



**Carter-Thuillier, B.; López-Pastor, V.; Gallardo-Fuentes, F.; Carter-Beltran, J. (2019).** Inmigración y deporte escolar: un caso de estudiantes latinoamericanos en España. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 2):41-52.

**Original**

## INMIGRACIÓN Y DEPORTE ESCOLAR: UN CASO DE ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN ESPAÑA

## IMIGRATION AND SCHOOL SPORTS: A CASE OF LATINOAMERICAN STUDENTS IN SPAIN

Carter-Thuillier, B.<sup>1</sup>, López-Pastor, V.<sup>2</sup>, Gallardo-Fuentes, F.<sup>3</sup>, y Carter-Beltran, J.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Universidad Católica de Temuco, Chile.*

<sup>2</sup>*Universidad de Valladolid, España.*

<sup>3</sup>*Universidad de Los Lagos, Chile.*

---

Correspondence to:  
**Bastian Carter-Thuillier**  
 Universidad Católica de Temuco (Chile).  
 Address: Rudecindo Ortega 02950, Temuco, Chile.  
 Tel: +56-45-2553780  
 Email: bastiancarter@gmail.com

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
 Martos (Spain)*



[editor@journalshr.com](mailto:editor@journalshr.com)

Received: 17-02-2019

Accepted: 21-04-2019



## RESUMEN

El estudio tiene por objetivo analizar el proceso de integración social de las niñas y niños inmigrantes de origen latinoamericano, que participan en un programa de deporte escolar desarrollado en Segovia (España). Para ello, se identifican y describen las relaciones sociales y culturales que dichos estudiantes construyen dentro del programa. En el contexto participan 118 estudiantes con edades que oscilan entre los 7 y 12 años; 68 son inmigrantes y 26 de estos últimos provienen de países latinoamericanos. Para la recolección de datos se desarrolla observación participante por un período de 6 meses, además se aplican entrevistas individuales y grupales a los estudiantes, monitores y coordinadores del programa. Los resultados indican que los alumnos de Latinoamérica poseen un sentido de identidad compartida, que se sustenta en hábitos y valores culturales comunes. Asimismo, desarrollan prácticas y redes solidarias de apoyo que facilitan su proceso de integración social. Las relaciones que dicho alumnado construye con los otros colectivos de inmigrantes y con los alumnos españoles se desarrollan bajo un clima de mutuo respeto, aunque también se observa que los grupos dirigidos por monitores de menor experiencia presentan un mayor número de conflictos.

**Palabras clave:** estudiantes inmigrantes, estudiantes latinoamericanos, inmigración, deporte, deporte escolar, educación intercultural.

## ABSTRACT

The aim study is to analyse the social integration process of Latin American students, who participate in a school sport program developed in Segovia (Spain). Furthermore, the social and cultural relationships that these students build within the program are identified and described. In the context, 118 students with ages ranging from 7 to 12 years participate, 68 are immigrants, and 26 of these come from Latin American countries. For data collection, participant observation was developed for a period of 6 months, and individual and group interviews were applied to students, monitors and program coordinators. The results indicate that students from Latin America have a shared identity, which is based on common cultural values and habits. Likewise, they prove to have supportive solidarity practices and networks that facilitate their process of social integration. The relationships that these students build with the other immigrant groups and Spanish students, are developed in a climate of mutual respect, although it is also observed that groups led by less experienced monitors present more conflicts.

**Keywords:** Immigrant Students, Latin American students, Immigration, Sport, School Sport, Intercultural Education.



## INTRODUCCIÓN

Durante la última década del siglo XX y los primeros años del XXI, el volumen de estudiantes inmigrantes en España alcanzó su mayor cifra histórica, (García, Rubio & Bouachra, 2008; Entzinger & Biezeveld, 2003). Alonso, Pajares y Recolons (2015) manifiestan precisamente que el porcentaje de población migratoria tuvo su máximo nivel entre 2000 y 2007, para posteriormente estabilizarse y dar paso a una etapa de “constante flujo migratorio”.

Esta situación ha implicado una transformación permanente del tejido social que albergan las instituciones educativas (Paludàrias, 2007), desafiando la capacidad de adaptación del propio sistema educativo español y las competencias del profesorado para atender las necesidades de los estudiantes inmigrantes (Flores, Prat & Soler, 2014).

Sin embargo, el hecho de que la escuela albergue diversas culturas ofrece una oportunidad privilegiada para reconocer las diferentes identidades culturales presentes en el aula, a partir de valores educativos y un marco de equidad (Aguado, 2017). Ello favorecería el desarrollo de relaciones y competencias interculturales en el alumnado (Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard & Philippou, 2013), y, en consecuencia, la formación de ciudadanos preparados para tolerar y valorar la diversidad cultural presente en la sociedad (Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes & Carter-Beltran, 2018).

