

# Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física

*Analysis of the Integration of Immigrant Students Through Physical Education Classes*

**MACARENA RUIZ-VALDIVIA**

**DAVID MOLERO-LÓPEZ BARAJAS**

Departamento de Pedagogía  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**MARÍA LUISA ZAGALAZ-SÁNCHEZ**

**JAVIER CACHÓN-ZAGALAZ**

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

Universidad de Jaén (España)

**Correspondencia con autora**

**María Luisa Zagalaz-Sánchez**  
lzagalaz@ujaen.es

## Resumen

El trabajo analiza la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física (EF), utilizando una muestra de 322 estudiantes de segundo y tercer ciclo de dos centros de enseñanza de Educación Primaria (EP) con edades comprendidas entre 9 y 14 años, los cuales contestan un cuestionario para obtener información de su consideración del área de EF, existencia de problemas discriminatorios, de desigualdad e integración, tanto en las clases de la materia como en otras áreas. Se realiza un estudio descriptivo y otro de relación, en el que se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico ( $p < .05$ ) entre el sexo, el nivel educativo, la procedencia de los sujetos de la muestra y las valoraciones de los ítems del instrumento considerado.

**Palabras clave:** Educación Física, integración, inmigración, interculturalidad

## Abstract

*Analysis of the Integration of Immigrant Students Through Physical Education Classes*

*The paper analyses the integration of immigrant students through Physical Education (PE) classes using a sample of 322 students in the second and third stage at two primary schools aged between 9 and 14. They answered a questionnaire designed to gather information concerning their opinions about PE and the existence of problems of discrimination, inequality and integration in both PE classes and in other subjects. A descriptive study and a relationship study were performed in which statistically significant differences were found ( $p < .05$ ) between sex, educational level, the origin of the students in the sample and the assessment of the items in the questionnaire.*

**Keywords:** physical education, integration, immigration, interculturalism

## Introducción

Nuestro país en la actualidad se caracteriza por la gran masa de inmigrantes que recibe, hasta el punto que, según datos de Eurostat (2009) en el año 2008 llegaron alrededor de 500.000, convirtiendo a nuestro país en el que mayor número de llegadas registra solo por detrás de

Italia. En años anteriores la llegada fue mayor, concretamente en 2006 se elevó a 670.000 personas, mientras que en 2007 fueron 725.000. Por tanto, nuestro Estado se ha transformado, pasando de ser un país de emigrantes que salían en busca de trabajo y un futuro más esperanzador\*, a serlo de recepción de inmigrantes, lo que ocasiona una

\* Actualmente nuestros titulados universitarios están saliendo a Europa y América en busca de mejores trabajos, se está produciendo un nuevo cambio que vuelve a obligar a los españoles a marcharse, eso sí, esta vez mucho mejor preparados académicamente.

serie de problemas a nivel económico, social, cultural y educativo que poco a poco se están intentando solucionar.

Si hablamos del nivel educativo, atendiendo a los datos proporcionados por el *III Anuario de la Comunicación Inmigrante* del año 2008, en la última década se ha multiplicado por ocho el número de extranjeros en las aulas de los diferentes niveles de enseñanza, incluso existen comunidades autónomas en las que el número de inmigrantes supera el 15 % del total del alumnado. Al finalizar el curso 2007-08 en España había escolarizados 7.942.841 estudiantes, de los que 695.190 (9,4 %) eran extranjeros, según los datos del Ministerio de Educación (ME). En dicho curso, el 25,4 % de los escolares extranjeros proceden de la Unión Europea, el 45,5 % del centro y del sur de América y el 15,5 % de Marruecos, entre los más destacados.

Asimismo, los datos sobre el fracaso escolar de los inmigrantes ofrecidos por el informe *Inmigración y resultados educativos en España* (Felgueroso, Vázquez, & Zinovyeva, 2009) demuestran que las tasas de abandono se encuentran en un 49 % en hombres y un 38 % en mujeres para los inmigrantes con edades comprendidas entre los 17 y los 21 años, que han llegado a España antes de cumplir los 17 años. En el caso de haber llegado a España después de cumplir los 17 años o de los 21 años, la tasa aumenta hasta 78 % y 82 %, respectivamente. En la universidad las diferencias se acentúan, un 24,4 % de los hombres españoles de 18 a 24 años son universitarios, solo el 11,1 % de los jóvenes inmigrantes cursa estudios universitarios. A la vista de lo expuesto, sería conveniente analizar detenidamente la visión de los inmigrantes hacia la asignatura de EF y el deporte en general, para llevar a cabo actuaciones a través de esta área con el fin de paliar problemas de integración de la sociedad escolar.

