

Mirant endarrere: la veu del professorat d'educació física sobre la seva trajectòria professional en una escola multicultural

Looking Back: the Voice of Physical Education Teachers about their Professional Career in a Multicultural School

GONZALO FLORES AGUILAR

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya)
Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona (Espanya)

MARIA PRAT GRAU

Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya)

SUSANNA SOLER PRAT

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya - Centre de Barcelona (Espanya)

Autor per a la correspondència

Gonzalo Flores Aguilar
gonzalo.flores@uab.cat
gonzalo.flores@ub.edu

Resum

Aquest treball s'endinsa en un conjunt d'escoles amb més del 50 % d'alumnat d'origen estranger per conèixer la manera en què el professorat d'educació física, amb més de 5 anys d'experiència, percep l'evolució i el transcurs de la seva trajectòria professional en aquest context (percepcions, sentiments, actuacions, etc.). Des d'una perspectiva qualitativa, s'ha dut a terme un estudi de casos múltiple ($n = 12$) a la província de Barcelona. Les entrevistes semiestructurades i les observacions no participants han estat els instruments utilitzats per a l'obtenció de resultats, i per a la seva interpretació, s'ha recorregut a l'anàlisi de contingut. Entre les conclusions més rellevants cal destacar que, malgrat totes les dificultats amb què s'ha trobat el professorat participant al llarg de tota la seva trajectòria laboral, la majoria d'aquest col·lectiu posseeix una percepció bastant positiva sobre el seu estat emocional i la seva feina professional en una escola multicultural, desmitificant-se així la tradicional imatge social d'aquesta escola com a problemàtica i conflictiva per a l'alumnat i el professorat.

Paraules clau: educació intercultural, educació física, escola multicultural, professorat d'educació física, trajectòria professional

Abstract

Looking Back: the Voice of Physical Education Teachers about their Professional Career in a Multicultural School

This paper explores what physical education teachers with more than five years of experience think about their career (perceptions, feelings, actions, etc.) in schools with more than 50% immigrant students. From a qualitative perspective, a multiple case study ($n=12$) was conducted in the province of Barcelona. Semi-structured interviews and non-participant observations were the instruments used, and content analysis was employed to interpret them. As a general conclusion, this study revealed that, despite all the difficulties that teachers found throughout their careers, most of them had a very positive perception of their emotional mood and their professional career in a multicultural school. This could debunk the social image of this school as problematic and conflictive for students and teaching staff.

Keywords: intercultural education, physical education, multicultural school, physical education teachers, professional career

Introducció

Segons les xifres oficials, en el curs 2000/2001 el nombre d'estudiants d'origen estranger matriculats en l'educació primària de les escoles catalanes (6-12 anys) va ocupar el 2,7 % de la població escolar. En canvi, i malgrat un lleuger descens estadístic a partir del curs

2008/2009, en el curs 2012/2013 aquest mateix percentatge va superar el 12 % (Departament d'Ensenyament, 2010, 2013).

Les xifres anteriors impliquen una gran diversificació de les característiques culturals de l'alumnat que, a més a més, s'ha produït en un espai de temps

breu. Aquesta realitat ha suposat l'aparició de nous reptes i problemàtiques en el context escolar. En paraules d'Escarbajal (2014, pàg. 13), a nivell educatiu “aquests canvis reclamen un gir copernicà en els seus plantejaments per donar resposta a les diferències culturals, però també lingüístiques, polítiques i religioses”.

En aquest context, les institucions educatives adquireixen un paper important, tant per afrontar amb garanties el repte de formar una ciutadania que sàpiga conèixer i viure en aquesta societat plural, com per lluitar contra els sentiments d'incomoditat i rebuig cap a la població immigrant (Ministeri de Treball i Immigració [MTI], 2011).

Com assenyalen García Fernández i Goenechea (2009), l'escola esdevé una eina clau per promoure la cohesió social i l'aprenentatge de la vida en comunitat, sobretot a causa del seu rol inclusiu, socialitzador i transformador de la realitat social (Roldán & Cantillo, 2012; Sales, 2007). Per a aquesta finalitat, es necessiten polítiques i enfocaments educatius acords amb uns principis de convivència que serveixin de guia per a tots els agents escolars implicats (Besalú & Tort, 2009).

Segons la revisió bibliogràfica duta a terme (Flores, 2013), les anteriors lleis educatives i els diferents models d'actuació contemplaven la presència de l'alumnat d'origen estranger com un dèficit que calia atendre obligatòriament mitjançant mesures compensatòries, assimiladores i segregadores, tot adoptant un prisma etnocèntric (Fletxa, 2001). No obstant això, actualment els discursos legals i especialistes en la temàtica aposten per l'educació intercultural (EI) com l'enfocament més idoni per cobrir les necessitats de la societat del segle XXI (Besalú, & López Cuesta, 2011). Com explica Essomba (2008, pàg. 83), “hi hagi o no hagi alumnat de família estrangera a les aules, resulta inevitable situar l'educació de la ciutadania del segle XXI en clau intercultural”.

En aquesta línia, les legislacions educatives fins ara vigents, la Llei orgànica d'educació (LOE) i la Llei d'educació de Catalunya (LEC), han promulgat un discurs intercultural en els seus textos, ja que consideren aquest enfocament com un principi bàsic per a la igualtat d'oportunitats, la inclusió, la cohesió social i la no discriminació entre l'alumnat.

