



Rodríguez-Fernández, J. E.; Ramos-Vizcaíno, A.; Gigirey-Vilar, A. (2021). La Educación Física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 13(3): 433-444.

Original

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR COMO VÍA DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AS A WAY OF INCLUSION OF INMIGRANT STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION

Rodríguez-Fernández, J.E.¹; Ramos-Vizcaíno, A.¹; Gigirey-Vilar, A.¹.

¹*Universidade de Santiago de Compostela*

Correspondence to:

Rodríguez-Fernández, José Eugenio
Universidade de Santiago de Compostela
Facultade Ciencias da Educación. Avda. Xoán
XXIII, s/n. 15782. Santiago de Compostela.
Tel. 881811000-ext: 12014
Email: geno.rodriquez@usc.es

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



Received: 26/03/2020
Accepted: 02/08/2020



RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la inclusión del alumnado inmigrante en las clases de Educación Física, valorando las percepciones tanto del docente como del alumnado participante. Se realizó un estudio de metodología mixta, empleando el cuestionario como herramienta para la obtención de datos, participando 3 centros públicos de Educación Primaria, 5 docentes y 300 estudiantes (154 niños y 146 niñas) de 4º, 5º y 6º curso. Los resultados muestran una adecuada integración del alumnado inmigrante en los centros educativos, donde las clases de Educación Física contribuyen decididamente en el proceso inclusivo, por el empleo de una metodología lúdica y por sus características de espacio socializador. Se hacen necesarias diferentes propuestas interculturales donde colaboren todos los agentes educativos, focalizando la atención en el docente de Educación Física, agente clave en este proceso, que presenta en muchos casos escasez de formación específica en atención a la diversidad.

Palabras clave: Centros educativos, metodología lúdica, proceso inclusivo, socialización.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the inclusion of student immigrant in the Physical Education classes, knowing the perceptions of teachers and participating students. A study of mixed methodology was realized, using the questionnaire as a tool to obtain information, and participated 3 public schools of Primary Education, 5 teachers and 300 students (154 boys and 146 girls) of 4th, 5th and 6th course. The results show us a good integration of the immigrant students in schools, where Physical Education classes contribute decisively in the inclusive process, by the employment of a ludic methodology and their characteristics of socializing space. Are necessary different intercultural proposals that collaborate all educational actors, as well as to focus attention on Physical Education teacher, a key actor in this process, which in many cases scarcity of training specific in attention to diversity.

Keywords: Schools, playful methodology, inclusive process, socialization.



INTRODUCCIÓN

El movimiento migratorio en España ha cambiado significativamente entre las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, pasando de ser un país de emigrantes a un país receptor de inmigrantes de diferentes nacionalidades (Muñoz, 2016), ocasionando una determinada problemática a nivel social, cultural, educativo y económico a la que se le está intentando buscar soluciones para intentar mitigar sus efectos (Díez-Gutiérrez, 2020; Ruiz-Valdivia, Molero-López, Zagalaz-Sánchez, & Cachón-Zagalaz, 2012).

La multiculturalidad es, de esta manera, una realidad social que está provocando que diferentes sociedades, entre ellas, la nuestra, cambien y evolucionen volviéndose cada vez más diversas y complejas culturalmente (Goenechea, 2016). Ante esta realidad, autores como Altmann (2019) y Cleri y Camacho (2020) afirman que se debe aprovechar esta diversidad cultural como forma de enriquecimiento personal, cultivando el terreno para caminar hacia una sociedad pluricultural en la que convivan constantemente situaciones favorables de interculturalidad, hecho al que Peiró y Merma-Molina (2012) se refieren como el cultivo de una cultura pública común de convergencia.

Para caminar de la multiculturalidad a la interculturalidad es de especial relevancia la integración, entendida como “el hecho de proporcionar a los individuos y grupos los elementos necesarios para llevar a cabo una vida cotidiana compartida y, en la medida de lo posible, al mismo nivel entre todos los individuos que comparten la sociedad” (Medina, 2002, p. 22). La integración de las minorías culturales debe basarse en el conocimiento mutuo y en la transferencia de valores personales, morales y cívicos, para comprender su cosmovisión y valorando las diferencias en un plano de igualdad (Díez-Gutiérrez, 2020; Lleixá et al., 2002).

Consecuencia de esto, el contexto educativo ha sufrido muchos cambios para atender a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas de toda la población escolar (Darretxe-Urrutxi, Beloki, & Remiro, 2020). Para favorecer tanto el aprendizaje como la inclusión del alumnado de minorías étnicas y culturales es necesaria una transformación del sistema escolar (Florian & Camedda, 2020; Vidal,

2019), tratando de conectar sus contenidos y actividades con la cultura de este nuevo alumnado, empleando además diferentes metodologías didácticas que favorezcan la socialización y la puesta en práctica de un sistema de valores que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante toda la etapa escolar (Figueredo-Canosa & Ortiz-Jiménez, 2018).