Por tanto, este trabajo pretende detectar la existencia de problemas discriminatorios y de desigualdad en las distintas áreas de EP y la opinión que el alumnado tiene de la asignatura de EF; ya sean españoles o inmigrantes de 2.º y 3.º ciclo de EP de la ciudad de Martos (Jaén, España), ciudad donde se contextualiza el estudio, un municipio de 24.907 habitantes que viven fundamentalmente de la actividad agrícola y del sector del automóvil y que es uno de los núcleos más prósperos de la provincia, siendo el número de población inmigrante bastante elevado, concretamente 1.167 personas censadas oficialmente.

Vamos a centrar nuestro estudio en las valoraciones recogidas en 322 escolares de dos centros de Educa-

ción Primaria de esta localidad, en los cuales hay una alta proporción de estudiantes inmigrantes (19,25 %), bastante superior a los datos oficiales del Ministerio de Educación para todo el territorio nacional que sitúan la media de los escolares inmigrantes en torno al 10 %; motivo que nos ha hecho optar por estos centros educativos y así poder dar respuesta al problema y los objetivos de la investigación que más adelante desarrollaremos.

En los últimos 30 años, la situación de la población inmigrante de esta ciudad ha cambiado sustancialmente. En el olvido quedan algunos acontecimientos que trascurrieron a mitad de los años 80 del pasado siglo, en los cuales parte de la población de etnia gitana de la ciudad abandonó la misma tras algunos enfrentamientos, agresiones e incendios de viviendas, que solo recuerdan los más mayores o las hemerotecas. En la actualidad Martos es una ciudad próspera, en donde la actividad industrial ha tomado peso y relevancia en los últimos años, en especial el sector del automóvil, recibiendo de nuevo bastantes habitantes procedentes de otros países para ocupar puestos de empleo relacionados con labores agrícolas fundamentalmente, las cuales venía desempeñando la población autóctona hasta el desarrollo industrial de la zona. Las situaciones descritas también aparecen en el panorama escolar de la localidad, en donde el número de estudiantes de origen inmigrante ha aumentado considerablemente en los últimos años como detallaremos más adelante al matizar los participantes del estudio.

Revisando la literatura especializada encontramos diversos estudios de integración y deporte, como base del estudio que acometemos, entre los que hay que destacar a Medina (2002), quien explica que se viene defendiendo, desde los años setenta del pasado siglo xx, que el deporte facilita la integración y que convierte a “los de fuera” en “los de dentro”, al menos simbólicamente. Esto ocurre porque ayuda a definir la identidad de las personas y hacer que sean participantes de una misma realidad común, es decir, facilita la convivencia. Al practicar deporte se adquieren valores y se aumenta el potencial de relación y de sociabilidad lo que hace que esta actividad sea un instrumento excepcional de integración social. Medina (2002) refuerza lo expuesto reivindicando el deporte como un instrumento de integración y elemento de interculturalidad.

Atendiendo a los testimonios de dos casos reales de inmigrantes, Nasri y Marrawi, reflejados en el estudio de Puig y Fullana (2002), en donde el primero de ellos, llegado a España con 9 años, y la segunda, hija de inmigrantes marroquíes, se observa que para ambos

el principal factor de integración es la interculturalidad. Para conseguirla tanto los inmigrantes como los nativos del país de acogida tienen que conocer la cultura de las dos partes, lo que se produce cuando inmigrantes y nativos comienzan a relacionarse, intercambiar costumbres y/o compartir actividades. Eso ayuda a evitar la existencia o a anular prejuicios que se forman por no conocer bien las culturas. En ambos casos, el deporte ha ayudado a la integración ya que con su práctica han conseguido conocerse y relacionarse, conocer mutuamente sus culturas y costumbres y eliminar prejuicios que sus propios padres habían inculcado, por tanto el deporte les ha ayudado a conseguir la interculturalidad.

Behnke y Roth (2002) explican que para la producción de un aprendizaje intercultural, es decir aprender a respetar los elementos culturales de unos y otros, necesitamos realizar una educación social con la que los alumnos adquieran la capacidad de cambiar de perspectiva y de desempeñar un papel. En este sentido la EF juega un papel importante ya que en ella y a través de los juegos deportivos se consiguen estos aspectos, en los que los niños cambian de rol e imitan otras costumbres y formas de vida.

