

Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural

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

GONZALO FLORES AGUILAR

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Facultad de Educación. Universidad de Barcelona (España)

MARIA PRAT GRAU

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

SUSANNA SOLER PRAT

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña - Centro de Barcelona (España)

Correspondencia con autor

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

Resumen

Este trabajo se adentra en un conjunto de escuelas con más del 50 % de alumnado de origen extranjero para conocer la manera en la que el profesorado de educación física, con más de 5 años de experiencia, percibe la evolución y el transcurso de su trayectoria profesional en este contexto (percepciones, sentimientos, actuaciones, etc.). Desde una perspectiva cualitativa, se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple ($n = 12$) en la provincia de Barcelona. Las entrevistas semiestructuradas y las observaciones no participantes han sido los instrumentos utilizados para la obtención de resultados, y para su interpretación, se ha recurrido al análisis de contenido. Entre las conclusiones más relevantes cabe destacar que, a pesar de todas las dificultades con las que se ha encontrado el profesorado participante a lo largo de toda su trayectoria laboral, la mayoría de este colectivo posee una percepción bastante positiva sobre su estado emocional y su labor profesional en una escuela multicultural, desmitificándose así la tradicional imagen social de esta escuela como problemática y conflictiva para el alumnado y el profesorado.

Palabras clave: educación intercultural, educación física, escuela multicultural, profesorado de educación física, trayectoria profesional

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

Introducción

Según las cifras oficiales, en el curso 2000/2001 el número de estudiantes de origen extranjero matriculados en la educación primaria de las escuelas catalanas (6-12 años) ocupó el 2,7 % de la población escolar. En cambio, y a pesar de un ligero descenso estadístico a

partir del curso 2008/2009, en el curso 2012/2013 este mismo porcentaje superó el 12 % (Departamento de Enseñanza, 2010, 2013).

Las cifras anteriores implican una gran diversificación de las características culturales del alumnado que, además, se ha producido en un espacio breve de tiempo.

Esta realidad ha supuesto la aparición de nuevos retos y problemáticas en el contexto escolar. En palabras de Escarbajal (2014, p. 13), a nivel educativo “estos cambios reclaman un giro copernicano en sus planteamientos para dar respuesta a las diferencias culturales, pero también lingüísticas, políticas y religiosas”.

En este contexto, las instituciones educativas adquieren un papel importante, tanto para afrontar con garantías el reto de formar una ciudadanía que sepa convivir en esta sociedad plural, como para luchar contra los sentimientos de incomodidad y rechazo hacia la población inmigrante (Ministerio de Trabajo e Inmigración [MTI], 2011).

Como señalan García Fernández y Goenechea (2009), la escuela se convierte en una herramienta clave para promover la cohesión social y el aprendizaje de la vida en comunidad, sobre todo debido a su rol inclusivo, socializador y transformador de la realidad social (Rolán & Cantillo, 2012; Sales, 2007). Para tal fin, se necesitan políticas y enfoques educativos acordes con unos principios de convivencia que sirvan de guía para todos los agentes escolares implicados (Besalú & Tort, 2009).

Según la revisión bibliográfica llevada a cabo (Flores, 2013), las anteriores leyes educativas y los diferentes modelos de actuación contemplaban la presencia del alumnado de origen extranjero como un déficit al que obligatoriamente debía atenderse mediante medidas compensatorias, asimiladoras y segregadoras, adoptando un prisma etnocéntrico (Flecha, 2001). Sin embargo, actualmente los discursos legales y especialistas en la temática apuestan por la educación intercultural [EI] como el enfoque más idóneo para cubrir las necesidades de la sociedad del siglo XXI (Besalú, & López Cuesta, 2011). Como explica Essomba (2008, p. 83), “haya o no haya alumnado de familia extranjera en las aulas, resulta inevitable situar la educación de la ciudadanía del siglo XXI en clave intercultural”.

En esta línea, las legislaciones educativas hasta ahora vigentes, la Ley orgánica de educación (LOE) y la Ley de educación de Cataluña (LEC), han promulgado un discurso intercultural en sus textos, ya que consideran este enfoque como un principio básico para la igualdad de oportunidades, la inclusión, la cohesión social y la no discriminación entre el alumnado.

Aún así y desde un posicionamiento crítico al respecto, la red SIRIUS, sobre políticas de inmigración y educación de la Unión Europea, subraya la urgencia de “implementar procesos de innovación política, puesto que no se pueden diseñar y aplicar políticas para una

nueva situación social desde antiguos planteamientos” (Essomba, 2014, p. 20). Esta idea confirma lo que otros estudios ya denunciaron con anterioridad: las características del sistema educativo español perjudican el correcto desarrollo de la EI (Esteve, 2004).