Y en este contexto de socialización, el área de Educación Física ofrece unas condiciones extraordinarias por su metodología lúdica (Flores-Aguilar, 2019; Vidal, 2019)), por el tratamiento de la actividad física y el deporte como vehículo de inclusión (Canales, Aravena, Carcamo-Oyarzun, Lorca, & Martínez-Salazar, 2018; Carter-Thuillier, López, & Gallardo, 2017), impulsando la adquisición de valores y aumentando las relaciones sociales y la sociabilidad (Pinto, De Barros, & Hernández, 2020) Afirma Medina (2002) que es a través de la actividad física y el deporte como se puede llegar a la inclusión, ya que se muestra como una herramienta que ayuda a definir la identidad de las personas, haciendo que tanto el alumnado inmigrante como el autóctono sean partícipes de una realidad común, facilitando de esta forma la convivencia, acercándose a la visión de la Educación Física como instrumento de inclusión y como elemento de interculturalidad.

Olivera (2010) destaca la vía humanística de la actividad física y el deporte como favorecedora de una escuela inclusiva, donde las diferencias de cada persona deben entenderse como un valor positivo, en la que los valores socioculturales vivenciados en este contexto inciden positivamente en el desarrollo personal y social del alumnado (Águila-Soto & López-Vargas, 2019). Así, la materia de Educación Física contribuye a una educación intercultural a través de la “competencia comunicativa, centrada en la experimentación del cuerpo y el movimiento como instrumento de expresión y comunicación; y la competencia social y ciudadana, en la que se trabaja la adquisición de valores como el respeto, la aceptación y la cooperación a través de las relaciones interpersonales, el aprendizaje de reglas para el funcionamiento colectivo, el respeto hacia las diferencias y, en definitiva, en el aprender a convivir” (Soler, Flores, & Prat, 2012, p. 256).

Pero no sólo por el simple hecho de estar en una clase de Educación Física o de practicar deporte se



adquieren esos valores que favorecen la integración de las personas y se llega a la inclusión en la escuela. Es necesario que el docente organice y planifique adecuadamente sus tareas con la intención de trabajar estos aspectos, que emplee una metodología didáctica acorde a la problemática existente, que ayude a modificar y erradicar estereotipos y prejuicios en el aula (Cuevas, Fernández, & Pastor, 2009; Figueredo-Canosa & Ortiz-Jiménez, 2018; Lleixá & Rios, 2020; Lleixá, Soler, & Serra, 2020).

En este sentido, el juego como recurso metodológico, por sus características motivadoras y socializadoras, por ser una actividad innata en los niños y de carácter universal (Capella-Peris, Salvador-García, Chiva-Bartoll, & Ruiz-Montero, 2020; Higuera, 2019; Lleixá et al., 2002; Vidal, 2019), por favorecer la comunicación y el intercambio mutuo de palabras, gestos y acciones motrices, se muestra como un recurso que debe estar presente en el día a día en las clases de Educación Física, trabajando la diversidad cultural desde una actitud positiva y atractiva, basada en la diversión, el respeto y el intercambio cultural (Ramos-Vizcaíno, Rodríguez-Fernández, & Gigirey-Vilar, 2018).

Galicia posee el porcentaje de alumnado extranjero más bajo de España, con una tasa del 2.6% (8.4% de media en España), procedente sobre todo de la Unión Europea y de América (MECD, 2016). A pesar de esas bajas tasas de alumnado foráneo, los centros educativos deben estar preparados para responder a la diversidad en las aulas y adaptarse a las necesidades de todo el alumnado (Darretxe-Urrutxi et al., 2020) y prever escenarios de multiculturalidad en las aulas. El objetivo de este trabajo fue analizar la inclusión del alumnado inmigrante en las clases de Educación Física en una determinada localidad de la provincia de A Coruña (España), conociendo y valorando la percepción al respecto del profesorado especialista en el área y del alumnado participante.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

Se propone un estudio mixto cuantitativo-cualitativo como estrategia metodológica (Ugalde & Balbastre, 2013), con un enfoque transversal y descriptivo (Amado, 2014). Se optó por este tipo de metodología por considerar la más adecuada para estudiar la realidad de los centros educativos en la temática de

atención a la diversidad, situándonos directamente en el foco de acción y en su contexto natural (Flick, 2015).