Teniendo en cuenta la vía humanística del deporte y atendiendo a las explicaciones de Olivera (2010, p. 4):

El deporte, praxis y camino hacia la excelencia, puede constituirse en un magnífico laboratorio social y cultural que ayuda a integrar a una adolescencia y juventud multirracial, multicultural y politeísta. En esas condiciones el deporte contribuye a la seguridad motriz y personal, proporciona buenas dosis de autoestima y se convierte en una buena escuela de vida.

El deporte es un juego agonístico que te permite disfrutar, socializarte y esparcirte de manera libre, espontánea e informal. El deporte recreativo se convierte en un espontáneo y fructífero proceso de humanización que se fundamenta en la amistad, el respeto, la participación, la tolerancia, el dominio de sí y la autorrealización. El deporte se ha convertido en un lenguaje universal que nos permite viajar, conocer, conectar, respetar al ser distinto y disfrutar de su cultura deportiva. De esta manera estamos contribuyendo al proceso de globalización del mundo y a su humanización.

Otros autores, como Lleixá et al. (2002, p. 69), explican la ayuda que el deporte puede aportar a la integración, cuando afirman:

[...] el juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre dife-

rentes culturas...a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de otras naciones y que ahora conviven con nosotros.

Asimismo, López, Pérez y Monjas (2007) en el estudio realizado sobre la integración del alumnado en el que participan los profesores obtienen evidencias que indican que la mayoría de los participantes afirman el hecho de que la EF potencia la integración de los inmigrantes. Por otro lado, Valero y Gómez (2007) exponen que la EF es una materia en la que se trabajan aspectos que contribuyen a la integración escolar de los niños inmigrantes, bien sea por sus características específicas o por la adecuación de sus contenidos. Es una materia motivadora que educa en valores y que, a través de los juegos y actividades, favorece el rechazo de actitudes discriminatorias al potenciar la igualdad y el respeto al diferente.

Es preciso señalar que uno de los principales puntos en común de los alumnos de diferentes culturas y elemento integrador es el juego, medio de aprendizaje de normas culturales y valores de una sociedad, es decir, los juegos son un reflejo de la cultura en la que viven y uno de los principales puntos de comunión entre los niños y niñas de diferentes etnias (Velázquez, 2001), o como afirma Parlebas (1989), los juegos populares de alguna manera son la memoria de una región, el testimonio de una comunidad.

Pero no podemos finalizar esta revisión del marco teórico sin abordar el estudio del *abandono escolar* y su vinculación con la integración de los *escolares inmigrantes*. En los últimos años España se ha convertido en uno de los principales destinos de los flujos migratorios hacia los países desarrollados. Con relación al fracaso escolar es preciso destacar que en España ha habido un enorme incremento en el porcentaje de población inmigrante en los últimos años, por lo que el impacto de este fenómeno en las tasas de fracaso y abandono ha de ser necesariamente grande. Merece la pena, en la medida de lo posible, ofrecer, aparte de la estimación estándar, cálculos de las tasas de fracaso y abandono escolar en las que no se incluya la población de nacionalidad extranjera. En lo que respecta a las razones (y maneras de prevenir) del abandono y el fracaso escolar, un aumento de estos fenómenos debido a la inmigración tiene unas implicaciones completamente diferentes de un aumento "endógeno" (Fernández, Muñoz, Braña, & Antón, 2010).

Los procesos de reagrupamiento familiar, entre otras razones, han revertido en la presencia cada día más notable de alumnos y alumnas de diferentes orígenes, lenguas y culturas en nuestras aulas. Esta situación ha dado lugar a la aparición de ciertas creencias sobre los mecanismos de adquisición de la lengua de la escuela por parte de estos niños y niñas, así como sobre su incidencia en los resultados escolares obtenidos. En los trabajos desarrollados en nuestro país como el de Ovejero (2002) o el de Navarro y Huguet (2006), se nos muestran la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua nueva para los inmigrantes y, ligado a ella, en qué medida el fracaso escolar afecta a este colectivo, pero desde la EF es posible realizar un trabajo motivador que desarrolle valores en donde a través de los juegos y actividades se favorezca la inclusión del alumnado desde una perspectiva amplia de la atención a la diversidad, incluyendo en ella la cultural o étnica.

## Problema de investigación

El problema de nuestra investigación es establecer si es posible mejorar la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de EF, cuya respuesta despierta grandes expectativas en el colectivo docente debido a su preocupación por saber solucionar las situaciones que se producen alrededor de la integración de los alumnos inmigrantes en las aulas.