En esta línea, Garreta (2011) y Rodríguez Navarro et al. (2011) alertan en sus trabajos que la atención educativa que actualmente recibe el alumnado de origen extranjero en la escuela se basa en los antiguos modelos segregacionistas y compensatorios que ayudan a empujar al alumnado hacia la asimilación, el fracaso, y la marginación.

A partir de los resultados del Informe PISA del 2003 en relación con el alumnado de origen extranjero, Etxeberria afirma (2009, p. 6):

Estamos atendiendo a un alumnado inmigrante de modo que no le facilitamos la integración escolar y social, empujándolos al fracaso escolar y al desconocimiento de la lengua de acogida, por un lado, y por otra parte a la ruptura con sus señas de identidad, al desprestigio o el abandono respecto a la lengua y cultura familiar.

Ante tal compleja realidad, la labor profesional del profesorado vuelve a estar en el foco de todas las miradas. Entre los argumentos que justifican el rol clave de este colectivo en la educación del alumnado y el devenir de la escuela se encuentran: *a)* son los instrumentos pedagógicos por antonomasia; *b)* suelen ser uno de los agentes más significativos e influyentes en la vida del alumnado y *c)* son los verdaderos guías del proceso de enseñanza-aprendizaje (Baker, 1994; Giroux, 1997).

Por este motivo, la diversificación cultural del alumnado y la presencia de políticas educativas interculturales han provocado la concepción del profesorado como el principal “agente de cambio” para la transformación colectiva (Chepyator-Thomson, You, & Rusell, 2000; Sales, 2007). Por ello, el papel del profesorado adquiere una vital importancia a la hora de impulsar e instaurar los principios educativos interculturales que las esferas políticas y teóricas promulgan.

Sin embargo, y al hilo de los resultados de numerosos estudios al respecto, podría decirse que el profesorado se enfrenta a una nueva paradoja profesional: puede ser “agente de cambio”, o por el contrario, puede ser “agente reproductor” de los tradicionales modelos sociales y culturales (Flores, 2013; Soler, 2007), principalmente debido a las influencias de su currículum oculto

(creencias, actitudes, prejuicios, etc.) y su escasa formación académica al respeto.

En relación con el currículum oculto, la revisión de la literatura revela un panorama preocupante respecto a la manera en la que el profesorado percibe la diversificación cultural del alumnado. Por un lado, en su discurso suelen encontrarse argumentos que justifican su importancia como fuente de riqueza para la comunidad educativa y la sociedad (Aguado, Gil Jaurena, & Mata, 2008). En cambio, y a lo que la práctica diaria se refiere, el profesorado considera la presencia del alumnado de origen extranjero en el aula como una situación problemática, e incluso terrorífica, que ha generado numerosos cambios en el aula difíciles de gestionar (composición lingüística, diversificación niveles educativos, etc.) (Garreta, 2011). A causa de ello, son muchos los profesores y profesoras que afirman poseer un estado anímico negativo (Aguado et al. 2008; Etxeberría & Elosegui, 2010; Ortiz, 2008).

Una de las razones que justifican esta desorientación a la hora de atender al alumnado de origen extranjero en el aula guarda relación con las carencias formativas del profesorado dentro del ámbito de la EI (Aguado et al., 2008; Etxeberría, Karrera, & Murua, 2010), una situación también común entre el profesorado de educación física (EF) nacional y extranjero (Flores, Prat, & Soler, 2014).

Más allá de esta realidad, la figura del profesorado de EF adquiere un especial interés ya que esta área se considera una de las mejores herramientas educativas para alcanzar los propósitos interculturales en la escuela (Soler, Flores, & Prat, 2012). Como destacan López Pastor, Pérez Pueyo y Monjas (2007), existen diversos estudios y experiencias prácticas que coinciden en constatar el gran potencial de la EF a la hora de fomentar la inclusión del alumnado de origen extranjero. Cabe subrayar que esta idea también es compartida por el mismo profesorado de EF (Capllonch, Godall, & Lleixà, 2007; Contreras, Gil Madrona, Cecchini, & García, 2007), e incluso por el alumnado autóctono y extranjero (Gil Madrona & Pastor, 2003; Ruiz Valdivia, Molero, Zagalaz & Cachón, 2012).

En este marco, y ante el vacío científico que actualmente existe sobre el interculturalismo y la EF (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; López Pastor, 2012), la mejora de la calidad de la EF desde una perspectiva intercultural, así como también de la formación inicial y permanente del profesorado, parte del necesario contac-

to directo y análisis de la realidad educativa que actualmente acontece en las aulas (Oliver Vera, 2003).

