



Revista de Ciencias Sociales (RCS)

Vol. XXII, No. 3, Julio - Septiembre 2016, pp. 10-21

FCES - LUZ • ISSN 2477-9431

## Educación física y deporte: ¿Instrumentos de integración de inmigrados?

Arjona Garrido, Ángeles\*  
Checa Olmos, Juan Carlos\*\*  
Pardo García, Rodrigo\*\*\*  
García Arjona, Noemí\*\*\*\*

### Resumen

El objetivo del artículo es comprobar si las prácticas escolares físico-deportivas, que se realizan en centros educativos, actúan como instrumentos de interculturalidad e integración social de jóvenes inmigrados. Para ello, se ha tomado como referencia el Modelo de Responsabilidad elaborado por Hellinson (2003), el cual establece cuatro principios: afianzar relaciones, conocer fortalezas, compartir responsabilidades y fomentar la reflexión, elementos que deben estar presentes en un programa físico-deportivo que, además de la mejora de aspectos físicos, también busca un desarrollo personal y social. La información se obtiene a partir de la realización de diecisiete entrevistas semi -estructuradas a docentes de la disciplina de Educación Física y Deporte en centros educativos con una tasa de inmigración superior o igual al 15% en Almería (España). El análisis de la información se realiza con el software Nudist Vivo. Los resultados muestran que el profesorado apenas desarrolla los diferentes niveles que el modelo aconseja, especialmente, la autonomía personal y liderazgo del alumno. A todo ello se añade la escasa implicación del profesorado en formación sobre interculturalidad. Se concluye que la actividad física y el deporte son herramientas privilegiadas para la integración si se elaboran programas cuyos objetivos, contenidos y estrategias estén definidos perfectamente.

**Palabras clave:** Educación física; responsabilidad; valores; integración; interculturalidad.

\* Doctora en Antropología Social. Profesora de la Universidad de Almería, España. Entre sus líneas de investigación destaca el estudio de las migraciones Internacionales. e-mail: arjona@ual.es

\*\* Doctor en Sociología. Profesor de la Universidad de Almería, España. Su principal línea de investigación son las migraciones Internacionales. e-mail: jcheca@ual.es

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Profesor de la Universidad Politécnica de Madrid, España. Su principal línea de Investigación es la integración de los jóvenes desfavorecidos. e mail: rodrigo.pardo@upm.es

\*\*\*\* Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Profesora en la Universidad Franche-Comté, Besancon, Francia. e-mail: noemí.garcia.arjona@gmail.com

## *Physical Education and Sport: Instruments for the Integration of Immigrants?*

### **Abstract**

The aim of this paper is to check whether the physical sports school practices, which are conducted in schools, act as an instrument of intercultural and promoting social integration of young immigrants. To do this, it is taken as a reference Responsibility Model developed by Hellinson (2003), which establishes four principles: relationship, know their strengths, share responsibility and encourage reflection, basic elements that must be present in a physical-sports program that not only improve physical or motor aspects but also seeks personal and social development. The information is obtained from conducting semi-structured interviews seventeen teachers who teach in the discipline of Physical Education in centers located in places with a rate of immigration than or equal to 15% in Almería (Spain). The data analysis is done with the software Nudist Vivo. The results show that teachers hardly develops the different levels that the model recommended, especially on issues such as personal autonomy and student leadership. To this must be added the lack of involvement of the teachers in intercultural training and strategies to achieve it. Thus, although physical activity and sport can be privileged for the integration, it may not be given if programs are not compiled with objectives, content and strategies are properly designed for this purpose.

**Keywords:** Physical education; responsibility; values; integration; interculturality.

### **Introducción**

La diversidad cultural en España ha sido siempre una constante, pero con la llegada de extranjeros el proceso se acentúa. De ahí que uno de los mayores retos con los que se ha encontrado la administración es cómo regular los flujos migratorios y, sobre todo, cómo gestionar los stocks de inmigrantes cuando se incorporan a los distintos ámbitos de la vida social e institucional. O lo que es igual, se trata de diseñar un modelo de integración social entendido, idealmente, como una situación de igualdad de derechos y deberes entre nacionales y extranjeros; además, conseguir el reconocimiento institucional de las particularidades culturales que dibuja el crisol multiétnico.

Sin embargo, la realidad exhibe que el proceso no se está llevando a cabo de manera satisfactoria, puesto que son múltiples los conflictos que afloran casi diariamente, no sólo entre los diversos

grupos poblacionales sino también a la hora de ofrecer respuestas desde las instituciones a las demandas de los distintos colectivos (Zapata, 2009).

La escuela puede ser un instrumento eficaz para eliminar o minimizar dichos conflictos, sustentado en una pedagogía de la igualdad y reconocimiento de la diferencia, especialmente por la diversidad que presentan actualmente las aulas. Más concretamente, Crul y Vermeulen (2003) subrayan que es fundamental el papel que juegan los diferentes sistemas educativos en el diseño de la integración.