Estudios como el de Cuevas, Pastor y Gragera (2008) se encuentran relacionados con el problema que nos planteamos, dando respuesta a la convivencia del alumnado español con personas de otras culturas a través de una investigación-acción, en la que consiguen provocar cambios en la conducta de los alumnos a través de la puesta en marcha de un programa intercultural desarrollado mediante una unidad didáctica en el área de EF.

Para dar respuesta al problema, una de las cuestiones principales a analizar es la existencia de una mayor integración del alumnado en las clases de EF con respecto al resto de áreas, lo que denota que el alumnado se siente cómodo, motivado y aprende conocimientos, valores y comportamientos que le sirven para adaptarse a la nueva sociedad en la que vive, algunos estudios previos como los de Heinemann (2002), Lleixà et al. (2002), Valero y Gómez (2007) y Cuevas et al. (2008), entre otros, han abordado la relación beneficiosa entre inmigración y EF.

## Objetivos

De acuerdo al propósito de la investigación consideramos con carácter general los siguientes objetivos: 1) Conocer la opinión del alumnado de segundo y tercer ciclo de EP sobre la integración de los inmigrantes a través de las clases de EF, en el contexto de nuestro estudio. 2) Conocer la opinión del alumnado sobre la materia de EF. 3) Descubrir si la integración del alumnado se facilita a través de las clases de EF. 4) Analizar la existencia de diferencias significativas en las valoraciones realizadas en función del sexo, curso y procedencia (no inmigrantes vs. inmigrantes) de los sujetos de la muestra.

## Método

Se ha utilizado una metodología de tipo cuantitativo que responde a un estudio no experimental de carácter transversal donde se combinan los estudios de tipo descriptivo y los de relación, lo que nos ha permitido obtener la información que pretendíamos de los sujetos de la muestra.

## Participantes

La muestra del estudio responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 2003, p. 82) “*que es aquel que está basado en la selección de sujetos a los que el investigador tiene acceso*”. Los sujetos de la muestra pertenecen a dos centros escolares de EP de la ciudad de Martos (Jaén, España), siendo un total de 322 sujetos ( $n = 322$ ) con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años (hay escolares con una edad superior a la de finalización de la EP ya que en algunos casos han repetido curso en una o en varias ocasiones), pertenecientes al 2.º y 3.º ciclo de EP (tercero a sexto curso). La edad media de los sujetos de la muestra es de 10,17 años (Desviación típica =  $\pm 1,30$ ). Respecto a la procedencia del alumnado, 260 (80,74 %) son españoles (no inmigrantes) y 62 (19,25 %) son inmigrantes. En cuanto a la distribución en función del sexo, 165 (51,24 %) son niños y 157 (48,76 %) son niñas.

## Instrumento

Los datos han sido obtenidos a través de un cuestionario, resultado de la adaptación del “Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en EF” de Gil y Pastor (2003). Dicho instrumento, en su versión original constaba de 19 ítems, que una vez adaptados a

País de procedencia de los progenitores	Frecuencia	Porcentaje (%)
España	260	80,7
Marruecos	34	10,6
Ecuador	5	1,6
Uruguay	2	,6
Argentina	2	,6
Rumania	5	1,6
Bulgaria	2	,6
Cuba	1	,3
España y Marruecos	1	,3
Colombia	2	,6
Rusia	2	,6
Filipinas	1	,3
España y Francia	1	,3
NS/NC	4	1,2
Total	318	100,0

**Tabla 1**  
Distribución de la muestra según país de procedencia

nuestro contexto, tras su análisis por el equipo de investigación, se han convertido en 17 cuestiones que responden a una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. Además de estas cuestiones se han considerado otras preguntas para obtener datos sociodemográficos de la muestra (sexo, edad, nivel educativo, centro educativo, origen del padre, origen de la madre, años de residencia en España).

### Análisis de los resultados

Vamos a presentar los resultados del estudio diferenciándolos en dos apartados, en primer lugar un análisis descriptivo de las valoraciones obtenidas, y en segundo, un estudio de relación a través del cálculo de distintos análisis de la varianza para determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las variables sociodemográficas curso (tercero, cuarto, quinto y sexto), sexo (hombres vs. mujeres) y procedencia (no inmigrantes vs. inmigrantes), con las valoraciones de las preguntas del instrumento considerado.