Muestra

Participan en el estudio estudiantes de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria de tres centros públicos de la provincia de A Coruña (Galicia-España), un total de 300 alumnos (154 niños y 146 niñas) con rango de edad entre los 9 y los 12 años. Participan asimismo los 5 docentes especialistas en Educación Física que hay en total en los tres centros educativos analizados.

Instrumento

Se emplearon dos cuestionarios como herramienta metodológica para la obtención de datos: uno para el alumnado y otra para el profesorado, combinando cuestiones de carácter abierto y otras organizadas en una escala tipo Likert

El cuestionario para el alumnado (anónimo) estuvo estructurado en dos partes: una inicial con información relativa a datos de carácter personal (edad, sexo, curso y país de procedencia) y una segunda parte de 14 preguntas organizadas en cuatro diferentes bloques de información:

- Conocimientos (2 preguntas).
- Realidad del centro y de las clases de Educación Física (5 preguntas).
- Actuaciones ante la realidad (3 preguntas).
- La inclusión del alumnado inmigrante (4 preguntas).

El cuestionario del profesorado repite la misma estructura: una primera parte con información más personal (edad, sexo, años de trabajo como docente...) y una segunda parte de 12 preguntas organizadas en 3 bloques de información:

- Formación (3 preguntas).
- Realidad en el centro y en el aula (5 preguntas).
- Medidas para mejorar la inclusión del alumnado inmigrante (4 preguntas).



Procedimiento

En un primer momento se acude a los centros de la localidad para explicar el proyecto y solicitar los correspondientes permisos, tanto a la dirección del centro como a los profesores especialistas del área de Educación Física.

Obtenidos estos permisos, se vuelve a acudir a los centros educativos para mostrar los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios), con el fin de comprobar que la información que se solicita está orientada específicamente a la elaboración de esta investigación, cuyos objetivos se explicaron desde el principio. A partir de aquí, el procedimiento fue el siguiente:

- El profesorado especialista en Educación Física se implicó directamente en el proceso de cumplimentación de los cuestionarios del alumnado, estando presentes en el proceso para resolver cualquier duda que pudiese surgir al respecto.
- El profesorado especialista en Educación Física cubrió sus respectivos cuestionarios.
- Se recogieron todos los cuestionarios y se procedió al análisis de los mismos. Los datos correspondientes a las escalas Likert (valoraciones de 1 a 5) se trataron cuantitativamente con una hoja de Excel, elaborando los correspondientes gráficos a partir de estos datos.

Las cuestiones de carácter abierto se trataron en base a un proceso de categorización de información (Flick, 2015).

Todo este procedimiento se ha realizado bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1975).

RESULTADOS

El alumnado

Así, en cuanto a la cuestión referente a la práctica de actividades de otras culturas en el centro educativo (ver figura 1), la mayoría del alumnado afirma que se realizan alguna vez (40.74%) o pocas veces (30.64%) este tipo de actividades en el centro, aunque también nos encontramos con porcentajes dispares del 12.46% de “bastantes veces” o “nunca”.

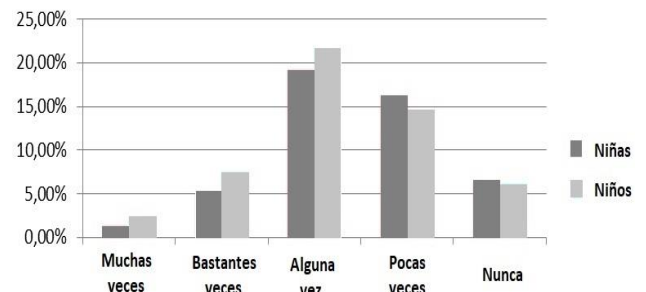


Figura 1. Realización de actividades de otras culturas en el centro educativo.

En referencia a la realización de “juegos del mundo” en las clases de Educación Física, los datos obtenidos son muy similares en cuanto a porcentajes, oscilando entre el 6% y el 17% cada una de las respuestas posibles (ver figura 2).

Además de la realización de diferentes “juegos del mundo”, al alumnado se le formularon cuestiones referentes a la puesta en práctica de valores personales, sociales y cívicos en las clases de Educación Física, indicando prácticamente la totalidad de ellos (95.59%) que se ponen de manifiesto diariamente valores como el respeto, la colaboración o la cooperación; en este caso, tan solo el 4.41% indicaron que no se trabajan este tipo de valores en el aula.

