998; Soler, 2007), independientemente del origen cultural de los mismos.

En relación con este último aspecto, el profesorado piensa que el primer criterio en el que se basa el alumnado a la hora agruparse y/o distribuirse de manera libre en la clase es el sexo: niños por un lado y niñas por el otro. Seguidamente, y según el orden de relevancia, se encuentran el grado de amistad, el grado de habilidad, y finalmente la nacionalidad.

Según las opiniones recogidas, pues, la identidad de género resulta más relevante que la identidad cultural del alumnado, haciéndose patente la importancia de tener en cuenta ambas categorías al mismo tiempo y realizar estudios que cruzan ambas perspectivas (Flintoff, Fitzgerald & Scraton, 2008).

d) Rendimiento académico y expectativas de futuro sobre el alumnado inmigrante

Según el profesorado participante, los niveles de rendimiento académico que normalmente alcanza el alumnado de sus escuelas es bastante limitado, e incluso en un caso, se duda de su inteligencia.

De una manera similar, el estudio de Harrison et al. (2010) subraya la presencia de este mismo tipo de estereotipo en el profesorado norteamericano. En este caso, la correlación negativa hace referencia a la inteligencia y a la habilidad atlética que presenta el alumnado afroamericano.

Además de los desniveles educativos que produce la matrícula viva, otra de las razones que el profesorado cree que justifican los pocos logros y progresos académicos de su alumnado se encuentra el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Años atrás, los estudios de Aguado et al. (2008), Dagkas (2007), Goenechea (2004) y Soriano (2009), entre otros, ya concluyeron esta misma idea.

Ante este el desconocimiento de la lengua catalana, algunas de las escuelas se centran exclusivamente en mejorar la competencia lingüística del alumnado, llegando incluso a repetir de curso si fuera necesario. Por este motivo, el profesorado piensa que los procesos de aprendizaje en otras materias suelen verse afectados, lo cual provoca un descenso y retraso general en el nivel educativo.

En último lugar, y en relación a las expectativas de futuro que el profesorado deposita en sus estudiantes, el análisis de los resultados permite comprobar cómo estas no son muy positivas, sobre todo en relación a su rendimiento académico. En general, el profesorado se resigna a pensar que esto es un aspecto irremediable, en este caso debido a la negativa influencia que reciben del ámbito familiar. De hecho, existen casos donde el profesorado se cuestiona la efectividad y la influencia en la educación de sus estudiantes.

A pesar de que a menudo el profesorado pretende "compensar" este "déficit académico" dando más importancia al crecimiento personal, se hace presente la visión del alumnado inmigrante basada en sus déficits, de forma

que se perpetua el estereotipo del alumnado extranjero como un alumnado abocado al fracaso escolar (Flecha y Puigvert, 2002).

En definitiva, y atendiendo a las ideas de Rosenthal & Jacobson (1992) y Van Manen (1998) respecto a la influencia que ejerce en los comportamientos del alumnado el tipo de expectativas que el profesorado mantenga hacia él, las expectativas aquí señaladas pueden perjudicar negativamente al progreso académico de este colectivo de estudiantes.

e) Ámbito familiar: situación socioeconómica familiar y algunas pautas culturales

Una parte del profesorado participante opina que las condiciones laborales de muchas de las familias inmigradas (amplias jornadas laborales; poco salario, horarios vespertinos-intespectivos, etc.), algunas de las cuales coinciden con las señaladas anteriormente por Muñoz Sedano (1997), provocan la desatención de sus descendientes, perjudicándose así su progresión escolar.

En esta línea, el profesorado describe una realidad familiar difícil, donde existen graves problemas sociales (desestructuración familiar, familiares encarcelados; problemas de alcohol y drogas, etc.) y económicos (malnutrición alumnado, etc.). Ante este panorama, el profesorado afirma mostrarse sensible hacia esta "mochila personal" del alumnado y hacia sus efectos en el aula: afectan a su comportamiento (aumento conflictividad, etc.) y rendimiento escolar.

Nuevamente, la dimensión socioeconómica de las familias se percibe por el profesorado como una de las principales causas que más afectan negativamente a la escolarización del alumnado, y en consecuencia, a las dinámicas educativas que tienen lugar en estas escuelas.

Esta idea coincide con los argumentos de Camilleri (1992), Llevot y Garreta (2003) y Besalú y Tort (2009). Según estos últimos autores, en el alumnado "probablemente pesará mucho más el haber nacido pobre o el ser mujer, que no su lugar de nacimiento, o el de sus padres, o su adscripción étnica o cultural" (*Ibid.*, p. 19).

Por otra parte, según los trabajos de Aguado et al. (2008) y Jordán (2007), la comunidad musulmana presenta unas pautas culturales que pueden ser entorpecedoras e incompatibles con la educación occidental del alumnado, sobre todo dentro del área de EF (Benn et al., 2011; Carroll & Hollinshead, 1993; Dagkas & Benn, 2006; Dagkas et al., 2011; Grimminger, 2008b). En este sentido, el profesorado considera que hay pautas culturales extendidas en países como Pakistán, Bangladesh y Marruecos, o entre el colectivo gitano, que dificultan la participación de las niñas en las clases de EF.

Sobre este tema, Pfister (2004:74) recuerda que "la adopción de los ideales occidentales del cuerpo y la cultura del movimiento no solo puede significar el cambio de pautas de conducta, sino también la rotura con las normas y valores culturales profundamente arraigados".

Siguiendo a Carroll y Hollinshead (1993), la presión familiar puede crear un fuerte dilema en las chicas ya que, a pesar de no tener el consentimiento familiar, algunas de ellas participan a escondidas en las actividades físicas de clase. Como advierte Pfister (2004), esto puede ser la causa de fuertes conflictos familiares.

Por tanto, el profesorado de este estudio coincide con Dagkas et al. (2011) a la hora de destacar que la participación de algunas chicas musulmanas en las clases de EF depende de la influencia que ejerce la familia, pero sobre todo, de las actitudes de los padres.

Por otro lado, los y las profesoras señalan que el paso de los años se reduce la presión que en ocasiones inicialmente ejercen las familias musulmanas. Según Macdonald et al. (2009), esto suele ser debido a los procesos de aculturación a los que se ven sometidas, aunque también existe la posibilidad de la flexibilización de sus tradiciones culturales.

En cuanto a las pautas culturales de las familias gitanas, el profesorado destaca las siguientes influencias: a) son la causa del alto nivel de absentismo escolar que este colectivo suele presentar; y b) los precoces roles de dedicación familiar que obligatoriamente adoptan las niñas gitanas habitualmente obstaculizan su motivación y participación en la clase de EF. Sus percepciones, entonces, coinciden con los datos que se desprenden de los trabajos de Blasco (2006) e Ibaibarriaga (2011).

17.2. La mirada del docente sobre su trayectoria profesional y propuestas de mejora

En este segundo bloque de apartados se descompone la trayectoria profesional del profesorado en dos fases, la fase formativa y la fase laboral. Después de discutir los principales resultados obtenidos acerca de estos dos periodos, la tercera parte de este bloque se destina a sintetizar las reflexiones del profesorado respecto a las propuestas de mejora que considera necesarias para progresar y perfeccionar la labor del profesorado de EF que trabaja en estos contextos.

17.2.1. La atención a la diversidad cultural en la fase formativa del profesorado

A continuación se discute el análisis que lleva a cabo el profesorado respecto a la presencia de la atención a la diversidad cultural en los planes de estudios de su formación universitaria y las características de la formación permanente llevada a cabo.

a) La mala imagen de la formación inicial

Tal y como se desprende de la totalidad de opiniones del profesorado estudiado acerca de su formación inicial recibida, los planes de estudios universitarios que estas personas cursaron no contuvieron ningún contenido relacionado con la atención del alumnado de origen extranjero en la escuela.

Estas palabras coinciden con las ideas que diversos expertos ya puntualizaron anteriormente (Besalú, 2004; García Plaza & Oliveras, 1999; Jordán, 1994): la mayoría del profesorado en activo inicialmente ha poseído un déficit formativo al respecto. A lo que el profesorado de EF se refiere, los estudios de Capllonch et al. (2007), García Ruso (2001), López Pastor et al. (2007), entre otros, también destacan esta tendencia.

Según los argumentos del profesorado más veterano, esta ausencia se debe a la poca población extranjera que en aquellos momentos existía en el país.

En cambio, el profesorado más novel revela que el concepto de diversidad abordado en la formación universitaria no contemplaba el origen cultural del alumnado, sino las posibles necesidades educativas especiales (visuales, sensoriales, etc.) y minusvalías. Aún así, esta también se ha considerado escasa.

Por otro lado, cabe destacar la visión negativa generalizada que posee el colectivo docente respecto a la calidad general de la formación universitaria recibida. Más concretamente, estas personas se quejan del exceso de una teoría descontextualizada y la ausencia de la dimensión más práctica (falta competencia pedagógica). Por este motivo, el profesorado reconoce haberse sentido no preparado (poca cualificación profesional) para su labor profesional en sus primeros años en la escuela.

Finalmente, y ante este déficit formativo generalizado, el profesorado percibe a la experiencia en el día a día del aula como el verdadero periodo formativo (López López, 2001).

b) Características de la formación permanente realizada

Entre las aportaciones del profesorado se encuentran referenciadas tres tipos de experiencias formativas que se han llevado a cabo durante su trayectoria profesional (formación permanente), en función del número de agentes implicados: a) a nivel de barrio; b) a nivel de escuela; y c) de manera individual.

Dentro de la primera categoría formativa señalada (a nivel de barrio), en dos de los casos estudiados se resalta el papel del seminario de docentes de EF del barrio de Ciutat Vella.

Los profesores y profesoras que asisten de manera libre y voluntaria al CRP del distrito debaten ideas e intercambian experiencias que sirven para mejorar la intervención pedagógica en una escuela multicultural, como medida para paliar aquellas carencias formativas que estas mismas personas reconocen que tantas dudas e incertezas crearon inicialmente. Esta experiencia formativa se encuentra documentada en el trabajo de Lleixà y Soler (2004).

En base a los consejos formativos que Aguado & Álvarez (2006) promulgan para mejorar la formación permanente intercultural, esta experiencia formativa sirve para ejemplarizar la manera adecuada de llevar a cabo el desarrollo de la cooperación y el intercambio entre el profesorado respecto a una temática de interés común, en este caso, la atención del alumnado extranjero.

Además, la voluntariedad del conjunto de docentes que están involucrados en este seminario formativo sirve para destacar tanto el grado de implicación y sensibilización de estas personas, como el compromiso que poseen sobre su renovación pedagógica: una actitud indispensable en el perfil del profesorado del siglo XXI (Marcelo, 2008).

En relación a la segunda categoría formativa (a nivel de escuela), las experiencias formativas descritas resaltan algunas de las carencias típicas de la formación permanente ya señaladas con anterioridad. Más concretamente, se hace referencia al carácter puntual y descontextualizado de estas propuestas (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1994), y a la temática de las mismas.

Respecto a este último apartado, que la formación del profesorado se centre única y exclusivamente en la enseñanza de contenidos lingüísticos genera ciertos riesgos, ya que la atención al alumnado inmigrante y la EI se vincula, única y exclusivamente, con la enseñanza de la lengua; lo cual difunde una imagen reducida y errónea de estos conceptos (Besalú & Tort, 2009).

Más allá de estas experiencias, en uno de los casos se destaca el gran nivel de implicación general del profesorado de la escuela respecto a su continua renovación pedagógica. Desde aquí se menciona la realización de cursos de autorelajación y de aprendizaje cooperativo, entre otros. Por el contrario, desde este mismo caso también se destaca la influencia que ejerce las amplias jornadas laborales en la implicación de este tipo de formación permanente. Es decir, se considera que la carga laboral a la que está sometido el cuerpo docente es un factor perjudicial que limita el número de personas participantes.

Finalmente, de la formación individual que describe el profesorado se destaca su marcada orientación técnica: obtener más recursos (juegos y danzas); dominar aspectos lingüísticos; y aprender estrategias para la resolución de conflictos.

Hasta este punto, y después de describir los tres tipos de experiencias formativas identificadas en este estudio, podría decirse que:

- En general, la dimensión técnica adquiere una mayor relevancia que la dimensión cognitiva y actitudinal. Según Aguado et al. (2008), esto es insuficiente para que el profesorado pueda ejercer su profesión en un contexto multicultural.
- Los contenidos que se abordan reducen la imagen de la atención al alumnado inmigrante y la EI a la enseñanza de la lengua o a la resolución de conflictos. El aprendizaje de la teoría intercultural, o el conocimiento de otras culturas (Gay, 1986), parece no formar parte de los temas de formación (dimensión cognitiva).
- Entre las palabras del profesorado no se ha identificado ninguna referencia al desarrollo de su dimensión afectiva-actitudinal-moral. Siguiendo los argumentos de Jordán (2004:19), si un modelo formativo no se ocupa de esta dimensión "está llamado al fracaso, porque ha omitido el *software* psicológico-profesional que hace posible el ejercicio de la docencia sólido, constante, comprometido y motivado".

17.2.2. Percepciones del docente acerca de su fase laboral en un contexto multicultural

Dentro de todo el proceso que corresponde a la dilatada fase laboral del profesorado participante en un contexto multicultural son muchos los aspectos relevantes a destacar y discutir. En este apartado se hace referencia a las principales percepciones del profesorado de EF respecto a los primeros momentos profesionales en este contexto; los dilemas y necesidades; la evolución del tiempo; y las características de su estado anímico-profesional, junto con sus expectativas de futuro.

a) Los primeros momentos en el aula

El conjunto de percepciones que el profesorado ofrece respecto a sus inicios laborales en la escuela multicultural podrían clasificarse de la siguiente manera: por un lado, se encuentran las palabras del profesorado veterano; y por el otro, las del profesorado más novel.

En relación a la visión que ofrece el profesorado con más de diez años de experiencia laboral, se puede destacar la descripción que realizan respecto al alumnado autóctono que en aquellos momentos ocupaba la escuela. Según estas personas, el alumnado autóctono de aquella época se caracterizaba por su comportamiento violento e indisciplinado, sobre todo debido a las graves problemáticas sociales del barrio.

Estas ideas permiten resaltar dos aspectos importantes: a) el factor social es uno de los elementos que más influyen en la escolarización del alumnado (Moreno et al., 2007); y b) el alumnado inmigrante se ubica en escuelas situadas en barrios marginales y conflictivos (Essomba, 2008; García Castaño et al., 2008; Valiente, 2008).

En cuanto a las percepciones del profesorado que posee entre 5 y 10 años de experiencia, dos son las ideas que se destacan a la hora de definir cuales fueron los rasgos definitorios de sus primeros momentos en la escuela.

En primer lugar, el común desconocimiento de la realidad multicultural que poseían estos docentes, junto con su falta de formación específica y su poca experiencia, les produjeron ciertos sentimientos y emociones negativas (*shock*), sobre todo en los primeros momentos en los que “descubrieron” dicha realidad en la escuela.

En segundo lugar, uno de los profesores noveles achaca el “desborde” que esta persona vivenció a la falta de profesorado y a las consecuencias de la matrícula viva (factor educativo). En cambio, esta misma sensación de desborde es descrita por tres profesoras noveles cuando coinciden en destacar las faltas de disciplina y la conflictividad que caracterizaban los comportamientos de sus primeros grupos de estudiantes.

Otros estudios también han destacado la existencia de sentimientos similares en el profesorado estudiado en otros contextos (Aguado et al., 2008; Agudo & Agudo, 2003; López Pastor et al., 2007; entre otros).

b) Principales dilemas y necesidades

Debido a la falta de una formación adecuada y la falta de experiencia profesional en un contexto multicultural, una parte del profesorado reconoce haberse planteado a menudo la funcionalidad y utilidad de sus prácticas educativas en el aula. Es decir, el profesorado afirma haber dudado, sobre todo durante sus primeros años, sobre si lo que hace está bien o mal, si el alumnado extranjero lo entiende o no, etc. Incluso, la profesora de uno de los casos dice haberse planteado porqué decidió escoger esta profesión.

A consecuencia de estos dilemas, y al igual que se ha señalado anteriormente, el profesorado estudiado se reitera en reclamar la necesidad de contar con más apoyo y asesoramiento por parte de las administraciones educativas.

Finalmente, y tal y como se ha hecho referencia en el estado de la cuestión de este trabajo, el profesorado suele demandar una formación compensatoria que le permita solucionar de manera inmediata los problemas que surgen en el día a día (Aguado et al., 2008; Goenechea, 2008; Jordán, 2007), a partir de acciones puntuales y folclóricas sin ningún tipo de reflexión previa (Garreta, 2011).

c) El paso de los años en un aula multicultural y sus consecuencias

La mayor parte del profesorado novel reconoce que el paso de los años ha mejorado notablemente su dimensión emocional y conductual a la hora de atender al alumnado inmigrante en el aula.

En este caso, vivir la escolarización del alumnado desde sus inicios favorece el conocimiento de los estudiantes, lo cual se percibe como una ventaja que mejora y optimiza las actuaciones educativas. Por ejemplo, se resuelven mejor los conflictos, se crean vínculos afectivos con el alumnado y se adoptan actitudes más empáticas.

Además de haber generado cambios positivos en sus actuaciones educativas, en algunos casos se han eliminado algunos prejuicios iniciales hacia el colectivo inmigrante, y el estado anímico ha mejorado.

Con todo ello, y en referencia a la dimensión actitudinal de este colectivo, estas aportaciones permiten nuevamente subrayar que el contacto y conocimiento directo de la realidad multicultural puede disminuir y erradicar algunas de las actitudes prejuiciosas y estereotipadas del profesorado.

d) Características del estado anímico del profesorado y sus expectativas profesionales

Respecto al estado anímico personal y profesional que presenta el profesorado participante, dos son los perfiles identificados.

Por un lado, siete de las personas participantes afirman sentirse felices y contentas del trabajo que actualmente realizan en sus clases de EF, lo cual favorece el deseo, en la mayoría de ellas, de querer continuar trabajando en el futuro en esta misma escuela.

Entre las razones que justifican este estado anímico positivo se encuentran las relaciones afectivas que algunas de estas personas han creado con el alumnado; el buen comportamiento y la implicación de algunos grupos de estudiantes en las clases de EF; y el clima de colaboración y cooperación existente entre todo el profesorado del claustro.

En el lado contrario, las reflexiones del profesorado que proceden de cinco de los casos estudiados dejan entrever la existencia de unos profesionales que en ocasiones se sienten infelices, frustrados, desmotivados, etc., lo cual incluso pueden perjudicar sus vidas personales. Como consecuencia, algunas de estas personas opinan que es importante poner fin a su ciclo profesional en sus centros educativos, o incluso, cambiar de profesión.

Los motivos resaltados pueden clasificarse en cuatro apartados:

- Además de todos los aspectos que forman parte del ya mencionado factor educativo (desniveles, educativos, pocos recursos, etc.), el profesor añade que excesiva ratio de estudiantes y la bajada de sueldo que ha sufrido el profesorado también afectan negativamente.

- En relación a los compañeros y compañeras: la existencia de una mala relación entre el profesorado que trabaja en una escuela puede afectar negativamente al estado emocional de la persona. Por tanto, esta idea vuelve a reafirmar el papel tan importante que adquiere en el desarrollo profesional de todo educador y educadora la relación entre estos agentes.
- En relación al alumnado: el profesorado señala al grado de conflictividad de algunas de estas personas, junto con el bajo nivel educativo que algunos y algunas poseen, y los pocos progresos académicos que finalmente alcanzan, como unos aspectos muy influyentes.
- En relación a sus familias: la existencia de familias violentas también perjudican el estado anímico del docente.

En este sentido, cabe añadir que el estado anímico del profesorado posee un carácter fluctuante, es decir, a lo largo de su trayectoria profesional existen diversos altibajos debido a la presencia o no de algunas de las razones aquí señaladas.

17.2.3. Conjunto de propuestas para mejorar el desarrollo profesional del profesorado de Educación Física en un contexto multicultural

El proceso reflexivo que ha llevado el profesorado respecto a toda su dilatada experiencia saca a la luz tres conjuntos de propuestas de mejoras necesarias: a nivel de la administración educativa; a nivel de la formación del profesorado de EF; y a nivel pedagógico en un aula multicultural.

a) Cambios necesarios en la administración educativa

Tal y como se ha señalado anteriormente, el profesorado de este estudio coincide con Alegre (2008) al pensar que el factor educativo (características del sistema educativo, el papel de las administraciones, etc.) es uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado que trabaja en una escuela multicultural. Por este motivo, algunos cambios son necesarios.

- Se necesita más personal educativo en la escuela: el profesorado se queja de los efectos negativos que provocan la reducción de plantilla a causa de los actuales recortes económicos.
- Cambios en la plantilla de maestros y maestras: en primer lugar, en uno de los casos se señala la necesidad de contar con más tipos de profesionales en la escuela, es decir, se necesita una plantilla multiprofesional compuesta por maestros/as, pedagogos/as, psicólogos/as, educadores/as sociales, etc. En segundo lugar, se piensa que los años de ejercicio profesional del profesorado deben ser limitados. De esta manera, se pretende evitar el desánimo y acomodo de los mismos. A pesar de esta última idea, el profesorado más veterano de este estudio se describe como una persona motivada que aún no desea jubilarse.
- Se necesita personal cualificado: no todo el profesorado tiene la actitud y la sensibilidad necesaria para enfrentarse a las dificultades que pueden darse lugar en una escuela multicultural. Por este motivo, las administraciones educativas deberían conocer los perfiles del profesorado para distribuirlos en las escuelas que más se ajusten a sus potencialidades. Solo así, cada escuela contaría con el profesorado mejor cualificado para atender a esta realidad escolar.
- Aprender de otros contextos: una parte del profesorado piensa que todos los déficits que actualmente existen en la escolarización catalana, a la hora de atender al alumnado inmigrante, podrían solucionarse si se establecieran contactos con otros países más acostumbrados a abordar la heterogeneidad cultural del alumnado. Como afirman Aguado y Álvarez (2006), para poder mejorar dentro de este complejo entramado educativo es importante compartir, intercambiar, aprender de los demás.

b) Mejoras dentro de la dimensión formativa

Ante las carencias formativas que el profesorado participante saca a la luz, los principales cambios que este colectivo reclama dentro del plano formativo son:

- Es necesario paliar el excesivo enfoque teórico-cognitivo que define a la formación del futuro profesorado. Para ello, dentro de este marco formativo muchos de los casos coinciden en la necesidad de dotar de una mayor relevancia a la dimensión pedagógica-competitiva. En palabras de Jordán y Pinto (2001), el dominio de un amplio repertorio de fórmulas pedagógicas facilitará al docente su día a día de un aula multicultural.
- Al hilo de las propuestas formativas propuestas por Gay (1986) y José A. Jordán (2004) respecto a la dimensión cognitiva del profesorado, en este estudio se resalta la importancia de introducir nuevos contenidos en los planes de estudio del futuro profesorado que sirvan: a) para conocer los rasgos culturales de las principales nacionalidades representadas en el aula, sin llegar a caer en estereotipos y prejuicios; y b) para mitigar el etnocentrismo existente en nuestra sociedad y promover un cambio en la mentalidad del futuro docente.
- En relación con el apartado anterior, entre las propuestas del profesorado se encuentra la necesidad de promover, entre todo el profesorado (en formación o en activo), un cambio de actitudes respecto al alumnado de origen extranjero y a su atención en la escuela. Sobre este tema, desde diversos trabajos se subraya que fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural y la inclusión es uno de los pasos más efectivos a tener en cuenta en la formación del docente (Bartolomé & Cabrera, 1997; Colectivo IOÉ, 2002; Jordán, 2004; Sabariego, 2002; Soler, 2004). Además, en algunos casos se coincide con Marcelo (2008) a la hora de apostar por fomentar el espíritu crítico del profesorado respecto a su actuación en la escuela y su compromiso profesional; una dimensión tradicionalmente poco trabajada en la formación del profesorado de EF (Kirk, 1992).
- Según las opiniones de las personas participantes, existe una clara descontextualización entre la imagen que ofrece la universidad respecto a la realidad educativa y la verdadera imagen de la escuela actual. Esto es uno de los principales motivos que justifican el *shock* inicial que sufre tanto el alumnado en prácticas como el profesorado novel en una escuela multicultural. Por este motivo, y tal y como

también se propone desde los trabajos de Culp et al. (2009), Barquín et al. (2010), Domangue & Carson (2008), Milner et al. (2003), entre otros, es importante que el alumnado en formación conozca de primera mano la existencia y las características de la escuela multicultural, y el aumento de horas prácticas en la escuela (asignatura Prácticum).

c) Aspectos a tener en cuenta en la intervención pedagógica en el aula

Después de reconocer la riqueza cultural existente en un centro educativo multicultural, desde un punto de vista positivo y optimista, en uno de los casos se subraya la necesidad de aprovechar las diversas culturas presentes en la escuela para incorporar nuevos contenidos en el aula, como por ejemplo los juegos y las danzas del mundo, entre otros, que permitan el acercamiento y el conocimiento mutuo.