### Estudio descriptivo

En relación con los datos sociodemográficos, en primer lugar hemos realizado un análisis de frecuencias y

porcentajes en el que se resalta el país de procedencia de los padres y madres (véase *tabla 1*). Se aprecia que la mayoría de las familias son originarias de nuestro país, es decir, no son inmigrantes (80,7%), seguido de las de procedencia marroquí (10,6%) y la ecuatoriana y rumaniana, ambas con el mismo porcentaje (1,6%), mientras que las familias que proceden de Uruguay, Argentina, Bulgaria, Colombia y Rusia se sitúan en cuarto lugar (todas ellas con un ,6%). Las procedencias extranjeras que, existiendo, aparecen en menos ocasiones son la cubana, la filipina y las familias en las que el padre y la madre proceden de distintos países, como es el caso de una familia con procedencia hispano-marroquí y otra hispano-francesa. Del total de la muestra, 4 estudiantes (1,2%) no han contestado a esta pregunta.

Para analizar las respuestas del cuestionario desde esta perspectiva, hemos calculado los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), los cuales aparecen reflejados en la *tabla 2*. Las variables que mayor valoración media han obtenido son la pregunta n.º 1, “Me siento a gusto en el colegio”, con una valoración media de 4,56 y una desviación típica de ,88, lo que denota que el alumnado se siente bien en el colegio, sin existir una excesiva dispersión en las puntuaciones, dando información del comportamiento homogéneo del grupo en esta cuestión.

La pregunta n.º 2, “Me gusta la asignatura de EF”, ha sido la segunda más valorada ( $M = 4,54$ ,  $DT = 0,93$ ); seguida de la cuestión n.º 16, “En las clases de EF me siento en igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros/as” ( $M = 4,40$ ,  $DT = 1,15$ ), por lo que podemos afirmar que el alumnado de la muestra está bastante de acuerdo en que en las clases de EF se siente en igualdad de condiciones con el resto de escolares. La cuarta cuestión más valorada es la n.º 17, “En las clases de las otras materias me siento en igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros/as”, con una puntuación media de 4,37 ( $DT = 1,21$ ), por lo que el alumnado en las clases de otras materias, lo mismo que en las de EF, se sienten en igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros.

Las variables menos valoradas son la n.º 9, “He tenido problemas discriminatorios en las áreas distintas a EF” ( $M = 2,20$ ,  $DT = 1,68$ ); quedando de manifiesto que los estudiantes se muestran en desacuerdo con esta afirmación, por lo que no se han presentado estos comportamientos no deseados. Una valoración reducida en esta cuestión es positiva, por lo que, a pesar de obtener la menor valoración media, es un buen síntoma. Algo

similar ocurre en la n.º 6, “He tenido problemas discriminatorios en las clases de EF” ( $M = 2,14$  y  $DT = 1,61$ ). Analizando los dos ítems anteriores, afirmamos que aunque pudieran existir pocos problemas de discriminación, los alumnos consideran que en las clases de EF se dan en menor medida.

En relación con los problemas de desigualdad, en la pregunta n.º 10, “He tenido problemas de desigualdad en las demás áreas”, y en la n.º 7, “He tenido problemas de desigualdad en las clases de EF”, se obtienen bajas puntuaciones medias ( $M = 1,95$  y  $M = 2,22$ , respectivamente), lo que denota escasa existencia de problemas de desigualdad en materias distintas a EF. En función de las valoraciones relacionadas con la desigualdad en comparación con las realizadas en el resto de materias, en las clases de EF existen más problemas de desigualdad que en las demás materias.

### Análisis de la varianza y pruebas de diferencia de medias

A continuación informamos de las evidencias obtenidas el análisis de la varianza y las distintas pruebas de diferencia de medias realizadas entre las variables socio-demográficas (*curso*, *sexo* y *procedencia*) y las valoraciones de las preguntas del instrumento.

En el ANOVA realizado entre la variable *curso* de los estudiantes (tercero, cuarto, quinto y sexto) y las puntuaciones del cuestionario (preguntas n.º 1 a n.º 17), hemos obtenido diferencias significativas a nivel estadístico entre algunas de las variables consideradas, esto nos obliga a calcular una prueba a posteriori o *post hoc* al tener la variable *curso* varias alternativas de respuesta y es preciso matizar entre qué cursos de los analizados (tercero, cuarto, quinto y sexto) se da la significatividad en las diferencias.