En España los programas educativos se guían atendiendo a una lógica intercultural, entendida como el reconocimiento de cada individuo como un miembro (en igualdad) dentro de la comunidad y sujeto a principios democráticos. De manera que los principios básicos se cimentan en respeto a todo pueblo, cultura y persona; además de tolerar las ideas y conductas individuales o grupales, siempre que no sean contrarias a los derechos humanos. La educación, siguiendo estos principios, se

convierte así en uno de los pilares básicos, quizá el primero, para la integración.

En este ámbito, la actividad físico-deportiva ha sido ensalzada como una herramienta privilegiada para la convivencia entre culturas. Según numerosos autores, la actividad física y el deporte pueden ser un medio para transmitir valores personales y sociales como respeto, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás e, incluso, de integración de los denominados como jóvenes socialmente desfavorecidos (Cutforth y Puckett, 1999; Ruiz Pérez *et al.*, 2006).

Concretamente, la asignatura de Educación Física y Deporte puede favorecer la relación e interacción entre compañeros de diferentes nacionalidades, sobre todo, por la eliminación de las diferencias culturales e incluso idiomáticas ya que la actividad físico-deportiva utiliza un ‘lenguaje universal’ que todos los alumnos conocen y en el que la mayoría quiere participar.

Sin embargo, no siempre la práctica deportiva favorece las anteriores valías (Bodin, *et al.*, 2007), puesto que, en ocasiones, el deporte lejos de favorecer la transferencia de valores tiende a aumentar antagonismos o, incluso, la violencia entre los practicantes; favoreciendo el “repliegue identitario” y el rechazo hacia los otros (Begg, *et al.*, 1996; Roché, 2005).

Más aún, en determinados casos, los programas deportivos que presentan, únicamente, una concepción competitiva o tratan de adaptar modelos deportivos profesionalizados, en edades tempranas, pueden provocar resultados muy distintos a los esperados. Por tanto, “la actividad física y el deporte (...) por sí mismos no son generadores de valores sociales y personales. Dependerá del uso, correcto o incorrecto, que de la actividad física se haga” (Carranza y Mora, 2003: 16).

En síntesis, con este artículo se quiere estudiar si en las aulas de Educación Física y Deporte, de diez colegios de la provincia de Almería, se desarrollan y aplican instrumentos interculturales que fomenten la integración social de los inmigrados. Para ello, se ha utilizado como base el Modelo de

Responsabilidad creado por Hellison (2003), ya que sirve como herramienta básica para desarrollar el valor de convivencia intercultural. Modelo que, si bien, fue concebido para trabajar en valores a través de la actividad física y el deporte dentro del ámbito escolar, también puede ser utilizado en otros contextos deportivos, e incluso, con poblaciones distintas para las que fue pensado en un principio, como es el caso de la población inmigrante.

## **1. Aspectos generales del Modelo de Responsabilidad**

Autores como Escartí, *et al.* (2005) han señalado que el Modelo de Responsabilidad resulta un marco ideal para el desarrollo de valores personales y sociales, especialmente para aquellos jóvenes que se encuentran en situaciones desfavorecidas.

Su éxito radica en que se plantean los objetivos, estrategias y metodología necesaria para desarrollar la responsabilidad personal y social en jóvenes a través de la práctica deportiva (Hellison, 2003); puesto que, como señalan Balibrea *et al.* (2002), la carencia de unos objetivos concretos o de una adecuada metodología es la causa principal por la que muchos de los programas físico-deportivos orientados a la inserción social fracasan. De hecho, aunque existe un apartado de desarrollo curricular sobre la interculturalidad, muchas veces estos contenidos son desarrollados en clase sin una estructura adecuada que se queda en simples gestos (p. ej., “el día de los juegos de otras culturas”) y no en una verdadera educación intercultural.

El Modelo de Responsabilidad se fundamenta en cuatro elementos básicos: 1) importancia de la relación entre el profesor y el alumno; 2) reconocer las fortalezas de los alumnos y escuchar sus opiniones; 3) compartir responsabilidades en la toma de decisiones; y 4) fomentar momentos para la reflexión. Por tanto, con esos principios, de entrada, no sólo se busca la mejora de aspectos físicos o motrices sino también un desarrollo personal y social que se concreta a través de cinco Niveles de Responsabilidad. Así, todas las actividades físico-deportivas que se

propongan deben ser un medio y no un fin en sí mismas. A continuación, se analiza esto de manera más detenida:

#### **a. Relación entre el profesor y el alumno**

La figura del profesor resulta esencial a la hora de poner en práctica un programa físico-deportivo. Hellison (2003: 97) afirma: “enséñame un buen currículum y un profesor mediocre (...) y te mostraré un programa mediocre”. Si bien esta afirmación puede ser aplicada a cualquier tipo de programa educativo, resulta especialmente importante en la clase de Educación Física y Deporte. Una buena relación entre docente y discente puede crear un ambiente propicio en donde los participantes son tratados con dignidad, pudiéndose desarrollar de manera libre y autónoma en aspectos tales como el respeto, el esfuerzo o la cooperación. Por ello, se hace especial hincapié en el hecho de que el profesor ha de tener especial sensibilidad a la hora de trabajar con jóvenes provenientes de realidades culturales distintas (Hellison, 2003).