Tot i així i des d'un posicionament crític respecte a aquest tema, la xarxa SIRIUS, sobre polítiques d'immigració i educació de la Unió Europea, subratlla la urgència d'“implementar processos d'innovació política,

ja que no es poden dissenyar i aplicar polítiques per a una nova situació social des d'antics plantejaments” (Essomba, 2014, pàg. 20). Aquesta idea confirma el que altres estudis ja van denunciar amb anterioritat: les característiques del sistema educatiu espanyol perjudiquen el correcte desenvolupament de l'EI (Esteve, 2004).

En aquesta línia, Garreta (2011) i Rodríguez Navarro et al. (2011) alerten en els seus treballs que l'atenció educativa que actualment rep l'alumnat d'origen estranger a l'escola es basa en els antics models segregacionistes i compensatoris que ajuden a empènyer l'alumnat cap a l'assimilació, el fracàs, i la marginació.

A partir dels resultats de l'Informe PISA del 2003 en relació amb l'alumnat d'origen estranger, Etxeberria afirma (2009, pàg. 6):

Estem atenent un alumnat immigrant de manera que no li facilitem la integració escolar i social, empenyent-los al fracàs escolar i al desconeixement de la llengua d'acollida, d'una banda, i d'altra banda a la ruptura amb els seus senyals d'identitat, al desprestigi o l'abandó respecte a la llengua i la cultura familiar.

Davant aquesta realitat complexa, la feina professional del professorat torna a ser el centre de totes les mirades. Entre els arguments que justifiquen el rol clau d'aquest col·lectiu en l'educació de l'alumnat i l'esdevenir de l'escola es troben: *a)* són els instruments pedagògics per antonomàsia; *b)* solen ser un dels agents més significatius i influents en la vida de l'alumnat i *c)* són els vertaders guies del procés d'ensenyament-aprenentatge (Baker, 1994; Giroux, 1997).

Per aquest motiu, la diversificació cultural de l'alumnat i la presència de polítiques educatives interculturals han provocat la concepció del professorat com el principal “agent de canvi” per a la transformació col·lectiva (Chepyator-Thomson, You, & Rusell, 2000; Sales, 2007). Per això, el paper del professorat adquireix una vital importància a l'hora d'impulsar i instaurar els principis educatius interculturals que les esferes polítiques i teòriques promulguen.

Tanmateix, i al fil dels resultats de nombrosos estudis sobre això, podria dir-se que el professorat s'enfronta a una nova paradoxa professional: pot ser “agent de canvi”, o al contrari, pot ser “agent reproductor” dels tradicionals models socials i culturals (Flores, 2013; Soler, 2007), principalment a causa de les influències del seu currículum ocult (creences, actituds, prejudicis, etc.) i la seva escassa formació acadèmica a aquest respecte.

En relació amb el currículum ocult, la revisió de la literatura revela un panorama preocupant respecte a la manera en què el professorat percep la diversificació cultural de l'alumnat. D'una banda, en el seu discurs solen trobar-se arguments que justifiquen la seva importància com a font de riquesa per a la comunitat educativa i la societat (Aguado, Gil Jaurena, & Mata, 2008). En canvi, i pel que fa a la pràctica diària, el professorat considera la presència de l'alumnat d'origen estranger a l'aula com una situació problemàtica, i fins i tot terrorífica, que ha generat nombrosos canvis en l'aula difícils de gestionar (composició lingüística, diversificació de nivells educatius, etc.) (Garreta, 2011). A causa d'això, són molts els professors i professores que afirmen posseir un estat anímic negatiu (Aguado et al. 2008; Etxeberria & Elozegui, 2010; Ortiz, 2008).

Una de les raons que justifiquen aquesta desorientació a l'hora d'atendre l'alumnat d'origen estranger a l'aula guarda relació amb les carències formatives del professorat dins l'àmbit de l'EI (Aguado et al., 2008; Etxeberria, Karrera, & Murua, 2010), una situació també comuna entre el professorat d'Educació Física (EF) nacional i estranger (Flores, Prat, & Soler, 2014).

Més enllà d'aquesta realitat, la figura del professorat d'EF adquireix un especial interès ja que aquesta àrea es considera una de les millors eines educatives per aconseguir els propòsits interculturals a l'escola (Soler, Flores, & Prat, 2012). Com destaquen López Pastor, Pérez Pueyo i Monjas (2007), hi ha diversos estudis i experiències pràctiques que coincideixen a constatar el gran potencial de l'EF a l'hora de fomentar la inclusió de l'alumnat d'origen estranger. Cal subratllar que aquesta idea també és compartida pel mateix professorat d'EF (Capllonch, Godall, & Lleixà, 2007; Contreras, Gil Madrona, Cecchini, & García, 2007), i fins i tot per l'alumnat autòcton i estranger (Gil Madrona & Pastor, 2003; Ruiz Valdivia, Molero, Zagalaz & Cachón, 2012).

En aquest marc, i davant el buit científic que actualment hi ha sobre l'interculturalisme i l'EF (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; López Pastor, 2012), la millora de la qualitat de l'EF des d'una perspectiva intercultural, així com també de la formació inicial i permanent del professorat, parteix del necessari contacte directe i de l'anàlisi de la realitat educativa que actualment succeeix a les aules (Oliver Vera, 2003).

Més concretament, i tal com suggereixen Agudo i Agudo (2003) i Moliner i Moliner (2010), una de les millors maneres per a retroalimentar els passos del gran repte en què es troba el professorat en un context multicultural passa per la necessitat d'analitzar, reflexionar i qüestionar com aquest col·lectiu afronta el seu dia a dia a l'hora d'atendre l'alumnat d'origen estranger a l'aula (percepcions, sentiments, actuacions, etc.); d'aquí la importància de treure a la llum la visió del professorat sobre el seu desenvolupament professional en aquest context.