Lo antes descrito implica que la escuela debe superar las prácticas y enfoques anacrónicos que han predominado históricamente en el sistema educativo (Flores, Prat & Soler, 2015). En ellos se presenta habitualmente a la diversidad cultural, particularmente a la inmigración, como una situación negativa (García, Rubio & Bouachra, 2008) que debe ser superada mediante prácticas de asimilación y homogenización cultural, que se basan en enfoques etnocéntricos y relativistas (Flecha & Puigvert, 2002).

El deporte ha demostrado ser una herramienta con un alto potencial para fomentar las relaciones entre sujetos de culturas diferentes (Burrmann, Brandmann, Mutz & Zender, 2017; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli & Sánchez, 2013; Makarova &

Herzog, 2014; Sapaaij, 2012). En gran medida ello es posible debido a las características supraculturales y transculturales del deporte (Contreras, 2002; Flecha & Puigvert, 2002), que lo posicionan como un universo de referencias comunes para los sujetos de diferentes nacionalidades. Sin embargo, el deporte también puede ser un espacio fértil para conflictos, elitismo, racismo, segregación y otras manifestaciones sociales negativas (Barker et al., 2013).

Una alternativa que ofrece mayores garantías educativas es el Deporte Escolar (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017). Deporte Escolar es toda actividad físico-deportiva que persigue fines educativos, es decir, el desarrollo de valores sociales a través del movimiento humano, en forma complementaria a la clase de Educación Física. Por tanto, el deporte escolar es muy diferente del “Deporte en Edad Escolar”, que persigue el rendimiento como objetivo y está habitualmente ligado al mundo federado (Blázquez, 2010).

En función de lo anterior, el Deporte Escolar parece ser una alternativa favorable para promover el acercamiento entre los alumnos culturalmente distintos, ya que ofrece las mismas virtudes socializadoras del deporte convencional, pero en un ambiente que persigue fines educativos y la promoción de valores que favorecen la convivencia positiva entre diferentes (Carter-Thuillier et al., 2017; Carter-Thuillier et al., 2018).

A pesar de ello, la productividad científica sobre inmigración y deporte está concentrada mayoritariamente en temáticas vinculadas a rendimiento o migración del talento deportivo (Carter-Thuillier et al., 2017; Fernández, Ries, Huete & García, 2013), siendo la dimensión educativa del deporte un área poco explorada en la actualidad.

Por ello, el objetivo del presente estudio es analizar el proceso de integración social de las niñas y niños inmigrantes de origen latinoamericano que participan en un programa de deporte escolar desarrollado en Segovia (España). Para esto, se identifican y describen los aspectos que condicionan dicho proceso, especialmente las relaciones sociales y culturales que los sujetos construyen en el escenario investigado.



## MATERIAL Y MÉTODOS

### Contexto

El contexto de estudio corresponde a un programa de deporte escolar desarrollado en Segovia, comunidad autónoma de Castilla y León (España). Esta iniciativa es ejecutada en el marco de un proyecto de investigación desarrollado entre el Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid (España).

Este programa de deporte escolar declara poseer fines de transformación social, puesto que pretende intervenir y modificar las relaciones que se construyen en el deporte durante la etapa escolar. Concretamente, se apuesta por el desarrollo de valores sociales y evitar la exacerbación de la dimensión competitiva, con el fin de evitar conflictos y promover las interacciones sociales positivas.

El programa se desarrolla durante todo el año escolar en 24 centros educativos. Cada semana se realizan dos sesiones de entrenamiento en cada centro educativo, de lunes a jueves; mientras que los viernes se realizan encuentros donde participan estudiantes de todas las escuelas vinculadas al programa. Ese día se pretende fomentar la interacción y generación de redes sociales entre los estudiantes que provienen de diferentes centros. De hecho, los equipos siempre deben ser mixtos y estar compuestos por alumnos de escuelas diferentes. En esos encuentros no hay ganadores ni perdedores, tampoco se registran los puntos que obtiene cada jugador o equipo.

En términos metodológicos el programa se basa en el modelo comprensivo de enseñanza (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchell, Oslin, & Griffin, 2013; Stolz & Pill, 2014), por lo tanto, en los entrenamientos y encuentros se realizan juegos modificados (para aumentar su complejidad táctica y/o adecuarlos a las características de los estudiantes) basados en diferentes prácticas deportivas (ejemplo: baloncesto, balonmano, fútbol sala, atletismo, voleibol, rugby, etc.), con el objetivo de evitar la especialización temprana.

Asimismo, se trabajan transversalmente todo el año los siguientes aspectos: (a) aprender a correr a ritmo; (b) normativa, valores y hábitos de convivencia; (c) aprendizaje de elementos básicos para una práctica

deportiva adecuada (calentamiento, vestimenta, calzado, etc).