De esta manera, el profesorado puede educar hacia el respeto, la tolerancia y el conocimiento de nuevas culturas, un aspecto básico para la reducción del desconocimiento cultural y sus consecuentes estereotipos y prejuicios (Colectivo AMANI, 1994; García Fernández & Goenechea, 2009).

Sin embargo, cabe recordar que el tratamiento trivial, superficial y folclórico de este tipo de contenidos conlleva el peligro de perpetuar y reforzar algunos de los estereotipos existentes sobre los diferentes colectivos en cuestión (Fecha & Puigvert, 2002; Garreta, 2011; Torres, 2008).

La segunda de las propuestas señaladas por el colectivo docente participante guarda relación con el tipo de relación existente entre el profesorado que trabaja en la misma escuela. Más concretamente, se cree necesario potenciar los vínculos de colaboración y ayuda como base para mejorar tanto la intervención en el aula (resolver mejor los conflictos, etc.).

Respecto a esta idea, los trabajos de Essomba (2003), Gieß-Stüber & Grimminger (2008), Rodríguez et al. (2008) también coinciden en destacar que la escuela multicultural debería contar con un cuerpo docente sensibilizado hacia la voluntad de trabajar coordinadamente y en equipo.

17.3. La intervención pedagógica del docente de Educación Física en las clases que transcurren en un aula multicultural

Los resultados que en esta apartado se discuten se dividen en siete:

- El proceso de planificación;
- las normas higiénicas;
- los recursos disponibles y utilizados;
- las estrategias de enseñanza aprendizaje;
- las situaciones conflictivas y las estrategias de resolución-prevención;
- y las características de las relaciones existentes entre el profesorado y su alumnado y sus familias, el profesorado del claustro y los agentes externos.

Seguidamente se presentan cada uno de ellos.

17.3.1. El proceso de planificación

López Rodríguez y Sentís (2000) destacan que la planificación curricular del profesorado debería ser acorde con las posibles necesidades educativas que proceden de la diversidad del alumnado (capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, procedencias culturales, intereses, etc.).

A partir de aquí, seguidamente se discuten los resultados obtenidos en este trabajo respecto a la programación curricular que afirma llevar a cabo el profesorado estudiado y a las posibles adaptaciones curriculares.

a) Programación

Según las palabras del profesorado estudiado, la presencia del alumnado extranjero en el aula no ocasiona grandes cambios en la programación curricular del profesorado de EF, lo cual quiere decir que esta no tiene porqué diferir de las programaciones curriculares que tienen lugar en otros contextos menos multiculturales.

La flexibilidad de la programación también ha sido destacada en algunos casos. Hay profesores y profesoras que resaltan la importancia de saber improvisar, sobre todo a la hora de seleccionar los contenidos. Por este motivo, la funcionalidad de las programaciones incluso se pone en duda en uno de los casos.

Ya sea por la flexibilidad que genera la "necesaria-obligada" improvisación a la que recurre en el día a día el profesorado en el aula, o por sus propios gustos e intereses, los principales contenidos desarrollados en los casos estudiados son los siguientes:

- Juegos: se perciben como el contenido estrella de la escuela. Además de los más tradicionales, los resultados identifican la presencia de los juegos del mundo. Por el contrario, y a diferencia del trabajo de López Pastor et al. (2007), los juegos cooperativos apenas han sido aquí mencionados. De este modo, las potencialidades educativas que Caselles (2003) y García Fernández y Goenechea (2009) subrayan quedan desaprovechadas.
- Actividades deportivas: aunque tenga algunos detractores y detractoras, el fútbol se perpetúa como el deporte rey. Aún así, el profesorado también desarrolla otras modalidades deportivas no tan conocidas por el alumnado, ya que se piensa que de esta manera se pueden igualar las oportunidades iniciales de los mismos.
- Expresión corporal: según el orden de relevancia, la expresión corporal ocuparía el tercer lugar de importancia y/o presencia en los casos estudiados. Llama la atención cómo solo en uno de los casos explícitamente se hace referencia a las danzas del mundo, lo cual puede hacer pensar que al profesorado participante le falta formación para abordar este tipo de contenido en el aula.

A partir de aquí, en el estado de la cuestión de este trabajo se ha dejado constancia de que el enfoque educativo intercultural aboga por la necesidad de construir un currículum que incorpore elementos de los diversos grupos culturales. Partir de los referentes culturales y experienciales del alumnado (Banks, 1995; Barandica, 1999; Llunch & Salinas, 1996), para descubrir

elementos universales y valorar las aportaciones culturales (Gieß-Stüber, 2009; Lleixà, 2006), se concibe como un aspecto indispensable.

Aún así, no se han detectado evidencias que confirmen su correcta implementación en la escuela. Es decir, se desconoce si estas actividades forman parte de unos proyectos puntuales, en forma de moda pasajera (actualmente la sociedad ve con buenos ojos su desarrollo en la escuela), donde no se resalta la relación que existe entre las actividades y su contexto cultural de procedencia (López Pastor et al., 2006). En este caso, se podría hablar de la construcción superficial y trivial de un currículum intercultural (Torres, 2008) que, como se ha señalado anteriormente, reproduce diferentes estereotipos culturales (Fecha & Puigvert, 2002; Garreta, 2011).

Por otro lado, y coincidiendo con las propuestas de cambio señaladas por Capllonch et al. (2007) y López Pastor et al. (2007) dentro de la EF en un contexto multicultural, el trabajo de campo realizado destaca la existencia de diversos proyectos interdisciplinarios en la escuela, donde el profesorado de diversas áreas trabaja conjuntamente alrededor de un tema previamente acordado.

b) Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son esenciales para fomentar entre el alumnado, en base a sus principales características y necesidades, la igualdad de oportunidades (Lleixà, 2002; MEC, 2006).

A pesar de esta idea, y coincidiendo con los resultados del trabajo de Pastor et al. (2010), el profesorado de este estudio opina que en las clases de EF el factor cultural del alumnado no implica la necesidad de llevar a cabo ningún tipo de adaptación curricular.

En este sentido, las adaptaciones curriculares que normalmente aplican en sus clases de EF suelen destinarse al alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, intelectual o física, independientemente de su origen cultural; una idea también señalada en los trabajos de Aguado (2006) y Gil Jaurena (2008).

De esta manera, se puede destacar la visión superficial que posee este colectivo respecto a la igualdad de oportunidades y a las adaptaciones curriculares, puesto que esta se reduce al simple hecho de poder o no participar en las clases. Es decir, si el alumnado corre y juega, independientemente de que este haya entendido o no la dinámica de la tarea (déficits lingüísticos), se piensa que este no tiene ningún tipo de necesidad en la clase de EF. Por tanto, esto permite pensar que algunas de las necesidades propias del alumnado extranjero (estado emocional, choque cultural, etc.) finalmente pasan desapercibidas por el profesorado de EF.

En definitiva, todas estas ideas revelan la existencia de un profesorado que, quizás influenciado por sus resistencias al cambio a la hora de modificar o adaptar sus actuaciones educativas en un contexto multicultural (López Pastor et al., 2004; Oliver Vera, 2003), no se cuestiona el carácter homogeneizador y etnocéntrico de sus actuaciones (Bartolomé & Cabrera, 1997; García Fernández & Moreno, 2002 cfr. Goenechea, 2004; Garreta, 2011; Ortiz, 2008).

Aunque el discurso generalizado del profesorado se enmarca dentro de esta perspectiva señalada, del trabajo de campo se desprenden algunos casos donde tienen lugar algunas adaptaciones curriculares, aunque el propio profesorado no las haya etiquetado o percibido como tal. Esta idea también ha sido destacada en el estudio de Capllonch et al. (2007).

Más concretamente, estas hacen referencia a la atención del alumnado musulmán que realiza el Ramadán (contenidos menos físicos, más pausas para descansar, etc.), las cuales coinciden con las llevadas a cabo por Carroll y Hollinshead (1993) y Dagkas (2007); y a los procesos de evaluación del alumnado recién llegado.

c) Evaluación

Los sistemas de evaluación a los que recurre el profesorado de este estudio se enmarcan en dos perspectivas diferentes.

Por un lado, y a pesar de las numerosas críticas que se le asocian (López Pastor, 2007; Lleixà, 2002; Soler, 2007), una parte del profesorado reproduce en el aula el modelo tradicional de evaluación en EF, el cual suele

basarse en la medición de los resultados físicos que alcanza el alumnado durante la realización de diferentes pruebas.

Como señala Lleixà (2002:107), esta evaluación es incompatible con una EF respetuosa hacia la diversidad y hacia la "especificidad de cada persona y su nivel de realizaciones en el ámbito de la actividad motriz".

Contrariamente a esta idea, las percepciones de una gran mayoría del profesorado, incluso de aquel que utiliza pruebas físicas como instrumento evaluador, señalan a la dimensión actitudinal del alumnado como el criterio más influyente y relevante para la calificación de la asignatura.

Como señalan Contreras (2002) y Lleixà (2002), la evaluación de la dimensión actitudinal del alumnado cobra una especial relevancia en un aula multicultural.

En la línea de los consejos de Fernández-Balboa y Muros (2003), el profesorado participante opina que más allá del nivel de habilidad motriz que finalmente alcanza el alumnado, la actitud de respeto y la tolerancia hacia los compañeros y compañeras y el profesor o profesora; el grado de implicación e interés por la asignatura; el buen comportamiento disciplinario en la clase; y el cumplimiento de las normas higiénicas (chándal, ropa deportiva) son algunos de los criterios con mayor importancia.

17.3.2. Principales normas higiénicas

A través de los resultados se ha podido comprobar que, aunque existan algunos condicionantes que dificulten su cumplimiento (tipo de instalaciones disponibles; pérdida excesiva de tiempo; resistencias familiares; problemas económicos, etc.), las principales normas higiénicas existentes en los casos observados guardan relación con la utilización de las duchas y/o el aseo personal (incluye el cambio de ropa), y con la utilización de la indumentaria deportiva adecuada (chándal y zapatos deportivos).

Respecto a esta última regla, los resultados de este trabajo revelan que el hecho de traer la indumentaria deportiva adecuada es, para la mayoría del profesorado estudiado, una norma infranqueable.

Generalmente, con el incumplimiento de alguna de estas normas señaladas existe algún tipo de consecuencia (castigo) que, en la mayoría de los casos,

y más tarde o más temprano, provoca que el estudiante que las incurre quede exento de participar en el desarrollo de la sesión de la EF.

Por este motivo, y ante la ineficacia demostrada de estas medidas sancionadoras, ya que las entrevistas y las observaciones realizadas confirman el continuo incumplimiento de las mismas; y ante las pocas alternativas existentes, la imagen que desprende el profesorado al respecto es la siguiente: a) bajo nivel de sensibilización general hacia las necesidades sociales y económicas de las familias, puesto que según el profesorado a veces esta es la principal causa que provoca la infracción; y b) pasividad pedagógica ante la presencia de estudiantes que de manera continuada quedan castigados fuera de la clase.

En el polo opuesto de lo hasta aquí señalado, y como ejemplo de la responsabilidad pedagógica que debería definir a todo educador y educadora (Van Manen, 1998), existen solo dos casos donde el profesorado se muestra más flexibles ante este incumplimiento, puesto que para estas personas lo importante es que el alumnado participe.

En esta línea, en este trabajo se ha identificado el caso de un profesor y una profesora que han almacenado en sus escuelas ropa deportiva procedente de diversas donaciones. Cuando el alumnado lo necesite, el profesorado le podrá facilitar tanto la ropa deportiva correspondiente como la toalla para el aseo personal.

17.3.3. Recursos disponibles y utilizados

Generalmente, el profesorado participante no utiliza el libro de texto de EF en sus clases, a excepción de dos casos puntuales (castigo y días de lluvia). De esta manera, y quizás de manera involuntaria por su parte, se podría destacar cómo su ausencia puede favorecer la no reproducción de los estereotipos de género y raza que estos reflejan (González et al., 2010; Moya et al., 2013).

Sobre esta idea, entre los casos estudiados existe un educador que también revela los estereotipos y prejuicios que reproduce la propia editorial donde esta misma persona, junto con un grupo de compañeros y compañeras del

distrito, ha publicado un libro de texto de EF encaminado a reflejar la realidad cultural de las escuelas del entorno.

En último lugar, y en cuanto al personal de apoyo se refiere, la gran mayoría del profesorado participante recurre a su propio alumnado para realizar la función de traductor-intérprete en el aula (ver más adelante). En la línea de los argumentos de Carrasco (2006), López Pastor et al. (2007) y Moliner y Moliner (2010), entre otros, estas medidas son las más factibles y eficaces de cara a facilitar la acción educativa del profesorado en el aula.

17.3.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas

A continuación, en este apartado se pasan a discutir las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el profesorado que guardan relación con los siguientes aspectos: a) acogida en el aula; b) estrategias comunicativas; c) distribución del alumnado; d) motivación del alumnado; e) la atención de las tradiciones islámicas; f) los juegos del mundo.

a) Los procesos de acogida en el aula

Entre las maneras en la que el profesorado estudiado aborda la acogida del alumnado recién llegado se han podido apreciar varias coincidencias. Por una lado, existe una mínima parte del profesorado que afirma no realizar ningún tipo de actuación concreta; y por el otro, existe un grupo de educadores y educadoras que se preocupan por facilitar la acogida del nuevo alumnado, tal y como denotan sus palabras.

El primer grupo de educadores alude a las ya mencionadas singularidades de la EF para señalar que en esta asignatura no es necesario elaborar ningún protocolo específico de actuación que se encamine a facilitar la acogida del estudiante, puesto que con las dinámicas que se crean en clase ya es suficiente.

¿Podría significar esto la existencia de un profesorado despreocupado por la acogida del alumnado? o, ¿sería esta una manera de dar normalidad y naturalidad a las personas que acaban de llegar, tal y como aconsejan Oller y Colomé (2010)?

Independientemente de la respuesta a estas preguntas, sí que es importante resaltar que el alumnado recién llegado puede poseer en sus inicios de escolarización una serie de limitaciones, sobre todo psicológicas (duelo migratorio, etc.), que el profesorado debería tener en cuenta. El hecho de no hacer nada al concreto, puede facilitar el aislamiento y la inseguridad inicial del nuevo niño o niña. Cabe recordar que el éxito del enfoque intercultural y del futuro educativo del alumnado recién llegado pasa por el desarrollo de una adecuada acogida (Bartolomé & Cabrera, 1997; Carbonell, 2006; Oller & Colomé, 2010).

En esta línea, el otro grupo de educadores y educadores afirman llevar a cabo diferentes actividades dentro de los procesos de acogida del alumnado recién llegado.

Entre ellas se han identificado las siguientes: el conocimiento previo del nuevo alumnado antes de que acuda por primera vez a la clase de EF; la postura protectora que muchos de ellos adoptan durante las sesiones a la hora de mostrarse cercano al estudiante, para darle confianza; la realización de diferentes actividades de presentación; las estrategias comunicativas utilizadas (aprendizaje otros idiomas, compañeros/as traductores, etc.) para disminuir problemas lingüísticos; y la realización de algunos juegos del mundo como punto de partida.

En definitiva, todas las anotaciones y comentarios del profesorado de EF demuestran una gran naturalidad respecto a los procesos de acogida que tienen lugar en sus respectivas clases de EF; un aspecto indispensable según Oller y Colomé (2010). Estos no se describen como procesos traumáticos, ni han supuesto grandes cambios, ya que en muchas ocasiones no existe nada planificado.

b) Estrategias comunicativas

Coincidiendo con las indicaciones de Carrasco (2006), García Fernández y Goenechea (2009) y López Pastor et al. (2004), entre muchos otros, la figura del compañero/a intérprete es la principal estrategia lingüística a la que recurre el profesorado de EF en su aula.

Aunque en algunos casos su presencia tenga una duración determinada, puesto que el profesorado piensa que su prolongación en el tiempo provoca un retroceso en el aprendizaje del catalán, esta se concibe como una medida indispensable y factible, sobre todo debido al alto grado de accesibilidad.

Además, y tal y como señalan García Fernández y Goenechea (2009), cabe destacar que esta práctica tiene efectos muy positivos, tanto en la persona tutelada, como en la persona que ejerce el rol de tutor/a.

Otra de las estrategias comúnmente más utilizadas por el profesorado consiste en la visualización e imitación de las demostraciones prácticas de los ejercicios. A pesar de la importancia que adquiere la información visual, se han detectado casos donde el alumnado que desconoce el idioma, e incluso el autóctono, posee ciertas dificultades a la hora de entender las demostraciones realizadas. El profesorado opina que esto se debe al tiempo que se necesita para madurar la información y a las propias características individuales del alumnado.

De esta manera, tanto el discurso del profesorado participante como las afirmaciones de algunos expertos acerca de la poca relevancia que tiene el desconocimiento del lenguaje verbal para la correcta participación en la clase de EF (Contreras et al., 2007; Gil Madrona & Pastor, 2003), podrían ser cuestionados.

En tercer lugar, y tal y como aconsejan Gieß-Stüber y Kühler (2008), existe un reducido número de educadores y educadoras que muy asiduamente recurren al lenguaje corporal (mímica, gestos, etc.) como medio para facilitar la comprensión de los discursos que estas mismas personas destinan al alumnado que desconoce el catalán. De este modo, se puede resaltar que el lenguaje corporal es un importante medio de comunicación en las clases de EF (Lleixà, 2006).

Finalmente, y en lo que la dimensión lingüística se refiere, entre el profesorado participante se han encontrado varios casos donde se utilizan otros idiomas para comunicarse con el alumnado inmigrante (castellano, inglés y palabras clave en otros idiomas). Goenechea et al. (2011) y Jordán

(2005) consideran esta estrategia muy adecuada dentro de una escuela multicultural.

Con el paso del tiempo, y debido a que el profesorado se muestra sensible y comprometido hacia la mejora de la competencia lingüística catalana del alumnado extranjero, el profesorado tiende a hacer uso de la misma, tal y como dictamina la LEC (Departament d'Ensenyament, 2009a).

De hecho, se han encontrado casos donde el profesorado aprovecha su asignatura para mejorar estas competencias lingüísticas, un aspecto recomendado por Bell y Lorenzi (2004) y Patterson (2012).

c) Criterios para la distribución del alumnado en grupos y parejas

El profesorado de este estudio baraja dos opciones a la hora formar los grupos o parejas de trabajo en el aula: una aleatoria, basada incluso en el azar; y otra intencionada, según unos criterios.

Dentro de la distribución intencionada, el criterio de la nacionalidad del alumnado es el menos utilizado por el profesorado, salvo que sea forzosamente necesario (compañero intérprete); ya que el colectivo docente lo considera un criterio que puede generar una división en los diversos grupos culturales, y que puede favorecer el aislamiento (guetos) y la discriminación, entre otras consecuencias.

Por tanto, esto permite destacar la gran sensibilidad que presenta este profesorado a la hora de favorecer el contacto y la interacción entre los diversos grupos culturales (Aguado & Álvarez, 2006; Besalú, 2002; Muñoz-Repiso et al., 2005). Dentro de la incorporación del enfoque intercultural en la escuela, esta actitud se antoja indispensable para un gran número de expertos y expertas en la materia (Galino & Escribano, 1990; Leiva, 2010; entre otros).

Además del criterio de afinidad (amigos y amigas) al que en ocasiones recurre el profesorado, principalmente como medida para resolver conflictos o para favorecer la acogida del alumnado, los dos criterios más utilizados son el criterio del sexo y el de la libre elección. Este último se lleva a cabo si el alumnado cumple las normas de distribución: de manera mixta, no amigos y amigas, y culturalmente heterogéneos.

En general, la identificación de estos criterios permite volver a resaltar la poca importancia del factor cultural en las relaciones entre el alumnado, y que el profesorado es consciente de ello. Por encima de la nacionalidad, el sexo y el grado de amistad son aspectos más influyentes.

d) La motivación

En la línea de los argumentos de López Ros (2007), Lleixà (2007), Ortí (2007) y Ruiz Valdivia et al. (2012), entre otros, una parte del profesorado aquí estudiado se muestra convencido del alto nivel de motivación que posee el alumnado hacia los contenidos de la materia. Por este motivo, estos docentes creen que no es necesario llevar a cabo ninguna estrategia motivadora en clase.

En el lado opuesto de este primer grupo, los resultados revelan la existencia de varios educadores y educadoras que coinciden con Dagkas (2007) a la hora de destacar el papel fundamental que adquiere motivar al alumnado durante las clases de EF, aunque tampoco de manera excesiva para apostar por la normalización.

Coincidiendo con los trabajos de Prat & Soler (2002, 2003) y Soler (2009), una parte del profesorado de este estudio también reconoce que en realidad no todo el alumnado se muestra motivado hacia la EF, especialmente entre las chicas y el alumnado recién llegado. Ya sea por el tipo de actividad a realizar (normalmente contenidos relacionados con las condiciones físicas), o por las características personales del alumnado, hay docentes que afirman tener la necesidad de introducir diferentes estrategias motivadoras: premios, expresiones afectivas, cambios de rol, etc.

e) Estrategias para abordar la influencia de las tradiciones islámicas en las clases de Educación Física

En general, el profesorado participante señala que son pocos los casos en la educación primaria donde el alumnado musulmán mantiene y/o cumple con algunas de sus tradiciones religiosas, como lo pueden ser el seguimiento del Ramadán y la utilización de diversas prendas (velo, pañuelo, *hiyab*, etc.).