Segons Imbernón (2007), el desenvolupament professional es concep com un procés ampli, dinàmic i evolutiu de la professió docent, que es compon per una sèrie d'elements que "desenvolupen les habilitats individuals, el coneixement, l'experiència i altres característiques com a mestre" (Organisation for International Co-operation and Development [OECD], 2009, pàg. 49). Segons Feiman-Nemser (1983), entre les fases més característiques d'aquest procés es troben: *a*) la fase acadèmica-formativa, i *b*) la fase laboral o de servei, també coneguda com a trajectòria professional.

A partir d'aquí, aquest estudi té com a objectiu principal endinsar-se en un conjunt d'escoles multiculturals per conèixer la manera en què el professorat d'EF percep l'evolució del seu desenvolupament professional en una escola multicultural, fent una especial insistència en els diferents aspectes que conformen les seves vivències en el transcurs de la seva trajectòria professional.¹ En concret, s'exploren les percepcions d'aquest col·lectiu sobre els seus primers moments i la seva evolució a l'escola, el seu estat d'ànim personal i professional, els seus dilemes i necessitats, i les seves expectatives professionals.

La reflexió del docent sobre aquest procés permetrà recollir, des d'una perspectiva temporal, els processos de canvi, o no, que hagi experimentat el professorat tant personalment com en la seva tasca docent.

Metodologia

Disseny i mostra

Des d'un enfocament qualitatiu, en aquest treball s'ha dut a terme un estudi de casos múltiple (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994).

¹ Els resultats relatius a la percepció del professorat d'EF participant en la fase acadèmicoformentiva del seu desenvolupament professional es troben publicats en Flores, Prat i Soler (2014).

S'han seleccionat dotze casos a partir d'un mostreig intencional o de casos típics (Heinemann, 2003). A causa de criteris d'accessibilitat i proximitat, la selecció s'ha realitzat en l'àrea del Barcelonès i el Vallès Occidental a partir d'una sèrie de criteris: *a*) centres públics d'educació primària amb més del 50 % d'alumnat immigrant; i *b*) professorat d'EF amb \geq cinc anys d'experiència aquesta escola.

Després de consultar al Departament d'Ensenyament de Catalunya, 32 eren els centres educatius públics (24 de Barcelona, 5 de Sabadell i 3 de Terrassa) que en el curs 2009/2010 encaixaven amb el primer criteri. Posteriorment a l'estudi del perfil del professorat d'EF d'aquests centres, en relació amb els seus anys d'experiència (criteri b), dotze dels quinze possibles docents a estudiar van acceptar involucrar-se en aquest treball.

En definitiva, els dotze casos estudiats estan formats per cinc homes i set dones, pertanyents a deu escoles diferents, les principals característiques dels quals es mostren a la *taula 1* (per mantenir l'anonimat de les persones participants el professorat s'identifica a través de pseudònims).

Instruments i categories

Per a la recollida d'informació en aquest treball s'ha utilitzat l'entrevista semiestructurada (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004) i l'observació no participant (Heinemann, 2003). Posteriorment, per als processos d'exploració, codificació, anàlisi i interpretació dels resultats s'han aplicat les fases de l'anàlisi de contingut proposades per Bardin (1986). Per a aquesta última tasca s'ha recorregut al programa informàtic "Nudist Nvivo[®]" (vuitena versió).

Dins el sistema de categorització, les categories desenvolupades que corresponen a la trajectòria professional del professorat d'EF són: *a*) primers moments i evolució; *b*) estat d'ànim personal i professional; *c*) dilemes i necessitats, i *d*) expectatives professionals.

Procediments

A partir de les directrius de Massot et al. (2004), l'aplicació de l'entrevista ha comptat amb diferents fases. En la "fase de preparació" es van concretar els objectius de l'entrevista i es va elaborar un guió de preguntes. Per a la familiarització amb aquest guió, a manera d'entrenament, en aquesta fase es van fer tres entrevistes pilot. Al seu torn, en aquesta primera fase es va proce-

	Escola/Ubicació	Professor/a	Sexe	Edat	Anys d'experiència
Barcelona	A. Sant Martí	Laia	M	54	13
	A. Sant Martí	Darío	H	31	6
	B. Ciutat Vella	Rodrigo	H	43	17
	C. Ciutat Vella	Natalia	M	36	6
	C. Ciutat Vella	Carmen	M	43	12
	D. Ciutat Vella	Lorena	M	33	5
	E. Sants-Montjuïc	Mar	M	43	13
	F. Sants-Montjuïc	Ariadna	M	34	7
	G. Sant Andreu	Hugo	H	39	7
	H. Nou Barris	Álvaro	H	34	9
	I. Gràcia	Lucas	H	56	15
	J. Sabadell	Mireia	M	45	11

Taula 1. Característiques del professorat participant relatives al curs 2010/2011

dir a la validació d'aquest instrument (per criteris i per constructe). Tot seguit, es va prendre contacte telefònicament amb les persones entrevistades per oferir-los diferents informacions importants: dia, hora i lloc de l'entrevista (centre educatiu), la seva durada (60 minuts aproximadament), garantia del seu anonimat, entre altres aspectes.

A continuació, en la "fase de desenvolupament" es va aplicar l'instrument i es va recollir la informació extreta a través d'un registre d'àudio. Finalment, en la "fase de valoració" es va estudiar la quantitat i qualitat dels resultats obtinguts, i es va donar pas a la transcripció literal de l'àudio de les dotze entrevistes amb el suport del programa "Express Scribe[®]".