Más concretamente, y tal y como sugieren Agudo y Agudo (2003) y Moliner y Moliner (2010), una de las mejores maneras para retroalimentar los pasos del gran reto en el que se encuentra el profesorado en un contexto multicultural pasa por la necesidad de analizar, reflexionar y cuestionar cómo este colectivo afronta su día a día a la hora de atender al alumnado de origen extranjero en el aula (percepciones, sentimientos, actuaciones, etc.); de aquí la importancia de sacar a la luz la visión del profesorado sobre su desarrollo profesional en este contexto.

Según Imbernón (2007), el desarrollo profesional se concibe como un proceso amplio, dinámico y evolutivo de la profesión docente, que se compone por una serie de elementos que “desarrollan las habilidades individuales, el conocimiento, la experiencia y otras características como maestro” (Organisation for International Cooperation and Development (OECD), 2009, p. 49). Según Feiman-Nemser (1983), entre las fases más características de este proceso se encuentran: *a*) la fase académica-formativa, y *b*) la fase laboral o de servicio, también conocida como trayectoria profesional.

A partir de aquí, este estudio tiene como objetivo principal adentrarse en un conjunto de escuelas multiculturales para conocer la manera en la que el profesorado de EF percibe la evolución de su desarrollo profesional en una escuela multicultural, haciéndose un especial hincapié en los diferentes aspectos que conforman sus vivencias en el trascurso de su trayectoria profesional.¹ En concreto, se exploran las percepciones de este colectivo sobre sus primeros momentos y su evolución en la escuela, su estado de ánimo personal y profesional, sus dilemas y necesidades, y sus expectativas profesionales.

La reflexión del docente sobre este proceso permitirá recoger, desde una perspectiva temporal, los procesos de cambio, o no, que haya experimentado el profesorado tanto personalmente como en su tarea docente.

Metodología

Diseño y muestra

Desde un enfoque cualitativo, en este trabajo se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994).

¹ Los resultados relativos a la percepción del profesorado de EF participante respecto a la fase académico-formativa de su desarrollo profesional se encuentran publicados en Flores, Prat & Soler (2014).

Doce han sido los casos seleccionados a partir de un muestreo intencional o de casos típicos (Heinemann, 2003). Debido a criterios de accesibilidad y proximidad, la selección se ha realizado en las áreas del Barcelonès y El Vallès Occidental a partir de una serie de criterios: *a)* centros públicos de educación primaria con más del 50 % de alumnado inmigrante; y *b)* profesorado de EF con \geq cinco años de experiencia en dicha escuela.

Tras consultar al Departamento de Enseñanza de Cataluña, 32 eran los centros educativos públicos (24 de Barcelona, 5 de Sabadell y 3 de Terrassa) que en el curso 2009/2010 encajaban con el primer criterio. Posteriormente al estudio del perfil del profesorado de EF de dichos centros, en relación con sus años de experiencia (criterio *b)*), doce de los quince posibles docentes a estudiar aceptaron involucrarse en este trabajo.

En definitiva, los doce casos estudiados están formados por cinco hombres y siete mujeres, pertenecientes a diez escuelas diferentes, cuyas principales características se muestran en la *tabla 1* (para mantener el anonimato de las personas participantes el profesorado se identifica a través de pseudónimos).

Instrumentos y categorías

Para la recogida de información en este trabajo se ha utilizado la entrevista semiestructurada (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004) y la observación no participante (Heinemann, 2003). Posteriormente, para los procesos de explotación, codificación, análisis e interpretación de los resultados se han aplicado las fases del análisis de contenido propuestas por Bardin (1986). Para esta última tarea se ha recurrido al programa informático “*Nudist Nvivo*®” (versión octava).

Dentro del sistema de categorización, las categorías desarrolladas que corresponden a la trayectoria profesional del profesorado de EF son: *a)* primeros momentos y evolución; *b)* estado de ánimo personal y profesional; *c)* dilemas y necesidades, y *d)* expectativas profesionales.

Procedimientos

A partir de las directrices de Massot et al. (2004), la aplicación de la entrevista ha contado con diferentes fases. En la “fase de preparación” se concretaron los objetivos de la entrevista y se elaboró un guión de preguntas. Para la familiarización con dicho guión, a modo de entrenamiento, en esta fase se realizaron tres entrevistas piloto. A su vez, en esta primera fase se procedió a la validación de este instrumento (por criterios y por cons-

	Escuela/Ubicación	Profesor/a	Sexo	Edad	Años de experiencia
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	

Tabla 1. Características del profesorado participante relativas al curso 2010/2011

tructo). Acto seguido, se tomó contacto telefónicamente con las personas entrevistadas para ofrecerles diferentes informaciones importantes: día, hora y lugar de la entrevista (centro educativo), duración de la misma (60 minutos aproximadamente), garantía de su anonimato, entre otros aspectos.

A continuación, en la “fase de desarrollo” se aplicó el instrumento y se recogió la información extraída a través de un registro de audio. Finalmente, en la “fase de valoración” se estudió la cantidad y calidad de los resultados obtenidos, y se dio paso a la transcripción literal del audio de las doce entrevistas con el apoyo del programa “*Express Scribe*®”.