### Diseño

Se realiza un estudio de casos (Stake, 2010) con naturaleza etnográfica, puesto que se investiga a un grupo específico de sujetos que poseen un contexto y rasgos en común (Bernal, 2006). El paradigma de investigación empleado es el interpretativo, puesto que permite comprender en profundidad las acciones de los sujetos investigados, a partir de los significados, creencias y motivaciones de los propios actores.

### Técnicas e instrumentos

Se utilizan las siguientes técnicas e instrumentos de investigación cualitativa: (a) observación participante; (b) entrevistas en profundidad a informantes clave; (c) entrevistas grupales a estudiantes.

El proceso de observación se desarrolló sistemáticamente durante 6 meses en 11 grupos de deporte escolar, compuestos por 118 estudiantes en total (españoles y extranjeros) de las categorías Prebenjamín (7-8 años), Benjamín (9-10 años) y Alevín (11-12 años). Es importante mencionar que 68 estudiantes son inmigrantes, de los cuales 26 provienen de países latinoamericanos. En el presente estudio la observación se focaliza en estos últimos alumnos.

Se desarrollaron 9 entrevistas en profundidad a informantes clave (monitores de cada grupo y coordinadores del programa) y 8 entrevistas grupales a los propios estudiantes inmigrantes.

### Análisis de datos

Los datos recolectados a través de las observaciones y entrevistas fueron sistematizados y examinados mediante “análisis de contenido”. Dicha técnica permite generar inferencias válidas para el contexto específico donde se realiza el estudio (Krippendorff, 2002).

Las categorías de análisis han sido delimitadas mediante el método de Taylor, Bogdan y DeVault (2015), que consta de tres etapas: (a) descubrimiento; (b) codificación; y (c) relativización de los datos.



En la tabla 1 se presentan y describen las categorías de análisis empleadas en la presente investigación:

Tabla 1  
Categorías de análisis

Categoría	Descripción
Interacciones entre estudiantes latinoamericanos	Analiza exclusivamente, las diferentes formas de relación social que construyen los estudiantes latinoamericanos en el contexto del programa. Estas interacciones sociales poseen características particulares, y se diferencian de otras relaciones desarrolladas en el mismo escenario.
Interacciones entre estudiantes latinoamericanos y otros alumnos extranjeros	Analiza cómo se configuran las relaciones sociales que se construyen entre los estudiantes inmigrantes con origen latinoamericano y el resto de alumnos extranjeros. Dichas interacciones se desarrollan entre sujetos que comparten el estatus de inmigrantes, pero que poseen (habitualmente) procedencias nacionales y culturales distintas.
Interacciones entre estudiantes latinoamericanos y alumnos españoles	Analiza únicamente las relaciones sociales que se construyen entre alumnos de origen latinoamericano y aquellos de nacionalidad española. Ello entendiendo que dichos procesos de interacción social se configuran entre sujetos que portan diferentes cosmovisiones y prácticas culturales.
Interacción entre estudiantes latinoamericanos y monitores del programa	Analiza las relaciones particulares que se construyen entre los estudiantes latinoamericanos y los monitores de cada grupo dentro del programa. Ello con el objetivo de identificar los factores que condicionan las interacciones entre los monitores y sus alumnos.
Tensiones culturales de estudiantes latinoamericanos	Analiza situaciones donde los estudiantes latinoamericanos del programa, se ven obligados a participar de actividades o prácticas que se contraponen a los códigos culturales de sus países de origen.

Fuente: Elaboración propia.

### Criterios de rigor científico

En esta investigación se utilizaron los criterios de rigor sugeridos por Lincoln, Lynham y Guba (2011): (a) *credibilidad*, mediante la observación sistemática durante un período prolongado; (b) *transferibilidad*, realizando una descripción densa del escenario investigativo y los sucesos; (c) *dependencia*, empleando diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, con el fin de examinar el objeto de estudio mediante el uso recíproco de éstas; (d) *confirmabilidad*, transparentando desde un principio los intereses del equipo investigador, asimismo se

triangulan fuentes e instrumentos para otorgar una mayor neutralidad.

### Criterios éticos

En esta investigación se consideran seis criterios éticos: (a) consentimiento informado de monitores y coordinador del programa; (b) confidencialidad sobre la identidad de los individuos entrevistados y observados; (c) informar los fines de la investigación a los sujetos que participan del estudio; (d) negociación permanente entre el investigador, los encargados del programa y los monitores de cada grupo, respecto a las prácticas investigativas que se permiten en el contexto; (e) resguardo meticuloso de los datos hasta su publicación oficial; y (f) entrega de un informe final de investigación a los sujetos que participan del estudio.

### RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan a través de las cinco categorías analíticas antes mencionadas. Estos se acompañan de algunas citas literales extraídas del trabajo de campo. Se utilizan códigos para proteger la identidad de los sujetos (ver tabla 2).

Tabla 2  
Códigos de protección de identidad y sus respectivos significados

Código	Significado
AM-X-EG	Alumno latinoamericano – código asignado – entrevista grupal
AF-X-EG	Alumna latinoamericana – código asignado – entrevista grupal
CP-X-EP	Coordinador – código asignado – entrevista en profundidad
M-X-EP	Monitor – código asignado – entrevista en profundidad
OBCDE-X	Observación de clase deporte escolar– número de sesión
N.I.	Nota del investigador en observaciones y entrevistas

Elaboración propia

### Categoría 1: interacciones entre estudiantes latinoamericanos

En el programa existen estudiantes que provienen de diferentes países latinoamericanos; sin embargo, los alumnos inmigrantes tienden a reconocerse como parte de un mismo colectivo. Es decir, entienden que en su condición de extranjeros deben enfrentar situaciones que son comunes para todos. Por ello, desarrollan prácticas solidarias de acogida y conductas que favorecen la cohesión social de dicho grupo.





*“Hoy llegó una nueva estudiante inmigrante al programa, es de Latinoamérica (...), otros alumnos de Colombia, Bolivia y República Dominicana que llevan más tiempo en el programa se acercan a ella y le dan la bienvenida (...) también la ayudan con los juegos que no entiende o le cuestan y la invitan a ser parte de su equipo durante las actividades de la clase” (OBCDE-15).*

Todos los estudiantes latinoamericanos provienen de países donde se habla español, ello facilita la relación entre ellos y permite el desarrollo de códigos de comunicación específicos, que se configuran como elementos identitarios.

*“Me hice amiga de ellas (N.I. mientras apunta a otras niñas inmigrantes de Latinoamérica) porque hablábamos el mismo idioma y nos gustaban las mismas cosas” (AF-02-EG).*

*“(...) Un grupo de niños de Honduras y Colombia hablan durante el descanso, conversan distendidamente utilizando modismos y otras palabras propias de sus países, sin que el resto pueda entender” (OBCDE-27).*

Los estudiantes que provienen del mismo país (ejemplo: Colombia, República Dominicana, etc.) utilizan en ocasiones modismos y términos propios de su cultura de origen. Esto no es siempre percibido positivamente por el resto de alumnos latinoamericanos, ya que en algunas oportunidades, dicha conducta es utilizada para obtener ventajas en algún juego, o reírse de otro compañero. Lo anterior acaba desencadenando algunos conflictos verbales y tensiones en las relaciones que se desarrollan dentro del programa.

*“Niños de República Dominicana durante un partido se ríen de un compañero empleando, utilizando modismos y otros términos que al parecer sólo ellos entienden (...) sin embargo el monitor se percata de la situación y detiene el juego para hablar con ellos y exigirles no continúen” (OBCDE-49).*

### **Categoría 2: interacciones entre estudiantes latinoamericanos y otros alumnos extranjeros**

Los estudiantes de origen latinoamericano tienden a cohesionarse con el resto de alumnos inmigrantes, sobre todo cuando algún estudiante extranjero se ve amenazado o hay nuevos alumnos inmigrantes en el programa.

Sin embargo, es importante señalar que existen importantes diferencias culturales entre los estudiantes de Latinoamérica y otros sub-colectivos de alumnos extranjeros (ejemplo: Europa Oriental, Norte de África, etc.). Esto se refleja en diferentes prácticas, costumbres vinculadas o formas de comunicarse. Lo anterior no significa necesariamente el desarrollo de conflictos, pero sí dificulta la comunicación y la toma de acuerdos entre los estudiantes inmigrantes.

*“Me gusta jugar con los niños de mi país, o con otros que hablen el mismo idioma. Tengo también algunos amigos de Rumania y Marruecos, pero a veces es difícil jugar con ellos porque no les entiendo cuando hablan, o les gustan otras cosas” (AM-06-EG).*

En ocasiones, estudiantes latinoamericanos tienen conflictos con otros alumnos extranjeros a causa de situaciones vinculadas a situaciones de juego. Habitualmente estos conflictos se desarrollan entre estudiantes que llevan menor tiempo asistiendo a deporte escolar y, por lo tanto, no están familiarizados con la lógica no competitiva del programa.