En segon lloc, les observacions es van aplicar a partir de les recomanacions de Caplow (1972 cf. Font, 2007). En la "fase prèvia", i igual que amb l'instrument anterior, es van fer diverses proves pilot a un professor no participant en aquest estudi, però de característiques semblants, alhora que es va procedir a la validació de l'instrument (per criteris i per constructe). En aquesta fase també es va planificar l'entrada al camp d'estudi (permisos, horaris, etc.). Tot seguit, en la "fase de desenvolupament" es van utilitzar les notes de camp com a registre narratiu (McKernan, 1999) a partir de les directrius de Patton (1990 cf. Latorre, 2007). I com a "fase final", es van recopilar, revisar i classificar les sessions observades en funció del sistema de categories elaborat.

Arribats a aquest punt, l'anàlisi de contingut es va dur a terme a partir de les fases assenyalades per Bardin

(1986). En la fase de “preanàlisi i preparació del material” es va optar per la selecció i utilització de tots els materials produïts pels instruments anteriorment descrits, sense excepció. En segon lloc, per a la codificació dels resultats corresponents a la fase de “explotació del material” es va utilitzar la vuitena versió del programa informàtic “*Nudist NVivo*®”. I finalment, els informes generats per l’investigador principal en la fase de “tractament de resultats i interpretacions” van ser abordats des d’una perspectiva qualitativa.

Resultats i discussió

A continuació es presenten els resultats obtinguts a partir de l’ordre que mantenen les categories esmentades anteriorment. Al seu torn, aquests resultats també passaran a ser contrastats amb els principals referents teòrics existents.

1. *L’escola multicultural en entorns desfavorits: “una millora” per al professorat veterà, “horrorós” per al novell*

Les primeres experiències del professorat d’EF en un context multicultural es componen d’una gran varietat de sentiments i emocions respecte a això.

D’una banda, un professor i una professora del conjunt de veterans i veteranes (més de deu anys d’experiència) coincideixen a remarcar que els seus inicis laborals es van caracteritzar per comptar amb un alumnat autòcton bastant conflictiu, influenciat en gran part per la difícil situació socioeconòmica que es vivia a nivell de barri.

El nivell de conflictivitat de la Barceloneta en aquells temps era molt alt. [Puff] de tretze alumnes només hi havia un amb la família estructurada, els altres un desastre (...) i a més a més, va acabar venint la immigració (Rodrigo).

De la cita anterior es poden remarcar dos aspectes importants. En primer lloc, i com ja apuntaven Besalú i Tort (2009) i Moreno, Cervelló, Martínez, & Alonso (2007), es constata com el factor social és un dels elements més influents en l’escolarització de l’alumnat. En segon lloc, també s’observa com l’alumnat d’origen estranger s’ubica, sovint, en escoles situades en barris marginals i conflictius, aspecte ja observat també per Essomba (2008).

Inicialment, l’arribada de la immigració va suposar un nou problema afegit que, amb el temps, va millorar la conflictivitat inicial.

L’arribada de l’alumnat immigrant ha estat una vàlvula d’escapament que ha deixat les coses molt més tranquil·les (Rodrigo).

Quan jo vaig començar, fa dotze anys, hi havia molta gent del barri, però famílies molt complicades i molt agressives. Ara això ha canviat bastant, abans hi havia gent més conflictiva en qüestió de comportaments (Carmen).

A causa de les experiències negatives viscudes amb l’alumnat autòcton, i al fet d’haver viscut de manera progressiva la diversificació cultural del seu alumnat, el professorat veterà descriu el seu inici professional amb l’alumnat d’origen estranger amb total normalitat.

M’he trobat amb la gran immigració quan ja portava aquí cinc o sis anys, [...] llavors bàsicament ha estat progressiu. Més o menys, el que feies normalment també et servia (Rodrigo).

Seguint els arguments de Dagkas (2007) i Harrison, Carson i Burden (2010), entre altres, la tradició en el contacte i interacció amb persones de diferents orígens sol generar unes actituds més positives entre el professorat. Sota aquesta idea, el grup més veterà coincideix a descriure de manera positiva la progressiva creació d’una escola multicultural. En canvi, tot el professorat novell (entre cinc i deu anys d’experiència) coincideix a etiquetar els inicis d’aquest procés com una situació difícil i impactant.

Quan jo vaig arribar a aquest barri i vaig començar a caminar pel carrer, i l’única catalana era jo, vaig dir: “Déu meu! On sóc? No sóc a Barcelona! [...] és que jo creia que estava en un altre lloc, en una altra Barcelona que mai havia vist. [...] aquesta sensació no l’havia tinguda mai, va ser molt xocant (Natalia).

[Puff!] El primer any va ser fatal, fatal. El primer any en un cole com aquest et pots morir (Lorena).

Per prevenir aquest “xoc” inicial entre el professorat, Culp, Chepyator-Thomson i Hsu, (2009), Sabariego (2002) i Flores et al. (2014), entre altres, subratllen la importància d’afavorir el previ contacte, l’exposició i el descobriment de les característiques de l’escola multicultural entre el professorat en el seu procés de formació.

2. *La sensació de desbordament entre el professorat novell*

Igual que en altres treballs (Griminger, 2008; López Pastor et al., 2007), la majoria del professorat

d'EF novell manifesta haver-se sentit desbordat en els seus primers anys de treball en una escola multicultural, sobretot pel que Alegre (2008) denomina factor educatiu (falta recursos, formació inadequada, etc.).