#### **b. Reconocer las fortalezas de las personas y escuchar sus opiniones**

Es importante valorar y ensalzar las habilidades sociales de las personas; más aún, cuando se trata de individuos en proceso de exclusión, a los que desde determinadas esferas o instituciones se le recuerda su situación. Por ello, resulta esencial que el profesor ofrezca la oportunidad para que los alumnos expresen su opinión ya que, en la mayoría de las ocasiones, no se tiene en cuenta su punto de vista. Es importante que los alumnos se sientan escuchados, y para eso el profesor debe mostrar un verdadero interés y respeto por sus aportaciones. O, como afirma Hellison (2003: 97), “reconociendo y construyendo sobre las fortalezas es más probable que los estudiantes se abran para trabajar en sus problemas”.

#### **c. Compartir responsabilidades en la toma de decisiones**

El profesor debe compartir parte de su autoridad con los participantes para que éstos

vayan ejercitando esta responsabilidad. No se debe olvidar que la toma de decisiones ya no es un hecho unidireccional sino que el alumno toma un rol activo en la actividad, a pesar del riesgo de hacer un uso inadecuado de la misma en determinadas ocasiones. De esta forma, si se delega toda la responsabilidad en el profesor el joven es simplemente un receptor de información que realiza ejercicios, en vez de un ser autónomo con capacidad de decisión.

#### **d. Fomentar momentos para la reflexión**

Una vez compartidas las responsabilidades, se han de fomentar momentos para la reflexión desde un doble nivel: en primer lugar, creando espacios y dando oportunidades para que los participantes mediten acerca de su comportamiento y, en segundo lugar, propiciando que el profesor piense sobre su manera de dirigir la actividad y de llegar a los participantes. No se debe olvidar que la ausencia de reflexión puede provocar que los jóvenes se centren más en sus intereses que en sus verdaderas necesidades. Por eso, es importante que el profesor la potencie, ya que es el primer paso para el cambio. De este modo, los participantes pueden ser conscientes de cómo es su comportamiento y de cuáles son los aspectos sobre los que deben mejorar (Hellison, 2003).

#### **e. Niveles de responsabilidad**

Hellison (2003: 25) propone cinco niveles de responsabilidad: respeto, participación y esfuerzo, autonomía personal, ayuda a los demás y liderazgo y, por último, transferencia; a través de los cuales los jóvenes aprenden a “tomar responsabilidad por su propio desarrollo y bienestar, y contribuir en el bienestar de los demás”; siendo la actividad física y el deporte los medios necesarios para alcanzar tal fin. De esta forma, cada nivel tiene sus propios objetivos y estrategias (véanse, entre otros, a Escartí *et al.*, 2005; Hellison, 2000, 2003; Jiménez Martín, 2008), pudiéndose trabajar de manera independiente, aunque teniendo en cuenta que existe una progresión lógica entre cada uno de ellos.

## 2. Método

Para conseguir el objetivo previsto se optó por el empleo de la metodología cualitativa, mediante la realización del estudio de caso, puesto que a través de ésta, además de la información pertinente, se recoge la interpretación que los propios agentes tienen del fenómeno y su postura ante el papel de la educación física y deporte como instrumento de integración de los inmigrados.

La información se obtuvo a través de entrevistas semi - estructuradas, realizándose un posterior análisis de contenido en relación a dos temas: 1) Puesta en práctica de los principios básicos del Modelo de Responsabilidad y 2) Formación continua del profesorado en relación a la atención a la diversidad.

En cuanto a la selección de los participantes, el primer paso fue escoger los municipios y ciudades de la provincia de Almería (España) que su tasa de inmigración fuera igual o mayor a un 15%. Una vez concretados se eligió, al azar, un centro educativo público de cada lugar. Y, por último, se llevó a cabo un contacto con los profesores de Educación Física y Deporte que impartían docencia en dichos centros educativos. De modo que la población de profesores, que voluntariamente, participaron en la investigación fue de 35.

La muestra de participantes fueron 17 profesores que trabajaban en los siguientes lugares: Roquetas de Mar, El Ejido, Vícar, Níjar, La Mojonera, Pulpí y Cuevas del Almanzora. Además, se entrevistó a un profesor, también de Educación Física y Deporte, que trabajaba en el Centro de Formación del Profesorado (CEP).