En segundo lugar, las observaciones se aplicaron a partir de las recomendaciones de Caplow (1972 cfr. Font, 2007). En la “fase previa”, y al igual que con el instrumento anterior, se realizaron diversas pruebas piloto a un profesor no participante en este estudio, pero de características similares, al mismo tiempo que se procedió a la validación del instrumento (por criterios y por constructo). En esta fase también se planificó la entrada en el campo de estudio (permisos, horarios, etc.). Seguidamente, en la “fase de desarrollo” se utilizaron las notas de campo como registro narrativo (McKernan, 1999) a partir de las directrices de Patton (1990 cfr. Latorre, 2007). Y como “fase final”, se recopilaron, revisaron y clasificaron las sesiones observadas en función del sistema de categorías elaborado.

Llegados a este punto, el análisis de contenido se llevó a cabo a partir de las fases señaladas por Bardin

(1986). En la fase de “preanálisis y preparación del material” se optó por la selección y utilización de todos los materiales producidos por los instrumentos anteriormente descritos, sin excepción. En segundo lugar, para la codificación de los resultados correspondientes a la fase de “explotación del material” se utilizó la octava versión del programa informático “*Nudist NVivo*®”. Y en último lugar, los informes generados por el investigador principal en la fase de “tratamiento de resultados e interpretaciones” fueron abordados desde una perspectiva cualitativa.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del orden que mantienen las categorías anteriormente citadas. A su vez, estos también pasarán a ser contrastados con los principales referentes teóricos existentes.

1. *La escuela multicultural en entornos desfavorecidos: “una mejora” para el profesorado veterano, “horroroso” para el novel*

Las primeras experiencias del profesorado de EF en un contexto multicultural se componen de una gran variedad de sentimientos y emociones al respecto.

Por un lado, un profesor y una profesora del conjunto de veteranos y veteranas (más de diez años de experiencia) coinciden en remarcar que sus inicios laborales se caracterizaron por contar con un alumnado autóctono bastante conflictivo, influenciado en gran parte por la difícil situación socioeconómica que se vivía a nivel de barrio.

El nivel de conflictividad de la Barceloneta en aquellos tiempos era muy alto. [Puff] de trece alumnos solo había uno con la familia estructurada, los otros un desastre (...) y además, acabó viniendo la inmigración (Rodrigo).

De la anterior cita se pueden resaltar dos aspectos importantes. En primer lugar, y como ya apuntaban Besalú y Tort (2009) y Moreno, Cervelló, Martínez, & Alonso (2007), se constata como el factor social es uno de los elementos más influyentes en la escolarización del alumnado. En segundo lugar, también se observa como el alumnado de origen extranjero se ubica, a menudo, en escuelas situadas en barrios marginales y conflictivos, aspecto ya observado también por Essomba (2008).

Inicialmente, la llegada de la inmigración supuso un nuevo problema añadido que, con el tiempo, mejoró la conflictividad inicial.

La llegada del alumnado inmigrante ha sido una válvula de escape que ha dejado las cosas mucho más tranquilas (Rodrigo).

Cuando yo empecé, hace doce años, había mucha gente del barrio, pero familias muy complicadas y muy agresivas. Ahora eso ha cambiado bastante, antes había gente más conflictiva en cuestión de comportamientos (Carmen).

Debido a las experiencias negativas vividas con el alumnado autóctono, y al hecho de haber vivido de forma progresiva la diversificación cultural de su alumnado, el profesorado veterano describe su inicio profesional con el alumnado de origen extranjero con total normalidad.

Me he encontrado con la gran inmigración cuando ya llevaba aquí cinco o seis años, [...] entonces básicamente ha sido progresivo. Más o menos, lo que hacías normalmente también te servía (Rodrigo).

Siguiendo los argumentos de Dagkas (2007) y Harrison, Carson y Burden (2010), entre otros, la tradición en el contacto e interacción con personas de diferentes orígenes suele generar unas actitudes más positivas entre el profesorado. Bajo esta idea, el grupo más veterano coincide en describir de manera positiva la progresiva creación de una escuela multicultural. En cambio, todo el profesorado novel (entre cinco y diez años de experiencia) coincide en etiquetar los inicios de este proceso como una situación difícil e impactante.

Cuando yo llegué a este barrio y empecé a andar por la calle, y la única catalana era yo, dije: “¡Dios mío! ¿Dónde estoy? ¡No estoy en Barcelona! [...] es que yo creía que estaba en otro sitio, en otra Barcelona que nunca había visto. [...] esa sensación no la había tenido nunca, fue muy chocante (Natalia).