La sensació era de desbordament. Segons estava el sistema educatiu no ho podíem assimilar (arribada de l'alumnat d'origen estranger) [...] perquè no hi ha infraestructura, falta de personal, etc. (Hugo).

Més enllà de les influències del perfil de l'alumnat (falta d'escolarització prèvia, desconeixement de la llengua vehicular, etc.) (Aguado et al., 2008, Alegre, 2008; Jordà, 2007), i de la ubicació geogràfica dels centres escolars estudiats (factor social) (Moreno et al., 2007), recollits ja en altres estudis, el professorat estudiat remarca la influència d'altres dos factors clau: *a*) la falta d'experiència típica del professorat novell en els seus primers anys de treball, independentment de les característiques culturals de l'alumnat, i *b*) la conflictivitat d'una part de l'alumnat.

La inseguretat que vaig tenir era per la falta d'experiència [...] a causa de la multiculturalitat no sé si venia tant per aquí, sinó pel fet de fer-ho bé (Ariadna).

Els nens es portaven súper malament. Teníem divuit per classe, però era horrorós, jo me n'anava cada dia (...) horrorós, de debò, va ser molt dur, molt dur (Natalia).

És horrible perquè tens molts conflictes (Lorena).

3. *Després de la tempestat ve la calma*

Mentre que algunes de les impressions destacades pel professorat d'EF respecte als seus primers anys d'experiència laboral a l'escola podien aventurar una tortuosa trajectòria professional, els resultats revelen que el pas dels anys ha aconseguit millorar, en la majoria dels casos, l'estat emocional dels participants. Un clar exemple d'això, el trobem en Lorena, una professora molt crítica a l'hora de descriure les seves primeres experiències a l'escola però que la seva situació actual és molt diferent.

Ara, al cap del temps he vist que és molt més fàcil [...]. La meua intervenció durant les classes o en l'acollida dels nens és molt més lliure i més espontània [...]. Clar, amb el temps també tens més experiència, ets capaç de fer-ho espontàniament [...], és molt més ràpid, molt més fàcil [...], ara és com més relaxat, i els deixo molt més [...] (Lorena).

Per a Hugo i Mireia, els anys d'experiència els han permès millorar les seves intervencions educatives a l'aula, per exemple, gràcies al fet de conèixer una mica més la realitat de l'alumnat.

De vegades no forço tant les coses, és a dir, deixo passar moltes coses que al principi no deixava. Amb els anys d'experiència sóc més pacient. He après a saber controlar les diferents situacions (Hugo).

Al principi, quan no tens experiència, és una situació complicada, però a poc a poc, aprens a ser més pacient i més tolerant. Potser intentant comprendre com arriben ells aquí [alumnat d'origen estranger], que no coneixen res, i cerquen un suport. Intentant donar-los tot el suport que puc, i així a poc a poc ja va sent més fàcil (Mireia).

Finalment, en referència a la dimensió actitudinal d'aquest col·lectiu, alguns resultats revelen que el contacte i coneixement de la pròpia realitat multicultural pot disminuir i eradicar algunes de les actituds prejudicials i estereotipades del professorat, tal com ja apunta Dagkas (2007).

Amb el temps i amb la meua manera de ser, m'he adaptat a les circumstàncies. Crec que [treballar en una escola multicultural] m'ha fet aprendre i ser diferent [...]. Ha canviat molt la meua percepció cap al grup, cap al barri, i cap a la persona (Hugo).

La primera impressió quan arribes a una escola on pràcticament tothom és de fora, penses: Mare meua, això ha de ser caòtic!, però no té per què, fins i tot pots haver estat en una escola que no tingui aquesta diversitat cultural i que sigui quasi més caòtica [...]. En aquest cas, sí que et pots espantar al principi, per desconeixement bàsicament, però després et dones compte, i sobretot aquí, que és el més normal del món (Dario).

El primer any impacta. La primera vegada impacta molt perquè dius: "[Uf!] Quants colors! Quanta diferència!", però després, no és tant com sembla al primer cop d'ull (Mireia).

4. *Dilemes i necessitats*

Ja sigui de manera puntual, o durant tota la seva trajectòria professional, el professorat pot trobar-se davant certes situacions on no sàpiga què cal fer, i fins i tot on arribi a dubtar sobre la qualitat i/o funcionalitat de les seves accions.

T'arribes a aclaparar perquè és que et ve un alumne nou i què fas? el tens aquí el pobre (...) (Lorena).

Tant al principi, com ara, sempre tens dubtes de si fas prou per ensenyar i integrar aquest alumnat immigrant (Rodrigo).

El desconeixement que alguns estudiants posseeixen sobre la llengua vehicular de l'escola pot generar sentiments d'inseguretat entre el cos docent, tal com assenyalava Álvaro.

El problema ve quan pel tema de la llengua no et pots entendre al principi, llavors tens aquesta inseguretat de dir [puff] estarà bé? No estarà bé? Estarà a gust a la classe? M'estarà entenent? (Álvaro).

D'una manera més preocupant i extrema, el conjunt de dificultats inicials experimentades per Natalia en els seus inicis professionals li va portar fins i tot a plantejar-se un gran dilema professional.

Per què vaig elegir ser professora? m'ho vaig plantejar...De dir: jo m'he equivocat, què estic fent aquí? per què és molt dur (Natalia).

Amb la intenció d'afrontar aquests dilemes, a més dels dèficits formatius que el professorat participant denuncia (Flores et al., 2014), aquest col·lectiu coincideix amb el professorat estudiat en Capllonch et al. (2007) i Pastor, Contreras, González i Cuevas (2010) a l'hora de reclamar més suport i assessorament per part de les administracions educatives

Jo, i molts dels professors amb qui parlo, segur que et dirien que es troben molt deixats de la mà de Déu (Natalia).