A partir de aquí, y a lo que el Ramadán se refiere, entre las palabras del profesorado se extraen dos maneras de abordar las influencias que la falta de hidratación y la ingesta de alimentos puede provocar en el alumnado. Por un lado, un grupo de educadores y educadoras aplican una serie de medidas a modo de adaptación curricular, como la interrupción temporal-voluntaria de los ejercicios y la modificación de los mismos (menos intensidad). Estas medidas coinciden con algunas de las planteadas por Ramos (2009).

Por el otro, una maestra señala que el alumnado que realiza el Ramadán queda exento de realizar la clase de EF. En este caso, la profesora no modifica ni adapta las tareas que desarrollo en sus clases.

Además de conocer cómo actúa el profesorado al respecto, también es importante subrayar un aspecto problemático que coincide con los resultados de Carroll y Hollinshead (1993). En dos de los casos estudiados, el profesorado señala que durante el periodo del Ramadán algunos estudiantes musulmanes no acuden a la escuela.

En cuanto a la vestimenta tradicional (*hiyab-velo, sari, shalwar y kameez*, etc.) de algunas chicas y la práctica de la EF, lo más destacable de los resultados es la poca experiencia del profesorado al respecto. Esto suele conllevar la inexistencia de ningún tipo de normativa escolar que aluda a este tema.

Por este motivo, un grupo de educadores y educadoras afirman no saber qué hacer si en un futuro se encontrasen en el aula a algunas chicas que quisieran participar en la sesión de EF con alguna de estas indumentarias. A pesar de esta duda, y quizás debido a la presión mediática, las respuestas más automáticas y las suposiciones descritas guardan relación con la negación a la participación.

Dentro de los casos donde sí que existen alumnas musulmanas que llevan estas prendas, se encuentran dos maneras de abordar esta situación:

- El profesorado que prohíbe a las alumnas participar en la clase de EF equipara esta tradición cultural con algunas modas occidentales consideradas irrespetuosas (gorra, etc.). En esta línea, existen casos donde el profesorado alude al incumplimiento de las normas higiénicas y

a diversos motivos de seguridad para justificar la prohibición de realizar EF con estas prendas. Cabe decir que estos casos son comunes en otros contextos, tal y como demuestran los resultados del trabajo de Contreras et al. (2007).

- El profesorado que permite a las alumnas musulmanas poder realizar la clase de EF sin tener la obligación de quitarse el velo, el pañuelo, etc., dejándolo a elección de la niña. En esos casos, en algunas ocasiones deciden quitárselo durante la práctica. Este enfoque, parece partir de la idea planteada por Contreras y Pastor (2012), según la cual, cuando la persona musulmana percibe la prohibición o la irrespetuosidad hacia el mantenimiento de sus tradiciones religiosas puede tener lugar en ella un repliegue identitario y una defensa cultural.

f) Aprovechar los juegos del mundo

Tal y como se ha señalado en el estado de la cuestión de este estudio, una correcta actuación por parte de los educadores y educadoras puede permitir que, a través de los juegos y las danzas del mundo, se generen en el aula ciertas dinámicas que favorezcan el conocimiento, el acercamiento, la aceptación y la valoración de las diversas culturas existentes en nuestro planeta, como medio de enriquecimiento mutuo (Pedret, 2004; Velázquez Callado, 2001).

Como ejemplo de una adecuada intervención pedagógica, algunos profesores de este estudio afirman aprovechar el desarrollo de los juegos del mundo como una estrategia para resaltar las similitudes existentes entre las propuestas lúdico-deportivas de los diversos países, y no las diferencias; una idea que coincide con las opiniones de una de las expertas entrevistadas en el trabajo de Flores (2009).

A pesar de que el dominio de la lengua vehicular de la escuela y el carácter personal del alumnado (reservado y vergonzoso) sean algunos aspectos limitantes, la creación de un clima de respeto y tolerancia puede ser suficiente para generar al alumnado la seguridad necesaria que le permita beneficiarse de las ventajas de esta estrategia (Soler et al., 2012): puede aumentar su protagonismo de manera positiva en el aula; puede mejorar su grado de implicación, seguridad y motivación hacia la EF y su escuela;

puede sentir valorados algunos elementos de su cultura origen, reduciéndose así las conductas de evitación respecto a su propia identidad cultural (Goenechea, 2004) y sus propios dilemas morales (Llevot & Garreta, 2003).

17.3.5. Situaciones conflictivas y las estrategias de resolución

Por encima del factor cultural del alumnado, el profesorado participante señala a la naturaleza individual de la persona (rasgos personales, etc.), al igual que Williams et al. (1997 cfr. Moreno et al., 2007); y a la influencia familiar (falta de atención-preocupación, problemas socioeconómicos, etc.), también como Leiva (2010), como las principales razones que determinan la mayor o menor presencia de situaciones conflictivas en el aula.

De esta misma manera, el entorno social donde se ubican las escuelas y las familias de los casos seleccionados, el cual en algunos casos es definido como desfavorecido y conflictivo, también es señalado por el profesorado como un elemento perjudicial para el alumnado.

Coincidiendo con los trabajos de Goyette et al. (2000) y Moreno et al. (2007), el profesorado cree que existe una estrecha relación entre las faltas de indisciplina del estudiantado y el entorno social: a mayor nivel de pobreza y conflictividad, mayores índices de conductas indisciplinadas en el aula.

Finalmente, el profesorado también identifica la incorrecta acción tutorial como otra de las causas que originan y perpetúan los conflictos en la escuela. En base a la clasificación de las fuentes del conflicto de Moreno et al. (2007), esta causa se englobaría dentro de los factores educativos.

A partir de aquí, y antes de entrar a discutir tanto el conjunto de situaciones conflictivas identificadas como las estrategias para su resolución y prevención, es importante destacar que, según el profesorado participante, el paso de los años ha favorecido el descenso de situaciones conflictivas en la escuela, sobre todo a nivel de convivencia cultural.

En base a estas palabras, se podría pensar que los años de contacto e intercambio cultural ha reducido el "choque cultural" (Ferrer & Martín, 2010; Soriano, 2009) que inicialmente existía entre los diversos grupos culturales

y la ignorancia cultural. Esta se concibe como la principal causa de los conflictos de convivencia (Aguado et al., 2008; Deusdad, 2010; Fernández Castillo, 2010; Goenechea, 2004; Jordán, 2007).

a) Situaciones conflictivas

En la línea de los argumentos del profesorado, los resultados que proceden de los casos observados confirman la presencia de un grupo de estudiantes (autóctonos e inmigrantes) con una naturaleza personal conflictiva y o violenta, que en repetidas ocasiones han agredido verbal o físicamente a sus compañeros y compañeras, e incluso al profesorado.

Respecto a la presencia del racismo en la escuela, el profesorado describe una realidad escolar donde las manifestaciones racistas destacan por su ausencia. Excepto en ocasiones puntuales, debido sobre todo a momentos de enfado entre el alumnado, y a la influencia familiar, los insultos racistas que aparecen en estas escuelas no tienen un verdadero trasfondo-consistencia cultural, puesto que son expresiones que se han instaurado inconscientemente en el vocabulario del alumnado, según el profesorado.

Además, el profesorado piensa que estos insultos se suceden de la misma manera que se utilizan otros términos despectivos comunes (gordo, flaco, torpe, etc.).

Siguiendo los argumentos de Ortiz (2008), es posible llegar a pensar que detrás de esta visión positiva sobre el tema existe la naturalización o el rehúse de los insultos raciales, ya que el profesorado tiende a concebir la versión más violenta (agresiones físicas) del natural y peligroso posicionamiento xenófobo del individuo (Repetto et al. (2007).

Alrededor del contacto físico y la interacción entre el alumnado también se han identificado algunas situaciones conflictivas.

Como se ha podido detectar en este trabajo, son muchas las situaciones donde el alumnado de distinto sexo rechaza la posibilidad de trabajar conjuntamente, sobre todo en los últimos cursos.

La raza del alumnado también es la causa de otro de los conflictos que surgen en la interacción y contacto entre el alumnado. En algunos casos,

existen estudiantes que rechazan el contacto de otros compañeros y compañeras debido al color de la piel.

Lejos de ser una situación alarmante, los argumentos de Gieß-Stüber (2009) sirven para entender que estas reacciones son típicas entre el alumnado, sobre todo en el de menor edad, ya que puede no estar acostumbrado a vivenciar la diversidad cultural.

Como se ha señalado anteriormente, otra de las situaciones conflictivas más comunes guarda relación con los bajos niveles de participación e implicación que presentan algunas niñas estudiantes hacia las clases de EF o algunos de sus contenidos. Los resultados del estudio de Capllonch et al. (2007) también resaltan este problema.

En esta línea, el incumplimiento de las normas higiénicas y los casos de absentismo escolar, son otros conflictos presentes en este estudio.

Respecto al primero de ellos, y coincidiendo con los resultados del estudio de López Pastor y su equipo (2007), en este trabajo se han identificado numerosas situaciones donde el alumnado no trae a las clases de EF ni la ropa ni el calzado deportivo adecuado, incumpléndose así continuamente las normas higiénicas anteriormente señaladas.

En cuanto al absentismo escolar, en este trabajo se han evidenciado diversos casos donde las alumnas gitanas no acuden a la escuela. Esta idea ya ha sido resaltada anteriormente en los trabajos de Abajo (1997), del Equipo Eina (2003) y de Rubio (2009).

Después de destacar las situaciones conflictivas identificadas, es importante dejar constancia que ninguno de los casos estudiados se menciona la implicación del alumnado en la elaboración y selección de las normas de clase (Hellison, 2003; Lewis, 2001). Como se hizo referencia en el estado de la cuestión de este trabajo, contar con la colaboración del alumnado en la selección y elaboración de este tipo de reglas es básico para su posterior cumplimiento en el aula.

b) La manera de abordarlas

El modo de abordar los conflictos derivados del multiculturalismo en el aula se considera la clave para que estos lleguen a ser positivos para toda la

comunidad educativa (Aguado, 2003; Essomba, 2007; Jordán, 2007; Sabariego, 2002). Por este motivo, se espera que el profesorado utilice las estrategias más idóneas para resolverlos de manera constructiva (Besalú, 2002).

Lejos de ofrecer recetas estandarizadas para su gestión, puesto que estas no existen, como afirma Leiva (2007), a continuación se discute en torno al conjunto de estrategias de prevención y resolución de conflictos que se desprenden del análisis de resultados de este trabajo.

La primera de las estrategias a destacar, debido a la relevancia que se le asocia desde el campo teórico (Ruiz Omeñaca, 2008), hace referencia al proceso comunicativo-dialógico o a la "pedagogía del diálogo" (Fernández-Balboa y Marshall, 1994 cfr. Fraile et al. 2008:26).

En este caso, un elevado número de educadores y educadoras generan en el aula, ya sea de manera espontánea o preparada, diferentes espacios para dialogar y reflexionar críticamente con el alumnado acerca de las posibles situaciones conflictivas que hayan podido tener lugar. De esta manera, y coincidiendo con los argumentos de García Fernández y Goenechea, (2009) y Gieß-Stüber (2009), el profesorado participante favorece en el aula la escucha activa, la empatía, la negociación, entre otros aspectos básicos, de cara a resolver y prevenir los futuros conflictos de una manera más eficiente.

En segundo lugar, otra de las estrategias comúnmente utilizadas por el profesorado guarda relación con la implicación de otros agentes externos, como la figura del director o directora, la figura del tutor o tutora de cada curso, y las familias.

Ante ciertos casos conflictivos reiterativos y/o extremos, y sin tener la necesidad de interrumpir la dinámica de la sesión de EF, el profesorado puede ordenar a las personas implicadas que salgan de la clase para que acudan al despacho del director o directora de la escuela; e incluso esta última puede acudir al aula.

De esta misma manera, el profesorado también suele llevar a cabo los procedimientos adecuados para informar a las familias (notas en la agenda,

hojas de incidencia, entrevistas personales) de tales comportamientos inadecuados.

En cuanto a la implicación del profesorado tutor, en este trabajo se han identificado algunos casos donde el profesorado de EF recurre a estos compañeros y compañeras para compartir e intentar solucionar y/o prevenir las situaciones conflictivas que han tenido lugar en la sesión práctica. Aprovechar los espacios libres en la escuela para tal fin, como por ejemplo los cambios de clase, se antoja una tarea relevante para que el conjunto de profesores y profesoras aúne esfuerzos de cara a mejorar la calidad de la enseñanza.

En esta línea, otra de las estrategias a las que recurre muy asiduamente el profesorado para intentar solucionar de manera inmediata algunos de los comportamientos inadecuados se relaciona con los avisos y amenazas. En varias ocasiones, el profesorado alerta a su alumnado de que si continúan las situaciones conflictivas que tienen lugar hasta el momento, habrá algún tipo de castigo como consecuencia.

Entre todos los castigos utilizados por el profesorado existe un aspecto común: privar al alumnado, de manera individual o colectiva, tanto la participación en la clase de EF, de forma temporal o indefinida, como la participación en una de las próximas excursiones planificadas (castigar sin premio).

Partiendo de la idea de que todo el alumnado suele mostrar un alto grado de motivación hacia la EF, el profesorado se muestra convencido de que estos castigos son idóneos para mejorar sus comportamientos, aunque en la realidad del aula esto no haya sido comprobado. Es decir, los resultados que proceden de los casos observados destacan la poca eficacia de estos castigos, ya que las situaciones conflictivas siguen teniendo lugar en el aula.

De esta manera, se coincide con la hipótesis señalada por Siedentop (1998) acerca de los problemas que produce la incorrecta utilización de los castigos por parte del profesorado. En este caso, prohibir al alumnado la práctica de actividad física perjudica claramente al alumnado (estado de salud, estado de ánimo personal, desarrollo motriz, etc.).

Con los años de experiencia, el profesorado participante afirma haber aprendido tanto a utilizar de mejor manera algunas estrategias iniciales, como a utilizar otras nuevas. En este caso, se hace referencia al grito y a la estrategia de separar para calmar.

En último lugar, “no hacer nada” y “el azar” son otras de las estrategias a las que algunos profesores y profesoras recurren en sus clases a la hora de abordar las situaciones conflictivas.

Cuando tienen lugar diversos conflictos leves, existen algunos docentes que se muestran convencidos de que es mejor dejarlos pasar, para evitar así la futura aparición de otros más graves que finalmente interfieran el desarrollo de la clase de EF.

Esta manera de actuar puede conllevar la naturalización de los conflictos, aunque sean los más leves, lo cual puede tener consecuencias negativas para el desarrollo educativo del alumnado, tal y como manifiestan otros docentes participantes.

Además, y más allá de que esta manera de actuar se conciba como una estrategia, algunos resultados revelan que detrás de estas conductas se encuentra el desánimo laboral del profesorado.

Tras reflejar las principales estrategias para la prevención y resolución de conflictos, a continuación se discuten los resultados obtenidos en dos de los casos más peculiares a la hora de prevenir y abordar los conflictos en sus clases de EF.

En el primero de ellos, lo más destacable es la estricta actitud que mantiene la educadora ante las situaciones conflictivas. En este sentido, su actuación educativa en el primer trimestre es la clave para que durante el transcurso del curso los comportamientos mejoren, hasta el punto de que en el tercer trimestre los conflictos casi no existen.

En segundo y último lugar, la formación continua que el propio profesor estudiado afirma haber realizado de manera voluntaria acerca de la resolución de conflictos quizás sea la clave por la cual son muchas las estrategias que este utiliza para abordarlos en el aula.

Además de relativizar el grado y la concepción-significado del conflicto (no traer chándal no es un problema para él), este educador resalta la importancia del buen clima del aula y del respeto y compañerismo entre el alumnado. Para ello, indistintamente puede recurrir a "la figura del capitán o capitana"; a los "referentes adultos"; a los "dos contenidos y el alumnado decide"; y sobre todo, al "vínculo afectivo".

17.3.6. Características de las relaciones que mantiene el profesorado con el alumnado y con otros agentes

En primer lugar, en este apartado se pasa a discutir los resultados más relevantes relacionados con la relación que el profesorado mantiene con su alumnado (P-A). El siguiente punto se centra en las relaciones con las familias, y los dos restantes en las relaciones que este colectivo afirma mantener con el resto del profesorado del claustro (P-P) y con otros agentes externos.

a) Relación P-A

En función de la clasificación que lleva a cabo Philip W. Jackson (1968 cfr. Jordán, 2011) respecto al tipo de relación que puede mantener el profesorado con su grupo de estudiantes, la información recopilada en el trabajo de campo de este estudio permite identificar dos perfiles de docentes: los que mantienen una relación basada en la cercanía y en la efectividad; y los que mantienen una relación distante.

Dentro de este primer perfil se encuentran un conjunto de docentes que presentan un alto grado de preocupación por el bien pedagógico de su alumnado. Son personas que se interesan por motivarlos e implicarlos en las sesiones, sobre todo a partir del establecimiento de unas estrategias afectivas que aumenten el grado de confianza entre ambos agentes.

En esta línea, en uno de los casos también se hace referencia a la creación de un vínculo afectivo-emocional, el cual consiste en valorar al estudiante como persona, quererlo como un hijo y/o un amigo, con tal de poder mostrarle las expectativas positivas que se depositan en él, tal y como recomiendan Rosenthal y Jacobson (1992).

Para que esto sea posible, el mismo profesorado reconoce la necesidad de cambiar su dimensión actitudinal, sobre todo si en ella existen prejuicios y estereotipos hacia el alumnado; una idea ya resaltada previamente por Jordán (2004).

Con todo ello, es importante dejar constancia que dentro de este perfil de docentes se han identificado algunas de las actitudes profundas que Van Manen (1998) reclama a todo docente, como son la responsabilidad, la esperanza y el amor pedagógico, las cuales se insertan dentro de su denominado "tacto pedagógico".

En el lado opuesto, dentro del otro perfil del profesorado al que se hace referencia se encuentra el caso de una educadora que se autodescribe como una persona fría y distante, que incluso en ocasiones mantiene un trato desagradable con sus estudiantes. Tal y como esta misma persona explica, sus difíciles experiencias pasadas le ha generado en ella un desinterés general tanto por las necesidades del alumnado como por su bien pedagógico.

Respecto a este último caso, es importante tener en cuenta que este tipo de actitud en el profesorado puede llegar a convertirse en uno de los principales frenos o limitaciones con los que se encuentre el alumnado recién llegado en los inicios de su escolarización.

b) Relación con las familias

Las relaciones entre estos dos agentes son o informales o inexistentes, lo cual revela la poca periodicidad y tradición de estos contactos, además de la poca sensibilización y/o formación del profesorado sobre la relevancia que estas verdaderamente adquieren. En ocasiones, el contacto con las familias se concibe como una carga que se destina exclusivamente a la figura del tutor o tutora.

Según las palabras del profesorado, el principal motivo por el cual se establece algún tipo contacto con las familias guarda relación con la comunicación de algún tipo de problema o incidencia, como por ejemplo, el incumplimiento de algunas de las normas de clase (disciplina, higiénica), o algún problema de salud o lesión puntual. Como señalan Aguado et al.

(2005), normalmente este tipo de comunicación con las familias se reduce a aquellas que poseen descendientes problemáticos.

Por que el contenido del mensaje que le llega a la familia suele estar relacionado con una situación problemática, y debido a las características que el profesorado destaca de ellas (pasotismo, dejadez, carácter violento, etc.), entre otros aspectos, una parte del profesorado subraya la falta de implicación que estas personas mantienen con el entorno escolar, y algunas experiencias negativas que han tenido lugar. Aún así, y en el lado opuesto de estas afirmaciones, los comentarios de otros educadores y educadoras también desmienten estas ideas, lo cual sirve para destacar la imposibilidad de generalizar al respecto.

En definitiva, y al hilo de los argumentos de Salas et al. (2012), esta realidad sirve para resaltar la necesidad de generar en la escuela propuestas reales de acercamiento, comunicación y participación con las familias, en base a otras temáticas, como por ejemplo el intercambio cultural.

c) Relación P-P

Son varias las percepciones del profesorado, y las situaciones que se han identificado en el trabajo de campo, que denotan la existencia de un buen clima de trabajo entre los profesionales de una escuela. Los proyectos interdisciplinares ya destacados son un ejemplo de ello.

En la línea de las conclusiones del estudio de Dagkas (2007), a través de esta investigación se ha podido corroborar cómo la relación de ayuda y colaboración existente entre el profesorado veterano y novel de la escuela ha permitido a este último solucionar algunos posibles dilemas iniciales, mejorándose así su posterior estado de ánimo profesional en el centro.

Por el contrario, entre las personas participantes se encuentra un caso donde la mala relación existente entre la profesora de EF y el resto del profesorado de la escuela ha derivado en una baja laboral, debido a los niveles de estrés y ansiedad que la educadora llegó a alcanzar.

A pesar de la predisposición de esta educadora, las actitudes individualistas de la mayoría del profesorado de la escuela (Aguado et al., 2008), junto con

las grandes resistencias al cambio que presenta el profesorado veterano, provocan que esta educadora tenga que desarrollar su trabajo de manera aislada, sin poder compartir experiencias, dilemas, etc. entre sus compañeros y compañeras.

Nuevamente, este caso sirve para reafirmar la importancia que adquieren las características de esta relación para el plano personal y profesional del docente.

d) Relación con los agentes del entorno

Entre los casos estudiados se han identificado algunos proyectos deportivos donde se ven envueltos diversos agentes externos.

Por un lado, varias de las escuelas estudiadas participan en algunas jornadas deportivas que organizan a nivel local o de barrio diferentes entidades externas. El profesorado no suele implicarse en su desarrollo, y normalmente no suele destinarse a todo el alumnado del curso o escuela, sino a los que motrizmente son más hábiles.

Por otro lado, el otro tipo de experiencias lúdicas se llevan a cabo a nivel de barrio, y es el propio profesorado de las escuelas implicadas el que se involucra en la coordinación y desarrollo de estas experiencias, sobre todo de cara a fomentar el intercambio entre el alumnado del barrio.

En este sentido, una de las experiencias identificadas en este trabajo ya ha sido descrita y publicada en la bibliografía nacional como ejemplo de buenas prácticas de trabajo colaborativo (García Moreno & Pedret, 1999; Pedret, 2004).

A partir de aquí, y a lo que el área de EF se refiere, es importante destacar la ausencia de proyectos deportivos que se enmarquen en los PPE que promueve el Departament d'Ensenyament de Catalunya (2012b). Como consecuencia, el número de agentes externos con los que mantiene contacto o relación el profesorado de EF estudiado es reducido, ya que este se limita a la interrelación con otros educadores y educadoras de otras escuelas.