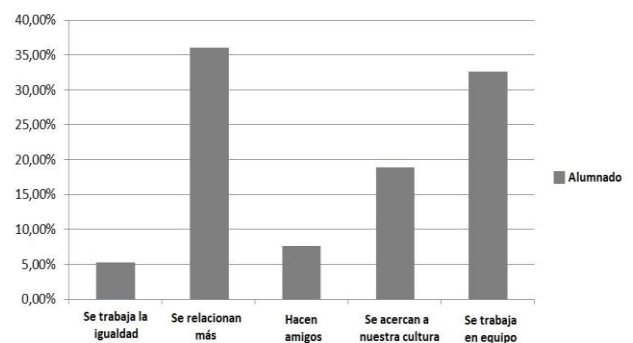


Figura 2. Realización de “juegos del mundo” en las clases de Educación Física.

En cuanto a los motivos por los que la Educación Física mejora la inclusión del alumnado inmigrante, destacan las respuestas relacionadas con el aspecto social de la materia (ver figura 3).

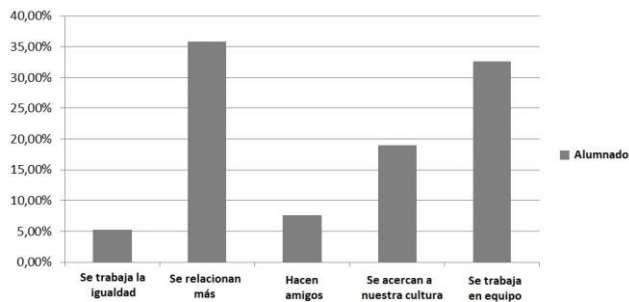


Figura 3. Motivos por los que la Educación Física mejora la inclusión del alumnado inmigrante.

Aspectos como la relación con los demás y el trabajo en equipo son los más valorados por el alumnado en relación a los beneficios de la Educación Física en el trabajo de inclusión del alumnado inmigrante, con porcentajes que se sitúan entre el 32% y el 36%, aunque también se hace referencia al acercamiento entre culturas diferentes (19%), a la facilidad para hacer amigos (8%) o al trabajo específico para fomentar la igualdad (5%).

Otro de los ítems propuestos al alumnado era sobre si la relación con los compañeros aumentaba en las clases de Educación Física con respecto a otras materias (tutorías, música...). El 74.67% afirmaba que sí, frente al 25.33% que opinaban que esa relación era semejante en otras materias y/o espacios. En este sentido, en otra cuestión afirmaba el 92.44% que las clases de Educación Física ayudaban al alumnado extranjero a integrarse, a ser aceptados y relacionarse con los demás, frente al 7.56% que opinan que no, que las clases de Educación Física son como las demás materias, y que estas no son clases para hablar y no se trabajan aspectos de integración.

Otra cuestión interesante es la que se refiere a la situación problemática con la que se encuentra el alumnado inmigrante al llegar al centro educativo. El 83.27% de las niñas y el 82.67% de los niños señalan que el alumnado inmigrante no es rechazado por el hecho de proceder de otro país diferente al nuestro, frente al 17.73% (niñas) y al 17.33% (niños) que afirman que si existe ese rechazo. Cabe destacar igualmente que el 16.95% del alumnado afirma que el alumnado procedente de otros países recibe insultos y agresiones leves, frente al 83.05% que afirman que este tipo de situaciones no se producen en el centro.

El 72.30% del alumnado no tiene en cuenta la procedencia de otros niños/as para relacionarse con ellos o pocas veces ocurre esa situación (7.09%); aunque más preocupante es el 8.78% que dice que si lo tiene en consideración bastantes veces o el 5.74% que afirma que muchas veces lo tiene en cuenta (ver figura 4).

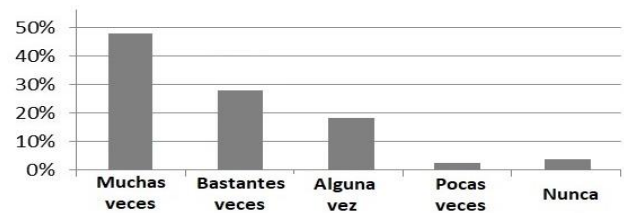


Figura 4. Frecuencia con la que el alumnado tiene en cuenta la procedencia de compañeros para relacionarse con ellos.

En cuanto a la cuestión sobre si el alumnado ofrece ayuda a otro alumno independientemente de su procedencia, el 47.97% afirma que lo hace muchas veces, el 27.70% bastantes veces, el 17.23% alguna vez, el 3.05% pocas veces y el 4.05% no lo hace nunca.