La institució ha d'anar amb nosaltres. La meua primera impressió va ser aquest dubte, no por, de dir: No ens donaran el suport suficientment! (Álvaro).

En alguns casos, com en els estudis sobre professorat generalista de Garreta (2011) o Aguado et al (2008), el professorat demana una formació compensatòria i poc reflexiva, més aviat com una recepta, que li permeti solucionar de manera immediata alguns dels problemes inicials.

La necessitat que jo tenia (...), doncs, que algú em digués una mica què havia de fer en aquestes situacions perquè clar, arribes a la conclusió que tampoc pots anar castigant cada dia al mateix nen cinc vegades (Mar).

5. *L'estat d'ànim personal i professional actual*

Malgrat que els estats emocionals del professorat poden no mantenir-se fixos o estables durant tota la seva trajectòria professional, en aquest treball s'identifica l'existència de dos grans perfils anímics: el professorat feliç i content, i el professorat trist i desanimat.

Respecte al primer perfil, cinc dels dotze docents estudiats reconeix posseir un estat d'ànim laboral positiu i un alt grau de satisfacció laboral. Entre els motius que justifiquen aquesta opinió es troben: a) les relacions afectives que poden existir amb l'alumnat; b) les bones conductes de l'alumnat i el desenvolupament de bones dinàmiques de treball, i c) les relacions col·laboratives entre el professorat de l'escola. Les següents declaracions denoten aquests diferents motius:

Estic súper contenta, súper feliç d'estar aquí. És que em porto molt bé amb els nens, jo gaudeixo, i ells m'ensenyen coses dels seus països, i m'expliquen coses, històries d'ells (Lorena).

Jo personalment em sento molt satisfeta, molt acollida, tant a nivell de professorat com d'alumnat [...]. Hi ha molt bona relació amb els professors també. És molt important que amb els professors et sentis bé (Mireia).

Dins el perfil del professorat menys satisfet, Lorena mostra un estat d'ànim variable depenent de l'assignatura que li toqui impartir. Mentre que se sent supercontenta, superfeliç a les seves classes d'EF, quan aquesta mestra fa referència a la seva experiència a les classes de reforç, i a les relacions amb la resta del professorat, apareixen uns sentiments oposats.

Fatal perquè jo faig reforços i t'arribes a aclaparar. Per exemple, ara tenim una classe de 25 i potser tens tres o quatre nens que no tenen cap necessitat, i que són autònoms, i poden seguir un ritme normal. Els altres, cadascú ha vingut en moments diferents, de llocs diferents, amb necessitats completament diferents, un t'ha vingut fa cinc mesos, l'altre tres, l'altre t'ha vingut la setmana passada [...].

El meu tercer any va ser un mal any [...]. Jo estava en un cicle en què hi havia professorat molt gran. Aquesta gent està com molt cansada, i dur a terme coses noves, o remoure-ho tot, era molt més difícil. Llavors, va arribar un moment que em vaig esgotar. Vaig estar quatre mesos de baixa (Lorena).

En aquesta línia, i igual que altres docents estudiats (Aguado et al., 2008; Alegre, 2008; Bengoechea, Arribillaga, & Madariaga, 2012), Natalia culpa a les conseqüències de la matrícula viva, als desnivells educatius i a l'administració educativa com els causants de la seva ansietat i el seu esgotament psicològic (factor educatiu):

Aquest xoc cultural és la principal dificultat, i a nivell professional és esgotador. [...] Com tindrà el major rendiment d'aquesta classe amb elements itinerants, que van i que vénen? A part de què s'incorporen alumnes que no anat mai al col·le, ni saben res [...], a veure és molt dur [...]. Això no vol dir que no t'agradi treballar aquí, però es requereix un alt nivell d'exigència psicològica i emocional [...].

Tens molts més alumnes per classe, i damunt et rebaixen el sou, i damunt [...], tu vas absorbint, però arriba un moment que no pots més, que "esclates", perquè arriba un moment que abans de Nadal estàs amb una ansietat i amb un esgotament psicològic, que potser si treballes a Sàrria, o en un altre col·legi no el tens, perquè són moltes coses (Natalia).

Finalment, i com ja van denunciar altres docents recollits en López Pastor et al. (2007), l'existència de famílies i estudiants problemàtics també poden afectar negativament el professorat estudiat.

Aquest tipus d'escoles cansa perquè ja et dic, està tot controlat, però després potser les famílies vénen un dia i t'amenacen (Ariadna).

He tingut alts i baixos. Jo vaig tenir una època molt dolenta, perquè quan anava a passar al cicle superior els comportaments (alumnat) eren molt dolents i ara estic un altre cop bé, porto un parell d'anys bé, perquè pel que sigui han canviat els comportaments, i estic més a gust (Mar).

Com a conseqüència d'aquestes percepcions negatives, els resultats alerten que el desgast professional també es trasllada al pla personal del professorat, i que fins i tot aquest col·lectiu pot arribar a resagnar-se laboralment, afectant així la qualitat de les seves intervencions educatives.

Sí, molts dies no dormo [...] avui estic molt enfadat. Ara ni tan estic bé per atendre els meus fills a casa (Hugo).

És que vulguis que no, això et va xuclant la sang, et va gastant energies i et van sortint arrugues i cabells blancs, és que és així eh! (Mar).

Estar molt temps aquí desgasta. Jo em noto que de vegades tinc comportaments que jo criticava dels anteriors [professorat veterà] (Ariadna).