Capítulo 18. Conclusiones

18.1. PERFILES PEDAGÓGICOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL: UNA PROPUESTA TEÓRICA	610
18.1.1. PERFIL "SENSIBLE-INCLUSOR"	611
18.1.2. PERFIL "ROMÁNTICO-ASIMILADOR"	614
18.1.3. PERFIL " <i>BURNOUT</i> -PREJUCIOSO"	616
18.2. ORIENTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL	618
18.2.1. A NIVEL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....	619
18.2.2. A NIVEL DE ESCUELA.....	620
18.2.3. A NIVEL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	621
18.3. LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	624

Finalmente, el último capítulo de la tesis se divide en tres partes. En el primer apartado se refleja una tipificación teórica de tres posibles perfiles pedagógicos del profesorado de EF ante la diversidad cultural del alumnado. En el segundo apartado se destaca un conjunto de orientaciones para el desarrollo de una EF intercultural. Y en el tercer apartado se señalan las principales limitaciones y nuevas líneas de futuro que se derivan de la realización de este trabajo.

18.1. Perfiles pedagógicos del profesorado de Educación Física en una escuela multicultural: una propuesta teórica

Uno de los aspectos que más claramente muestran los resultados de esta investigación es la existencia de diferentes realidades y particularidades, una por cada caso de estudio. En este sentido, y como corresponde en una investigación de tipo cualitativo, se hace patente la imposibilidad de plantear ningún tipo de generalización de los resultados.

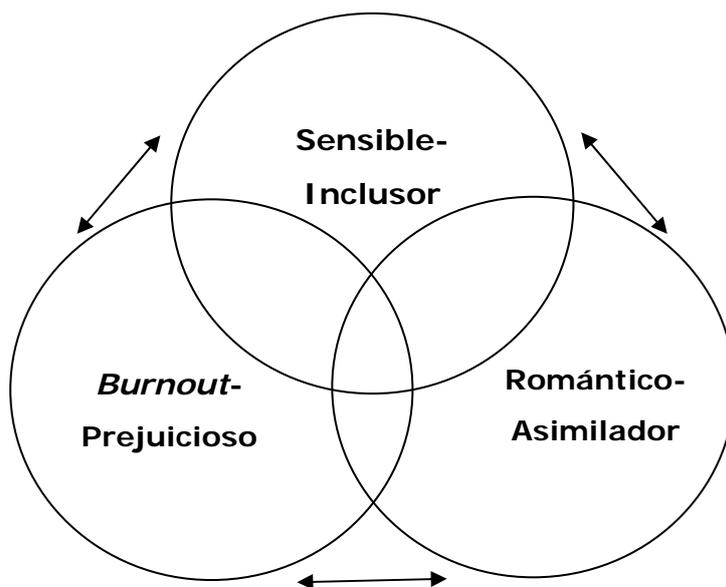
Sin embargo, en base a la fundamentación teórica de este trabajo, y a partir de sus resultados, se considera especialmente útil aportar una tipificación teórica de los perfiles pedagógicos del profesorado de EF con experiencia ante la diversidad cultural en sus aulas. De este modo, se pretende que en futuras investigaciones o especialmente, en actividades de formación, esta caracterización ayude a identificar o reconocer a qué perfil se aproxima más el profesorado y, a partir de aquí, poder abordar los puntos débiles y reforzar los fuertes.

La propuesta de tipificación no responde a la descripción de casos reales en los que una sola persona reúna todas las características de un determinado perfil. De hecho, en cada perfil se han agrupado todos aquellos aspectos relacionados con las variables de estudio que se ajustan a un mismo modo de ver y de hacer del profesorado ante la diversidad cultural. Así, a partir de unos rasgos o tendencias concretas, dentro de cada colectivo se puede reconocer e identificar una determinada forma de pensar y actuar.

Así pues, teniéndose en cuenta la perspectiva de la EI, y los resultados procedentes de la "percepción del profesorado sobre el alumnado

inmigrante”, su “intervención pedagógica” y su “trayectoria profesional”, en este trabajo se establecen tres perfiles pedagógicos: a) perfil “sensible-incluidor”; b) perfil “romántico-asimilador”; y c) perfil “*burnout*-prejuicioso” (ver figura 7).

Figura 7. Perfiles pedagógicos del profesorado de Educación Física en un contexto multicultural



A continuación se presentan los principales rasgos definitorios de estos tres perfiles.

18.1.1. Perfil “sensible-incluidor”

Este perfil se caracteriza por disponer de una alta capacidad de reflexión y crítica acerca de la realidad social, sus propias creencias y actitudes, y el tipo y calidad de sus intervenciones en el aula.

A través de una formación permanente basada en sus propios dilemas y necesidades, el profesorado “sensible-incluidor” presenta un alto grado de preocupación por mejorar sus carencias formativas iniciales respecto a la atención del alumnado inmigrante en la escuela.

Para tal fin, se muestra dispuesto a coordinarse con otros docentes del entorno que compartan las mismas inquietudes sobre su labor profesional, para compartir y trabajar en equipo.

La interacción y comunicación con las familias es fluida y permanente. Este colectivo suele involucrarlas en los procesos de escolarización de sus hijos e hijas y en las dinámicas de la escuela. Respecto al resto de agentes de la comunidad, se preocupa por establecer vínculos de colaboración con asociaciones y entidades del entorno escolar.

Para este colectivo, la escolarización del alumnado inmigrante incide en su realidad escolar o cotidiana, pero considera que no afecta negativamente ni a la dinámica de la EF, ni a su labor profesional en esta área. Se parte del reconocimiento de la existencia de una realidad compleja y que entraña algunas dificultades en las clases que tienen lugar en el aula ordinaria. La diversificación cultural del alumnado se percibe desde la riqueza y la oportunidad para educar hacia la tolerancia y convivencia entre culturas (enfoque dialógico) (Flecha & Puigvert, 2000, 2002), de modo que se aprovecha el potencial de los diversos elementos culturales para su incorporación en el aula.

Sus percepciones respecto a los rasgos característicos del alumnado extranjero van más allá de los tradicionales estereotipos y prejuicios culturales y de género, aunque también reconocen que no "es un tema superado", pero son plenamente conscientes de su existencia. De hecho, a través de sus discursos se destacan vivencias que permiten romper con la imagen social estereotipada que existe sobre algunos colectivos, como por ejemplo, la relación entre las niñas musulmanas y la EF (cumplimiento normas higiénicas, participación en actividades acuáticas, etc.).

La intervención pedagógica del profesorado de este perfil guarda una estrecha relación con las características del "tacto pedagógico" que define Van Manen (1998):

- Se preocupa por el bien pedagógico de todos sus estudiantes, teniendo en cuenta su origen cultural.
- Atiende en el aula a todas las necesidades, sobre todo de cara a igualar las oportunidades de aprendizaje entre todo el alumnado (Aguado & Álvarez, 2006; Banks, 2002, entre otros).

- Utiliza las estrategias comunicativas precisas para favorecer la comunicación con el alumnado que desconoce la lengua oficial de la escuela (palabras clave, parejas lingüísticas, etc.).
- Se preocupa por fomentar el intercambio y la cohesión de grupo en el aula, con la intención de evitar así cualquier posibilidad de rechazo o aislamiento.
- De las relaciones con sus estudiantes se destaca la existencia de un vínculo afectivo y de respeto mutuo, que en ocasiones sobrepasan las relaciones formales que tienen lugar en la escuela (interés por la vida personal).
- De las relaciones con sus compañeros y compañeras, sobresale su actitud cooperadora y colaboradora.

El profesorado "sensible-incluser", concibe que la práctica de ciertas tradiciones, como el Ramadán y la vestimenta islámica de las chicas (velo, pañuelo, etc.), no son un impedimento para el progreso personal y físico-deportivo del alumnado musulmán. Se buscan alternativas y se realizan adaptaciones curriculares para que todo el alumnado pueda participar en las clases y actividades propuestas.

Respecto a la gestión de los posibles conflictos, este primer grupo de docentes reconoce haber vivenciado un gran número de conflictos en sus inicios profesionales, debido sobre todo a su falta de experiencia y a sus carencias formativas. Esto les ha llevado, a muchos de ellos y ellas, a formarse para poder prevenirlos y abordarlos. Con el tiempo, el profesorado afirma que el número de situaciones conflictivas se ha reducido.

En definitiva, este perfil se podría considerar un buen docente por los siguientes motivos: individualiza los aprendizajes en función de las propias necesidades y realidades del alumnado, independientemente de su origen cultural; domina una amplia gama de estrategias educativas y ofrece una amplia oferta de actividades o contenidos variados para motivar a su alumnado; y transforma a la práctica el discurso teórico sobre los potenciales de la EF, a partir de acciones concretas.

Finalmente, ante los dilemas y necesidades de sus inicios profesionales en un aula multicultural, el profesorado "sensible-incluser" describe la

evolución de sus años de experiencia profesional en este contexto, junto con su formación específica, como las claves que han mejorado tanto su estado emocional como su dimensión pedagógica.

A causa de esta percepción, este profesorado se caracteriza por presentar un buen estado de ánimo personal y profesional que, acompañado por un alto grado de ilusión y satisfacción laboral, favorece el deseo de continuar trabajando en su escuela actual.

En definitiva, este perfil se podría considerar como un "agente de cambio" para la transformación social y colectiva (Baker, 1994; Banks & Lynch, 1986; entre otros).

18.1.2. Perfil "romántico-asimilador"

Coincidiendo con los modelos educativos asimiladores y compensatorios (Bartolomé, 1997), el profesorado de EF que se enmarca en este perfil otorga a la EF y a sus potencialidades (carácter lúdico, motivacional, etc.) un poder "milagroso", considerándolo una especie de panacea. De esta manera intenta justificar que la presencia del alumnado extranjero no obliga, o hace necesario, alterar su tradicional intervención pedagógica.

Desde este perfil, se subraya de manera reiterada y convencida la total "normalidad" en que se desarrollan sus sesiones de EF. Es decir, independientemente de las necesidades educativas del alumnado inmigrante identificadas en este trabajo (problemas lingüísticos, baja motivación, choque cultural, etc.), estas pasan desapercibidas por el profesorado, ya que su actuación educativa no se ve modificada (según sus aportaciones). Es decir, adopta un discurso optimista respecto al potencial inclusor de la materia que no se traslada a la práctica.

Debido a la ausencia de reflexión, este perfil se caracteriza por ser un profesional acrítico que, en base a sus propias resistencias al cambio y su visión romántica sobre la EF, no se cuestiona el carácter homogeneizador y etnocéntrico de sus actuaciones (Bartolomé & Cabrera, 1997; Garreta, 2011; Ortiz, 2008); siendo esto un ejemplo de los procesos de aculturación a los que el alumnado inmigrante posteriormente se verá sometido en las clases de EF.

El profesorado "romántico-asimilacionista" también percibe negativamente la calidad de la formación académica recibida, sobre todo en temas de atención a la diversidad cultural. A nivel general, destaca el exceso de unos enfoques teóricos descontextualizados y alejados de la realidad; y echa de menos la enseñanza de más estrategias prácticas, en este caso, a modo de recetas. A pesar de todo, la formación permanente que de manera libre-optativa realiza suele relacionarse con otras temáticas, en base a sus propios gustos e intereses (temáticas deportivas concretas, etc.).

Este colectivo suele recurrir a la visión romántica de la EF que le caracteriza, para insistir orgullosamente que la incorporación del alumnado inmigrante no afecta negativamente a las clases de EF, mientras que el profesorado de otras áreas curriculares puede encontrarse con numerosos problemas. En su situación particular, en muchas ocasiones parece que banaliza los problemas del alumnado, no empatiza con su realidad y sus necesidades.

El profesorado de este perfil manifiesta ser consciente de la imposibilidad de generalizar, pero ante la descripción de los rasgos definitorios de cada colectivo se hacen presentes los tópicos y prejuicios más extendidos para cada uno de ellos. Su discurso pretende ser políticamente correcto, aunque en su imaginario están presentes algunas características que tienden a la reproducción de los tradicionales estereotipos culturales y de género, que se manifiestan a través del lenguaje, expresiones, comentarios, etc.

En cuanto a las pautas culturales, este colectivo no es consciente del choque de valores culturales con los que se puede encontrar el alumnado inmigrante en las clases de EF. Lejos de reflexionar sobre el tema, el profesorado actúa según las diferentes tendencias o modas del momento sin un posicionamiento personal claro al respecto.

Por tanto, podría decirse que el discurso romántico de este profesorado de EF no le deja ver la verdadera realidad (profesorado cegado) (Carroll & Hollinshead, 1993), puesto que esta se percibe e interpreta de manera utópica: las situaciones racistas son naturalizadas; el lenguaje verbal no es importante en las clases de EF; todo el alumnado está motivado hacia las actividades, etc.

Del mismo modo, esta manera de percibir su realidad profesional también se traslada a los principios interculturales. Este profesorado se muestra convencido de que la introducción de los juegos del mundo en las clases de EF es un ejemplo de la orientación intercultural de sus prácticas, aunque estas actividades destaquen por ser anecdóticas (moda pasajera) y más bien folclóricas ("síndrome de exención") (Jordán, 2001).

En último lugar, manifiestan tener altos niveles de satisfacción personal y profesional. Podría decirse que estas personas se describen como felices, contentas y orgullosas de ser las responsables de la EF, por eso continuamente destacan sus bondades. Es, quizás, una forma de no mostrar sus carencias y debilidades.

18.1.3. Perfil "*burnout*-prejuicioso"

Las experiencias dificultosas favorecen la creación de un perfil caracterizado por su pesimismo y su visión problemática de la escolarización del alumnado inmigrante. El profesorado asocia su estado de estrés a la presencia del colectivo inmigrante en la escuela. Esto favorece la existencia de actitudes prejuiciosas y etnocéntricas.

A esta culpabilización del alumnado inmigrante, se añaden otros aspectos que quizás no tengan nada que ver con el alumnado, pero se mezclan y confunden en su discurso. Aparecen con frecuencia las problemáticas relacionadas con: exceso de carga laboral en la escuela; presencia de conductas indisciplinadas; presencia de minorías marginadas; existencia de familias multiproblemáticas; problemas con las administraciones educativas (bajo salarios, pocas ayudas, etc.); entre otras.

Todas estas características encajan con el concepto de *burnout*. En base al trabajo de Moriana & Herruzo (2004), el *burnout* del profesorado se entiende como el cansancio emocional y/o el estrés del docente, generador de un alto nivel de tensión, que afecta negativamente, sobre todo, a su nivel psicológico y fisiológico.

Al igual que el profesorado de los anteriores perfiles, el profesorado "*burnout*-prejuicioso" también denuncia una deficitaria formación inicial respecto a la temática que aquí se aborda. A pesar de ello, estas personas

muestran escaso interés por realizar formación permanente, e incluso, cuando es de manera obligada y/o impuesta, la menosprecia. La culpa de la situación es de todos, del sistema, pero casi nunca emana su propia responsabilidad, o pocas veces reconocen sus propias carencias.

El profesorado que corresponde a este perfil resalta todos los inconvenientes que tienen lugar en el aula, ya sea ordinaria o de EF, para justificar abiertamente su visión problemática sobre la presencia del alumnado inmigrante en su escuela.

Los estereotipos, así como los prejuicios culturales y de género, se manifiestan abiertamente, ignorando los efectos que pueden tener mediante el "currículum oculto". Tanto si es consciente de los mismos, como si no, su intervención pedagógica reproduce las tradicionales prácticas discriminatorias y estereotipadas que se desprenden de la herencia histórica de la EF.

En esta línea, este profesorado presenta fuertes resistencias ideológicas hacia el seguimiento de cualquier otro tipo de tradición que no sea la propia. El alumnado debe aceptar los procesos de aculturación que el profesorado de EF promueve.

En definitiva, detrás de este perfil se dibuja un profesorado acrítico y poco reflexivo, que incluso puede llegar a reconocer su falta de compromiso profesional (profesorado acomodado, desgastado). Como consecuencia, las intervenciones docentes son de poca calidad, con un bajo entusiasmo, etc., hasta el punto de distanciarse de los mínimos criterios de rigor y calidad pedagógica.

Algunas de las acciones identificadas que podrían responder al modo de actuar de este perfil son las siguientes:

- Mantiene una planificación curricular rígida y desfasada, donde los contenidos curriculares no se ven modificados con el paso de los años, a pesar de las recomendaciones actuales del currículum de EF.
- Mantiene una relación distante y fría con el grupo de estudiantes.
- Se muestra indiferente hacia las necesidades sociales y económicas de las familias.

- No busca alternativas para evitar la no participación continuada del alumnado en las clases de EF. El castigo y la exclusión suelen ser las más frecuentes.
- Su rol en las sesiones corresponde a una persona distante, observadora, poco implicada en la dinámica de las actividades.
- Las situaciones racistas que puedan aparecer en la escuela se invisibilizan de manera voluntaria, o se consideran imposibles de abordar. Los conflictos (insultos, agresiones,..) suelen ser muy presentes en sus sesiones, pero intentan ser minimizados o ignorados. En caso de intervención, esta puede ser mediante el azar o sin un criterio claro.
- No existe colaboración-coordinación con el resto del profesorado de la escuela, ni con los diversos agentes externos de la comunidad. Trabaja en la escuela de manera aislada e individualizada.
- Elude y externaliza (director/a, tutor/a) responsabilidades respecto al contacto con las familias. Mantiene el mínimo contacto posible.

Contrariamente a los dos perfiles anteriores, durante toda la trayectoria profesional de este perfil se han generado y acumulado sentimientos de frustración, desánimo y desgaste profesional y personal, sobre todo ante el incumplimiento de las necesidades que continuamente han reclamado. Por este motivo, sus expectativas profesionales se alejan de su actual labor profesional en la escuela; piensa que la solución sería un cambio de escuela con un perfil de alumnado "más homogéneo", o también contemplan la posibilidad de cambiar de profesión.

18.2. Orientaciones para una Educación Física intercultural

A partir del estudio realizado, la experiencia que proporciona el contacto directo con la realidad educativa del profesorado de EF en una escuela multicultural se considera un aspecto especialmente importante para crear y fortalecer las bases de una EF intercultural.

Por este motivo, de la revisión bibliográfica llevada a cabo y de la "voz" de los educadores y educadoras participantes, se desprenden y destacan un conjunto de orientaciones para una EF intercultural.

Seguidamente, estas se presentan en tres niveles, empezando por un nivel más general (administración educativa) y finalizando en un nivel más específico (el profesorado de EF).

18.2.1. A nivel de la administración educativa

El profesorado participante coincide con varios de los trabajos expuestos en la teoría de este estudio a la hora de concebir a las características de la administración educativa actual como una de las principales razones por las cuales se potencian las dificultades que conlleva la escolarización del alumnado extranjero (Alegre, 2008).

Para cambiar esta dinámica, el profesorado de este estudio propone a la administración educativa las siguientes alternativas:

- Crear plantillas multidisciplinares, con la incorporación y apoyo de profesionales en psicología, en educación social, etc.
- Aumentar la plantilla de docentes "preparados para entornos multiculturales". El profesorado que trabaje en una escuela multicultural debe poseer una actitud positiva hacia la atención a la diversidad cultural, a la vez que un alto nivel de competencia pedagógica. Los tradicionales sistemas de acceso al cuerpo de maestros no tienen en cuenta este aspecto. Esto ocasiona la presencia de docentes con poca experiencia para trabajar en una escuela multicultural.
- Reducir los años de profesión para evitar el acomodo y/o el desgaste del profesorado, sobre todo del más veterano.
- Facilitar la movilidad laboral del profesorado. Esto permitiría mejorar el estado de ánimo laboral del profesorado que encaja en el perfil del docente "*burnout*-prejuicioso".

- Estudiar la manera en la que se aborda la atención a la diversidad cultural en otros contextos históricamente más habitados, para emprender los cambios necesarios a nivel de escuela.

Algunas sugerencias para tener presentes en la formación del futuro profesorado (de EF):

- Incluir contenidos curriculares desde un prisma intercultural (reducir el etnocentrismo del currículum), que permita al futuro profesorado conocer aspectos culturales de diferentes países, y la relación que estos juegan con la práctica de actividad física y deportiva.
- Realizar una formación actitudinal que permita modificar el desconocimiento cultural que puede poseer el profesorado en formación, para así reducir o tomar conciencia de la existencia de aquellos estereotipos y prejuicios culturales que posteriormente pueden ser reproducidos en el aula.
- Generar en el alumnado un espíritu crítico y reflexivo, que pueda perdurar en el tiempo, respecto a sus actitudes y creencias sobre la diversidad cultural; a sus propósitos educativos y teóricos; y sobre la calidad, funcionalidad y utilidad de sus prácticas educativas.
- Favorecer la exposición y el contacto con diversos contextos escolares multiculturales, sobre todo durante el periodo de prácticas, para reducir los sentimientos de extrañeza e inseguridad del profesorado de EF novel en sus inicios en una escuela multicultural.
- Mejorar la dimensión pedagógica del profesorado, es decir, ofrecer un amplio repertorio de estrategias (comunicativas, lingüísticas, motivacionales, etc.) que lo capaciten a la hora de solucionar los dilemas que le surjan en el aula.

18.2.2. A nivel de escuela

La escuela también puede poner su "grano de arena", tal y como ha venido haciendo durante los últimos años a través de la búsqueda de alternativas desde la propia práctica, para facilitar la consolidación de la EF intercultural. Las orientaciones más relevantes al respecto son:

- Incentivar e impulsar el trabajo colaborativo y coordinado (ayuda mutua) entre el profesorado de EF y el resto de educadores y educadoras de la escuela, para crear proyectos interdisciplinarios; para colaborar en la resolución y prevención de conflictos; y para resolver posibles dilemas profesionales y personales.
- Crear redes de trabajo compartido a nivel de entorno, donde se vean implicados otros centros educativos y diversas asociaciones deportivas, sociales, etc., en base a unas necesidades y dilemas comunes. Estos espacios de contacto pueden servir para compartir buenas prácticas, experiencias y recursos.
- Generar espacios dentro de la escuela para el contacto entre el profesorado y las familias; y facilitar al profesorado el establecimiento de dichos contactos dentro de su jornada laboral.
- Informar y sensibilizar a las familias de la importancia de la EF y de la práctica de actividad física; y promover la participación de padres y madres en actividades deportivas y sociales.

18.2.3. A nivel del profesorado de Educación Física

La traducción práctica-pedagógica del enfoque intercultural no contempla la existencia de una metodología y unas estrategias didácticas específicas (Llunch & Salinas, 1996), sino más bien la necesidad de recrear la mejor tradición pedagógica del profesorado (Besalú, 2002; García Fernández & Goenechea, 2009). No obstante, desde el modelo educativo intercultural sí que se establecen unas orientaciones pedagógicas especialmente relevantes en contextos multiculturales.

En base a estas recomendaciones, seguidamente se presentan una serie de orientaciones para que el profesorado pueda desarrollar el enfoque intercultural en las clases de EF.

- Desarrollar y mantener una conciencia crítica y reflexiva respecto a la realidad social, el papel de la escuela, a las propias actitudes individuales, y a la acción educativa que finalmente tiene lugar en el aula.