El tratamiento de la información se llevó a cabo a través del programa informático *Nudist Vivo*. Este software permitió llevar a cabo un análisis de contenido. Para ello, primero se definieron los «nodos» que hacían referencia a los elementos clave del modelo de responsabilidad de Hellinson. Una vez seleccionados los testimonios se analizó el discurso.

## 3. Resultados

Lo primero que las entrevistas muestran, en cuanto al diseño de las actividades en relación a la interculturalidad, es la unanimidad de trabajar ésta a través de grupos mixtos e incluso también teniendo en cuenta el sexo; esto es, a la hora de diseñar destrezas en grupo éstos están formados por alumnado extranjero y nacional.

“Siempre grupos mixtos”  
(Profesor de La Mojonera).

“Así lo hago porque creo que es lo mejor para que conecten y, por supuesto, no siempre los grupos son los mismos. Unos días son del Este con españoles y otros marroquíes con latinos y así todas las combinaciones posibles” (Profesor de Níjar).

“No sólo tengo en cuenta el origen sino también el sexo y con esas dos cosas monto los grupos y las clases” (Profesor de Vícar).

“Trato de hacer combinaciones, alterno dependiendo de los días y, por supuesto, tengo en cuenta también el sexo del alumnado. No es lo mismo chicos que chicas del Este con españoles” (Profesor de Roquetas de Mar).

Ahora bien, ¿es suficiente crear grupos mixtos para el desarrollo integral de la interculturalidad? Evidentemente, no. Puesto que actúan otras variables y niveles en su desarrollo. Por eso, se tomó como instrumento el Modelo de Responsabilidad.

En cuanto a la relación entre profesor y alumno, como se apuntó anteriormente, se debe basar en una atención personalizada, enfocando la docencia más al individuo que a la clase de manera general, especialmente cuando existen grupos muy diversos. No obstante, los profesores entrevistados, salvo con alumnado con necesidades educativas especiales, no seguían esa atención personalizada. El argumento de la procedencia no es suficiente para modificar sus programaciones. Justifican que la variable origen es una más, lo que hace inviable la atención individualizada:

“Entonces también tendríamos que hacerlo diferenciando sexo y otras variables. Yo no discrimino por origen, no debe existir la discriminación positiva. ¿Qué hago, hacer objetivos individualizados? Imposible” (Profesor de El Ejido).

Otras veces las razones se justifican en la viabilidad del Modelo atendiendo al tiempo que se dispone en cada sesión y a las horas semanales que se dedican a la actividad física en los planes de centro. Por lo que la mejor opción es la de diseñar clases para grupos como si fueran homogéneos.

“A veces, lo intento, pero es imposible, son muchos alumnos y si tuviera que particularizar no terminaría nunca” (Profesor de Roquetas de Mar).

E incluso aparecen razonamientos vinculados al excesivo número de alumnos por clase, o a la práctica inhabitual de dicha estrategia por parte del resto de compañeros:

“Siempre que tenga grupos en el aula tan numerosos, ni me lo planteo. Cuando se dedica tiempo específico a alguno, el resto se pierde o relaja, o desmadra, tienes que estar en lo “alto” de todos” (Profesor de Pulpí).

“Una cosa es la teoría y otra la práctica, no conozco a nadie de mis compañeros que porque tenga alumnado de países diferentes diseñe cosas muy diferentes a los que no los tienen” (Profesor de Roquetas de Mar).

Más aún, desde el CEP se nos informó que los profesores eran muy reacios a la incorporación de las nuevas tecnologías, nuevos instrumentos de evaluación y la atención a la diversidad en las clases de Educación Física y Deporte.

“Cuando realizamos un curso de formación, entre el profesorado encontramos de todo, van desde los que están sumamente interesados, hasta los que asisten, firman y se

van. No les interesa la evaluación por competencias, ni la aplicación de nuevos recursos o instrumentos. La interculturalidad, sobre la que hemos realizado varios cursos, siempre es muy discutida en los modelos de ejecución” (Técnico del CEP de El Ejido).

En cuanto al segundo principio del Modelo, relacionado con el reconocimiento de las fortalezas y la toma en consideración de las opiniones del alumnado, las respuestas son muy diversas. Se encuentran profesores que destacan y enfatizan las fortalezas a su alumnado, así como otros que no las tienen tanto en cuenta, especialmente, por la falta de conocimiento específico de la materia o lo difícil que es aunar todas las opiniones.

“A mí me gustaría, pero me resulta imposible, puesto que si por ellos fuera siempre estaría jugando al fútbol y la actividad física va más allá, les falta conocimiento específico” (Profesor de La Mojonera).