En la figura 5 aparecen plasmadas las ideas que hacen referencia al pensamiento del alumnado cuando un alumno procedente de otro país llega al centro por primera vez. Porcentajes entre el 40% y el 44% (muy similares en niños y niñas) afirman que ayudarían a esa persona a integrarse en el grupo, independientemente de su lugar de procedencia, respetando esta situación. Porcentajes próximos al 30% afirman que el docente debería tener en cuenta la cultura del alumnado inmigrante a la hora de planificar su trabajo; alrededor del 5%, tanto niños como niñas, afirma que el alumnado inmigrante debería adaptarse a nuestra cultura, y tan solo un 1% afirma que no se relacionaría con alumnado inmigrante.

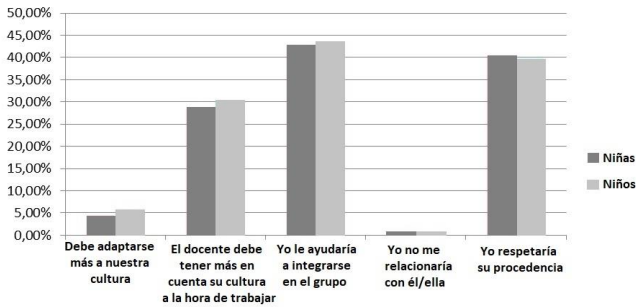


Figura 5. Percepción del alumnado ante la llegada de alumnado inmigrante al centro.

Para finalizar con los resultados del alumnado, el 58.64% afirma estar totalmente de acuerdo en que la presencia en el aula de diferentes culturas puede ayudar a trabajar más contenidos y conocer otras culturas; el 30.51% opina que está de acuerdo; el 10.51% dice no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y, únicamente, un alumno indicó que estaba totalmente en desacuerdo (0.34%).

Los docentes

En cuanto a los resultados obtenidos de los cuestionarios a los docentes especialistas en Educación Física, en la cuestión referida a la formación específica en atención a la diversidad en el aula, el 40% considera que recibió la formación necesaria durante sus estudios universitarios; el 20% cree que la justa y el restante 40% afirman que no la recibió. Asimismo, el 40% de los docentes piensa que en el plan de estudios de un maestro/a especialista en Educación Física están cubiertas las necesidades sobre cómo abordar la diversidad cultural en el aula, frente al 60% que considera lo contrario. Entra en escena aquí el tema de autoformación, donde la totalidad de los docentes afirman indagar e investigar por su cuenta aspectos referentes a la diversidad cultural para mejorar su trabajo en el aula (ver figura 6).

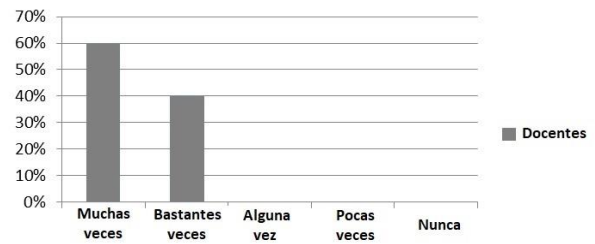


Figura 6. Frecuencia de indagación por cuenta propia de cómo trabajar la diversidad cultural en el aula.

Los docentes, en un 60%, aseguran que en sus centros el alumnado inmigrante es numeroso. En base a esta afirmación, se le formularon dos cuestiones: una para conocer si en el centro educativo se trata seriamente el tema de la diversidad cultural y, otra, para saber si estos docentes trabajan la diversidad cultural en las clases de Educación Física y con qué frecuencia. A la primera cuestión contestaron afirmativamente un 80% de los docentes (en el centro se trabaja seriamente aspectos de interculturalidad) y, a la segunda cuestión (ver figura 7), la mayoría de los docentes afirman que mucho tiempo (60%) o bastante tiempo (20%) al trabajo de la diversidad cultural en sus clases de Educación Física.

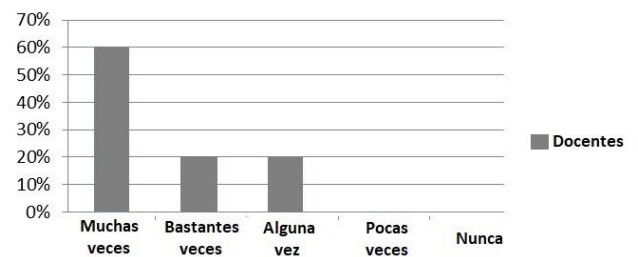


Figura 7. Trabajo de diversidad cultural en el aula de Educación Física.

Pero, ¿cómo realizan ese trabajo de diversidad cultural en el aula? La totalidad de los docentes afirman utilizar materiales didácticos que propician el conocimiento de otras culturas y fomentan el desarrollo de actividades grupales y, el 80%, realizan adaptaciones de contenidos o materiales, actividades con presencia de alumnado inmigrante como ejemplo, diseño curricular intercultural o adaptaciones en la evaluación de la materia.