[¡Puff!] El primer año fue fatal, fatal. El primer año en un cole como este te puedes morir (Lorena)

Para prevenir este *shock* inicial entre el profesorado, Culp, Chepyator-Thomson y Hsu, (2009), Sabariego (2002) y Flores et al. (2014), entre otros, subrayan la importancia de favorecer el previo contacto, la exposición y el descubrimiento de las características de la escuela multicultural entre el profesorado en su proceso de formación.

2. *La sensación de desborde entre el profesorado novel*

Al igual que en otros trabajos (Griminger, 2008; López Pastor et al., 2007), la mayoría del profesorado

de EF novel manifiesta haberse sentido desbordado en sus primeros años de trabajo en una escuela multicultural, sobre todo por lo que Alegre (2008) denomina factor educativo (falta recursos, formación inadecuada, etc.).

La sensación era de desborde. Según estaba el sistema educativo no lo podíamos asimilar (llegada del alumnado de origen extranjero) [...] porque no hay infraestructura, falta personal, etc. (Hugo).

Más allá de las influencias del perfil del alumnado (falta de escolarización previa, desconocimiento de la lengua vehicular, etc.) (Aguado et al., 2008, Alegre, 2008; Jordán, 2007), y de la ubicación geográfica de los centros escolares estudiados (factor social) (Moreno et al., 2007), recogidos ya en otros estudios, el profesorado estudiado remarca la influencia de otros dos factores clave: a) la falta de experiencia típica del profesorado novel en sus primeros años de trabajo, independientemente de las características culturales del alumnado, y b) la conflictividad de una parte del alumnado.

La inseguridad que tuve era por la falta de experiencia [...] debido a la multiculturalidad no sé si venía tanto por ahí, sino por el hacerlo bien (Ariadna).

Los niños se portaban súper mal. Teníamos dieciocho por clase, pero era horroroso, yo me iba cada día [...] horroroso, de verdad, fue muy duro, muy duro (Natalia).

Es horrible porque tienes muchos conflictos (Lorena).

3. *Tras la tempestad viene la calma*

Mientras que algunas de las impresiones destacadas por el profesorado de EF respecto a sus primeros años de experiencia laboral en la escuela podían aventurar una tortuosa trayectoria profesional, los resultados revelan que el paso de los años ha conseguido mejorar, en la mayoría de los casos, el estado emocional de los participantes. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en Lorena, una profesora muy crítica a la hora de describir sus primeras experiencias en la escuela pero que su situación actual es muy distinta.

Ahora, al cabo del tiempo he visto que es mucho más fácil [...]. Mi intervención durante las clases o en la acogida de los niños es mucho más libre y más espontánea [...]. Claro, con el tiempo también tienes más experiencia, eres capaz de hacerlo espontáneamente [...], es mucho más rápido, mucho más fácil [...], ahora es como más relajado, y les dejo mucho más [...] (Lorena).

Para Hugo y Mireia, los años de experiencia les han permitido mejorar sus intervenciones educativas en el aula, por ejemplo, gracias al hecho de conocer un poco más la realidad del alumnado.

A veces no fuerzo tanto las cosas, es decir, dejo pasar muchas cosas que al principio no dejaba. Con los años de experiencia soy más paciente. He aprendido a saber controlar las diferentes situaciones (Hugo).

Al principio, cuando no tienes experiencia, es una situación complicada, pero poquito a poco, aprendes a ser más paciente y más tolerante. A lo mejor intentando comprender cómo llegan ellos aquí [alumnado de origen extranjero], que no conocen nada, y buscan un apoyo. Intentando apoyarles lo más que puedo, y esto pues poquito a poco ya se va teniendo por la mano (Mireia).

Finalmente, en referencia a la dimensión actitudinal de este colectivo, algunos resultados revelan que el contacto y conocimiento de la propia realidad multicultural puede disminuir y erradicar algunas de las actitudes prejuiciosas y estereotipadas del profesorado, tal y como ya apunta Dagkas (2007).

Con el tiempo y con mi forma de ser, me he adaptado a las circunstancias. Creo que [trabajar en una escuela multicultural] me ha hecho aprender y ser diferente [...]. Mucho ha cambiado mi percepción hacia el grupo, hacia el barrio, y hacia la persona (Hugo).

La primera impresión cuando llegas a una escuela donde prácticamente todo el mundo es de fuera, piensas: ¡madre mía, esto debe ser caótico!, pero no tiene porqué, incluso puedes haber estado en una escuela que no tenga esta diversidad cultural y que sea mucho más caótica [...]. En este caso, sí que te puedes asustar al principio, por desconocimiento básicamente, pero luego te das cuenta, y sobre todo aquí, que es lo más normal del mundo (Darío).

El primer año impacta. La primera vez impacta mucho porque dices: “[¡Uff!] ¡Cuánto colorido! ¡Cuánta diferencia!”, pero no es tanto después como parece a simple vista (Mireia).