“Cuando las opiniones son pocas las tengo en cuenta siempre; el problema surge cuando son todos o casi todos los que tienen una opinión de un ejercicio o la propuesta de alguna alternativa. Cuando esto ocurre tiro por el camino del medio, hago lo que yo tenía diseñado” (Profesor de Cuevas de Almanzora).

El tercer principio se asienta sobre la corresponsabilidad en la toma de decisiones. Del discurso de los profesores se deduce que esta situación se da en contadas ocasiones, sólo se circunscribe a determinados ejercicios en los que los alumnos quedan subdivididos en pequeños grupos y donde se elige a un capitán o líder.

“Los alumnos nunca pueden tener la misma responsabilidad que el profesor. Yo soy quien tiene la última palabra, y es eso lo que esperan de mí. Podría ser un despropósito que determinados alumnos dirigieran las

sesiones, ¿dónde queda mi autoridad y mi conocimiento?” (Profesor de Níjar).

“Yo trato de hacer diferentes grupos y pido que tomen a un compañero como capitán, en cierto modo, éste tiene la responsabilidad del ejercicio de su grupo, y yo de toda la clase” (Profesor de Roquetas de Mar).

El último principio tiene como finalidad la reflexión, con el propósito de conseguir además de deportistas, buenas personas. Evidentemente, cualquier actividad precisa, tras su ejecución, de una reflexión y evaluación sobre su importancia o la consecución de los objetivos marcados; la ausencia de ésta favorece que no se cubran las verdaderas necesidades educativas, como puede ser la interculturalidad. Por supuesto, en dicha reflexión, como instrumento de cambio, deben participar todos los afectados, concretamente, docente y alumnado, dando a conocer sus limitaciones y potencialidades. En el ámbito específico de la Educación Física y Deporte, se trataría de buscar el desarrollo personal y no sólo el deportivo.

Los profesores almerienses entrevistados tienen clara esta última idea, ahora bien, lo que no parece tan evidente es cómo llegar a ella: unas veces porque achacan la falta de reflexión al alumnado, otras porque es imposible teniendo en cuenta tanta diversidad, e incluso, la reflexión estriba, exclusivamente, en la satisfacción del alumnado con la clase; por supuesto, no faltan casos en donde no existe ese ejercicio final.

“Está claro, lo ideal es crear buenas personas y deportistas. Lo difícil es llegar a conseguir el equilibrio de ambas cuestiones. Yo creo que reflexiono, pero mis alumnos cuando lo hacen sólo piensan en sus intereses y no en los del grupo” (Profesor de El Ejido).

“Correcto, buenas personas. Correcto, reflexión. Pero lo difícil es aunar y reflexionar con una clase, que sólo atendiendo a los países, tengo ocho nacionalidades diferentes y de distintos

continentes, cada uno con sus ideas, como la película: misión imposible” (Profesor de Roquetas de Mar).

“Tras terminar los ejercicios y evaluar las competencias diseñadas pregunto al alumnado por su grado de satisfacción y qué aspectos cambiarían, y luego al año siguiente o sesiones parecidas incluyo las sugerencias, claro siempre que sean pertinentes” (Profesor de La Mojenera).

“Desde siempre lo he realizado, pero en los últimos años no sé qué ha pasado con los alumnos que le interesa todo más bien poco y es un ejercicio inútil, desde hace dos años ni lo intento” (Profesor de Níjar).

Lo que parece claro, a través de estas respuestas, es que se muestra sólo preocupación en el desarrollo de habilidades motrices, dejando a un lado el desarrollo de aspectos más humanos y sociales, puesto que en ningún caso se hace referencia a ello, o lo que es igual, pareciera que la diversidad es un problema y no una solución.

Los niveles del Modelo de Responsabilidad que se han abordado en este trabajo son, sobre todo, el primero y el último (respeto y transferencia) puesto que se consideran los más importantes a la hora de intervenir en la interculturalidad.

En cuanto al respeto, todos los docentes sostienen que es un eje vertebrador en su magisterio. No sólo atendiendo al origen, sino también en cuanto a la clase social, sexo o edad. De manera unívoca entienden que la actividad física debe respetar las opiniones, formas de ser y de actuar de la diversidad. Ahora bien, otra cosa muy distinta son las estrategias ideadas para conseguirlo, puesto que de sus discursos se deduce ambigüedad en las acciones.

“En este centro todos los profesores insistimos que todos somos iguales” (Profesor de Roquetas de Mar).

“Es la base de todo, si esto se pierde no hay nada. Yo siempre insisto

mucho en que se deben respetar” (Profesor de Pulpi).

“Trabajo esto con juegos en los que cada uno se identifique con el contrario, si tomas su rol a la hora de la verdad no lo verás como enemigo y lo respetarás” (Profesor de Vócar).

“Yo enseño, o lo trato, hasta respetar los instrumentos, no permito que nadie los tire al suelo o los golpee por que sí” (Profesor de El Ejido).