- Seleccionar y desarrollar contenidos de la EF variados, desconocidos o poco habituales, de cara a igualar los niveles de habilidad que inicialmente presenta el alumnado, y así fomentar una igualdad de oportunidades para todos y todas.
- Buscar elementos significativos y motivadores para el alumnado extranjero que promuevan su implicación y participación: incorporar juegos, danzas, actividades, etc. que ya les resulten familiares; poner referentes de deportistas (de élite o próximos al alumnado) de diversos países.
- Incorporar ejemplos del deporte de élite para reflexionar sobre las conductas racistas o xenófobas que se dan, así como la desigualdad económica existente. Así, se podría analizar la manera en la que afecta
- Generar y mantener vínculos de colaboración e intercambio con las familias y con otros agentes de la comunidad.
- Recoger el bagaje lúdico y deportivo de las familias de los niños y niñas inmigrantes e incorporarlo en las clases.
- Aprovechar el potencial de los "juegos y danzas del mundo" para resaltar las similitudes culturales por encima de las diferencias y poner en evidencia los procesos de "mestizaje".
- Aproximarse y conocer distintas realidades culturales que les permitan valorar por igual las diversas culturas, evitando la visión romántica e idealista de cada una de ellas.
- Elaborar las adaptaciones curriculares pertinentes para aquellos colectivos que requieran algún tipo de especificidad sin rebajar los objetivos didácticos.
- Promover una evaluación donde la dimensión actitudinal del alumnado, sobre todo respecto a las actitudes referidas a los valores humanos (solidaridad, respeto, tolerancia, etc.), destaque por encima del logro de habilidades y destrezas motrices.
- Apostar por el establecimiento de sistemas de evaluación formativos, donde el alumnado pueda ser partícipe directo del mismo proceso (autoevaluación, coevaluación, etc.).

- Flexibilizar las tradicionales normas higiénicas de la EF (aseo personal, ropa deportiva y ropa de recambio) y las consecuencias de su incumplimiento (alumnado castigado sin realizar EF), teniendo en cuenta la realidad socioeconómica de las familias. Buscar medidas alternativas al castigo o exclusión. Crear un almacén ropa usada es un ejemplo de ello.
- Favorecer los procesos de acogida del alumnado recién llegado dentro de la clase de EF. Como ejemplo se destacan: el acercamiento previo al alumnado recién llegado antes de la clase de EF (presentación del profesorado); el aprendizaje de palabras clave en diferentes idiomas; la realización de actividades de presentación en el aula; y la creación y permanencia de una figura acogedora (compañero/a intérprete) durante las primeras semanas.
- Facilitar la entrada, el acercamiento y la interacción positiva entre el alumnado de diferentes culturas mediante el uso progresivo de agrupaciones culturalmente heterogéneas, usando las agrupaciones libres en las situaciones que se requiera un contexto de confianza y seguridad.
- Utilizar las estrategias comunicativas necesarias para facilitar al alumnado que desconoce la lengua oficial de la escuela, tanto la comprensión de los discursos verbales, como el aprendizaje de este idioma durante las clases prácticas. Algunas de las identificadas en este estudio son: las "parejas lingüísticas" o "compañeros/as intérpretes"; la utilización de diferentes idiomas (castellano e inglés); el aprendizaje de palabras clave en los idiomas de los grupos mayoritarios (árabe, tagalo, chino, urdu, etc.); la utilización intencionada del lenguaje gestual; y la reiteración de las demostraciones (información visual).
- Establecer un vínculo afectivo entre el profesorado y el alumnado, donde las relaciones entre ambos se caractericen por la cercanía, el cariño y la calidez.

- Recurrir a la comunicación, el diálogo y la reflexión a la hora de prevenir y resolver los conflictos que tienen lugar en las clases de EF, independientemente del tipo o naturaleza del mismo.
- Participar en seminarios, cursos, jornadas, etc. para mejorar las carencias formativas iniciales respecto a la atención del alumnado inmigrante en las clases de EF, y para renovar la práctica pedagógica en base a los conocimientos más actuales e innovadores.
- Mantener una relación periódica y cercana con las familias del alumnado, donde el diálogo entre ambos, según los diversos temas de interés, se caractericen por el respeto y la tolerancia.

18.3. Limitaciones y nuevas líneas de futuro de la investigación

A lo largo del proceso por el que ha transcurrido el presente estudio han surgido diversas *limitaciones* del mismo. A continuación, se señalan las más relevantes, así como también se indican las estrategias que se han utilizado para intentar reducirlas, siendo consciente, sin embargo, que han estado presentes en el desarrollo de la investigación.

La primera de ellas guarda relación con la superación de las propias creencias y expectativas sobre el tema que posee el investigador principal. En este sentido, el seguimiento de las dos directoras de tesis ha sido la clave para que finalmente este currículum oculto haya interferido mínimamente en el desarrollo del presente estudio.

A causa del desconocimiento de la lengua francesa y alemana, la segunda de las limitaciones hace referencia a la inaccesibilidad de las fuentes bibliográficas procedentes de dos de los contextos europeos con más tradición en el campo de la EI. Por este motivo, la revisión bibliográfica que se ha llevado en este trabajo se ha centrado en el contexto nacional y catalán, así como el anglosajón e italiano.

En tercer lugar, las dificultades encontradas en el proceso para la selección y el contacto con las personas participantes podrían considerarse otra de las limitaciones de este trabajo. De hecho, podría decirse que el profesorado participante puede poseer una actitud medianamente positiva hacia la

atención del alumnado inmigrante en las clases de EF. En cambio, el perfil del profesorado que no ha querido participar quizás pueda encajar en el grupo de docentes que se muestran reacios hacia la realidad multicultural de sus escuelas.

Finalmente, y en relación a la presencia del investigador principal en la escuela, el tiempo de permanencia, junto con la distorsión que ha podido generar al alumnado y al profesorado el desarrollo de las notas de campo utilizadas en este trabajo, se podrían destacar como otras de las limitaciones identificadas.

A la luz del poco peso que aún tiene en el campo científico el estudio del profesorado de EF y la atención a la diversidad cultural, durante el desarrollo de este trabajo también han ido surgiendo *nuevas líneas de futuro*, las cuales se presentan a continuación.

La primera de ellas guarda relación con el acercamiento a los profesores y profesoras de EF con menos de cinco años de experiencia laboral en un contexto multicultural con más del 50% de alumnado extranjero. Estos y estas ya han sido identificados en este estudio durante el proceso de búsqueda de las personas participantes.

En segundo lugar, otra de las posibles nuevas líneas de trabajo se relaciona con el análisis del profesorado de EF que, independientemente de sus años de experiencia, trabaja en escuelas de educación primaria con otros porcentajes de población inmigrada inferiores a los aquí estudiados. De igual modo, estos mismos estudios pueden adquirir una especial relevancia si se destinan a conocer las percepciones del profesorado de EF que trabaja en centros de educación secundaria. En definitiva, existen nuevas líneas de trabajo con otros colectivos profesionales no estudiados en esta investigación.

Por otro lado, y a lo que el diseño metodológico se refiere, la profundización en algunos de los casos de manera etnográfica también se considera como un enfoque de gran riqueza, que permitiría ahondar aún más en la realidad del profesorado de EF. A su vez, la introducción de nuevas técnicas cualitativas para la recogida de información, tales como narraciones de vida

o relatos anecdóticos, podrían aportar información relevante respecto al plano más sentimental y emocional del mismo.

Dentro de este mismo ámbito metodológico, la complementariedad de paradigmas se concibe como una apuesta que puede complementar de manera positiva todos los resultados cualitativos obtenidos en este campo. Por ello, la adaptación y aplicación de algunos de los numerosos cuestionarios o escalas de actitudes ya existentes, respecto a las percepciones del profesorado acerca del alumnado inmigrante, la EI, etc., entre otras técnicas cuantitativas, podrían generar nuevas visiones de una misma realidad, de gran interés educativo y social.

Junto con la amplitud y/o variación de las personas objeto de estudio y los cambios metodológicos, también se considera interesante conocer las percepciones del alumnado autóctono e inmigrado y de sus familiares. La riqueza que puede suponer conocer la mirada de estos protagonistas permitiría el establecimiento de unos propósitos más amplios y ambiciosos, poco presentes en el campo científico de la EF.

De igual modo, y debido a la riqueza del intercambio con profesorado en acción, otra de las principales líneas de trabajo se puede centrar en la creación de vínculos estables de colaboración entre la universidad y las escuelas y el profesorado implicado en este trabajo.

Finalmente, el estudio de la formación académica del futuro profesorado de EF y la formación permanente cobran también un especial interés. Mejorar la calidad del futuro profesorado y del profesorado que aborda día a día este gran reto, resulta un aspecto básico para educar a la futura ciudadanía en los valores personales y sociales necesarios para la convivencia en la sociedad global actual.

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

Figuras

Figura 1. La influencia de las creencias y actitudes personales y profesionales del profesorado en su labor profesional.....	105
Figura 2. Fuentes del conflicto en las clases de EF	161
Figura 3. Las fases de aplicación del análisis de contenidos.....	280
Figura 4. Imagen de algunos nodos libres y ramificados procedentes del programa informático "Nudist NVivo®"	283
Figura 5. Función que ofrece el programa informático "Nudist NVivo®" para la revisión de los fragmentos codificados	283
Figura 6. Ejemplo de informe de resultados generado por el programa informático "Nudist NVivo®"	285
Figura 7. Perfiles pedagógicos del profesorado de Educación Física en un contexto multicultural	611

Tablas

Tabla 1. Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural.....	54
Tabla 2. Clasificación de los diferentes modelos educativos de atención a la diversidad cultural en la escuela	55
Tabla 3. Evolución de las políticas educativas en el Estado español	78
Tabla 4. Análisis de la LOE respecto a la atención al alumnado extranjero.....	80
Tabla 5. Marco normativo de la educación de Cataluña	85
Tabla 6. Análisis de la LEC respecto a la atención al alumnado inmigrante	86
Tabla 7. Cuadro resumen de las líneas de intervención según los propósitos de los PEE	168
Tabla 8. Las competencias básicas dentro del currículo de Cataluña	223
Tabla 9. Síntesis de las principales experiencias prácticas documentadas.....	236
Tabla 10. Sistema de categorización del estudio.....	245
Tabla 11. Criterios para la selección de los casos	262
Tabla 12. Características del profesorado participante relativas al curso 2010-2011	265

Tabla 13. Equivalencia del volumen de documentos escritos en páginas	281
Tabla 14. Criterios de rigor de la metodología constructivista-cualitativa	286

Gráficas

Gráfica 1. Población inmigrante censada en la UE en el año 2011	47
Gráfica 2. Evolución de la población inmigrante en Cataluña	72
Gráfica 3. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante de educación primaria en Cataluña (2000-2012)	73
Gráfica 4. Distribución del alumnado inmigrante de educación primaria en Cataluña. Curso 2011-2012	74

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo Alcalde, J. E. (1997). La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández & M. T. Aguado Odina (Eds.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 88-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado Odina, M. T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 235-245.
- Aguado Odina, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado Odina, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, (22), 39-57.
- Aguado Odina, M. T. (2006). *Guía Inter: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aguado Odina, M. T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 22-42.
- Aguado Odina, M. T. & Álvarez, B. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/ Intercultural education. Teacher training needs an european perspective*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Aguado Odina, M. T., Gil Jaurena, I. & Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC. Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- Aguado Odina, M. T., Gil Jaurena, I. & Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aguado Odina, M. T., Gil Pascual, J. A., Jiménez Frías, R. A., Sacristán Lucas, A., Ballesteros Velázquez, B., Malik Liévano, B., ... Sánchez García, M. F. (1999). En M. T. Aguado Odina (Ed.), *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de publicaciones.
- Agudo Brigidano, D., Mínguez Pérez, R., Rojas García, C., Ruiz Fernández, M., Salvador Mínguez, R. & Tomás Larrés, J. (2002). *Juegos de todas las*

culturas: juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural. Barcelona: INDE.

- Agudo Ruiz, F. & Agudo Ruiz, J. F. (2003a). El proceso intercultural en el docente, una relación cambiante. *Federación Española de Asociaciones Docentes de Educación*, (6), 241-245.
- Agudo Ruiz, F. & Agudo Ruiz, J. F. (2003b). La educación física ante el reto de la interculturalidad. En Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.), *La educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 137-150). Murcia: Nausíca edición electrónica.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Akkari, A. & Ferrer Juliá, F. (2000). La educación intercultural en España y en suiza: Un enfoque comparativo. *Revista Española de Educación Comparada*, (6), 285-316.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Alegre de la Rosa, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Archidona: Aljibe.
- Alegre Canosa, M. Á. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, (345), 61-82.
- Alegre Canosa, M. Á., Benito, R. & González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado. *Educación XX1*, 15(2), 137-158.
- Alegre Canosa, M. Á. & Collet, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Allport, G. W. (1977). *La naturaleza del prejuicio* (5a ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Allué, J. M. & Llucià, I. (2003). *Jocs d'arreu del món: 92 jocs per conèixer un món meravellós*. Barcelona: Timun Mas.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo Mon, M. A. & Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema. Revista de Psicología*, 17(4), 601-606.
- Andreu Cabrera, E. & Fernández Planelles, M. C. (2006). Propuesta de interculturalidad e integración desde el ámbito de la educación física. Jugar, conocer, compartir. En A. Díaz Suárez (Ed.), *VI Congreso Internacional de educación física e interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo* (2ª ed.). Madrid: Akal.

- Aramburu Otazu, M. (2002). *Los otros y nosotros: imágenes del inmigrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de publicaciones.
- Arnal, J., Rincón, D. d. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arráez, J. M. (2001). Dificultades de un maestro especialista de EF ante la diversidad del alumnado. Inadaptados y marginados. En F. J. Giménez, A. Sierra, J. Tierra & J. Díaz (Eds.), *Educación física y diversidad* (pp. 11-25). Huelva: Universidad de Huelva.
- Arufe Giráldez, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o realidad? *EmásF. Revista Digital de EF*, (2), 32-42. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/La_educacion_en_valores_en_el_aula_de_EF.pdf (Consultado el 03/05/2012).
- Axmann, G. (2010). Invitation for integration-sports associations and their chances. En W. Gasparini & A. Cometti (Eds.), *Sport facing the test of cultural diversity. Integration and intercultural dialogue in Europe: Analysis and practical examples* (pp. 41-46). Strasbourg: Council of Europe.
- Azzarito, L. & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47.
- Bagant, S., Giménez, N., Montserrat, D. & Ruiz Rus, M. (2005). Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural. *Fórum de Recerca: onzenes jornades de foment de la Investigació*. Castellón: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Baker, G. C. (1994). *Planning and organizing for multicultural instruction* (2ª ed.). Menlo Park Calif: Addison-Wesley.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural education: development, paradigms and goals. En J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 12-28). New York: Praeger.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: development, dimensions and challenges. En J. Q. Adams & J. R. Welsch (Eds.), *Multicultural education: Strategies for implementation in colleges and universities*. Volume 4 (pp. 3-14). Macomb: Illinois Staff and Curriculum Developers Association.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3ª ed.). Boston: Ally and Bacon.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.

- Banks, J. A. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in western societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Bantulà, J. (2004). *Juegos motrices cooperativos* (3a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Bantulà, J. & Mora, J. M. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo.
- Barandica, E. (1999). Educación y multiculturalidad: Análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M. Á. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 15-20). Barcelona: Graó.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barquín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M. & Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992716.pdf. (Consultado el 03/08/2011)
- Bartolomé Pina, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 7-28.
- Bartolomé Pina, M. & Cabrera, F. A. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé Pina, M. & Cabrera, F. A. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Behnke, U. & Roth, H. J. (2002). Inmigración y escuela: experiencias de integración en Hamburgo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (68), 50-56.
- Bell, N. D. & Lorenzi, D. (2004). Facilitating second language acquisition in elementary and secondary physical education classes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(6), 46-51.
- Bender-Szymanski, D. (2012). Assimilation, segregation, or integration? A teaching project examining approaches to religious and ideological diversity in the classroom. *Intercultural Education*, 23(4), 325-340.
- Bengoechea, I., Arribillaga, A. & Madariaga, J. M. (2012). La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, 40(3), 61-70.

- Benhammou, F. & Argemí, R. (2012). El papel esencial de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (420), 48-50.
- Benn, T. & Dagkas, S. (2006). Incompatible? compulsory mixed-sex physical education initial teacher training (PEITT) and the inclusion of Muslim women: a case-study on seeking solutions. *European Physical Education Review*, 12(2), 181-200.
- Benn, T., Dagkas, S. & Jawad, H. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16(1), 17-34.
- Beregüí Gil, R. & Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En J. A. Jordán Sierra, X. Besalú, M. Bartolomé Pina, M. T. Aguado Odina, C. Moreno García & M. Sanz (Eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-91). Madrid: Catarata.
- Besalú, X., López Cuesta, B. & Liga Española de la Educación y Cultura Popular (2011). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de escuelas interculturales*. Las Rozas: Wolters Kluwer.
- Besalú, X. & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra: 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.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Blasco, D. (2006). Educación, género y deporte: Jóvenes de etnia gitana y práctica físico deportiva. *Revista de Dialectología y tradiciones Populares*, 61(2), 115-128.
- Bodin, D., Robène, L., Héas, S. & Blaya, C. (2006). Violences à l'école: l'impact de la matière enseignée. *Déviance Et Société*, 30(1), 21-40.
- Boluda, G. (2010). Les danses d'arreu del món: una proposta interdisciplinària per gaudir de la diversitat cultural al nostre centre. *Guix*, (364), 23-27.

- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (1998). *Canviar l'escola: la coeducació al patí de joc*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Burden, J. W., Hodge, S. R., O'Bryant, C. & Harrison, L. (2004). From colorblindness to intercultural sensitivity: infusing diversity training in PETE programs. *Quest*, 56(2), 173-189.
- Cabrera, F. A., Espín López, J. V., Marín Gracia, M. Á. & Rodríguez Lajo, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (pp. 75-80). Barcelona: Graó.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, 11, 53-82.
- Calatayud Samon, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, (88), 73-84.
- Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce.
- Calvo Población, G. F., Alejo Montes, F. J. & Calvo Fernández, M. (2002). Percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227715568.pdf (Consultado el 26/11/2009).
- Calvo Rodríguez, A. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5(5). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227710352.pdf (Consultado el 10/09/2012)
- Camilleri, C. (1992). El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa. En M. Siguan (Ed.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90* (pp. 33-42). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Camino, X., Maza Gutiérrez, G. & Puig Barata, N. (2008). Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (91), 12-28.
- Campoy Aranda, T. J. (2006). Técnicas cualitativas para la educación intercultural. En A. Pantoja Vallejo & T. J. Campoy Aranda (Eds.),

Programas de intervención en educación intercultural (pp. 51-65). Granada: Grupo editorial universitario.

- Campoy Aranda, T. J. & Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, (336), 415-436.
- Cano Moraleda, G., Gil Madrona, P., Pastor Vicedo, J. C. & Sousa Carballo, Z. (2006). Educación física e interculturalidad: El juego, la danza y otras actividades integradoras. Una experiencia llevada a la práctica en el colegio público "Cardenal Cisneros" de Camuñas (Toledo). En A. Díaz Suárez (Ed.), *VI Congreso Internacional de educación física e interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Capllonch Bujosa, M., Godall, T. & Lleixà Arribas, 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. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola: desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos De Pedagogía*, (290), 90-94.
- Carbonell, F. (2006). *L'acollida: acompanyament d'alumnat nouvingut*. Vic: Eumo.
- Carbonell, F. & Martuccelli, D. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Carbonell, F. (Ed.), *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones.
- Carbonell Sebarroja, J., Simó Gil, N. & Tort, A. (2002). *Magribins a les aules: el model de Vic a debat*. Vic: Eumo.
- Carbonero Sánchez, L. & Flores Aguilar, G. (2012). Las familias como agente de promoción del fair-play en el deporte en edad escolar. *Revista Estadio*, (67), 22.
- Carbonero Sánchez, L. & Prat Grau, M. (2012). Las familias y la promoción del deporte en edad escolar. *Padres y Madres de Alumnos y Alumnas. Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumno*, (113), 16-19.
- Carranza, M., Llobet, E. & Malagarriga, A. (1999). Danza y multiculturalidad. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]*, (82)

- Carrasco, E. (2006). Proyecto jóvenes guías: la ayuda entre iguales para incorporar nuevos alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 17-19.
- Carrillo, J. & Contreras, L.C. (1995). Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la Matemática y su enseñanza. *Educación Matemática*, 7(3), pp. 79-92.
- Carroll, B. & Hollinshead., G. (1993). Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Journal*, 19(1), 59-76.
- Casas Escudero, J. E., Torralba Jordán, M. Á., Lleixà Arribas, T., Buscà Donet, F., Calvo, J. & De Ayguavives Arch, 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* (pp. 32-55). Universitat de Barcelona-INEFC-Barcelona: INDE.
- Caselles Pérez, J. C. (2003). *Estrategias para cultivar actitudes interculturales*. Trabajo presentado en el curso Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula, Torre Pacheco.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *La activación de la xenofobia en España: ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cea D'Ancona, M. Á. & Valles Martínez, M. S. (2010). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cid Sabucedo, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (19), 181-208.
- Clements, R. L. & Meltzer Rady, A. (2012). *Urban physical education: Instructional practices and cultural activities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coelho, E., Oller, J. & Serra, J. M. (2010). Más allá del primer contacto: ¿cómo dar la bienvenida a los estudiantes extranjeros y a sus familias? *Revista Prácticas en Educación Intercultural*, (2) 10-33.
- Colectivo AMANI. (1994). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

- Colectivo IOÉ. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Colectivo IOÉ. (2003). La sociedad española y la inmigración extranjera. *Papeles De Economía Española*, (98), 16-31.
- Colectivo IOÉ. (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos: ¿hacia una España plural e intercultural?* Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros FUNCAS.
- Colectivo IOÉ, Pereda, C., Actis, W. & de Prada, M. Á. (2007). *Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Consejo de la Juventud de España. (2011). ¿Cómo está el tema de la inmigración? Recuperado de: <http://www.cje.org/en/en-que-trabajamos/inmigracion/como-esta-el-tema/como-esta-el-tema-sobre-la-inmigracion/> (Consultado el 13/03/2013).
- Consorci d'Educació a Barcelona. (2012). *L'escolarització a la ciutat de Barcelona. Curs 2011-2012. Recull estadístic*. Recuperado de: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/Informe_escola_2012_OKv6_reduit.pdf
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, p. 29313-29424.
- Contreras, J. (1994). *Los retos de la inmigración: racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Contreras Jordán, O. (2002). Perspectiva intercultural de la educación física. En T. Lleixà Arribas, J. R. Flecha García, L. Puigvert, O. Contreras Jordán, M. Á. Torralba Jordán & J. Bantulà (Eds.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 47-75). Barcelona: Paidotribo.
- Contreras Jordán, O., Gil Madrona, P., Cecchini, J. A. & García L, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 28(2), 7-47.
- Contreras Jordán, O. & Pastor Vicedo, J. C. (2012). Consideraciones sobre el velo islámico en las clases de educación física. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 13-17.
- Coromina Pou, E., Casacuberta, X., Quintana, D. & Cotoner Cerdó, L. (2002). *El trabajo de investigación: el proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos. Guía del estudiante*. Barcelona: Octaedro.
- Cuevas Campos, R. (2009). La educación intercultural a través del movimiento. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]*, (181).