4. *Dilemas y necesidades*

Ya sea de manera puntual, o durante toda su trayectoria profesional, el profesorado puede encontrarse ante ciertas situaciones donde no sepa qué hacer, e incluso donde llegue a dudar sobre la calidad y/o funcionalidad de sus acciones.

Te llegas a agobiar porque es que te viene un alumno nuevo y ¿qué haces? lo tienes ahí al pobre (...) (Lorena).

Tanto al principio, como ahora, siempre tienes dudas de si haces lo suficiente para enseñar e integrar a este alumnado inmigrante (Rodrigo).

El desconocimiento que algunos estudiantes poseen sobre la lengua vehicular de la escuela puede generar sentimientos de inseguridad entre el cuerpo docente, tal y como señala Álvaro.

El problema viene cuando por el tema de la lengua no te puedes entender al principio, entonces tienes esa inseguridad de decir [puff] ¿estará bien? ¿No estará bien? ¿Estará a gusto en la clase? ¿Me estará entendiendo? (Álvaro).

De una manera más preocupante y extrema, el conjunto de dificultades iniciales vivenciadas por Natalia en sus inicios profesionales le llevó incluso a plantearse un gran dilema profesional.

¿Por qué elegí ser profesora? me lo planteé... De decir: yo me he equivocado, ¿qué estoy haciendo aquí? por que es muy duro (Natalia).

Con la intención de afrontar estos dilemas, además de los déficits formativos que el profesorado participante denuncia (Flores et al., 2014), este colectivo coincide con el profesorado estudiado en Capllonch et al. (2007) y Pastor, Contreras, González y Cuevas (2010) a la hora de reclamar más apoyo y asesoramiento por parte de las administraciones educativas

Yo, y muchos de los profesores con quien hablo, seguro que te dirían que se encuentran muy dejados de la mano de Dios (Natalia).

La institución tiene que ir con nosotros. Mi primera impresión fue la duda esta, no miedo, pero de decir: ¡No nos van a dar el suficientemente apoyo! (Álvaro).

En algunos casos, como en los estudios sobre profesorado generalista de Garreta (2011) o Aguado et al (2008), el profesorado demanda una formación compensatoria y poco reflexiva, más bien a modo de receta, que le permita solucionar de manera inmediata algunos de los problemas iniciales.

La necesidad que yo tenía [...], pues que alguien me dijera un poco qué tenía que hacer en esas situaciones porque claro, llegas a la conclusión de que tampoco puedes ir castigando cada día al mismo niño cinco veces (Mar).

5. *El estado de ánimo personal y profesional actual*

A pesar de que los estados emocionales del profesorado pueden no mantenerse fijos o estables durante toda su trayectoria profesional, en este trabajo se identifica la existencia de dos grandes perfiles anímicos: el profesorado feliz y contento, y el profesorado triste y desanimado.

Respecto al primer perfil, cinco de los doce docentes estudiados reconoce poseer un estado de ánimo laboral positivo y un alto grado de satisfacción laboral. Entre los motivos que justifican esta opinión se encuentran: *a)* las relaciones afectivas que pueden existir con el alumnado; *b)* las buenas conductas del alumnado y el desarrollo de buenas dinámicas de trabajo, y *c)* las relaciones colaborativas entre el profesorado de la escuela. Las siguientes declaraciones denotan estos diferentes motivos:

Estoy súper contenta, súper feliz de estar aquí. Es que me llevo muy bien con los niños, yo disfruto, y ellos me enseñan cosas de sus países, y me cuentan cosas historias de ellos (Lorena).

Yo personalmente me siento muy satisfecha, muy acogida, tanto a nivel de profesorado como de alumnado [...]. Hay muy buena relación con los profesores también. Es muy importante que con los profesores te sientas bien (Mireia).

Dentro del perfil del profesorado menos satisfecho, Lorena muestra un estado de ánimo variable dependiendo de la asignatura que le toque impartir. Mientras se siente “súper contenta, súper feliz” en sus clases de EF, cuando esta maestra hace referencia a su experiencia en las clases de refuerzo, y a las relaciones con el resto del profesorado, aparecen unos sentimientos opuestos.

Fatal porque yo hago refuerzos y te llegas a agobiar. Por ejemplo, ahora tenemos una clase que de 25 y es que a lo mejor tienes tres o cuatro niños que no tienen ninguna necesidad, y que sean autónomos, y que puedes seguir un ritmo normal. Los otros, cada uno venidos en momentos diferentes, de lugares diferentes, con necesidades completamente diferentes, que uno te ha venido hace cinco meses, el otro tres, el otro te ha venido la semana pasada [...].