*“Un alumno marroquí que hoy por primera vez asiste al programa, se enfada con un compañero Boliviano durante un partido. Le grita: ¿por qué no me pasaste el balón antes?, por tu culpa vamos a perder (...) para la otra pásamela a mí, para que haga el gol y ganemos. (...). Después vuelve a increpar al mismo compañero, diciéndole: “Sino sabes jugar al fútbol, mejor no juegues” (...) el monitor se percata y detiene el juego para conversar con ambos” (OBCDE-17).*



### **Categoría 3: interacciones entre estudiantes latinoamericanos y alumnos españoles**

A pesar de que la relación entre estos actores, implica la interacción de sujetos que portan de diferentes cosmovisiones y hábitos culturales, en la mayoría de los grupos observados la relación se desarrolla bajo una lógica de respeto mutuo y convivencia positiva.

*“En clase de hoy, hay estudiantes de diferentes partes de Latinoamérica y alumnos españoles (...) todas y todos participan sin problemas de las actividades (...), los equipos están conformados por niños de diferente nacionalidad, en la mayoría hay niños tanto españoles, como inmigrantes” (OBCDE-61).*

También existen episodios aislados donde pueden observarse conflictos asociados a violencia verbal (vinculados a racismo o discursos etnocéntricos), intentos de violencia física y discusiones por situaciones concretas de juego. Estas situaciones son de carácter bidireccional; es decir, tanto inmigrantes como autóctonos; se interpelean o insultan unos a otros. Los episodios antes mencionados ocurren en grupos concretos, en los que coincidentemente trabajan monitores con menor experiencia en el programa (primer año de trabajo).

*“Un alumno de Colombia, se enfada con un compañero español después de una falta. Lo insulta y amenaza” (OBCDE-30).*

Asimismo, en estos mismos grupos se observa que en algunas clases existen procesos de segregación social que dificulta la relación entre estudiantes latinoamericanos y los alumnos españoles; pudiendo generar conflictos. Ejemplo: hay equipos compuestos sólo por españoles, o sólo por estudiantes inmigrantes latinoamericanos. Si bien estos son episodios minoritarios y ocurren en grupos específicos, queda en evidencia como el monitor puede condicionar negativamente las relaciones sociales entre estos estudiantes.

### **Categoría 4: interacción entre estudiantes latinoamericanos y monitores del programa**

Las relaciones sociales que se construyen entre monitores y estudiantes latinoamericanos son diferentes en todos los grupos. En cada uno de los

escenarios observados, las interacciones entre estos actores se configuran a partir de las relaciones particulares que profesores y estudiantes establecen recíprocamente.

Sin embargo, la experiencia de los monitores parece ser determinante, condicionando el clima de aula y los posibles conflictos entre estos actores. En concreto, los grupos de deporte escolar donde se observaron mayor cantidad de episodios negativos entre dichos actores, son aquellos que poseen monitores con menor experiencia dentro del programa. En términos específicos, se registran episodios donde los estudiantes desafían al monitor, no le obedecen o, simplemente, se niegan a participar de las actividades que este último propone. En respuesta a ello, estos monitores menos experimentados discuten con los estudiantes y, en ocasiones, marginan de la clase a los estudiantes latinoamericanos que consideran “problemáticos”.

*“No me gustan las actividades que este profe no hace, además me cae mal (N.I. en referencia que el monitor le desagrada), siempre discuto con él” (AM-11-EG).*

Los coordinadores del programa de deporte escolar explican que los monitores no reciben una formación específica para atender estudiantes inmigrantes o enfrentar la diversidad cultural presente en el aula; a pesar del elevado volumen de alumnos extranjeros que participa de esta iniciativa.

*“En el programa les formamos para trabajar con sus grupos de deporte escolar, pero no les enseñamos nada sobre como trabajar con alumnado inmigrante” (CP-01-EP).*

*“Es mi primer año en el programa, nunca antes había trabajado con alumnos inmigrantes me ha costado mucho, no consigo mantenerles contentos (...) estas cosas no te las enseñan en ningún sitio” (M-05-EP).*

Sin embargo, es preciso mencionar que en la mayoría de los grupos dirigidos por monitores con más experiencia (al menos dos años en el programa), los estudiantes de Latinoamérica y los monitores construyen una relación positiva. Esto implica que las



interacciones de dichos actores están sustentadas en el respeto mutuo. Como resulta lógico, esto último implica también que los monitores reconocen y validan las diferentes identidades culturales que coexisten en el aula.

De hecho, hay monitores que voluntariamente incorporan dentro de sus clases, actividades que tengan relación con la cultura de origen de sus alumnos extranjeros. Específicamente, incorporan durante los calentamientos de cada sesión juegos o prácticas corporales vinculadas a los países latinoamericanos de sus estudiantes. Esto último es valorado positivamente por los alumnos que provienen de dichas naciones, mejorando la relación alumno-monitor.