Los profesores, de manera general, reconocen que la transferencia de conocimientos y comportamientos que se adquieren en la escuela es el gran reto de la educación. A pesar de esto, sus esfuerzos y rol empieza y termina en la institución educativa; pero reconocen que sus alumnos están sujetos a influencias muy diversas y, en ciertos casos, nada positivas, como pueden ser los medios de comunicación.

“Me sentiría satisfecho si la mitad de los valores que se enseñan en la escuela se trasladan fuera de ella” (Profesor de La Mojonera).

“Ese es el gran reto, es imposible luchar con otros agentes, sobre todo, los medios de comunicación” (Profesor de Roquetas de Mar).

El último indicador abordado, en las entrevistas a los docentes, fue la formación continua en atención a la diversidad. La gran mayoría reconoció que no asistía a cursos de formación más allá de su propia disciplina o cuestiones más generales, como son las nuevas competencias y formas de evaluarlas o el uso de nuevas tecnologías. Dicho de otro modo, ninguno comunicó que asistiera a cursos sobre interculturalidad, situación que ratificaron desde el CEP.

“Lo cierto es que no existe una gama amplia de cursos, éstos van encaminados más en la adquisición de nuevas competencias en nuevas tecnologías, formas de evaluar, etc.” (Profesor de La Mojonera).

“La falta de recursos es una de las limitaciones más importantes a la

hora de diseñar cursos de formación, más luego que, en muchos casos, es decepcionante la falta de motivación del profesorado” (Técnico del CEP de El Ejido).

Llegados a este punto y expuesto los resultados más importantes, cabe preguntarse qué significado tienen estos dentro del modelo de Responsabilidad y qué papel cumple la praxis en educación física y deportiva en la integración de los inmigrantes.

Durante mucho tiempo ha dominado que la mejor forma de incorporación de los inmigrantes –independientemente de su generación– es la asimilación. Entendida ésta como un proceso natural por el cual los diferentes grupos étnicos terminan compartiendo una cultura común y adquieren una similar estructura de oportunidad en la sociedad, de manera que los inmigrantes abandonan paulatinamente los modelos culturales y conductuales de origen a favor de los patrones de la sociedad de llegada.

Sin embargo, desde finales de los setenta del siglo pasado la sociedad es entendida como una colección heterogénea de grupos étnicos y raciales, donde lo importante es la identidad étnica en base a la solidaridad intragrupal y los recuerdos históricos, de modo que con la inmigración no sólo se trae una “mochila cultural”, sino que también la portan durante su estancia y la transmiten a sus descendientes.

Por tanto, la perspectiva pluralista ofrece la posibilidad de entender a la sociedad de destino como resultado de una convivencia de grupos minoritarios en el marco de una sociedad y cultura más general. Y es aquí donde tiene cabida la interculturalidad, en la que se busca el enriquecimiento en valores culturales nuevos. Se construyen identidades fluidas, se rompe con los moldes rígidos de pertenencia étnica.

La literatura, tanto nacional como extranjera, muestra que en la consecución de la anterior interculturalidad el sistema educativo juega un papel fundamental. Entre las diferentes materias que favorecen dicho proceso, destaca la Educación Física y el Deporte, puesto que un programa físico-



deportivo bien estructurado puede y debe ser una herramienta efectiva a la hora de promover el desarrollo personal y social de los jóvenes (véanse, entre otros, Theodoulides, 2003; Escartí *et al.*, 2005; Ruiz Pérez *et al.*, 2006).

La actividad física y deportiva requiere de una constante interacción y comunicación entre los participantes, propiciando situaciones para conocer mejor a la persona, y es aquí donde tiene la valía como herramienta de cohesión y comunicación intergrupal. Martinek *et al.* (2001: 3) destacan que “la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva nos permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional”. Dicho de otro modo, la actividad física y el deporte es “un filón sin descubrir de situaciones y recursos para desarrollar la autonomía, la promoción del diálogo y el respeto, ejes de cualquier planteamiento de educación en valores” (Carranza y Mora, 2003: 13).

De esta forma, el modo en el que una persona se comporta durante la actividad deportiva puede mostrar su forma de ser y puede ayudar a comprender mejor su forma de pensar y su personalidad. Y es aquí donde estriba el poder de esta actividad y la importancia del docente a la hora de diseñarla para favorecer la conexión intergrupal y étnica (Balibrea y Santos, 2009).

Ahora bien, ¿cómo se está llevando a cabo estas tareas? A través de estudios de caso, los resultados muestran que éstas no se manifiestan, siempre, en acciones claramente definidas hacia la interculturalidad. De sus afirmaciones se deduce que sus programas físico-deportivos no están centrados en dar mayor autonomía a los participantes, aumentando su capacidad en la toma de decisiones y reduciendo, a su vez, el papel del profesor. Asimismo, tampoco se fomenta la autonomía personal y la capacidad de liderazgo del alumno por medio, por ejemplo, de la realización de planes personales de entrenamiento elaborados por ellos mismos o tomando responsabilidades a la hora de dirigir parte de una sesión.