Se les cuestionó también sobre las estrategias que siguen en el aula para trabajar la cohesión grupal,



actitudes no discriminatorias y otros aspectos de socialización, afirmando la mayoría de ellos que los contenidos impartidos en el aula se basan preferentemente en el trabajo en equipo a través de juegos de cooperación y de una educación en valores transmitida día a día en las sesiones propuestas (ver figura 8).

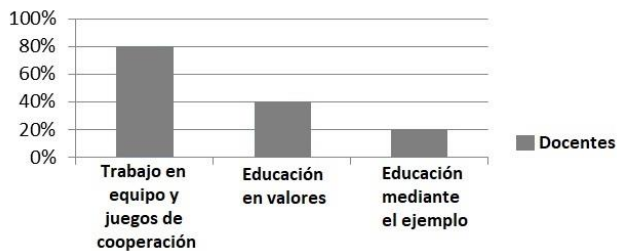


Figura 8. Estrategias para trabajar la diversidad cultural en el aula de Educación Física.

Cuestionados sobre la dificultad de trabajar con alumnado inmigrante, el 80% afirma que no es un trabajo difícil, frente al 20% que afirma que sí, debido, sobre todo, a cuestiones referentes al idioma, que dificulta sobremanera la comunicación con este alumnado. Asimismo, aparte de las dificultades del idioma, se señala que este aspecto se debe compensar con el uso de una metodología didáctica adecuada, que sea integradora, abierta y flexible, centrada en el respeto y en la resolución de conflictos, buscando además la máxima participación de todo el alumnado en las actividades propuestas.

DISCUSIÓN

Los resultados nos indican que el tratamiento de la interculturalidad en los centros educativos no se realiza de una forma muy frecuente. Como afirman Goenechea (2016) y Valero y Gómez (2007), no deberíamos quedarnos en actividades puntuales para mejorar el tema de la diversidad cultural, sino que este aspecto debería formar parte de los principios generales de los propios centros educativos, desarrollando proyectos que trabajen la interculturalidad de forma interdisciplinar e implicando a todos los agentes educativos (profesorado, familias, asociaciones, entorno, administración...)(Díez-Gutiérrez, 2020), perfilando de este modo el tipo de sociedad, educación y escuela que deseamos para nuestros hijos (Darretxe-Urrutxi et al., 2020).

Se puede apreciar que en las clases de Educación Física si se desarrolla un trabajo frecuente de interculturalidad, donde se ponen en práctica valores como la cooperación, la socialización o el respeto. El potencial del área de Educación Física ya fue destacado por autores como Canales et al. (2018), Carter-Thuillier et al. (2017), Flores-Aguilar (2019), Pinto et al. (2020), Ruiz-Valdivia et al. (2012) o Valero y Gómez (2007), ya que, a través del movimiento, el juego, el contacto y la interacción frecuente del alumnado, se contribuye a la adquisición de valores sociales y a la reducción de ciertos estereotipos y conductas discriminatorias que favorecen y mejoran la inclusión del alumnado extranjero en el aula y, consecuentemente, en el centro y en la sociedad o contexto real fuera del colegio.

Coincidiendo con los resultados del estudio de Luján y Fernández (2009), la situación del alumnado inmigrante en los centros educativos analizados no es de rechazo, de discriminación, no produciéndose insultos o agresiones, destacando la ayuda prestada por el resto del alumnado o la facilidad para hacer amigos. Aun así, hay que tener en cuenta el pequeño porcentaje de alumnado que muestra conductas discriminatorias, coincidiendo con los estudios de López, Pérez, y Monjas (2007) en que una de las principales dificultades con la que se encuentran los docentes es precisamente ese rechazo al alumnado inmigrante por parte del alumnado autóctono y, aunque los índices de rechazo no son altos, la propuesta del docente en el aula se muestra fundamental para que este tipo de conductas se minimicen o desaparezcan (Canales et al., 2018; LLeixá & Ríos, 2020; Velázquez, Fraile & López, 2014).

Otro tema controvertido sobre la respuesta educativa al alumnado inmigrante es el relacionado con el enfoque asimilacionista (Cleri & Camacho, 2020). En los estudios de López et al. (2007) se señala que existen docentes que llevan a cabo este tipo de enfoques, donde el alumnado extranjero debe asimilar nuestra cultura en detrimento de su propia cultura, la que siempre le acompañó. El alumnado que participó en esta investigación no valora esta situación de muy buena forma, considerando que el docente debe tener en cuenta la cultura propia del alumnado inmigrante y plantear un trabajo



intercultural en el aula donde todo el alumnado se vea enriquecido por los aportes de todas las culturas a la formación integral de una persona (Canales et al., 2018; Iglesias-Vidal, 2014; Leiva, 2011; Torres, 2011).