- Cuevas Campos, R., Fernández Bustos, J. G. & Pastor Vicedo, J. C. (2009). Educación física y educación intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 15-23.
- Cuevas Campos, R., García Calvo, T. & Sánchez Miguel, P. A. (2010). Educación por competencias en educación física: La competencia intercultural. *CD de actas del V Congreso Internacional, XXVI Congreso Nacional de Educación Física: Docencia, Innovación e Investigación en Educación Física* (pp.438-443). Universitat de Barcelona-INEFC-Barcelona: INDE.
- Cuevas Campos, R., Pastor Vicedo, J. C., Gómez Barreto, I. M. & García Calvo, T. (2010). El tratamiento del racismo a través de la EF: una revisión de programas de intervención. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 111-124.
- Culp, B. O. (2006). Classroom management for diverse populations. *Strategies*, 20(1), 21-24.
- Culp, B. O. & Chepyator-Thomson, J. R. (2011). Examining the culturally responsive practices of urban primary physical educators. *Physical Educator*, 68(4), 234-253.
- Culp, B. O., Chepyator-Thomson, J. R. & Hsu, S. (2009). Pre-service teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. *The Physical Educator*, 66(1), 23-36.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüística y sociológicas. *Revista de Educación*, (326), 37-62.
- Chance, L., Gunn Morris, V. & Rakes, S. (1996). Fostering sensitivity to diverse cultures through an early field experience collaborative. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 386-389.
- Chepyator-Thomson, J. R., You, J. & Rusell, J. (2000). In service physical education teachers: Background and understanding of multicultural education. *Journal of in-Service Education*, 26(3), 557-568.
- Choi, W. & Chepyator-Thomson, J. R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: a review of U.S. based literature. *Journal of Research*, 6(2), 14-20.
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study. *European Journal of Teaching Education*, 30(4), 431-443.
- 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 Haro Rodríguez, R. (2003). *Educación intercultural: nuevos retos y propuestas para la práctica educativa*. Trabajo presentado en el curso Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula, Torre Pacheco.

- Del Rincón Igea, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Campo, J. (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En M. À. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 47-53). Barcelona: Graó.
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente, un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, Calif.: Sage.
- Departament d'Acció Social i Ciutadania (2010). *Direcció general per a la immigració. Xifres provisionals a 1 de gener 2010*. Barcelona: Secretaria per a la immigració-Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Acció Social i Ciutadania (2011). *Direcció general per a la immigració. Xifres provisionals a 1 de gener 2011*. Barcelona: Secretaria per a la immigració-Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Acció Social i Ciutadania (2012). *Direcció general per a la immigració. Xifres provisionals a 1 de gener 2012*. Barcelona: Secretaria per a la immigració-Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2007). Decreto 142/2007 de 26 de junio, sobre la Ordenación de las Enseñanzas de Educación Primaria. Diario oficial de la Generalitat de Cataluña, 29 de junio de 2007, núm. 4915, p. 21822-21870.
- Departament d'Ensenyament (2009a). *Currículum educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://phobos.xtec.cat/cda-monestirs/web/media/curriculum_primaria.pdf
- Departament d'Ensenyament (2009b). *Plan para la lengua y la cohesión social. Educación y convivencia intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Departament d'Ensenyament (2010). *Estadístiques de l'educació. Sèries anuals, 2000-2010*. Barcelona: Servei d'Indicadors i Estadística-Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament (2012a). *Avenç dades curs 2011-2012*. Barcelona: Servei d'Indicadors i Estadística-Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2012b). *Els Plans Educatius d'Entorn*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Plans%20educatiu%20entorn/doc_marc_pee_cat.pdf
- Departament d'Ensenyament. (2012c). *Orientacions i pràctiques de referència per a la realització d'actuacions sostenibles dels plans educatius d'entorn*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/03e67167-8223-4b3d-a167-914271dccc22/Orientacions%20i%20practiques%20de%20referencia.pdf>
- Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (64), 111-120.
- Devís Devís, J. & Peiró, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 63-94). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Domangue, E. & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Domingo Palomares, H. (1998). De un mundo multicultural a la educación intercultural: un nuevo frente en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (33), 97-105.
- Domínguez Marco, S., Jiménez Martín, P. J. & Durán González, J. (2011). Revisión de los principales estudios realizados en deporte e inmigración a nivel nacional e internacional. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (394), 37-50.
- El Yousfi Mohamed, M. (2009). Respuesta didáctica a la interculturalidad desde el área de educación física: un programa de atención a alumnos/as inmigrantes escolarizados en centros de primaria. En J. López Belmonte (Ed.), *Aulas interculturales 2* (1ª ed., pp. 119-132). Melilla: GEEPP: SATE-STEs Melilla.
- Elias, F. (1994). Zwischen hoffnung und wirklichkeit. *Sportpädagogik*, 18(6), 40-42.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.

- Equipo EINA. (2003). *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ercilla, C. (2010). Exposició itinerant jocs del món. *CD de actas del V Congreso Internacional, XXVI Congreso Nacional de Educación Física: Docencia, Innovación e Investigación en Educación Física* (pp.296-303). Universitat de Barcelona-INEFC-Barcelona: INDE.
- Espada Mateos, M. & Calero Cano, J. C. (2011). La educación física en valores en el área de educación física y en el deporte escolar. "*La Peonza*"-*Revista de Educación Física para la Paz*, (6), 51-55.
- Espejo Villar, L. B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 13-47.
- Essomba, M. Á. (Ed.) (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Cisspraxis.
- Essomba, M. Á. (2007). *Tot un món: Material didàctic*. Vic: EUMO.
- Essomba, M. Á. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. Á. (2010). *Tot un món: Material didàctic 2*. Vic: EUMO.
- Essomba, M. Á. & Barandica, E. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón, Revista de Pedagogía* 56(1) 95-116
- Etxeberría, F. (2009). *Alumnado inmigrante y Pisa: crónica de una desigualdad*. Trabajo presentado en el XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento", 1-7. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Etxeberría, F. & Elosegui, K. (2010a). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-263.
- Etxeberría, F. & Elosegui, K. (2010b). Nuevos retos en la escuela con inmigrantes. *Ikastaria: Cuadernos de Educación*, (17), 67-89.
- Etxeberría, F.; Karrera, I. & Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf (Consultado el 31/03/2013).

- EUROSTAT (2012). *Eurostat news release. Foreign citizens and foreign-born population*. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_STAT-12-105_en.htm
- EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Eurydice Unidad Europea.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Expósito Aranda, J., González Rebollo, E. J., Herrero Sastre, M. B., López Fernández, R., Pinilla Martínez, T., Durán Cano, E. M. & Pérez Pérez, V. (1999). La educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]*, (82).
- Feria Moreno, A. (2002). Mapa de la población inmigrada escolarizada. *Cuadernos De Pedagogía*, (315), 83-87.
- Fermoso, P. (1992). Formación del profesorado para la educación multicultural. En P. Fermoso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp. 129-156). Madrid: Narcea.
- Fernández-Balboa Balaguer, J. (1991). Beliefs, interactive thoughts and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, (11), 59-78.
- Fernández-Balboa Balaguer, J. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254.
- Fernández-Balboa Balaguer, J. M. & Muros Ruiz, B. (2004). ¿El deporte unión de culturas? Realidad o espejismos hegemónicos: hacia una pedagogía crítica e intercultural de la educación física. *Actas del IV Congreso internacional de EF e Interculturalidad: El Deporte unión de culturas*, CD, Cancún (México).
- Fernández Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: Análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1-12.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández García, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ferrer, M. & Martín, A. (2010). ¿Pedimos peras al olmo? una escuela inclusiva con familias de exclusión social. *Aula de Innovación Educativa*, (197), 13-16.
- FIEP (2000). *Manifiesto Mundial de la Educación Física*. Recuperado de: <http://fiepamericadelnorte.org/wp-content/uploads/2013/01/manif.pdf>

- Figuerola, P. (1993). Cultural diversity, social reality and education. En P. Figuerola & A. Fyfe (Eds.), *Education for cultural diversity: the challenge for a new era* (pp. 17-36). London: Routledge.
- Flecha García, J. R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha García, J. R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (94), 79-103.
- Flecha García, J. R. & Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha García, J. R. & Puigvert Mallart, L. (2000). Contra el racismo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (11), 135-164.
- Flecha García, J. R. & Puigvert Mallart, L. (2002). Multiculturalismo y educación. En T. Lleixà Arribas, R. Flecha, L. Puigvert, O. Contreras Jordán, M. Á. Torralba Jordán & J. Bantulà (Eds.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Flintoff, A., Chappell, A., Gower, C., Keyworth, S., Lawrence, J., Money, J., ... Webb, L. (2008). *Black and minority ethnic trainees' experiences of physical education initial teacher training*. Leeds Metropolitan University: Carnegie Research Institute.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. & Scraton, S. (2008) The Challenges of Intersectionality: Researching Difference in Physical Education. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), pp. 73-85
- Flores Aguilar, G. (2009). *Los/as entrenadores/as de fútbol educativo en contextos multiculturales: creencias y modos de atender a la diversidad*. Trabajo de Máster. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/12285>
- Flores Aguilar, G. (2011) El intercambio cultural a través del juego: el "Rodajoc" y el "Mar de Jocs" en la ciudad de Barcelona. *Actas del Congreso Educa2011. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en educación*. CD, Madrid.
- Font Lladó, R. (2007). *La formació permanent del professorat d'educació física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Fraile Aranda, A., Aguado, P., Díez, M., Fernández, M., Frutos, M., de Frutos, S., ... Romo, C. (2008). Los conflictos en la clase de educación física y algunas estrategias para su solución. En A. Fraile Aranda (Ed.), *La resolución de conflictos en y a través de la educación física* (pp. 7-64). Barcelona: Graó.

- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Galino Carrillo, M. Á. & Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- Gamella, J. F. & Sánchez Muros, P. S. (1998). *La imagen infantil de los gitanos: estereotipos y prejuicios en escuelas multiétnicas*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- Garaigordobil Landazabal, M. & Fagoaga Azumendi, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de publicaciones.
- García Arjona, N., Arjona Garrido, Á. & Checa Olmos, J. C. (2012). Aproximación etnográfica al estudio de relaciones interétnicas en educación física. Estudios de caso en Francia y España. *Gazeta de Antropología*, (28). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/19921> (Consultado el 09/02/2013).
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, (345), 23-60.
- García de Alcaraz Meca, A. (2003). Educación física dentro de un proyecto intercultural y compensador: una perspectiva teórico-práctica. En Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.), *La educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 159-167). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- García de Alcaraz Meca, A. & Sánchez Pérez, F. (2003). Educación física como integradora de minorías étnicas. En Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.), *La educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 75-80). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- García Fernández, J. A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En X. Besalú, B. López Cuesta & Liga Española de la Educación y Cultura Popular (Eds.), *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales* (pp. 59-69). Las Rozas: Wolters Kluwer.
- García Fernández, J. A. & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- García Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 437-448.

- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE. Estudios Sobre Educación*, (4), 47-66.
- García López, R. & Sales Ciges, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, (207), 317-336.
- García Marín, C. & Martínez Ten, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo: Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: Catarata.
- García Moreno, C. & Pedret Ventura, R. (1999). "Rodajoc": la experiencia de juego sin fronteras. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]* (82).
- García Plaza, M. d. M. & Oliveras Busquets, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural: Un caso práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 199-209.
- García Ruso, H. M. (2001). La atención a la diversidad y la formación del profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1). Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/104/667> (Consultado el 19/05/2009).
- Garragorri Yarza, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]*, (161).
- Garreta Bochaca, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, (335), 213-233.
- Gay, G. (1986). Multicultural teacher education. En J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 154-177). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Generalitat de Catalunya (2006). Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006, Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2009). Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación [LEC]. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de julio de 2009, núm, 5422, p. 56589-56682.
- Gieß-Stüber, P. (2008a). Travelling trough Europe. Estrangement and return. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 36-46). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieß-Stüber, P. (2008b). Sport for all in a multicultural society. Didactic proposals for higher education. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.),

Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education (pp. 126-131). Baltmannsweiler: Schneider.

Gieß-Stüber, P. (2008c). Reflexive interculturality and interaction with strangeness in sport and through sport. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 228-242). Baltmannsweiler: Schneider.

Gieß-Stüber, P. (2009). Interculturalidad reflexiva e interacción con lo "extraño" en el deporte y a través del deporte. En J. Durán González (Ed.), *Actividad física, deporte e inmigración. El reto de la interculturalidad* (pp. 95-112). Madrid: Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid.

Gieß-Stüber, P. & Blecking, D. (Eds.) (2008). *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education*. Baltmannsweiler: Schneider.

Gieß-Stüber, P., Didierjean, R., Fialová, L., Heine, C. & Mielcarek, M. (2008). Physical education in Germany, France, Poland and the Czech Republic. Perspectives for integration and interculturality? En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 25-35). Baltmannsweiler: Schneider.

Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Reflexive interculturality as a development objective for schools and school sport. En P. Gieß-Stüber & E. Grimminger (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 297-303). Baltmannsweiler: Schneider.

Gieß-Stüber, P. & Kühler, C. (2008). Without the benefit of my studies, I would certainly have put my foot in it... a conversation with a sport teacher. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 288-294). Baltmannsweiler: Schneider.

Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

Gil Jaurena, I. (2010). Cultural diversity in compulsory education. An overview of the context of Madrid. *Intercultural Education*, 21(4), 299-315.

Gil Madrona, P. & Pastor Vicedo, J. C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Madrid: Morata.

Girard, K. & Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*. Barcelona: Granica.

- Goenechea Permisán, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 119-136.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A. & Jiménez Gámez, 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.
- Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Revista digital EFDeportes* (31). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>. (Consultado el 23/04/2009).
- González Arévalo, C. (2011). Contextos y situaciones en educación física. *Aula de Innovación Educativa*, (202), 35-38.
- González Falcón, I. & Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. En F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Granada: Instituto de Migraciones.
- González González, H. (2010). Dramatización y reducción del sesgo intergrupalo. *CD de actas del V Congreso Internacional, XXVI Congreso Nacional de Educación Física: Docencia, Innovación e Investigación en Educación Física* (pp. 647-653). Universitat de Barcelona-INEFC-Barcelona: INDE.
- González Mediel, O. (2010). Activitats d'expressió corporal com a recurs d'educació intercultural. Impacte d'una investigació-acció cooperativa. *V Congreso Internacional, XXVI Congreso Nacional de Educación Física: Docencia, Innovación e Investigación En Educación Física* (pp. 634-646), Universitat de Barcelona; INEFC-Barcelona.
- González Palomares, A., Táboas Pais, M. I. & Rey Cao, A. (2010). Los libros de texto como herramientas para la promoción de una práctica físico-deportiva en igualdad: análisis comparativo de la representación racial entre los libros publicados durante la vigencia de la LOGSE y la LOE. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (Suple), 31-36.
- Goyette, R., Dore, R. & Dion, E. (2000). Pupil's misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: a sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14.
- Gramespacher, E. (2008). Dealing with strangeness through play: a practical lesson. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration -*

Europe. Widening horizons in intercultural education (pp. 243-248). Baltmannsweiler: Schneider.

Granda Vera, J., Alemany, I. & Canto, A. (2000). Multiculturalidad y formación de maestros. Una propuesta para el currículo formativo de docentes de educación física. En O. Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesorado de educación física. Actas del XVIII congreso nacional de educación física (Volumen I)* (pp. 343-355). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Granda Vera, J., Domínguez Saura, R. & El Quariachi Anan, S. (1999). *El juego popular y tradicional como mediador intercultural: una propuesta educativa para favorecer las relaciones interculturales a través del juego, el respeto y la convivencia interétnica*. Barcelona: Cims.

Grant, C. A. & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix Ariz: Oryx Press.

Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A., Fernández Torres, P. & Savall Ceres, J. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.

Grimminger, E. (2008a). Study structures for physical education teachers in comparison. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 19-24). Baltmannsweiler: Schneider.

Grimminger, E. (2008b). Promoting intercultural competence in the continuing education of physical education teachers. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 304-315). Baltmannsweiler: Schneider.

Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317-331.

Guerrero Morilla, R., Cachón Zagalaz, J. & Zagalaz Sánchez, M. L. (2010). El ayuno del ramadán y sus consecuencias en los alumnos musulmanes escolarizados en occidente. CD de *actas del IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad. Mercado Laboral y Competencias Asociadas* (pp. 245-255). Universidad de Murcia, Murcia.

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte: la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Hamzeh, M. & Oliver, K. L. (2012). Because I am Muslim, I cannot wear a swimsuit: Muslim girls negotiate participation opportunities for physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 330-339.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harrison, L. & Belcher, D. (2006). Race and ethnicity in physical education. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 742-751). London: Sage Editions.
- Harrison, L., Carson, R. L. & Burden, J. W. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, (29), 184-198.
- Hastie, P., Martin, E. & Buchanan, A. M. (2006). Stepping out of the norm: an examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, (38), 293-306.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Hellison, D. R. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henry, I. P. (2005). *Sport and multiculturalism: a European perspective*. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp102_eng.pdf (Consultado el 14/12/2010).
- Herrada Valverde, R. I. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la universidad de Almería. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228112421.pdf (Consultado el 10/10/2009).
- Hinojosa Pareja, E. F. & López López, M^a.C. (2010). La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente. Trabajo presentado en el *II Congrés Internacional de Didàctiques*, Universitat de Girona.
- Hsu, S. & Chepyator-Thomson, J. R. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 199-220.
- Husny Arar, K. & Rigbi, A. (2009). "To participate or not to participate?" status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. *Sport, Education and Society*, 14(2), 183-202.
- Ibaibarriaga Toset, Á. (2011). Educación física en colectivos socialmente desfavorecidos: Niñas de etnia gitana en el ámbito de la Educación física Escolar. *Revista digital EFDeportes* (155). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd155/etnia-gitana-en-el-ambito-de-la-educacion-fisica-escolar.htm> (Consultado el 08/02/2013).

- Ibarra, N. & Ballester, J. (2010). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de Innovación Educativa*, (197), 7-8.
- Iglesias Sanz, P. & López Pastor, V. M. (2003). U.D. interdisciplinar: Teatro de sombras y multiculturalidad en educación física. *Revista Digital "La Peonza"-Revista de Educación Física para la Paz* (3), 18-24.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. & Angulo San Millán, K. (2005). *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ishee, J. (2004). Perceptions of misbehavior in middle school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation Dance*, 75(1), 9.
- Jiménez Gámez, R. Á. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 139-156.
- Jiménez Martín, P. J., Durán González, J. & Domínguez Marco, S. (2009). Hábitos deportivos de la población inmigrante de habla hispana en la comunidad de Madrid. En J. Durán González (Ed.) *Actividad física, deporte e inmigración. El reto de la interculturalidad* (pp. 47-76). Madrid: Dirección General de Deportes. Comunidad de Madrid.
- Jódar, M. & Ortega, R. (1999). Integración de minorías a través de juegos populares y tradicionales en un colegio de Lavapiés. *Aula de Innovación Educativa*: Barcelona (82), 21-23.
- Johnson, L. S. (2002). "My eyes have been opened": white teachers and racial awareness. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 153-167.
- Jordán Sierra, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ceac.
- Jordán Sierra, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán Sierra, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Jordán Sierra, J. A. (1998). El professorat davant l'educació intercultural. En J. A. Jordán Sierra (Ed.), *Multiculturalisme i educació* (pp. 93-122). Barcelona: Eduoc.
- Jordán Sierra, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. À. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graó.
- Jordán Sierra, J. A. (2001). Realidad multicultural y educación intercultural. En E. Castella Castella, J. A. Jordán Sierra & C. Pinto Isern (Eds.), *La*

educación intercultural, una respuesta a tiempo (pp. 9-56). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Jordán Sierra, J. A. (2004). Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. A. Jordán Sierra, X. Besalú, M. Bartolomé Pina, M. T. Aguado Odina, C. Moreno García & M. Sanz (Eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata.

Jordán Sierra, J. A. (2005). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* Material no publicado. Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf

Jordán Sierra, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, (12), 59-80.

Jordán Sierra, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XX1*, 14(1), 59-87.

Jordán Sierra, J. A. & Pinto Isern, C. (2001). Estrategias y experiencias pedagógicas. En E. Castella Castella, J. A. Jordán Sierra & C. Pinto Isern (Eds.), *La educación intercultural. Una respuesta a tiempo* (pp. 101-123). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G, Meijnen, W., Roeleveld, J. & Van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38(2), 228-247

Kennett, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis Olímpics.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.

Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35-56.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Barcelona: Graó.

Latorre, A., Del Rincón Igea, D. & Arnal Agustín, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Learreta Ramos, B., Ruano Arriagada, K. & Sierra Zamorano, M. Á. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos*. Barcelona: INDE.

- Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50-59.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575-589.
- Leiva Olivencia, J.J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga
- Leiva Olivencia, J. J. (2010a). 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.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010b). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010c). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- León del Barco, B., Ricardo Mira, A. & Gómez Carroza, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 5(2), 259-282. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121947001>. (Consultado el 18/11/2009).
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, 12 de enero de 2000, núm. 10, p. 1139-1150.
- Linaza, J. L., Simón, C., Sandoval, M. & García Blanco, M. G. (2002). Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones. *Aula Abierta* (80), 27-42.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- López López, M^a.C. (2001). *La enseñanza en aulas multiculturales: una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López López, M^a.C. & Hinojosa Pareja, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218.

- López Pastor, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. *Kronos: la Revista Científica de Actividad Física y Deporte*, V(11), 59-71.
- López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38 (nº especial), 155-176.
- López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M. & Iglesias Sanz, P. (2004). El alumnado inmigrante en el área de educación física: el trabajo de un seminario sobre esta temática en la provincia de Segovia. Trabajo presentado en el *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La Formación Inicial del Profesorado ante el Reto Europeo*, Universidad de la Coruña.
- López Pastor, V. M. & Iglesias Sanz, P. (2003). Inmigrantes y minorías étnicas en educación física. De la atención a la diversidad a la educación intercultural. Trabajo presentado en el *III Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*, Ceuta.
- López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, Á. & Monjas Aguado, R. (2006). Integración, alumnado inmigrante y de minorías étnicas en el área de educación física. Trabajo presentado en el *V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, Á. & Monjas Aguado, 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). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm> (Consultado el 21/07/2010).
- López Reillo, P. & González García, D. (2006). Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional de Educación Intercultural: "Formación del Profesorado en la Práctica"*, UNED, Madrid.
- López Rodríguez, F. & Sentís, F. (2000). Las adaptaciones del currículum en primaria. En R. Alcudia (Ed.), *Atención a la diversidad* (pp. 85-90). Caracas: Laboratorio Educativo.
- López Ros, V. (2007). *De fora vingueren i ... ¿diferent es mogueren? Reflexions sobre els patrons motors dels nousvinguts i la incidència dels estereotips*. Trabajo presentado en el Observatori de l'Esport de l'Alt Empordà. Jornades "Posa't al dia", Universitat de Girona.
- Luis Pascual, J. C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Luque, A. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, 4(10), 89-102.