De esta forma, se pueden fomentar aspectos tan importantes para el desarrollo de

la resistencia a la frustración, capacidad de superación y empatía (Martinek y Hellison, 1997); variables fundamentales que guían la comunicación intergrupal. Más aún, los programas físico-deportivos que trabajen sobre la interculturalidad no deben ir dirigidos tanto hacia la resolución directa de los problemas que se les plantean sino a reflexionar sobre las posibles soluciones y que sean los propios afectados quienes tomen las decisiones de forma responsable.

A todo ello se le debe añadir la escasa implicación de dicho profesorado en la formación en materia de interculturalidad y estrategias para conseguirla. A lo que se le puede sumar la reducida participación en cursos de formación continua o reciclaje que se ofrecen desde los diferentes CEP.

Por tanto, y como se deduce de lo anterior, la actividad física y el deporte *per se* no desarrollan todos estos aspectos de forma automática. Por el simple hecho de organizar unos campeonatos deportivos no quiere decir que los participantes adquirieran todas las bondades del deporte, dejando a un lado otros aspectos negativos que también coexisten (por ejemplo, violencia, excesiva competitividad, etc.).

De hecho, en ocasiones, actividades deportivas que se proponen desde los centros educativos u otras instituciones pueden estar lejos de conseguir estos fines positivos y lo que promueven, de manera indirecta o involuntaria, son situaciones de discriminación por razones de nacionalidad. Sirva, como ejemplo, la proliferación de competiciones con equipos de diferentes nacionalidades en donde todos integrantes del equipo son del mismo país. Lo que se consigue, en muchas ocasiones, es reproducir, a pequeña escala, una estructura traída del mundo profesional en donde no se consigue una verdadera integración y en donde el fin último es conseguir el trofeo.

Tal y como nos recuerda Worchel (1998) en su texto, de título esclarecedor – *Written in blood*–, cualquier tipo de identidad grupal sirve de base para el conflicto, que se inicia en el momento que se adscribe un “contenido étnico” en base a estereotipos,

que no son reconocidos por los miembros del grupo al que van dirigidos. Este es el caso concreto de los norteafricanos, puesto que la población muestra altas dosis de maurofobia y/o islamofobia (Herranz, 2008).

Todo ello deriva en la existencia, en parte del alumnado, de un discurso culturalista que lleva a identificar a sus compañeros de clase de origen extranjero, a pesar de haber nacido en Almería, como “otros” (Arjona, 2010); configurándose su identidad a partir de dimensiones de naturaleza abstracta y simbólica. Identidad que, por supuesto, ha estado dormida hasta la llegada de sus compañeros extranjeros y que nunca se manifestó con la inmigración nacional procedente de otros municipios o provincias españolas.

O lo que es igual, el concepto de inmigrante se reduce a los extranjeros. Como bien define Delgado (1997) es un “personaje conceptual imaginario” con una dimensión de atributo más que de cualidad, puesto que esa condición de viajante temporal está obligada a conservarla en perpetuidad. De ahí que los inmigrados pierdan su derecho a la indiferencia (Delgado, 1998), requisito que la población autóctona exige para sí; es decir, los patrones culturales que les autóctonos le atribuyen se convierten en sus identificadores y, en la mayoría de los casos, en su hándicap.

#### 4. Conclusiones

Para favorecer el desarrollo personal y social a través de la participación en actividades físico-deportivas es necesario crear las estructuras adecuadas y utilizar estrategias específicas para conseguir tal fin (Jiménez Martín, 2008), que superen la mera construcción de grupos mixtos en la ejecución de los ejercicios. Dicho de otro modo, la propuesta de ensalzar la habilidad física no debería ser la meta principal, o al menos la única. Puesto que el mayor peso tiene que ir dirigido al desarrollo de valores personales y sociales en donde la actividad física y el deporte, utilizados de forma adecuada, son medios privilegiados.

En definitiva, los resultados de este artículo que, por las características de la

investigación, no son extrapolables a todos los centros de la provincia de Almería, deben servir de reflexión, no sólo a los docentes que imparten la materia de Educación Física y Deporte, sino a una parte de los docentes que entienden a la diversidad como un problema. Tal y como se ha planteado, esta diversidad debería servir más bien para lo contrario, ya que se trata de una situación que exige de implicación y destreza donde se deben sentar las bases de una convivencia e inserción social óptima en la que la actividad física y el deporte deben jugar un papel fundamental.