Al igual que en los estudios de Pastor, González-Villora, Cuevas, y Gil (2010) o de Rodríguez, Civeiro y Navarro (2017) se constata una falta de formación del profesorado para atender a la diversidad cultural con la que nos encontramos actualmente en las aulas. En este sentido, es un dato preocupante, ya que el porcentaje de alumnado inmigrante en los centros ha ido creciendo sustancialmente en los últimos años (García, Granados, Olmos, y Martínez, 2014) y el docente debe tener la formación adecuada para dar respuesta a estas necesidades educativas especiales (Figueredo-Canosa & Ortiz-Jiménez, 2018; Leiva, 2012; Lleixá & Ríos, 2020).

Figueredo-Canosa y Ortiz-Jiménez (2018) afirman que las referencias a la diversidad cultural en los diseños curriculares son escasas, a pesar que desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se apuesta por brindar una formación en competencias interculturales. Rodríguez et al. (2017) señalan que se debería promover un cambio en el plan de estudios del profesorado especialista en Educación Física, con una mayor carga horaria y materias específicas para tratar la diversidad cultural en el aula. Aunque, todos estos datos, contradicen otros tipos de estudios como el de Domínguez y Vázquez (2015), que constatan un incremento en la formación en atención a la diversidad en Galicia, potenciada por los nuevos planes de Formación Permanente del Profesorado, augurando un horizonte optimista, apoyado por una potente red de formación del profesorado en Galicia.

Se señalan en este estudio las dificultades que tienen los docentes a la hora de trabajar con el alumnado inmigrante, sobre todo, por aspectos referentes al idioma, como se refleja en trabajos como los de Etxeberria, y Elosegui (2010) o de Guzmán, Feliciano, y Jiménez (2011). En cambio, investigaciones como las de Flores, Prat, y Soler (2017) reflejan lo contrario, pudiendo relacionar esta baja dificultad por la formación permanente del profesorado que, por cuenta propia, busca, investiga y se forma en aspectos de diversidad cultural para mejorar su intervención en el aula con el alumnado.

Y, entre esa formación, en palabras de López-Jiménez (2016), debería estar basada en la realización de juegos tradicionales (juegos del mundo) actividades cooperativas y en equipo, por supuesto, en un exhaustivo trabajo en valores personales, sociales y morales (Cañón, 2013).

Tanto el alumnado como el profesorado destacan en este estudio que la diversidad cultural, lejos de ser un problema educativo y social, constituye un elemento enriquecedor tanto para el aula como para los valores sociales y cívicos que debe mostrar el alumno en su vida cotidiana. Concordamos en este sentido con los estudios de Leiva (2013, p. 194), afirmando que la escuela debe ser la promotora de ese cambio social, que necesita “imbricar la interculturalidad dentro del currículum escolar y también implicando acciones educativas que conecten la educación con el servicio a la comunidad, esto es, que se diseñen y desarrollen propuestas que el alumnado pueda desarrollar en sus contextos más cercanos” y, sobre todo, prácticas pedagógicas inclusivas (Santos & Lorenzo, 2012).

CONCLUSIONES

Los centros educativos de la localidad gallega donde se realiza el estudio muestran una buena integración del alumnado inmigrante, donde su presencia en el ámbito educativo se aprecia más como una riqueza cultural que como un problema, tanto para el alumnado como para el profesorado. El área de Educación Física se muestra como un área con unas características especiales que favorecen la inclusión del alumnado extranjero en el ámbito educativo, al tratarse de un espacio socializador que pone en contacto directo a los participantes, utilizando preferentemente una metodología lúdica, atractiva y motivadora (juegos tradicionales, juegos cooperativos...); pero, para mejorar estas características del área, se necesita una mejor formación en atención a la diversidad para los docentes especialistas en Educación Física (planes de estudio para futuros docentes, programas específicos de formación continua...), detectando un déficit formativo al respecto y que en muchos casos se deja a elección personal la realización de esta formación.