- Lledó, E. (1992). *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi* (Vol. 3). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lleixà Arribas, T. (2002). Atención a la diversidad en el currículum de educación física. En T. Lleixà Arribas, J. R. Flecha García, L. Puigvert, O. Contreras Jordán, M. Á. Torralba Jordán & J. Bantulà (Eds.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 79-111). Barcelona: Padiotribo.
- Lleixà Arribas, T. (2006). *Educación física: un espacio de inclusión multicultural*. En A. Díaz Suárez (Ed.), *VI Congreso Internacional de educación física e interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Lleixà Arribas, T. (2008). Associacionisme i esport. Perspectiva dels tècnics esportius en la definició d'estratègies de participació dels infants i joves immigrants. En Generalitat de Catalunya, Secretaria per a la immigració (Ed.), *Recerca i Immigració. Col·lecció ciutadania i immigració, N° 1* (pp. 71-81). Barcelona: Biblioteca de Catalunya.
- Lleixà Arribas, T. & Soler Prat, S. (2004). *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿integración o segregación?* Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Llevot Calvet, N. (2006). Los docentes de Cataluña y el recurso del mediador intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 125-139.
- Llevot Calvet, N. & Garreta Bochaca, J. (2003). *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Llevot Calvet, N. & Garreta Bochaca, J. (2006). La educación intercultural: discursos y prácticas. En N. Llevot Calvet (Ed.), *La educación intercultural: discursos y prácticas* (pp. 9-17). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lluch Balaguer, X. (2003). Models i materials curriculars per a l'educació intercultural. En A. Sales Ciges (Ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 25-33). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Lluch Balaguer, X. & Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de publicaciones.
- Macdonald, D., Abbott, R., Knez, K. & Nelson, A. (2009). Taking exercise: cultural diversity and physically active lifestyles. *Sport, Education and Society*, (14), 1-19.
- Magrinyà, F. & Puig Barata, N. (2008). Las redes sociales deportivas en espacios públicos de Barcelona: Cifras y tendencias. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (91), 35-43.

- Malgesini, G. & Giménez Romero, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del oso.
- Malik, B. (2002). *Competencias interculturales. Proyecto docente*. Departamento MIDE II, Facultad de educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Manasero, M. A., Vázquez Alonso, A., Ferrer Pérez, V. A., Fornés Vives, J. & Fernández Bennassar, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: Edicions UIB.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo* (2ª ed.). Barcelona: Eub.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal docente. En A. de la Herrán Gascón & J. Paredes Labra (Eds.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marco Viciano, F. & Sales Ciges, A. (2003). Educació intercultural: conceptes clau i models educatius. En A. Sales Ciges (Ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 13-23). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Martínez Abellán, R. (2003). El profesor de educación física como educador y mediador intercultural. En Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.), *La educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 189-198). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Martínez Álvarez, L. & García Monje, A. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (69), 118-123.
- Martínez Martínez, A. & Zurita Ortega, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39(2), 91-102.
- Martínez Moreno, A. (2003). Procesos de integración en educación física para alumnos con desconocimiento del idioma castellano. En Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.), *La educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 179-188). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima del aula: investigación sobre el desarrollo de una intervención*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Martínez-Taboada Kutz, C. & Alonso, M. (2012). Educación intercultural. Variables en la atención de la diversidad cultural. *Aula de Innovación Educativa*, (210), 69-73.

- Massot Lafon, M. I., Dorio, I. & Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mata Benito, P., Aguado Odina, M. T., Ballesteros Velázquez, B., Gil Jaurena, I., Hernández, C. L., Malik, B., ... Téllez, J. A. (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *EMIGRA Working Papers*, (78), 1-19
- Mayor, F. (1992). Ayudar a los iniciadores. *El Correo de la UNESCO*, (45).
- MEC (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.
- MEC (2006b). REAL DECRETO 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE nº 293, 7 de diciembre de 2006
- MEC (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- McDonald, I. & Hayes, S. (2003). "Race", racism and education. Racial stereotypes in physical education and school sport. En S. Hayed & G. Stidder (Eds.), *Equity and inclusion in physical education and sport. Contemporary issues for teachers, trainees and practitioners* (pp. 153-183). London: Routledge.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1995). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI* (3a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Medina, X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (68), 18-23.
- Medina Rivilla, A., Rodríguez Marcos, A. & Ibáñez de Aldecoa, A. (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Merino Fernández, J. V. & Muñoz Sedano, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 207-250
- Merino Mata, D. & Leiva Olivencia, J. J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: Análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, (15-16), 195-206.
- Merino Mata, D. & Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, (86), 185-204.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Milner, H. R., Flowers, L. A. & Moore, E. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Moliner García, O. & García López, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Moliner Miravet, L. & Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos De Pedagogía*, (298), 50-55.
- Montón Sales, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Mora Verdeny, J. M., Llamas Toledano, J. & Díez Cubilla, R. (2003). *Un mundo en juego: propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la educación física*. Barcelona: INDE.
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Martínez Galindo, C. & Alonso Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 167-190.
- Moriana Elvira, J.M. & Herruzo Cabrera, J., (2004) Estrés y *burnout* en profesores. *Internacional Journal of clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Moya Mata, I., Ros Ros, C., Bastida Torrónegui, A. & Menescardi Royuela, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 14-18.
- MTI (2011). *Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2010. Foro para la integración social de los inmigrantes*. Recuperado de: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ForoIntegracion/2010-2013/informes/docs/informe-anual-foro-2010-marzo.pdf> (Consultado el 18/02/2012).
- Müller, F., Van Zoonen, L. & de Roode, L. (2008). The integrative power of sport: Imagined and real effects of sport events on multicultural integration. *Sociology of Sport Journal*, 25(3), 387-401.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M., Alfaya Hurtado, J. & Fernández Torres, P. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.

- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Navas Luque, M. & Cuadrado Guirado, I. (2003). Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos: un estudio comparativo. *Apuntes de Psicología*, 21(1), 29-49.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (5ª ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ninham, D. (2002). The games of life: integrating multicultural games in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(2), 12-14.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: adjustment to a new cultural environment. *Practical Anthropology*, (7), 177-182.
- Oliver Vera, M. d. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Oller Barnada, C. & Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas: acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Omeñaca Cilla, R. & Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física* (3a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]* (12).
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear: Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Orrit, X., Prat Grau, M., Soler Prat, S. & Vallés, C. (2007). El «Observatori crític de l'esport», una propuesta de educación en valores desde las TIC. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (25), 50-61.
- Ortega Ruiz, P. & Mínguez Vallejos, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, 47-58.
- Ortega Ruiz, P. & Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- Ortí Ferreres, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (13), 40-50.
- Ortí Ferreres, J. (2004). La educación física y el deporte escolar: propuesta para la interculturalidad. En T. Lleixà Arribas & S. Soler Prat (Eds.),

Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación? (pp. 95-110). Barcelona: Horsori.

Ortí Ferreres, J. (2005). La educación física y el juego en la integración del alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]* (140).

Ortí Ferreres, J. (2007). *Educació física i interculturalitat: experiències de l'ef i l'esport relacionades amb els nouvinguts*. Trabajo presentado en las Jornades d'Educació Física. CEP, Mallorca.

Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, (87), 253-268.

Palaudàrias Martí, J. M. (2006). Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña. En N. Llevot Calvet (Ed.), *La educación intercultural: discursos y prácticas* (pp. 19-38). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Palomero Fernández, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 91-111.

Palomero Pescador, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (55), 207-232.

Pàmies Rovira, J. (2013, en prensa). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, (363). Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_156.pdf (Consultado el 23/05/2013).

Pantoja Vallejo, A. & Campoy Aranda, T. J. (2006). *Programas de intervención en educación intercultural*. Granada: Grupo editorial universitario.

Pascual Baños, C. (1992). El currículum de educación física en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (15), 87-96.

Pascual Baños, C. (2010). El clima en el aula de educación física. En C. González Arévalo & T. Lleixà Arribas (Eds.), *Didáctica de la educación física* (pp. 65-82). Barcelona: Graó.

Pascual Baños, C., Escartí Carbonell, A., Llopis Goig, R. & Gutiérrez Sanmartín, M. (2011) La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361.

- Pastor Vicedo, J. C., Contreras Jordán, O., González, S. & Cuevas Campos, R. (2012). Definición de inmigrante por parte del futuro docente en educación física: Estereotipo. Trabajo publicado en el *VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, Universidad de Granada.
- Pastor Vicedo, J. C., González Villora, S., Cuevas Campos, R. & Gil Madrona, P. (2010). El profesorado de educación física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(Supl.), 79-84.
- Patterson, D. (2012). Building the case for culturally responsive teaching in physical education: using high school students' perceptions toward multiethnic groups. *Current Issues in Education*, 15(3). Recuperado de: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/876> (Consultado el 16/03/2013)
- Pedret Ventura, R. (2004). Las actitudes, valores y normas en el espíritu del Rodajoc. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]* (136).
- Penney, D. (2002). *Gender and physical education: contemporary issues and future directions*. London; New York: Routledge.
- Pérez Brunicardi, D., López Pastor, V. M. & Iglesias Sanz, P. (2004). *La atención a la diversidad en educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Pérez Pueyo, Á. (2004). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de León, León.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Pettigrew, T. F. (2004). Intergroup relations in multicultural education programs. En J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 770-798). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà Arribas & S. Soler Prat (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿integración o segregación?* (pp. 57-80). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Piot, L., Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 259-276.
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity & Excellence in Education*, 29(3), 62-69.

- Prat Grau, M. (2010). Deporte y ciudadanía. En J. M. Puig (Ed.), *Entre otros. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 149-164). Barcelona: ICE-Horsori.
- Prat Grau, M., Carbonero Sánchez, L., Flores Aguilar, G. & Puig Lleixà, B. (2011). En busca de unas escuelas deportivas más educativas: la importancia del rol del monitor deportivo en la calidad del deporte extraescolar. *Innovación en Educación Física (IN&EF)*, 3(2), 36-42.
- Prat Grau, M., Font Lladó, R., Soler Prat, S. & Calvo Lajusticia, J. (2004). Educación en valores, deporte y nuevas tecnologías. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (78), 83-90.
- Prat Grau, M., Juncà, A., Soler Prat, S. & Font Lladó, R. (2005). El deporte: una oportunidad para educar en valores. En Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Aro azul. 10 valores del deporte* (pp. 7-19). Madrid.
- Prat Grau, M. & Soler Prat, 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). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122843928110.pdf (Consultado el 09/02/2010).
- Prat Grau, M. & Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Prat Grau, M. & Soler Prat, S. (2007). Esport.net, una mirada crítica a l'esport a través dels mitjans de comunicació. *Guix*, (333), 21-32.
- Prat Grau, M., Soler Prat, S., García, V. & Pascual, O. (2002). Los valores en la educación física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (6), 5-12.
- Prat Grau, M., Soler Prat, S., Ventura Vall-Llovera, C. & Tirado Ramos, M. A. (2011). El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. *Colección Investigación en Ciencias del Deporte (ICD)*, (Nº45). Recuperado de: <http://revistasdigitales.csd.gob.es/index.php/ICD/article/view/245> (Consultado el 20/11/2012).
- Prat Grau, M. & Ventura Vall-Llovera, C. (2010). *Deporte y educación en valores. Dirigido a madres y padres interesados por el deporte escolar*. Madrid: CEAPA.
- Primo, L., Quaglia, R. & Sclavo, E. (2008). Prejuicio en la escuela: una investigación con profesores de educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 27-37.

- Proctor, T., Rentz, N. L. & Jackson, M.,W. (2001). Preparing teachers for urban schools: the role of field experiences. *Western Journal of Black Studies*, 25(4), 219-227.
- Puig Barata, N. & Fullana, M. (2002). Diferentes miradas sobre la inmigración y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (68), 8-16.
- Puig Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, (196), 12-18.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de recerca en ciències socials* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Ramos Paula, L. E. (2009). La educación física en alumnos que practican el Islam. *Revista digital EFDeportes*, (131). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd131/la-educacion-fisica-en-alumnos-que-practican-el-islam.htm> (Consultado el 09/05/2012).
- Real Navarro, J. (2006). *Educación en la interculturalidad: cuentos, dinámicas y juegos para niños y preadolescentes*. Madrid: CCS.
- Recasens Salvo, A. (2001). Multiculturalidad y educación. *Anales de la Universidad de Chile*, 0(13). Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/2529/2445> (Consultado el 10/02/2012).
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra, M. J. & Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.
- Rey, M. (1986). *Training teachers in intercultural education. Work of the Council for cultural co-operation 1977-83*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perception of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240.
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rizzo, T. L. & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicap. *Mental Retardation*, 26(5), 307-309.
- Roca, E., Massot, M. & Úcar, X. (2002). Programas y experiencias de educación con inmigrantes. En E. Gervilla Castillo (Ed.), *Globalización, inmigración y educación. Libro de actas del XXI seminario interuniversitario de teoría de la educación* (pp. 205-299). Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez, B. (2013). *Danzas del mundo*. Bloc educativo recuperado de: <http://danzasdelmundo.wordpress.com/> (Consultado el 22/03/2012).

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, (36), 49-59.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2006). Escala de actitudes de los estudiantes de magisterio ante la diversidad cultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, (207), 383-408.
- Rodríguez Lajo, M., Cabrera Rodríguez, F., Espín López, J. V. & Marín Gracia, M. Á. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 103-124.
- Rodríguez Marcos, A., Cazaña Pérez, J. N. & Esteban Moreno, R. M. (2008). Actitudes, pensamiento y actuación pedagógica ante la diversidad cultural en la escuela infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, (213), 41-67.
- Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J. L., Velicias Sánchez, M. & Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 101-112. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588174.pdf (Consultado el 18/07/2011).
- Rodríguez Navarro, H. & Retortillo Osuna, Á. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (56), 133-150.
- Rojas Ruiz, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba: Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla* (29), 71-87.
- Romance, A. R. (2000). *Danzas del mundo*. Madrid: Gymnos.
- Romero, C., Vegas, G. & Cimarro, J. (2011). ¿Cómo enseñar y evaluar competencias básicas desde el área de educación física? *Aula de Innovación Educativa*, (202), 30-34.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. United States of America: Irvington Publishers.
- Rubio Jurado, F. (2009). Los problemas de comportamiento en los alumnos/as en el ámbito educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (20). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/Francisco_RUBIO_JURADO01.pdf (Consultado el 25/04/2012).
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). Educación física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile Aranda (Ed.), *La resolución de conflictos en y a través de la educación física* (pp. 65-116). Barcelona: Graó.
- Ruiz Valdivia, M., Molero López Barajas, D., Zagalaz Sánchez, M. L. & Cachón Zagalaz, J. (2012). Anàlisi de la integració de l'alumnat immigrant a través de les classes d'educació física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (108), 26-34.
- Sabariego Puig, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713-737.
- Sáenz-López Buñuel, P. (1997). *Educación física y su didáctica: Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Salas Rodríguez, A., Urbano, C. A., Prada Esteban, E., Palomar Jiménez, V., Suárez Guinarte, N., Zapico Robles, R., ... Díez Gutiérrez, E. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4652Salas.pdf> (Consultado el 03/02/2013)
- Sales Ciges, A. (2007). La formació dels professionals en educació intercultural. En Grup de Recerca en Educació Intercultural (Ed.), *Multiculturalitat, educació i societat* (pp. 205-230). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Edicions UIB.
- Sales Ciges, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 65-82.
- Sales Ciges, A. & García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales Ciges, A. & García López, R. (1998). Teacher training with a view towards developing favourable attitudes regarding intercultural education and cultural diversity. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 63-77.
- Sampé Compte, M., Arandia, M. & Elboj., C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 119-132.
- Sánchez Palacios, P. (2009). Normas básicas para el buen desarrollo de la clase de educación física. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14). Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_SAN_CHEZ_1.pdf (Consultado el 19/06/2012).

- Sánchez Pérez, F. J. (2008). Métodos para una educación intercultural. En S. Peiró Gregori (Ed.), *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa* (pp. 153-164). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Sánchez Rodríguez, J. & Martín Frías, J. (2002). *Bailes del mundo: una propuesta de bailes populares para educación primaria*. Barcelona: Paidotribo.
- Sandín Esteban, M. P. (1999). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En M. Á. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-45). Barcelona: Graó.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sicilia Camacho, Á. (2004). Las retóricas de la investigación: dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. En Á. Sicilia Camacho & J. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 61-79). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siqués, C., Vila, I. & Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 103-132.
- Slavin, R. E. & Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R. E. & Madden, N. A. (1979). School practices that improve race relations. *American Educational Research Journal*, 16(2), 169-180.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender* (6ª ed.). New York: MacMillan.
- Smith, R., Moallem, M. & Sherrill, D. (1997). How preservice teachers think about cultural diversity: A closer look at factors which influence their beliefs towards equality. *Educational Foundations*, 11(2), 41-61.
- Soler Prat, S. (2004). Formación de profesionales de educación física y deporte: el tratamiento de la diversidad cultural. En T. Lleixà Arribas & S. Soler Prat (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿integración o segregación?* (pp. 111-133). Barcelona: Horsori.
- Soler Prat, S. (2007). 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. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona.
- Soler Prat, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Soler Prat, S., Flores Aguilar, G. & Prat Grau, M. (2012). La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15(1), 1-19.
- Soler Prat, S. & Julia Prats, M. (2006). Esport.net: una mirada crítica al deporte a través de los medios de comunicación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (21), 36-49.
- Soler Prat, S., Prat Grau, M., Juncà, A. & Tirado, M. A. (2007). *Esport i societat: una mirada crítica. Propostes didàctiques*. Vic: Eumo.
- Soler Prat, S. & Vilanova, A. (2010). Investigación en educación física. En C. González Arévalo & T. Lleixà Arribas (Eds.), *Colección formación del profesorado. Educación secundaria. Educación Física: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.
- Solomona, P., Portelli, J., Beverly-Jean, D. & Campbell, A. (2005). The discourse of denial: how white teacher candidates construct race, racism and "white privilege". *Race, Ethnicity and Education*, 8(2), 147-169.
- Soriano Ayala, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano Ayala (Ed.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83). Madrid: La Muralla.
- Soriano Ayala, E. & Peñalva Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- SOS Racisme Catalunya. (2010). *L'estat del racisme a Catalunya 2010*. Recuperado de: <http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2011/04/Estat-del-Racisme-a-Catalunya-2010.pdf> (Consultado el 18/03/2012).
- Sparks, W. G., Butt, K. & Pahnos, M. (1996). Multicultural education in physical education: a study of knowledge, attitudes, and experiences. *Physical Educator*, 53(2), 73-86.
- Sparks, W. G. & Wayman, L. L. (1993). Multicultural understanding in physical comparison of urban and rural perspectives. *Physical Educator*, 50(2), 58-68.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.

- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Sutliff, M. (1996). Multicultural education for Native American students in physical education. *Physical Educator*, 53(3), 157-164.
- Táboas Pais, M. I. & Rey Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: a content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67(7-8), 389-402.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2012). Reinventar la educación física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios Pedagógicos*, 38(nº especial), 111-123.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Torralba Jordán, M. Á. (2002). Una aproximación a la realidad. Experiencias de educación física en la escuela multicultural. En T. Lleixà Arribas, J. R. Flecha García, L. Puigvert, O. Contreras Jordán, M. Á. Torralba Jordán & J. Bantulà (Eds.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 113-149). Barcelona: Paidotribo.
- Torralba Jordán, M. Á., Buscà Donet, F. & Casas Escudero, J. E. (2007). La inclusió de l'alumnat nouvingut mitjançant la pràctica d'activitats físicoesportives extraescolars. *Temps d'Educació*, (33), 75-90.
- Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torres Santomé, J. (1996). *El currículum oculto* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.
- Torres, C. (1999). Actividad física y cooperación. *Aula de Innovación Educativa [Versión Electrónica]* (82).
- Torrey, C. C. & Ashy, M. (1997). Culturally responsive teaching in physical education. *The Physical Educator*, 53(4), 120-127.
- Tovías, S. (2005). Una mirada intercultural desde el educador en formación permanente. En M. Antón & B. Moll (Eds.), *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6)* (pp. 412-480). Barcelona: CISS-Praxis.
- UNESCO (1979). *Carta internacional de la Educación Física y el Deporte*, París el día 21 de noviembre de 1978.
- UNESCO (2009). *Informe mundial de la UNESCO: invertim en la diversitat cultural i el diàleg intercultural*. París. UNESCO

- UNESCOCAT (2008). *Directrius de la UNESCO sobre l'educació intercultural*. Barcelona: Angle Editorial.
- UNESCOCAT (2012). *Fitxes descriptives de les celebracions religioses a Catalunya*. Barcelona: Departament de Diàleg Interreligiós del Centre UNESCO de Catalunya.
- Valero Valenzuela, A. & Gómez López, M. (2007). Multiculturalidad en las clases de educación física a través de los juegos del mundo. *Revista digital EFDeportes* (105). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd105/multiculturalidad-en-las-clases-de-educacion-fisica-a-traves-de-los-juegos-del-mundo.htm> (Consultado el 10/09/2012).
- Valiente, Ò. (2008). ¿A qué juega la concertada? la segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-23.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez Gómez, B., Álvarez, G. (Eds.) (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vázquez Gómez, B., Fernández García, E. & Ferro López, S. (2000). *Educación física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez Callado, C. (2001). Los juegos y danzas del mundo como recurso para una educación física intercultural. Una propuesta en educación primaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física [Versión Electrónica]* (5).
- Velázquez Callado, C. (2002). Los juegos del mundo como recurso en educación física. *Escuela Hoy*, (54), 16-17.
- Velázquez Callado, C. (2006). *365 juegos de todo el mundo: juegos para construir un mundo mejor*. Barcelona: Océano Ambar.
- Velázquez Callado, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile Arana (Ed.) *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 117-162). Barcelona: Graó.
- Velázquez Callado, 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.
- Vilà Baños, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, (80), 77-93.

- Vives Ferrer, N. (2009). *Racisme als centres educatius: eines per prevenir-lo i combatre'l*. Vic: Eumo.
- Waddington, I., Malcolm, D. & Cobb, J. (1998). Gender stereotyping and physical education. *European Physical Education Review*, 4(1), 34-46.
- Werning, R., Löser, J.M. & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 1-24.
- Wright, J. & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, (11), 275-291.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 40-46.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2006). Interculturalidad, educación física y deporte. En A. Pantoja Vallejo & T. J. Campoy Aranda (Eds.). *Programas de intervención en educación intercultural* (pp. 381-392). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2010). Interculturalidad o inter-educación, situación en la educación física. CD de *actas del IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad. Mercado Laboral y Competencias Asociadas* (pp.111-130), Universidad de Murcia.
- Zagalaz Sánchez, M. L. & Romero, S. (2002). Deporte para la guerra versus deporte para la paz. Reflexiones sobre el carácter educativo del deporte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Recuperado de: <http://web.archive.org/web/20041221210531/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=905> (Consultado el 24/06/2008).
- Zamora, A. (2005). *Danzas del mundo I y II* (2ª ed.). Madrid: CCS.