Preguntas del instrumento (Gil & Pastor, 2003)	Media (M)	Desviación típica (DT)
1. Me siento a gusto en el colegio	4,56	,88
2. Me gusta la asignatura de EF	4,54	,93
3. La opinión que tengo del área de EF ha mejorado con respecto al principio	4,19	1,24
4. He tenido problemas de integración	2,36	1,68
5. El área de EF me ayuda a integrarme con el resto de compañeros	4,25	1,26
6. He tenido problemas discriminatorios <sup>1</sup> en las clases de EF	2,14	1,61
7. He tenido problemas de desigualdad <sup>2</sup> en las clases de EF	2,22	1,70
8. Si has tenido problemas, estos se han solventado satisfactoriamente a lo largo de las clases	3,92	1,49
9. He tenido problemas discriminatorios en las otras áreas (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio)	2,20	1,68
10. He tenido problemas de desigualdad en las otras áreas (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio)	1,95	1,57
11. En el caso de tener problemas en las otras áreas, estos se han solventado satisfactoriamente a lo largo de las clases	3,85	1,56
12. Me he sentido más discriminado en las otras áreas que en EF	2,37	1,67
13. En la clase de EF me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras áreas	3,39	1,79
14. Las clases de EF me ayudan a aprender más el idioma español que las de otras áreas	2,42	1,70
15. En el área de EF me es más fácil realizar las actividades	4,04	1,39
16. En las clases de EF me siento en igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros/as	4,40	1,15
17. En las clases de las otras materias me siento en igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros/as	4,37	1,21

<sup>1</sup> Problemas discriminatorios: dar un trato de inferioridad. <sup>2</sup> Problemas de desigualdad: dar un trato no igualitario.

**Tabla 2**

Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas)

En la pregunta n.º 1, “Me siento a gusto en el colegio”,  $[F(3,317) = 4,325; p = ,005]$ , al tener la variable curso más de dos alternativas de respuesta fue preciso realizar una prueba a posteriori, en nuestro caso utilizamos la de Bonferroni (este procedimiento se emplea en todos los análisis de la variable *curso*), encontrándose diferencias entre los estudiantes de 3.º y 4.º a favor de los de 3.º y entre los de 3.º y 5.º también a favor de los de 3.º. No se han hallado divergencias significativas en el resto de comparaciones.

En cuanto a la pregunta n.º 3, “La opinión que tengo del área de EF ha mejorado con respecto al principio”  $[F(3,316) = 2,987; p = ,031]$ , existen diferencias significativas, la prueba a posteriori informa que se encuentran entre 3.º y 6.º, a favor de 3.º, siendo estas los únicos pares de comparaciones con diferencias significativas. En la pregunta n.º 4, “He tenido problemas de integración”, hay significatividad  $[F(3,317) = 11,431; p = ,000]$  entre los cursos 3.º-4.º, 3.º-5.º y 3.º-6.º, siendo estas favorables al tercer curso (3.º) en todos los casos.

Asimismo, en la cuestión n.º 6, “He tenido problemas discriminatorios en las clases de EF”, hay significatividad en las diferencias  $[F(3,317) = 18,836; p = ,000]$ , entre 3.º y los demás cursos, es decir, 4.º, 5.º y 6.º, siendo siempre a favor de 3.º. En la pregunta n.º 7, “He tenido problemas de desigualdad en las clases de EF”  $[F(3,317) = 17,768; p = ,000]$ , las diferencias significativas se dan entre 3.º-4.º, 3.º-5.º y 3.º-6.º, a favor del curso 3.º en todos los casos.

También se han encontrado diferencias significativas en la cuestión n.º 8, “Si has tenido problemas, estos se han solventado satisfactoriamente a lo largo de las clases”  $[F(3,163) = 2,786; p = ,043]$ , de manera global, no existiendo diferencia de medias significativas en la valoración de esta variable entre los distintos cursos. Respecto a la n.º 9, “He tenido problemas discriminatorios en las otras áreas”, la significatividad  $[F(3,314) = 36,374; p = ,000]$  aparece entre 3.º y los demás cursos, es decir, 4.º, 5.º y 6.º, siendo siempre a favor de 3.º. Algo similar ocurre con la pregunta n.º 10, “He tenido problemas de desigualdad en las otras áreas”  $[F(3,315) = 20,378; p = ,000]$ , entre 3.º-4.º, 3.º-5.º y 3.º-6.º, en todos los casos a favor de 3.º. Finalmente, en la n.º 12, “Me siento más discriminado en las otras áreas que en EF”  $[F(3,317) = 27,162; p = ,000]$ , las diferencias significativas vuelven a estar entre los estudiantes de 3.º y 4.º, entre los de 3.º y 5.º, y entre los de 3.º y 6.º, siempre a favor de los de 3.º.