Mi tercer año fue un mal año [...]. Yo estaba en un ciclo metida que había profesorado muy mayor. Esta gente está como muy cansada, y llevar a cabo cosas nuevas, o remover todo, era mucho más difícil. Entonces, llegó un momento que me agoté. Estuve cuatro meses de baja (Lorena).

En esta línea, y al igual que otros docentes estudiados (Aguado et al., 2008; Alegre, 2008; Bengoechea, Arribillaga, & Madariaga, 2012), Natalia culpa a las consecuencias de la matrícula viva, a los desniveles educativos y a la administración educativa como los causantes de su ansiedad y su agotamiento psicológico (factor educativo):

Ese choque cultural es la principal dificultad, y a nivel profesional es agotador. [...] ¿Cómo vas a tener el mayor rendimiento de esa clase con elementos itinerantes, que van y que vienen? A parte de los que se incorporan que no han venido nunca al cole, ni saben nada [...], a ver es muy duro [...]. Esto no quiere decir que no te guste trabajar aquí, pero se requiere un alto nivel de exigencia psicológica y emocional [...].

Tienes muchos más alumnos por clase, y encima te bajan el sueldo, y encima [...], tu vas absorbiendo, pero llega un momento que no puedes más, que “petas”, porque llega un momento que antes de navidades estás con una ansiedad y con un agotamiento psicológico, que a lo mejor si trabajas en Sarriá, o en otro colegio no lo tienes, porque son muchas cosas (Natalia).

Finalmente, y como ya denunciaron otros docentes recogidos en López Pastor et al. (2007), la existencia de familias y estudiantes problemáticos también pueden afectar negativamente al profesorado estudiado.

Este tipo de escuelas cansa porque ya te digo, está todo controlado, pero luego a lo mejor las familias vienen un día y te amenazan (Ariadna).

He tenido altibajos. Yo tuve una época muy mala, porque cuando iba a pasar a ciclo superior los comportamientos [alumnado] eran muy malos y ahora estoy otra vez bien, llevo un par de años pues bien porque por lo que sea han cambiado los comportamientos, y estoy más a gusto (Mar).

Como consecuencia de estas percepciones negativas, los resultados alertan de que el desgaste profesional también se traslada al plano personal del profesorado, y que incluso este colectivo puede llegar a resignarse laboralmente, afectando así a la calidad de sus intervenciones educativas.

Sí, muchos días no duermo [...] hoy estoy muy enfadado. Ahora ni siquiera tengo buen cuerpo para atender a mis hijos en casa (Hugo).

Es que quieras que no, esto te va chupando la sangre, te va gastando energías y te van saliendo arrugas y canas, es que es así ¡eh! (Mar).

Estar mucho tiempo aquí desgasta. Yo me noto que a veces tengo comportamientos de los que yo criticaba de los anteriores [profesorado veterano] (Ariadna).

6. *Los deseos profesionales del profesorado: ¿dónde quiero acabar?*

Ante la existencia de un conjunto de educadores y educadoras que afirman poseer un estado de ánimo personal y profesional negativo, no es descabellado pensar que muchas de sus expectativas profesionales se alejen de la posibilidad de continuar trabajando en este mismo contexto que describen. Sin embargo, la realidad es bien distinta: la única profesora que ha señalado que tenía intención de dejar la escuela dos años atrás ha sido Mar.

Hoy por hoy yo aquí estoy bien. Si hubieras venido hace dos años te hubiera dicho que me quería ir de aquí, así de claro (Mar).

El resto del profesorado en ningún momento ha expresado este mismo deseo de una manera tajante. Como ejemplo, Laia, Hugo y Ariadna señalan que quizás con el tiempo sea necesario cambiar de escuela, pero no expresan su intención de hacerlo.

Este tipo de escuela quema más que otra escuela. Hay veces que por razones determinadas es necesario hacer un cambio, o si no, también, porque llevas muchos años (Laia).

La gente que estamos en este grupo, tenemos también un ciclo. Supongo que habrá un momento que mi ciclo se acabará, porque se acabará, y me tendré que ir a otro sitio” (Hugo).

En base a estas palabras, Hugo asume que su estancia laboral en su centro educativo algún día acabará, aunque no justifica los motivos de esta idea. De hecho, Hugo también opina que “yo no sé que haría en un cole que no tuviera estas características” (Hugo), lo cual puede hacer pensar que los motivos que agoten su ciclo no se deben a las particularidades de su centro educativo.

En el polo opuesto, entre los resultados se encuentran cuatro casos donde el profesorado expresa satisfacción y señala su deseo de continuar trabajando en su actual escuela.

Creo que ahora me iría y echaría de menos esta vidilla. Yo me encuentro muy bien aquí, es que me llevo muy bien con los niños, yo disfruto (Lorena).