#### Bibliografía citada

- Arjona, Ángeles (2010). **La integración de los inmigrantes de segunda generación en Almería**. Informe para la Junta de Andalucía. Sin publicar.
- Balibrea, Enriqueta y Santos, Antonio (2009). “Mujeres, inmigración y deporte. En forma contra la exclusión social”. En Durán, Javier (Coord.) **Actividad física, deporte e inmigración. El reto de la interculturalidad**. Madrid, Dirección General de Deportes. Pp. 113-131.
- Balibrea, Enriqueta; Santos, Antonio y Lerma, Ignacio (2002). “Actividad física, deporte e inserción social: Un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos”. **Apunts**. No. 69. Barcelona, España. Pp. 106-111.
- Begg, Daniel; Langley, Dorothy; Mofitt, Terry y Marshall, Stephen (1996). “Sport and Delinquency: An Examination of the Deterrence Hypothesis in a Longitudinal Study”. **British Journal of Sports Medicine**. Vol. 30, No. 4. Auckley, Great Britain. Pp. 335-341.
- Bodin, Dominique; Robene, Luc; Heas, Stephane y Yondre, Francois (2007). **Le sport comme outil d’insertion et de prévention: dépasser les utopies. International Journal on Violence and School**. No. 4. Quebec, Canada. Pp. 20-52.

- Carranza, Marta y Mora, José María (2003). **Educación física y valores: Educando en un mundo complejo**. Barcelona. Graó. Pp. 140.
- Crul, Maurice y Vermeulen, Hans (2003). "The Second Generation in Europe". **International Migration Review**. Vol. 37, No. 4. New York, USA. Pp. 965-986.
- Cutforth, Nicholas y Puckett, Karen (1999). "An Investigation into the Organization, Challenges, and Impact of an Urban Apprentice Teacher Program". **The Urban Review**. Vol. 31, No. 2. Cham, Suiza. Pp. 153-172.
- Delgado, Manel (1997). **Ciutat i immigració**. Barcelona. Centre de Cultura. Pp. 245.
- Delgado, Manel (1998). **Diversitat i integració**. Barcelona. Empúries. Pp. 220.
- Escartí, Amparo; Pascual, Carmina y Gutiérrez, Manuel (2005). **Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte**. Barcelona. Graó. Pp. 143.
- García Ferrando, Manuel (2005). **Postmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta de hábitos deportivos de los españoles 2005**. Madrid. Consejo Superior de Deportes. Pp. 312.
- Gutiérrez, Melchor (2003). **Manual sobre valores en la educación física y el deporte**. Barcelona. Paidós. Pp. 272.
- Hellison, Donald (2000). "Serving Underserved Youth through Physical Activity". En Hellison, D. *et al.* (Eds.) **Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities**. Champaign. Human Kinetics. Pp. 31-50.
- Hellison, Donald (2003). **Teaching Responsibility through Physical Activity**. Champaign. Human Kinetics. Pp. 209.
- Herranz, Gonzalo (2008). **Xenofobia y multiculturalidad**. Valencia. Tirant lo Blanch. Pp. 206.
- Jiménez Martín, Pedro (2008). **Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores**. Madrid. Síntesis. Pp. 197.
- Martinek, Thomas y Hellison, Donald (1997). "Fostering Resiliency in Underserved Youth through Physical Activity". **Quest**. Vol. 49, No. 1. New York, USA. Pp. 34-49.
- Martinek, Tom; Schilling, Tammy y Johnson, Dennis (2001). "Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom". **The Urban Review**. Vol. 33, No. 1. Cham, Suiza. Pp. 29-45.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén (2006). **Immigrant America. A portrait**. Los Ángeles. University of California. Pp. 477.
- Ruiz Pérez, Luis; Rodríguez, Pedro; Martinek, Thomas; Schilling, Tammy; Durán, Luis y Jiménez, Pedro (2006). "El Proyecto Esfuerzo: Un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte". **Revista de Educación**. No. 341. Madrid, España. Pp. 933-958.
- Roché, Sebastian (2005). "Plus de sport, plus de délinquance chez les jeunes". **Recherches et previsions**. Vol. 82, No. 1. Lille, Francia. Pp. 100-108.
- Theodoulides, Andrew (2003). "I Would Never Personally tell Anyone to Break the Rules, but you can Bend Them": Teaching Moral Values through Team Games". **European Journal of Physical Education**. Vol. 8, No. 2. London, UK. Pp.141-159.
- Vizcarra, María Teresa (2004). **Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades**

**sociales.** Bilbao. Universidad del País Vasco. Pp. 548.

WorcheI, Stephen (1998). **Written in Blood. Ethnic Identity and the Struggle for Human Harmony.** New Cork. Worth Publishers. Pp. 295.

Zapata, Ricard (2009). **Políticas y gobernabilidad de la inmigración en España.** Barcelona. Ariel. Pp.330.