A continuación se realizan distintas pruebas de diferencias de medias. En la primera de ellas, se estudia la comparación en las puntuaciones obtenidas en función del *sexo* (hombres vs. mujeres), a través de una prueba de diferencias de medias al tener la variable *sexo* solo dos alternativas de respuesta. En esta ocasión solo existen diferencias significativas a nivel estadístico ( $p < ,05$ ) en dos de las variables (n.º 1 y n.º 17). En la pregunta n.º 1, “Me siento a gusto en el colegio” hay significatividad en las puntuaciones ( $p = ,032$ ), así que al comparar las medias de cada uno de los grupos apreciamos que las diferencias son a favor de las niñas,  $M = 4,66$ , frente a los 4,55 de la media de los niños. En la cuestión n.º 17, “En las clases de otras materias me siento en igualdad de condiciones con el resto de mis compañeros” ( $p = ,022$ ), también hay significatividad, al comparar las medias obtenemos que la diferencias son favorables a las niñas ( $M = 4,52$ ) frente a los niños ( $M = 4,21$ ).

El último análisis, *procedencia de las familias* (no inmigrantes vs. inmigrantes) y las valoraciones de cada una de las cuestiones del instrumento, encontramos que existen diferencias significativas en la prueba de diferencias de medias en las preguntas n.º 3 “La opinión que tengo del área de EF ha mejorado con respecto al principio” ( $p = ,010$ ); n.º 6, “He tenido problemas discriminatorios en las clases de EF” ( $p = ,010$ ); n.º 13, “En la clase de EF me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras áreas” ( $p = ,028$ ); y n.º 15, “En el área de EF me es más fácil realizar las actividades” ( $p = ,003$ ). Tras realizar la comparación de medias en aquellas variables en donde hemos encontrado diferencias significativas, comprobamos como las mayores puntuaciones medias se dan en el grupo de los inmigrantes en todos los casos: en la variable 3 los no inmigrantes obtuvieron una  $M = 4,11$  frente a los inmigrantes que alcanzan una  $M = 4,56$ . En relación con la pregunta n.º 6, los no inmigrantes tienen una  $M = 2,03$ , mientras que los inmigrantes obtienen una  $M = 2,61$ . En la variable n.º 13, la media de los inmigrantes ha sido mayor ( $M = 3,85$ ) que la de los no inmigrantes ( $M = 3,29$ ). Finalmente, en la pregunta n.º 15, la media de los no inmigrantes también ha sido menor ( $M = 3,92$ ) que la de los inmigrantes ( $M = 4,52$ ).

## Discusión y conclusiones

Otros estudios que han abordado el objeto de esta investigación han obtenido evidencias similares a las nuestras (Heinemann, 2002; Zagalaz, Martínez, Pantoja, &

Rodríguez, 2009; Zagalaz, Pantoja, Martínez, & Granados, 2008), coincidiendo en que la asignatura de EF le gusta bastante al alumnado y en especial al estudiante inmigrante. Los trabajos citados, al igual que el nuestro, reflexionan sobre la relación beneficiosa entre inmigración y EF, aunque es cierto que esta relación positiva entre ambas pueda plantearse en otras áreas de conocimiento que se desarrollen desde metodologías activas, participativas y colaborativas en las que estos estudiantes se sientan partícipes e integrados en el grupo.

Gil y Pastor (2003) afirman que el alumnado tiene, en su gran mayoría, problemas de integración, pero estos se han ido solventando con el paso del tiempo, como ha ocurrido en la localidad objeto de estudio en los últimos 20 años. En cambio, en nuestra investigación la mayoría de los niños afirman no tener problemas de integración, y los que los han tenido afirman que en mayor medida se han producido en las clases de materias distintas a EF (véanse los resultados obtenidos), siendo este uno de los datos que nos permiten afirmar, con cierta prudencia, que el área de EF es beneficiosa para la integración de los escolares inmigrantes, ya que a través de las actividades físicodeportivas es posible un integración, aun sin conocer la lengua del país de acogida.

En función de los resultados analizados en nuestro estudio, se obtienen las siguientes conclusiones, con carácter general: 1) El alumnado se siente bien en el colegio, le gusta la asignatura de EF y en las clases de esta materia existen menos problemas discriminatorios que en las de las demás. 2) Los alumnos de tercer curso de EP son los que más cómodos se sienten en el colegio y en los que, en mayor medida, ha mejorado su opinión del área de EF con respecto al principio. 3) Las niñas están más a gusto en el colegio y tienen menos problemas de desigualdad en las clases que los niños. 4) El alumnado inmigrante, con respecto a los españoles, han mejorado en mayor medida la opinión que tenía inicialmente del área de EF, han tenido más problemas discriminatorios que los no inmigrantes en las clases de EF, les cuesta menos trabajo relacionarse con sus compañeros en dichas clases que en otras materias y creen que son las actividades de EF las que menos trabajo les requieren. 5) Respecto a uno de los objetivos principales de la investigación, conocer la opinión de los escolares de 2º y 3º ciclo de EP sobre la integración de los emigrantes a través de las clases de EF, de manera general, concluimos que estos niños opinan que el área de EF ayuda a la integración del alumnado inmigrante. 6) Asimismo, se han encontrado diferencias significativas a ni-

vel estadístico entre las variables curso o nivel, sexo y procedencia, en las distintas preguntas consideradas en el instrumento empleado.