*“En los calentamientos uso juegos del mundo y otras actividades que ellos mimos (N.I. en referencia a los niños inmigrantes) me han enseñado” (M-05-EP).*

*“Él (N.I. en referencia al monitor) el año pasado nos pidió que trajéramos juegos de nuestros países (...) ahora hacemos esos juegos en clases, lo pasamos bien” (AM-01-EG).*

### **Categoría 5: tensiones culturales de estudiantes latinoamericanos**

En el programa de deporte escolar conviven sujetos portadores de diferentes culturas. Asimismo, el programa en cuestión se desarrolla en un contexto que posee (y por tanto transmite) tradiciones, prácticas y valores culturales que, en ocasiones, son diferentes a las culturas de los alumnos latinoamericanos.

Lo anterior implica que estos alumnos extranjeros se vean enfrentados a situaciones puntuales dentro del programa que se contraponen a sus códigos culturales de origen, lo que genera situaciones de tensión. Lo anterior se ve reflejado en dos ámbitos: (a) juegos o actividades que son desconocidas para los estudiantes de Latinoamérica; (b) estereotipos de género vinculados a la práctica físico-deportiva.

En la primera situación, los estudiantes latinoamericanos se resisten a participar de juegos o actividades que sean ajenas a su cultura de origen,

afirmando que les resultan poco familiares o simplemente desconocidas. Esto dificulta su participación en el programa y, por consiguiente, entorpece su proceso de integración social. Mientras que en la segunda situación se hace referencia a que niños y niñas rehúsan participar de actividades que consideran inapropiadas para su género según su cultura de origen; además de suponer desprestigio o desacreditación social si alguien de su círculo cercano ve que participan de dichos juegos.

*“El profe a veces nos hace jugar a cosas raras, juegos que no conozco y no me gustan. A los niños de acá (N.I. refiriéndose a los niños españoles) si les gustan esos juegos, por que saben como jugar (...) para mí esos juegos son aburridos (...) a veces prefiero no jugar, porque me aburro” (AM-03-EG).*

*“Una estudiante (proveniente de Colombia), se niega a participar de la clase. Se queja con sus compañeras, con quienes comenta que a su parecer los juegos de hoy no son aptos para las niñas (...), después prosigue, y dice que los juegos de esta clase son solamente para hombres (...), finalmente el monitor habla con ella, y la niña le dice: ‘si mis padres me vieran jugando a esto, se enfadarían, no son juegos para chicas’ (AF-07-EG).*

### **DISCUSIÓN**

Los principales resultados del estudio indican que la integración del alumnado latinoamericano se ve mayormente favorecida por su participación en deporte escolar.

Las interacciones de los estudiantes latinoamericanos y el resto de los actores que participan del programa, condicionan (en términos negativos y positivos) el proceso de integración social de este alumnado. Es decir, como la “integración social” es un proceso que se construye a partir de las relaciones que desarrollan los actores (Carter-Thuillier et al., 2018), resulta lógico que las interacciones de los alumnos latinoamericanos con su entorno incidan en dicho proceso.

Los resultados indican que los estudiantes latinoamericanos suelen reconocerse como parte de





un mismo colectivo, compartiendo hábitos y valores culturales comunes en torno a la práctica deportiva y otros aspectos de la vida social. Lo anterior permite a los inmigrantes latinoamericanos diferenciarse de los demás extranjeros. Aunque los resultados también sugieren que los estudiantes no españoles, sin importar su origen nacional, tienen a cohesionarse y asumir un sentido de identidad compartida como “inmigrantes”.

Para Stodolska y Tainsky (2015) lo antes descrito tiene una explicación lógica, puesto que los inmigrantes tienden a construir identidades culturales en tres niveles: (a) en primer lugar una identidad nacional; (b) en segundo lugar una identidad pan-étnica (ser latinoamericano); (c) una identidad transnacional (ser inmigrante). Por lo tanto, las posibilidades de que los sujetos desarrollen relaciones sociales y un sentido de pertenencia colectivo, aumenta en la medida que posean elementos identitarios que puedan compartir. Asimismo, Serrano y Calzada (2016) manifiestan que este fenómeno emerge en la niñez como un comportamiento adaptativo, actuando como factor protector en términos sociales.

Para Fergus (2016) la cohesión de los estudiantes latinoamericanos se vería potenciada por un sentido de identificación étnica que dichos estudiantes perciben mutuamente, aspecto que no suele ser considerado como un hecho relevante por el parte del sistema educativo y los propios educadores. Si a ello sumamos el hecho de que el deporte ha demostrado ser un ámbito de la vida social, donde las identidades pan-étnicas de los colectivos inmigrantes se ven potenciadas (Allen, Drane, Byon & Richard, 2010; Stodolska & Tainsky, 2015), debe ser entonces un aspecto a tener en consideración en los programas de deporte escolar.