6. *Els desitjos professionals del professorat: on vull acabar?*

Davant l'existència d'un conjunt d'educadors i educadores que afirmen posseir un estat d'ànim personal i professional negatiu, no és desgavellat pensar que moltes de les seves expectatives professionals s'allunyin de la possibilitat de continuar treballant en aquest mateix context que descriuen. Tanmateix, la realitat és ben diferent: l'única professora que ha assenyalat que tenia intenció de deixar l'escola dos anys enrere ha estat la Mar.

Avui per avui jo aquí estic bé. Si haguessis vingut fa dos anys t'hagués dit que me'n volia anar, així de clar (Mar).

La resta del professorat en cap moment ha expressat aquest mateix desig d'una manera contundent. Com a exemple, Laia, Hugo i Ariadna assenyalen que potser amb el temps sigui necessari canviar d'escola, però no expressen la seva intenció de fer-ho.

Aquest tipus d'escola crema més que una altra. Hi ha vegades que per raons determinades és necessari fer un canvi, o si no, també, perquè portes molts anys (Laia).

La gent que estem en aquest grup, tenim també un cicle. Suposo que hi haurà un moment que el meu cicle s'acabarà, perquè s'acabarà, i me n'hauré d'anar a un altre lloc" (Hugo).

Basant-se en aquestes paraules, Hugo assumeix que la seva estada laboral al seu centre educatiu algun dia acabarà, encara que no justifica els motius d'aquesta idea. De fet, Hugo també opina que "jo no sé que faria en un col·le que no tingués aquestes característiques" (Hugo), la qual cosa pot fer pensar que els motius que exhaureixin el seu cicle no es deuen a les particularitats del seu centre educatiu.

En el pol oposat, entre els resultats, es troben quatre casos on el professorat expressa satisfacció i assenjala el seu desig de continuar treballant en la seva actual escola.

Crec que ara me n'aniria i trobaria a faltar aquesta vida. Jo em trobo molt bé aquí, és que em porto molt bé amb els nens, jo gaudeixo (Lorena).

Jo professionalment em sento bastant bé. Potser t'ana a dir que m'agradaria tenir 20 anys menys, més que res perquè crec que es veuran molts canvis i potser molts d'ells me'ls perdré. T'he dit en un moment determinat que tinc 56, em queda poc al convent, però tinc molta més il·lusió avui, que fa 20 anys (Lucas).

Conclusions

Les percepcions del professorat sobre els seus inicis professionals en una escola multicultural difereixen entre el professorat veterà i novell. Experimentar de primera mà la progressiva diversificació cultural de l'alumnat ha provocat entre el professorat veterà l'existència d'una visió positiva respecte a això. En canvi, les sensacions i emocions del professorat novell destaquen pel xoc i l'impacte viscuts inicialment en aquestes escoles, principalment per desconeixement (dilemes característics del professorat novell; deficient exposició o contacte previ amb entorns multiculturals). Per això, les facultats de formació del professorat haurien d'afavorir al futur professorat el contacte, l'exposició i el descobriment de les característiques de l'escola multicultural, per exemple, a través de les pràctiques als centres educatius.

En aquesta línia, el professorat novell també afirma haver-se sentit desbordat en els primers anys d'experiència en una escola multicultural per diferents motius: *a)* factor educatiu (falta de recursos, formació inadequades, desequilibri en l'escolarització, etc.); *b)* perfil de l'alumnat (falta d'escolarització prèvia, desconeixement de la llengua vehicular, poca implicació familiar, etc.); *c)* inexperiència típica del professorat novell, i *d)* conflictitat d'una part de l'alumnat.

Malgrat tots els dilemes i necessitats amb què s'ha trobat el professorat participant al llarg de tota la seva trajectòria professional (sentiments d'inseguretat i desbordament, falta d'experiència, necessitats formatives, falta de suport administratiu, etc.) la percepció actual del professorat respecte a la seva feina professional en una escola multicultural és, en general, bastant positiva.

El pas dels anys ha donat lloc a què el professorat reconegui que la seva dimensió emocional i conductual a l'hora d'atendre l'alumnat d'origen estranger ha millorat notablement, i fins i tot s'han modificat alguns prejudicis que algun professor ha reconegut haver tingut prèviament cap a les característiques del seu alumnat i les seves famílies. En general, tot això ha ocasionat que la majoria de les persones participants afirmi disposar d'un estat d'ànim laboral positiu, acompanyat per un alt grau

de satisfacció laboral, la qual cosa afavoreix el desig, del menys la meitat del professorat, de no voler canviar d'escola.

Tanmateix, és important tenir en compte l'existència d'un grup de docents amb unes expectatives o desitjos professionals que s'allunyen de la seva actual feina professional a la seva escola. Segons aquestes persones, treballar en una escola amb un alt percentatge d'alumnat d'origen estranger desgasta massa, per la qual cosa són conscients que amb el pas dels anys és necessari canviar d'escola, o fins i tot de professió.

En definitiva, els professors i professores són la clau perquè l'EF esdevingui una veritable eina per a la construcció de la cohesió i l'aprenentatge sobre la vida en una societat cada vegada més diversa. Perquè això sigui així, és imprescindible que aquests se sentin capaços de fer front al desafiament, sobretot sabent els seus dèficits formatius sobre això. A més a més, mentre que alguns mitjans de comunicació, l'opinió pública i el futur professorat poden percebre la situació de les escoles multiculturals com a complexa, i fins i tot alguns considerar-la "tràgica", les dades recollides en aquest estudi mostren que això no és sempre és així. Sobre la base de les veus i experiències del professorat d'EF estudiat s'observa que molts d'ells i elles són capaços d'aconseguir un nivell molt positiu i satisfactori de la seva trajectòria professional, sense deixar de reconèixer les dificultats existents. Amb tot això, aquest article se suma a la desmitificació del suposat impacte negatiu que li suposa al professorat d'EF la presència de l'alumnat d'origen estranger a l'escola.