Yo profesionalmente me siento bastante bien. Quizás te iba a decir que me gustaría tener 20 años menos, más que nada porque creo que van a ver muchos cambios y quizás muchos de ellos me los voy a perder. Te he dicho en un momento determinado que tengo 56, me queda poco en el convento, pero tengo mucha más ilusión hoy, que hace 20 años (Lucas).

Conclusiones

Las percepciones del profesorado sobre sus inicios profesionales en una escuela multicultural difieren entre el profesorado veterano y novel. Vivenciar de primera mano la progresiva diversificación cultural del alumnado ha provocado entre el profesorado veterano la existencia de una visión positiva al respecto. En cambio, las sensaciones y emociones del profesorado novel destacan por el *shock* y el impacto vividos inicialmente en estas escuelas, principalmente por desconocimiento (dilemas característicos del profesorado novel; deficiente exposición o contacto previo con entornos multiculturales). Por ello, las facultades de Formación del profesorado deberían de favorecer al futuro profesorado el contacto, la exposición y el descubrimiento de las características de la escuela multicultural, por ejemplo, a través de las prácticas en los centros educativos.

En esta línea, el profesorado novel también afirma haberse sentido desbordado en los primeros años de experiencia en una escuela multicultural por diferentes motivos: *a*) factor educativo (falta de recursos, formación inadecuadas, desequilibrio en la escolarización, etc.); *b*) perfil del alumnado (falta de escolarización previa, desconocimiento de la lengua vehicular, poca implicación familiar, etc.); *c*) inexperiencia típica del profesorado novel, y *d*) conflictividad de una parte del alumnado.

A pesar de todos los dilemas y necesidades con las que se ha encontrado el profesorado participante a lo largo de toda su trayectoria profesional (sentimientos de inseguridad y desborde, falta de experiencia, necesidades formativas, falta de apoyo administrativo, etc.), la percepción actual del profesorado respecto a su labor profesional en una escuela multicultural es, en general, bastante positiva.

El paso de los años ha dado lugar a que el profesorado reconozca que su dimensión emocional y conductual a la hora de atender al alumnado de origen extranjero ha mejorado notablemente, llegándose incluso a modificar algunos prejuicios que algún profesor ha recono-

cido haber tenido previamente hacia las características de su alumnado y sus familias. En general, todo ello ha ocasionado que la mayoría de las personas participantes afirme disponer de un estado de ánimo laboral positivo, acompañado por un alto grado de satisfacción laboral, lo cual favorece el deseo, de al menos la mitad del profesorado, de no querer cambiar de escuela.

No obstante, es importante tener en cuenta la existencia de un grupo de docentes con unas expectativas o deseos profesionales que se alejan de su actual labor profesional en su escuela. Según estas personas, trabajar en una escuela con un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero desgasta demasiado, por lo que son conscientes que con el paso de los años es necesario cambiar de escuela, o incluso de profesión.

En definitiva, los profesores y profesoras son la clave para que la EF se convierta en una verdadera herramienta para la construcción de la cohesión y el aprendizaje sobre la vida en una sociedad cada vez más diversa. Para que así sea, es imprescindible que estos se sientan capaces de hacer frente al desafío, sobre todo a sabiendas de sus déficits formativos al respecto. Además, mientras que algunos medios de comunicación, la opinión pública y el futuro profesorado pueden percibir la situación de las escuelas multiculturales como compleja, e incluso algunos considerarla “trágica”, los datos recogidos en este estudio muestran que esto no es siempre así. Sobre la base de las voces y experiencias del profesorado de EF estudiado se observa que muchos de ellos y ellas son capaces de alcanzar un nivel muy positivo y satisfactorio de su trayectoria profesional, sin dejar de reconocer las dificultades existentes. Con todo ello, este artículo se suma a la desmitificación del supuesto impacto negativo que le supone al profesorado de EF la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela.

Agradecimientos

Este estudio ha podido ser realizado gracias a la financiación económica del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona, dentro de la convocatoria de personal investigador en formación (PIF).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- 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* (2.ª 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., & Russell, 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Trabajo presentado en el 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). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf
- Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. En Shulman, L. y Sykes, G. (Eds.) *Handbook of teaching and policy* (pp. 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. Disponible en <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. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403121378.pdf
- Font, R. (2007). *La formació permanent del professorat d'educació física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España).
- 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. En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 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* (1.ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7.ª 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* (4.ª ed.). Barcelona: Graó.
- López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38 (n.º 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). Recuperado 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. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 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. Recuperado 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. Trabajo publicado en el *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. Recuperado 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. En B. López & M. Tuts (Eds.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 137-148). Madrid: Wolters Kluwer.
- Ruiz Valdivia, M., Molero, D., Zagalaz, M. L., & Cachón, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes* (108), 26-34. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(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. En Grup de Recerca en Educació Intercultural (Ed.), *Multiculturalitat, educació i societat* (pp. 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* (Tesis doctoral, Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona, España).
- 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.