Los resultados del presente estudio también indican que las interacciones entre inmigrantes latinoamericanos y alumnos españoles son positivas en la mayoría de los grupos observados. Ello implica que se basan en el respeto mutuo y el desarrollo de actividades que garantizan la participación de todas y todos los estudiantes, lo que facilita la integración social de estos últimos.

Ello coincide con los resultados de investigaciones anteriores, donde se muestra que la participación en espacios deportivos facilita la socialización (Hatzigeorgiadis et al., 2013) y la cohesión social (Li, Sotiriadou & Auld, 2015) de sujetos vinculados a culturas distintas, favoreciendo en consecuencia el desarrollo de relaciones interculturales (Makarova & Herzog, 2014) y la adquisición de capital social, tanto de inmigrantes, como de autóctonos (Theebom, Schaillée & Nols, 2012). Dicho potencial se ve aumentando cuando se trata de contextos que promueven el desarrollo de valores sociales; tal como ocurre en el escenario investigado (Hatzigeorgiadis et al., 2013).

Sin embargo, en el presente estudio también hay porcentaje menor de grupos de deporte escolar, donde se observa un mayor foco de conflictos entre alumnos provenientes de Latinoamérica y estudiantes españoles. La formación y experiencia de los monitores parece estar directamente relacionada con lo anterior. Puesto que los grupos donde existen conflictos son dirigidos por monitores de experiencia reducida en este tipo de contextos.

En este sentido, la literatura plantea que, para trabajar en contextos de diversidad cultural, es fundamental que el profesorado de Educación Física cuente con formación especializada (Fernández & Aguilar, 2016; Flores et al., 2014; Leseth & Engelsrud, 2017). Es decir, trabajar en contextos culturalmente diversos requiere de competencias específicas y si los profesorados no están preparados al respecto, será difícil que puedan trabajar adecuadamente en estos escenarios. De hecho, la evidencia muestra que cuando los educadores no han tenido formación en este ámbito, suelen ignorar y/o desaprovechar las posibilidades educativas que ofrecen los entornos con diversidad cultural (Flores, Prat & Soler, 2017).

Asimismo, los alumnos latinoamericanos deben enfrentar dilemas asociados a valores y prácticas culturales dentro del programa; sobre todo, cuando se ven obligados a participar de actividades que se contraponen a su cultura de origen. El programa no considera prácticas deportivas o juegos característicos de sus países durante las clases o encuentros. Todo lo anterior, puede condicionar negativamente la integración social del alumnado latinoamericano.



En este sentido Pfister (2004) señala que en este tipo de programas no se deben ignorar los ideales corporales y valores culturales en torno al movimiento humano que posean los colectivos de inmigrantes, puesto que imponer otros modelos en torno a la corporalidad puede producir rupturas con costumbres profundamente arraigadas en los sujetos. De hecho, cuando no se considera la cosmovisión de todas las culturas presentes en los espacios deportivos, se corre el riesgo de generar tensiones no tan sólo culturales, sino también sociales y teológicas (Lenneis & Pfister, 2017), debido al rol que ocupa el cuerpo y el movimiento en dichos ámbitos.

Por ello, es importante tener en consideración que desde la escuela muchas veces se transmiten representaciones sobre el ámbito físico-corporal desde una perspectiva monocultural. Para Shea y Beausoleil (2012) esto se debe al hecho, de que las instituciones sociales (como la escuela) suelen considerar exclusivamente los discursos que la cultura dominante posee al respecto.

Para superar lo antes descrito es importante que en los contextos donde exista diversidad cultural, se practiquen formas deportivas vinculadas a todos los sistemas culturales presentes en dicho espacio y no tan sólo aquellas arbitrariamente impuestas por la cultura hegemónica (Carter-Thuillier et al., 2018). Ello implica, concretamente, introducir actividades con diverso origen cultural, para promover un acercamiento recíproco entre las culturas existentes en el contexto (Bantulà, 2002; Ortí, 2004). Precisamente, esto es lo que hacen los monitores con mayor experiencia en el programa, ya que incorporan en las sesiones de trabajo, juegos o prácticas corporales que pertenecen a las culturas de los alumnos latinoamericanos, lo que es asumido y bien recibido positivamente por dichos estudiantes.

## CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue analizar el proceso de integración social de las niñas y niños inmigrantes de origen latinoamericano que participan en un programa de deporte escolar desarrollado en Segovia (España).

Los resultados indican que los estudiantes latinoamericanos poseen un sentido de identidad compartida que puede ser vista como pan-étnica. En

la mayoría de los casos, dichos alumnos actúan como un colectivo cohesionado de sujetos, desarrollando prácticas y redes de apoyo, que facilitan su proceso de integración social. Aunque también es preciso mencionar que estas actitudes de solidaridad social también ocurren entre los alumnos latinoamericanos y otros estudiantes extranjeros.