Se hacen necesarias propuestas interculturales en las que colaboren todos los agentes educativos (docentes, órganos directivos de los centros, familias, asociaciones, administraciones...) y que el trabajo de interculturalidad no se quede sólo en el centro



educativo, conectando de esta forma el trabajo desarrollado en la escuela con el contexto real donde niños y niñas conviven habitualmente, favoreciendo una inclusión plena del alumnado inmigrante en la sociedad siendo la escuela el eje central de todo este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Altmann, P. (2019). Los pueblos indígenas en el buen vivir global, un concepto como herramienta de inclusión de los excluidos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 6-28.
2. Águila-Soto, C. & López-Vargas, J.J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 413-421.
3. Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Coimbra University Press.
4. Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 212-217.
5. Cañón, R. (2013). Recursos y actividades para trabajar la educación intercultural en el aula de educación infantil y de educación primaria. En R.E. Valle y R. Baelo (Ed.), *Respuesta Educativa al alumnado inmigrante; la educación intercultural* (pp. 141-178). León: Universidad de León.
6. Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P.J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de Educación Física: una aproximación metodológica mixta. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 465-472.
7. 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*, 25, 174-179.
8. Cleri, M.R. & Camacho, A. (2020). La educación intercultural para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(2), 8-14.
9. Cuevas, R., Fernández, J.G., & Pastor, J.C. (2009). Educación Física y educación intercultural: análisis y propuestas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15-23.
10. Darretxe-Urrutxi, L., Beloki, B., & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81.
11. Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). Educación intercultural crítica: de la integración a la construcción de una ciudadanía común. *RISTI, Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 27(3), 78-94.
12. Domínguez, J. & Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2), 139-152.
13. Etxeberria, F. & Elosegui, C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
14. Figueredo-Canosa, V. & Ortiz-Jiménez, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 46-71.
15. Flick, U. (2015). *El diseño de investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
16. Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen inmigrante en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Revista Retos*, 31, 64-68.



17. Flores-Aguilar, G. (2019). ¿Jugamos al Súper Mario Bros? Descripción de una experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 529-534.
18. Florian, L. & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusión. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.
19. García, F.J., Granados, A., Olmos, A., & Martínez, R. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado "inmigrante" en la prensa de España. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20(2), 1081-1101. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n2.47051
20. Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
21. Guzmán, R., Feliciano, L.A., & Jiménez, A.B. (2011). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.
22. Higuera, M.L. (2019). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente* (Tesis doctoral inédita), Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.
23. Iglesias-Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
24. Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 1-14.
25. Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, nº extra 2, 8-31.
26. Leiva, J.J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
27. Lleixá, T. & Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en Educación Física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 95, 49-68.
28. Lleixá, T., Flecha, R., Puivert, L., Contreras, O., Torralba, M.A., & Bantulà, J. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
29. Lleixá, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642.
30. López-Jiménez, T. (2016). Juegos tradicionales para la integración de alumnos inmigrantes y desarrollo de sus habilidades motrices. *Publicaciones didácticas*, 66, 55-61.
31. López, V., Pérez, A., & Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 106, p.1.
32. Luján, I. & Fernández, C. (2009). Estatus sociométrico del adolescente inmigrante en el grupo de iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 341-348.
33. Medina, F.X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Revista Apunts*, 68, 18-23.



34. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Madrid: MECD.
35. Muñoz, J. (2016). Inmigración y empleo en España: de la expansión a la crisis económica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
36. Olivera, J. (2010). Las vías humanísticas del deporte. *Revista Apunts*, 99, 3-4.
37. Pastor, J.C., González-Víllora, S., Cuevas, R., & Gil, P. (2010). El profesorado de Educación Física ante la Inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10, 79-84.
38. Peiró, S. & Merma-Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139.
39. Pinto, C., De Barros, C., & Hernández, A. (2020). Inclusion and Pluri-culturality from the perspective of Physical Education. *Journal of Sport and Health Research*, 12(supl 3), 241-258.
40. Ramos-Vizcaíno, A., Rodríguez-Fernández, J.E., & Gigirey-Vilar, A. (2018). La diversidad cultural en el ámbito de la Educación Física escolar. Propuesta didáctica. *TRANCES*, 10(1), 81-102.
41. Rodríguez, J.E., Civeiro, A., & Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en Educación Primaria. *Revista Sportis*, 3(2), 323-339. doi: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
42. Ruiz-Valdivia, M., Molero-López, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Revista Apunts*, 108, 26-34. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/2\).108.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.03)
43. Santos, M.A. & Lorenzo, M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.
44. Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a práctica*, 15(1), 253-271. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.16653>
45. Torres, M.A. (2011). La mejora de las relaciones interculturales a través de tareas didácticas basadas en juegos tradicionales en estudiantes de primer año de la escuela internacional de Educación Física y Deporte. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 145-163.
46. Ugalde, N. & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
47. Valero, A. & Gómez, M. (2007). Multiculturalidad en las clases de Educación Física a través de los juegos del mundo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 105, p.1.
48. Velázquez, C., Fraile, A., & López, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Movimento, Porto Alegre*, 20(1), 239-259.
49. Vidal, M.I. (2019). Gamificación para la inclusión educativa. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2019: 3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: October 9-10, 2019*. Madrid: Redine.