Agraïments

Aquest estudi s'ha pogut realitzar gràcies al finançament econòmic del Departament d'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona, dins la convocatòria de personal investigador en formació (PIF).

Conflicte d'interessos

Els autors declaren no tenir cap conflicte d'interessos.

Referències

Aguado, M. T., Gil Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.

- Agudo Ruiz, F., & Agudo Ruiz, J. F. (2003). El proceso intercultural en el docente, una relación cambiante. *Federación Española de Asociaciones Docentes de Educación* (6), 241-245.
- Alegre, M. Á. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación* (345), 61-82.
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Baker, G. C. (1994). *Planning and organizing for multicultural instruction* (2a ed.). Menlo Park Calif: Addison-Wesley.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bengoechea, I., Arribillaga, A., & Madariaga, J. M. (2012). La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, 40(3), 61-70.
- Besalú, X., & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra: Mad.
- Besalú, X., & López Cuesta, B. (2011). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de escuelas interculturales*. Las Rozas: Wolters Kluwer.
- Capllonch, M., Godall, T. & Lleixà, T. (2007). El professorat d'educació física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'educació* (33), 61-74.
- Contreras, O., Gil Madrona, P., Cecchini, J. A., & García, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 28(2), 7-47.
- Culp, B. O., Chepyator-Thomson, J. R., & Hsu, S. (2009). Pre-service teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. *The Physical Educator*, 66(1), 23-36.
- Chepyator-Thomson, J. R., You, J., & Rusell, J. (2000). In service physical education teachers: Background and understanding of multicultural education. *Journal of In-Service Education*, 26(3), 557-568. doi:10.1080/1367458000200143
- Choi, W., & Chepyator-Thomson, J. R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: a review of U.S. based literature. *Journal of Research*, 6(2), 14-20.
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study. *European Journal of Teaching Education*, 30(4), 431-443. doi:10.1080/02619760701664219
- Departament d'Ensenyament (2010). *Estadístiques de l'educació. Sèries anuals, 2000-2010*. Barcelona: Servei d'Indicadors i Estadística-Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2013). *Avenç dades curs 2012-2013*. Barcelona: Servei d'Indicadors i Estadística-Generalitat de Catalunya.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-44. Recuperat de <http://www.aufop.com/>
- Essomba, M. Á. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. Á. (2014). Política de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27. Recuperat de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403113332.pdf
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 56(1) 95-116.
- Etxeberria, F. (2009). Alumnado inmigrante y Pisa: crónica de una desigualdad. Treball presentat al XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento", 1-7. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada* (16), 235-263.
- Etxeberria, F., Karrera, I., & Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperat de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf
- Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. A Shulman, L. & Sykes, G. (Eds.) *Handbook of teaching and policy* (pàg. 150-170). New York: Longman.
- Flecha, J. R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (94), 79-103. doi:10.2307/40184313
- Flores, G. (2013). El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en educación primaria. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10803/129186>
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. Recuperat de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403121378.pdf
- Font, R. (2007). *La formación permanente del profesorado d'educació física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos* (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya).
- García Fernández, J. A., & Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, (335), 213-233.
- Gil Madrona, P., & Pastor, J. C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
- Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.
- Grimminger, E. (2008). Study structures for physical education teachers in comparison. A P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pàg. 19-24). Baltmannsweiler: Schneider.
- Harrison, L., Carson, R. L., & Burden, J. W. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education* (29), 184-198.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7a ed.). Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre Educación* (12), 59-80.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (4a ed.). Barcelona: Graó.
- López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38 (núm. especial), 155-176. doi:10.4067/S0718-07052012000400009
- López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, Á., & 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. *Revista digital EF-deportes* (106). Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>

- Massot, M. I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. A R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pàg. 329-366). Madrid: La Muralla.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Moliner, L., & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C., & Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* (44), 167-190.
- MTI (2011). Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2010. Foro para la integración social de los inmigrantes. Recuperat de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ForoIntegracion/2010-2013/informes/docs/informe-anual-foro-2010-marzo.pdf>
- OECD (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- Oliver Vera, M. d. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers* (87), 253-268.
- Pastor, J. C., Contreras, O., González, S., & Cuevas, R. (2012). Definición de inmigrante por parte del futuro docente en educación física: Estereotipo. Treball publicat al *VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, Universidad de Granada.
- Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M., & Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 101-112. Recuperat de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588174.pdf
- Roldán, C., & Cantillo, L. (2012). Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: Las prácticas restaurativas. A B. López & M. Tuts (Eds.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pàg. 137-148). Madrid: Wolters Kluwer.
- Ruiz Valdivia, M., Molero, D., Zagalaz, M. L., & Cachón, J. (2012). Anàlisi de la integració de l'alumnat immigrant a través de les classes d'Educació Física. *Apunts. Educació Física i Esports* (108), 26-34. doi:10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2012/2).108.03
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales, A. (2007). La formació dels professionals en educació intercultural. A Grup de Recerca en Educació Intercultural (Ed.), *Multiculturalitat, educació i societat* (pàg. 205-230). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Edicions UIB.
- Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula* (Tesi doctoral, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona, Espanya).
- 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), 1-19.