Las relaciones sociales que construyen los alumnos latinoamericanos y los estudiantes españoles suelen sustentarse en el mutuo respeto. Aunque también se observa la existencia de conflictos y otras formas negativas de interacción entre ellos. Todos los grupos donde se observan estos episodios son dirigidos por monitores que no tienen experiencia ni preparación previa para trabajar en contextos con alumnado inmigrante.

Los alumnos latinoamericanos valoran positivamente cuando los monitores utilizan dentro de sus clases juegos o prácticas corporales que se vinculan con su cultura de origen. Asimismo, esto puede entenderse como intento de incorporar la cultura de los estudiantes al aula y, por consiguiente, facilitar la integración social de dicho alumnado.

Los hallazgos del presente estudio pueden ser de interés para profesionales de la Educación Física y Deporte Escolar que estén vinculados a contextos con diversidad cultural, especialmente quienes trabajen en escenarios educativos con alumnado inmigrante. Asimismo, los resultados de esta investigación pueden ser de utilidad para otros profesionales vinculados a las Ciencias Sociales que posean interés en este tipo de poblaciones.

Los resultados de la investigación son únicamente válidos para el contexto estudiado y resulta preciso realizar más estudios en nuevos contextos y actores. Ello permitirá comprender con un mayor grado de veracidad el papel que puede tener el deporte escolar en los procesos de integración social del alumnado inmigrante.

## AGRADECIMIENTOS

Esta publicación está asociada al proyecto de I+D titulado: 'Desarrollo y evaluación del Programa Integral del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia para la franja de edad de 4-16 años en la ciudad de Segovia (2014-2018)'. Convenio de I+D+i



entre el IMD-Universidad Valladolid. Entidades participantes: Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, Universidad de Valladolid y Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid. Duración, desde: 9/2014, hasta: 7/ 2018.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguado, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado & P. Mata (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 17-46). Madrid: UNED.
2. Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434.
3. Alonso, X., Pajares, M., & Recolons, L. (2015). *Inmigración y crisis en España*. Barcelona, España: Migra Studium.
4. Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-186). Barcelona, España: Paidotribo.
5. Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
6. Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
7. Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan: Pearson.
8. Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 20-46). Barcelona, España: INDE.
9. Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-9.
10. Burrmann, U., Brandmann, K., Mutz, M., & Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal For Sport And Society*, 14(3), 186-204.
11. Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo, F., & Carter-Thuillier, B. (2018). Immigration and Social Inclusion: Possibilities from School and Sports. En T. Sequeria (Ed.), *Immigration and Development* (pp. 57-74). InTech: Rijeka.
12. Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 32, 19-24.
13. Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
14. Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam, Holanda: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
15. Fergus, E. (2016). Understanding Latino Student Racial and Ethnic Identification: Theories of Race and Ethnicity. *Theory into practice*, 55(1), 20-27.
16. Fernández, J., & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física en Andalucía (España). *Movimento*, 22, 753-766.
17. Fernández, J., Ries, F., Huete, M., & García, J. (2013). Análisis de la bibliografía existente sobre inmigrante, actividad física. Deporte e integración en lengua inglesa. *Movimento*, 19(1), 183-202.
18. Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
19. Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: practicas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 248-255.
20. Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 64-68.
21. García, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un



- balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
22. Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
  23. Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
  24. Lenneis, V., & Pfister, G., (2017). When girls have no opportunities and women have neither time nor energy: the participation of Muslim female cleaners in recreational physical activity. *Sport in society*, 20(9), 1203-1222.
  25. Leseth, A. & Engelsrud, G. (2017). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education and Society*, 1-12.
  26. Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220.
  27. Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluenced, revisited. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
  28. Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
  29. Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign, IL: Human Kinetics.
  30. Ortí, J. (2004). La Educación Física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.95-110). Barcelona: Horsori.
  31. Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona: GRAÓ.
  32. Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona: Horsori.
  33. Sapaaij, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9) 1519-1538.
  34. Serrano, M., & Calzada, E. (2016). Ethnic identity: Evidence of protective effects for young, Latino children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 21-30.
  35. Shea, J., & Beausoleil, N. (2012). Breaking down 'healthism': barriers to health and fitness as identified by immigrant youth in St. John's, NL, Canada. *Sport, Education and Society*, 17(1), 97-112.
  36. Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
  37. Stodolska, M., & Tainsky, S. (2015). Soccer Spectatorship and Identity Discourses Among Latino. *Leisure Sciences*, 37(2), 142-159.
  38. Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20, 36-71.
  39. Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. New Jersey: John Wiley & Sons.
  40. Theebom, M., Schaillee., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21.