En cualquier caso debemos ser cautos con la generalización de los resultados obtenidos en nuestro estudio, los cuales no deben ser extrapolados a otros contextos. En futuros trabajos sería adecuado contrastar las evidencias halladas con las obtenidas en centros educativos de contextos diferentes al nuestro o poder realizar estudios longitudinales para recoger información en distintos momentos de la vida escolar.

Para seguir avanzando sobre el tema de esta investigación en un futuro se podría trabajar en un estudio en el que además de conocer los datos de los alumnos, se obtuvieran opiniones de docentes y familiares ya que, como argumentan Castillo, Martínez y Zagalaz (2010), en las investigaciones sobre EF escolar debemos tener en cuenta tanto al alumnado, como al profesorado y el proceso. Además sería conveniente hacer partícipes de la investigación a profesionales relacionados con la inmigración como pueden ser representantes de asociaciones de inmigrantes, personas que trabajen en la inserción de estos en la sociedad, etc., para así poder analizar la opinión de todas estas personas en cuanto a la integración de inmigrantes en la escuela. Asimismo, tomando las recomendaciones de estos profesionales se podría elaborar un estudio interdisciplinar para abordar la integración en las aulas.

## Referencias

- Behnke, U., & Roth, H. (2002). Inmigración y escuela: Experiencias de integración en Hamburgo. *Apunts. Educación Física y Deportes* (68), 50-56.
- Castillo, M. A., Martínez, E. J., & Zagalaz, M. L. (2010). Analysis of the physical education teachers' opinion from the Lakes Region (Chile) about the classes based on a mixed modality. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 77-94.
- Cuevas, R., Pastor, J. C., & Gragera, V. M. (2008). Diseño y aplicación de un programa de educación física intercultural para educación secundaria obligatoria. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-192-553-001-001.htm>
- Eurostat (2009). *Novedades Legislativas*. Recuperado de [http://www.datadiar.com/actual/novedades\\_09/ADLO4\\_00.htm](http://www.datadiar.com/actual/novedades_09/ADLO4_00.htm)
- Felgueroso, F., Vázquez, P., & Zinovyeva, N. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. En *Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Monografía Fedea 2008. Efectos económicos de la inmigración en España* (pp. 139-178). Barcelona: Marcial Pons.
- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F. J., & Antón, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, 353(2), 307-324.
- Gil, P., & Pastor, J.C. (2003). Actitudes multiculturales exterioriza-



- das en educación física. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes, ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y Deportes* (68), 24-35.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lleixá, T., Flecha, R., Puigvert, L., Contreras, O. R., Torralba, A., & Bantula, J. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- 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 de Educación Física y Deportes*, 106.
- Medina, F. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (68), 18-23.
- Navarro, J. L., & Huguet, A. (2006). Inmigración y resultados escolares. *C&E Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Olivera, J. (2010). Las vías humanísticas del deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes* (99), 3-4.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la sociedad global. *Aula abierta* (79), 71-83.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Puig, N., & Fullana, M. (2002). Diferentes miradas sobre la inmigración y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes* (68), 8-16.
- Valero, A., & Gómez, M. (2007). Multiculturalidad en las clases de Educación Física a través de los juegos del mundo. *Lectura: Educación Física y Deportes* (105).
- Velázquez, C. (2001). Los juegos y danzas del mundo como recurso para una educación física intercultural. Una propuesta en educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (5), 48-58.
- Zagalaz, M. L., Martínez, E. J., Pantoja, A., & Rodríguez, I. (2009). Valoración de la educación física escolar por el alumnado de educación primaria (Estudio en la provincia de Jaén). En *Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007*. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Colección Investigación, 184, 239-286. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Zagalaz, M. L., Pantoja, A., Martínez, E. J., & Granados, S. (2008). La Educación Física escolar desde el punto de vista del alumnado de educación primaria y del estudiante de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 347-369.