ANEXOS

ANEXO 1. PROCEDIMIENTO PARA LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

El procedimiento para la selección final de los casos participantes, en función de los criterios inicialmente establecidos, se compone de las siguientes fases: a) identificación de los centros educativos, b) identificación del perfil profesorado e invitación al estudio, c) acordar fecha de la entrevista y d) acordar fecha para la observación.

a) Identificación de los centros educativos

Los informes estadísticos existentes respecto a las características de la población escolar de Cataluña no reflejan la información de aquellos centros educativos de educación primaria que cuentan con más del 50% de estudiantes con nacionalidad extranjera. Para cumplir con este criterio, en el curso 2010/2011 se contacta con el Departament d'Ensenyament de Cataluña a través de una carta certificada (ver carta 1). Después de explicar los propósitos de este estudio, se pregunta sobre la posibilidad de poder obtener dicha información.

Al cabo de quince días se obtuvo una respuesta con toda la información demandada. A modo de resumen, las escuelas que durante el curso 2009/2010 tuvieron más del 50 % de alumnado con nacionalidad extranjera estaban ubicadas en la ciudad de Barcelona (24 escuelas), Sabadell (cinco escuelas) y Terrassa (tres escuelas).

A partir del listado de escuelas que se ajustan a este criterio del estudio, en el cual se refleja la información de contacto de las mismas (teléfono, dirección y correo electrónico), se procede a la toma de contacto para conocer el perfil del profesorado de EF.

b) Identificación del perfil del profesorado e invitación al estudio

El siguiente paso de este proceso consistió en conocer los años de experiencia laboral del profesorado de EF que trabaja en estas escuelas seleccionadas.

En primer lugar, se redactó y envió mediante correo electrónico a la dirección de la escuela una carta destinada al profesorado de EF. En este documento se explican los propósitos de la investigación, a la vez que se

piden unos datos básicos (nombre, edad, años de experiencia laboral en el centro actual y en general, correo electrónico o teléfono de contacto, posibilidad de formar parte en el estudio) (ver carta 2). Al cabo de dos semanas, solamente se obtuvieron dos respuestas. Por este motivo, se decidió pasar al segundo paso.

Con la idea de acelerar este proceso, se procede a llamar por teléfono a todas las escuelas. El propósito de la misma era conocer si el profesorado había recibido o no la carta que se adjuntaba en el pasado correo electrónico. En caso negativo, se pasa a preguntar a las personas que ejercen el papel de jefe o jefa de estudios o director o directora la información del profesorado anteriormente señalada. Después de muchos intentos fallidos, de numerosas llamadas y del poco entendimiento, se decidió llamar y preguntar por el profesorado de esta disciplina para hablar directamente con esta persona. Para este segundo proceso el investigador contó con un protocolo para la llamada (ver protocolo 1).

La información resultante de esta segunda fase se resume de la siguiente manera:

- De los 32 centros iniciales, diez educadores y educadoras de diez escuelas no quieren formar parte del estudio (tres por baja laboral y siete por motivos personales).
- De los 22 centros restantes, los años de experiencia de sus educadores/as se distribuyen de la siguiente manera: trece profesores/as con menos de cinco años y quince con más de cinco años.

Posteriormente, se pasa a invitar a las quince personas que se ajustan a los criterios iniciales (más de cinco años de experiencia) para que formen parte de este trabajo. Para ello se vuelve a llamar por teléfono y se utiliza un nuevo protocolo para ello (ver protocolo 2).

Como resultado, tres de estas quince personas han decidido finalmente no participar. Por tanto, siete mujeres y cinco hombres son las personas que además de ajustarse a los criterios del estudio, se han mostrado conformes para participar. El siguiente paso consiste en acordar la fecha para realizar la entrevista.

c) Acordar fecha de la entrevista

Tras confirmar las personas dispuestas a participar, el siguiente paso consistió en enviar una nueva carta por correo electrónico (ver carta 3) donde se vuelven a recordar los principales propósitos del estudio, se adjunta el guión de preguntas de la entrevista, se asegura su anonimato y se le pregunta su disponibilidad temporal.

Después de finalizar la tarea que implica la elaboración de esta técnica de análisis, el siguiente procedimiento consistió en contactar con el profesorado que habíamos seleccionado para observar sus clases en la escuela.

d) Acordar fecha para la observación

Pasado un año del anterior proceso, en el curso 2011-2012 se procede a contactar con dos profesores y dos profesoras para utilizar la segunda técnica de estudio, la observación.

Después de llamar por teléfono al profesorado seleccionado para explicar los propósitos de la observación, su duración, entre otros aspectos (ver protocolo 3), estas personas se mostraron dispuestas a que el investigador acudiese a sus escuelas para visualizar algunas de sus clases.

Tras conocer el horario de EF de los cuatro casos seleccionados (ver ejemplo horario), el investigador elabora un horario de posibles visitas para que el profesorado confirme si estas fechas son las adecuadas. En este caso, cabe decir que el investigador decidió realizar todas las observaciones correspondientes a cada caso, uno por uno, es decir, después de finalizar el proceso de observación en una escuela, se pasa a observar una nueva, lo cual facilita la inmersión y conocimiento de cada entorno en concreto.

Antes de acudir a cada escuela, y una vez ya se han planificado las visitas, el investigador envía por correo electrónico a cada profesor una carta destinada al director o directora de cada escuela, con el fin de pedir permiso para el acceso en dicho contexto (ver carta 4).

Carta 1. Petición de datos al Departament d'Ensenyament



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica
de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Benvolgut/Benvolguda,

Des del *Grup de Recerca Innovació i valors en l'esport* de la UAB¹ estem portant a terme un estudi sobre la temàtica de la immigració i l'esport a Catalunya. Aquest estudi es concreta amb la realització de la tesi doctoral que té per títol " El professorat d'Educació Física davant la diversitat cultural" sota la supervisió de la Dra. Maria Prat i Grau (UAB) i de la Dra. Susanna Soler i Prat (INEFC).

En aquests moments estem treballant en la concreció de la mostra de l'estudi, que per diferents motius hem centrat en l'àrea de Barcelona ciutat i el Vallès Occidental. Amb aquest propòsit, us demanem que ens faciliteu el nom i contacte (mail i telèfon) dels **centres públics d'educació primària** que tenen més del 50 % d'alumnat de nacionalitat estrangera.

D'altra banda, no sabem si està a les vostres mans de poder seleccionar d'aquests centres, els que tinguin professorat d'EF de més de 8 anys d'experiència laboral, ja que és aquest professorat amb qui ens interessaria contactar per mail o telefònicament.

Amb el nostre estudi, esperem poder contribuir a la millora de l'ensenyament i analitzar com des de l'àrea d'Educació Física i l'esport podem facilitar el procés de socialització dels nois i noies procedents d'altres països i cultures.

A l'espera d'una resposta, us saludem molt cordialment,



Doctorant
Gonzalo Flores Aguilar
DNI: 31737733X



Directora de Tesi
Maria Prat Grau
DNI: 39327463Q

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 4 d'octubre del 2010

Contacte:
Gonzalo Flores Aguilar. Gonzalo.Flores@uab.cat

¹ Grup de recerca reconegut per l'AGAUR

Carta 2. Primera toma contacto con la escuela



A l'atenció del professorat d'Educació Física.

Benvolgut/da company/a:

Sóc en Gonzalo Flores, un mestre d'EF i llicenciat d'Inef, i estic fent la tesi doctoral a la UAB sobre el professorat d'Educació Física d'educació primària que treballa en contextos multiculturals.

La intenció de la recerca és fer un estudi de les vivències del professorat que treballa en aquests contextos, conèixer la seva realitat i donar la paraula a les persones que treballen dia a dia en aquest entorn, per conèixer de prop les seves experiències, necessitats i/o problemàtiques davant de l'augment de la diversitat cultural a la seva aula.

Per tal de localitzar el professorat que s'ajusta a la mostra de l'estudi, necessitaria conèixer algunes de les teves dades bàsiques que, per suposat, només seran utilitzades amb finalitats de la recerca.

Per tant, t'agradiria que em facilitessis informació sobre:

- Nom:
- Edat:
- Anys d'experiència laboral en el centre actual:
- Anys totals d'experiència laboral (centre actual i altres centres):
- Email o telèfon de contacte:
- En el cas que t'ajustessis als criteris de selecció de la mostra del meu estudi, estaries disposat a tenir una entrevista personal per parlar del tema amb mi?

Esperant rebre la teva resposta i agraint per endavant la teva col·laboració.

Et saluda molt cordialment.

Gonzalo Flores Aguilar

Gonzalo.Flores@uab.cat mvl: 685558656

Vist-i-plau investigadora responsable: Dra. Maria Prat Grau

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 12 de novembre de 2010

Carta 3. Petición cita para la entrevista



17 de febrer de 2011
Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Benvolgut company,
Benvolguda companya,

En el marc de la recerca per la realització de la tesi doctoral sobre "*Les vivències del professorat d'educació física davant la diversitat cultural*" volem escoltar la veu dels i les mestres que tenen més experiència en contextos educatius multiculturals. Ens interessa conèixer millor la seva realitat i la seva experiència al llarg dels darrers anys per així arribar a dibuixar com és i com ha estat el món del docent d'educació física en aquest nou context.

Amb aquesta intenció, i tenint en compte la teva llarga trajectòria professional, ens agradaria que formessis part d'aquest estudi permetent-nos fer-te una entrevista. Tal i com et vaig anunciar per telèfon, t'adjunto el guió de la conversa que hem elaborat per tal que puguis llegir-lo prèviament¹.

En cas d'acceptar, t'agrairia que em fessis arribar la teva disponibilitat horària per poder venir al teu centre i poder realitzar l'entrevista en el mes de març.

Per qualsevol dubte o informació pots posar-te en contacte amb mi per correu o per telèfon.

Agraint per endavant la teva col·laboració,

Et saluda molt cordialment.

Gonzalo Flores Aguilar
Becari PIF del Departament d'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Universitat Autònoma de Barcelona

Contacte:
Gonzalo.Flores@uab.cat
Mvl: 685558656
Tf. 935814103

¹ Assegurem la confidencialitat i anonimat de l'entrevistat i l'entrevistada. Les dades aquí obtingudes només s'utilitzaran amb finalitats de recerca

Carta 4. Permiso para observar las sesiones del profesorado

Bellaterra, 22 Març del 2012



A l'atenció de la direcció del centre:

Benvolgut/da director/a

En motiu de la realització de la tesi doctoral sobre "Els mestres d'Educació Física davant la diversitat cultural a l'aula" i amb la intenció de conèixer de prop la intervenció educativa del professorat d'Educació Física que treballa en contextos multiculturals, ens agradaria poder conèixer la realitat del vostre centre educatiu a partir de l'observació de la professora_____. Cal destacar que ja hem contactat prèviament amb la persona esmentada i ens ha donat el seu vist i plau per poder assistir en alguna de les seves sessions d'Educació Física.

La nostra intenció és realitzar les observacions durant el tercer trimestre d'aquest curs acadèmic 2011/12. Per tant, es sol·licita a la direcció de l'escola:

- Permetre l'assistència de l'investigador, el Sr. Gonzalo Flores, al vostre centre educatiu, particularment en les sessions d'Educació Física que imparteix _____ per tal de fer una observació no participant. Es preveu realitzar un total de 5 a 10 sessions.

Agraint per endavant la vostra col·laboració i a l'espera d'una resposta,

Us saluden molt cordialment,

L'investigador principal: Gonzalo Flores Aguilar

Vist-i-plau

Investigadores responsables: Dra. Maria Prat Grau (UAB) i Dra. Susanna Soler Prat (INEFC-Barcelona)

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 22 de març de 2012

Per qualsevol dubte o aclaració es poden posar en contacte a través de:

Email: Gonzalo.Flores@uab.cat Telèfons: 935814103-685558656

Protocolo 1. Conocer información del profesorado de EF

- Trucar Secretaria i Professorat EF

Hola Bon dia:

Em dic Gonzalo Flores i l'altre dia vaig enviar-vos un email per al professorat d'EF. L'heu rebut?

Sóc un membre d'investigació de la UAB, i estic fent un estudi sobre el professorat d'ef en contextos multiculturals. Per això, necessito algunes dades del vostre professorat de EF. Podeu donar-me-les?

- Nom:
- Edat:
- Anys d'experiència laboral en el centre actual
- Correu electrònic o telèfon de contacte
- Horari per trobar-lo a l'escola

Protocolo 2. Vols formar part del estudi?

Benvolgut/Benvolguda Company/a

Una vegada ja em analitzat les dades del tot el professorat d'educació física que treballa en contextos multiculturals, ens hem donat conte que et trobes dintre dels nostres criteris de selecció de la mostra.

La nostra intenció de recerca es la de fer un estudi sobre les vivències del professorat d'educació física que treballa en aquest contextos, per tant ens agradaria donar-te la paraula per conèixer la teva realitat davant de l'augment de la diversitat cultural a la teva aula.

Amb aquesta idea, m'agradaria demanar-te: estaries disposat/disposada de parlar amb mi mitjança una entrevista personal sobre el tema?

Vols ser uns dels protagonistes del nostre estudi?

En el cas que acceptessis, en primer lloc t'enviaria un guió sobre els temes a tractar en l'entrevista i posteriorment, concretaríem una data per a la seva realització.

En cas contrari, moltes gràcies per la seva col·laboració i perdona les molèsties.

Protocolo 3. Contacto profesorado para realización observación

A raíz del estudio que estamos realizando sobre el profesorado de EF que trabaja en centros multiculturales, en el cual formas parte como sujeto de la muestra de estudio, gracias a la entrevista que hace un año llevamos a cabo, nos volvemos a poner en contacto contigo para pedirte que colabores una vez más en nuestro proyecto.

Tras el análisis de la información obtenida mediante la técnica de la entrevista, metodológicamente es aconsejable contrastar y/o ampliar dichos datos con otra técnica de recolección de información, con el fin de dotar de una mayor riqueza y calidad al estudio.

En esta ocasión, el equipo investigador tiene pensado realizar diversas observaciones no participantes de las clases de EF que llevas a cabo. En este caso, mi labor como investigador no influirá en la dinámica del aula al no involucrarme en el desarrollo de la misma. Mi única y exclusiva misión será la de recopilar la información necesaria a través de unas notas de campo

¿Qué se pretende observar?

El investigador pretende conocer de cerca cómo es el día a día del profesorado de EF a la hora de llevar a cabo su labor profesional en un contexto multicultural.

¿Cuándo se llevaría a cabo?

Comenzar en a principios del tercer trimestre. Duración: 3 o 4 sesiones por grupo (A revisar)

¿Qué se le pide al docente?

¿Cuáles son los cursos a los que realizas las clases de EF?

¿Cuál es tu horario de EF?

A partir de aquí, disponer de su horario con las fechas disponibles para poder asistir.

Tras revisar el horario le enviaré una propuesta con los posibles días. La idea es que planifiquemos conjuntamente un horario de visitas y que me permita asistir a

varias (4 o 5) de sus sesiones de EF y así poder realizar mis observaciones no participantes.

Aspectos a tener en cuenta:

Me gustaría indicarte que la observación que llevaré a cabo no tiene la intención de juzgarte como docente, por eso, espero que mi presencia en tu clase no te afecte negativamente. No soy un juez, soy un profesional como tú que quiere aprender de los verdaderos protagonistas de la educación, cómo es su labor profesional en un contexto multicultural, con la única intención de mejorar la calidad de la enseñanza de la EF, y por tanto, la calidad de la educación en general.

Ejemplo horario disponibilidad profesorado para la observación

L	M	X	J	Viernes
Mar. 8.30-9.30 4°A	Mar. 9.30-11. 5°B	Mar 8.30-9.30. 6°A	Rodrigo. 9.30-10.15. 2°	Rodrigo. 9.30-10.15 1°
Mar. 9.30-10.15 4°B		Mar 9.30-11. 5°A	Mar. 9.30-10.15 3°B	Mar. 9.30-10.15 4°A
Hugo. 9-9.45. 6°			Hugo. 9-10.30 6°	Hugo 9-10.30. 1°
Lucas. 11-13			Lucas. 11-12	Mar. 10.15-11 3°A
Rodrigo. 12-13. 5°	Rodrigo. 11-13. 4°	Mar 11.30-12.30 3°B		Rodrigo. 12-13. 6°
Hugo. 12-13 4°	Mar 11.30-12.30 3°A	Lucas.11-13		Hugo. 12-13. 2°

Rodrigo. 15-16.30 6° Mar. 15-16 6°B Hugo. 15-	Rodrigo. 15-16.30. 5° Mar. 15-16. 4°B Hugo. 15- 16.30	Rodrigo. 15- 16.30. 3°/4° Hugo. 15- 16.30 3°	Mar. 15-16. 6°A Mar. 16-17. 6B Hugo. 15-16.30. 5° Lucas. 15-17	Rodrigo. 15-16.30 3° Lucas. 15-17
---	--	--	--	--

- Plan de acogida
- Aula de acogida
- Recursos
- Formación profesorado: cursos
- Relación centro-familia/comunidad

1.4. ¿Cómo **influye la diversidad cultural** en el día a día del profesor? (*¿Qué consecuencias genera?*)

1.5. ¿Cómo **vive** el profesorado de tu centro la diversidad cultural? (*¿Cómo se siente?*)

2. Intervención pedagógica: en tu aula

2.1. ¿Cómo es tu **día a día** en el aula? Podríamos empezar por ejemplo, en....

(*Qué estrategias metodológicas utilizas en el aula de EF, con el alumnado inmigrante, para...*)

- Acogida:
 - ¿Cómo es la acogida en el aula de EF de los alumnos recién llegados?
 - ¿Cómo **valoras** el hecho de que se **incorporen** a las clases de EF aunque aún **no dominen el idioma**?
- Comunicación:
 - ¿**Cómo** te comunicas con tu alumnado recién llegado que no habla español o catalán?
 - ¿Cómo se comunican entre **alumnos**?
 - ¿Dispones de algún **recurso** de apoyo?
 - ¿Cómo **crees** que lo **vive el alumnado que no domina el idioma**?
 - Situaciones en las que el **lenguaje corporal** (o no verbal) te ha **dificultado** la comunicación.
- Motivación y *feedback* (correctivo, positivo o negativo)
 - ¿Es **necesario motivar** al alumnado?, (¿Cómo lo haces?)
 - ¿Dedicas un **feedback** específico al alumnado recién llegado?
- Organización
 - ¿Cómo **organizas los grupos** para las tareas? (¿Qué criterios utilizas)
 - En situación de **libre** elección de grupo, ¿**cómo** se forman los grupos? ¿qué tipo de relaciones se establecen entre ellos?
 - ¿Recuerdas algún incidente o **situación especialmente difícil**?
 - ¿Hay algún aspecto que te gustaría destacar?
- Contenidos y tareas:

- ¿Qué tipo de contenidos y tareas **prefiere el alumnado**?
 - ¿**Priorizas** algún tipo de contenido especialmente? ¿Por qué?
 - ¿**Evitas** algún tipo de contenido? ¿Por qué?
 - ¿Qué tipo de **tareas te parecen más adecuadas** para facilitar la inclusión del alumnado?
 - ¿Podrías explicar alguna **tarea-juego-actividad especialmente eficaz** para facilitar la inclusión?
- Normas de funcionamiento:
 - ¿Qué **normas** habéis establecido en EF? (Higiénicas: ducha, ropa deportiva. Comportamiento)
 - ¿Hay alguna **norma** o costumbre especialmente **relevante** teniendo en cuenta la **diversidad cultural**? (*Velo, Ramadán, Vestuarios compartidos, clases mixtas...*)
 - Conflictos y Resolución:
 - ¿Qué **tipo** de conflictos culturales aparecen con más frecuencia? Por ejemplo: prejuicios, estereotipos, racismo; hábitos higiénicos-deportivos; aspectos religiosos; socialización; idioma; indumentaria; etc.
 - ¿De qué manera **resuelves** los posibles conflictos culturales que se pueden dar lugar en tu aula?
 - ¿Qué tipos de **estrategias** utilizas para **mantener la disciplina**?
 - Planificación curricular:
 - ¿Realizas **adaptaciones** curriculares? ¿En qué casos? ¿En qué consisten?
 - ¿Has participado en algún **trabajo interdisciplinar** especialmente interesante?
 - ¿Dispones de **recursos materiales-humanos** específicos o de apoyo?
 - ¿Cómo planteas la **evaluación** en EF?
 - Relación familias
 - ¿Mantienes algún tipo de **relación** periódica con las **familias** de tus alumnos (inmigrantes)? ¿Cuáles son los **motivos** más frecuentes de esos contactos?, ¿necesitas algún tipo de ayuda para poder llevarlas a cabo? (Tutorías, apoyo lingüístico, mediador)
- 2.2. Después de tus años de experiencia en este centro educativo... ¿Podrías comentarme algunas **experiencias de éxito** con alumnos recién llegados? Y en sentido contrario ¿Recuerdas alguna situación **especialmente difícil**?

2.3. ¿Cómo ha **evolucionado tu intervención pedagógica** desde los primeros años de llegada de alumnado inmigrante a estos momentos?, ¿Cómo la valorarías? (¿Cómo piensas que es?)

3. Trayectoria profesional

3.1. ¿Cuál fue la **primera impresión** que tuviste cuando comenzaste a trabajar con alumnado inmigrante?

¿Qué **dudas** tuviste? ¿Cómo te **sentiste**?

¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué dudas se han resuelto? ¿Qué dudas permanecen?

3.2. ¿Cómo valoras tu **formación inicial** en relación a la atención a la diversidad cultural? (*¿crees que la universidad debe formar a los futuros maestros en relación a la atención a la d.c?*) ¿Tienes **necesidades**?

- ¿Qué aspectos consideras **que deberían conocer** los futuros maestros de EF para atender a la diversidad cultural?
- Si estuviera en tus manos facilitar la labor del docente que trabaja en este tipo de contexto; ¿qué **mejoras propondrías**? (Administración, intervención)

¿Has realizado algún curso de **formación permanente** específica sobre atención a la diversidad?, ¿Por qué motivos? En caso afirmativo: ¿Qué tipo de contenidos trataste?, ¿Te ha servido de ayuda?

3.3. A partir de tu experiencia ¿Qué **aspectos de la EF** pueden **favorecer** la atención a la diversidad cultural? ¿Qué aspectos lo **dificultan**?

- Peculiaridades
- Puntos fuertes/débiles

3.4. Hoy por hoy, ¿cómo valorarías la **labor profesional** que realizas?

- Expectativas profesionales *¿Cómo te ves dentro de unos años?*
- Motivación personal
- Sentimiento profesional. *¿Cómo definirías tu estado de ánimo laboral?*

3.5. Por tanto, y para resumir, ¿cómo valorarías la existencia de la diversidad cultural en tu aula?, ¿**oportunidad o problema**?

Y finalmente; ¿Qué **papel** crees que debería tener la **escuela** a la hora de atender a la diversidad cultural? (Objetivos)

3.6. En último lugar: teniendo en cuenta el conjunto de temas tratados, ¿consideras que existe algún **aspecto relevante**, positivo o negativo, que influye en el desarrollo de tu actividad docente en el tratamiento de la diversidad que **no haya sido abordado** en alguna de las cuestiones planteadas con anterioridad?

ANEXO 3. FICHA MODELO – NOTAS DE CAMPO

HOJA PARA LA OBSERVACIÓN

Nº Observación:

Fecha y hora		Lugar		Curso	
Profesor/a		Nº Alumnos		Contenido	