ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/330413145

El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural / Physical education teachers' vision of conflicts in a multicultural school

Article · January 2019

DOI: 10.5565/rev/educar.975

CITATIONS
0

READS
6

3 authors, including:

Gonzalo Flores Aguilar
University of Barcelona
31 PUBLICATIONS **51** CITATIONS

SEE PROFILE

Maria Prat
Autonomous University of Barcelona
55 PUBLICATIONS **156** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Gamification & High Education View project

Evaluación en Educación Superior View project

All content following this page was uploaded by Gonzalo Flores Aguilar on 16 January 2019.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural*

Gonzalo Flores Aguilar
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. España.
gonzalo.flores@uvic.cat

Maria Prat Grau
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
maria.prat@uab.cat

Susanna Soler Prat
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. España.
ssoler@gencat.cat

Recibido: 5/1/2017
Aceptado: 13/11/2017
Publicado: 16/1/2019

Resumen

Este trabajo revela las opiniones del profesorado de educación física sobre la imagen social de una escuela multicultural, a nivel de conflictividad, a partir de sus más de cinco años de experiencia laboral en escuelas con un índice superior al 50% de alumnado de origen extranjero. El profesorado identifica también cuáles son las principales situaciones conflictivas que tienen lugar en sus sesiones y justifica los motivos que las originan. Las técnicas para la obtención de los resultados han sido la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Para el análisis de datos se ha llevado a cabo el análisis de contenido. Tras categorizar los diferentes conflictos identificados en el aula, el discurso del profesorado desmitifica la tradicional imagen conflictiva que se le asocia a la escuela multicultural, de la misma manera que culpa a las características del entorno social y a los problemas socioeconómicos de las familias como los principales causantes de los mismos, más allá del propio factor cultural del alumnado.

Palabras clave: conflictos; educación física; escuela multicultural; profesorado de educación física

Resum. *El professorat d'educació física i la seva visió sobre els conflictes en una escola multicultural*

Aquest treball mostra les opinions del professorat d'educació física sobre la imatge social d'una escola multicultural quant a conflictivitat, a partir dels seus cinc anys d'experiència laboral en escoles amb més del 50% d'alumnat d'origen estranger. El professorat identifica també quines són les principals situacions conflictives que tenen lloc en les seves sessions i justifica els motius que les originen. Les tècniques per obtenir els resultats han estat l'entrevista semiestructurada i l'observació participant. Per analitzar les dades s'han analit-

* Este estudio ha podido ser realizado gracias a la obtención de una beca de investigación predoctoral de cuatro años de duración concedida al Departament d'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona, dentro de la convocatoria de personal investigador en formación (PIF) del curso 2009-2010.

zat els continguts. Després de categoritzar els diferents conflictes identificats a l'aula, el discurs del professorat desmitifica la tradicional imatge conflictiva que s'associa a l'escola multicultural, de la mateixa manera que culpa les característiques de l'entorn social i els problemes socioeconòmics de les famílies com els principals causants d'aquests, més enllà del factor cultural de l'alumnat.

Paraules clau: conflictes; educació física; escola multicultural; professorat d'educació física

Abstract. *Physical education teachers' vision of conflicts in a multicultural school*

This paper examines the opinions of physical education teachers regarding the social image of a multicultural school in terms of level of conflict. The teachers, who have more than five years of experience in primary schools with over 50% of foreign students, identify the conflicts that occur in the classroom and justify the main causes for them. The results were obtained using semi-structured interviews and non-participant observation, as well as data content analysis. After categorizing the different conflicts identified in the classroom, the teachers' discourse demystifies the traditional image of a conflictive, multicultural school, and blames the characteristics of the social environment and the socioeconomic problems of families as the main cause for these conflicts rather than the cultural factors pertaining to the students themselves.

Keywords: conflicts; physical education; multicultural school; physical education teacher

Sumario

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados y discusión
4. Conclusiones
Referencias bibliográficas

1. Introducción

Ante el gran vacío científico y teórico existente dentro del campo de la educación física (EF) y la atención a la diversidad cultural (Choi y Chepyator-Thomson, 2011; Dagkas, 2007; López Pastor, 2012), nos mostramos convencidos de que el futuro de la EF intercultural parte del necesario análisis de la realidad educativa que actualmente acontece en sus sesiones.

En palabras de Oliver (2003), la mejora de la calidad de la enseñanza pasa por el contacto directo y aproximado con la realidad escolar. Según Moliner y Moliner (2010), en un contexto multicultural cobra un especial interés analizar, reflexionar y cuestionar la manera en la que el profesorado afronta su día a día a la hora de atender al alumnado de origen extranjero en el aula.

De entre todas las temáticas susceptibles de análisis, las situaciones conflictivas también han llamado nuestro interés.

En palabras de Molina (2005, 214-215), se entiende por conflicto «cualquier situación en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompati-

bles o son percibidos como tales». Según Llamas (2003), normalmente los conflictos generan una disputa cuyo desenlace es violento entre cualquiera de las partes implicadas. Por este y otros motivos, Hernández y Buscà (2016) subrayan el alto grado de preocupación existente por la conflictividad excesiva de los centros escolares.

De hecho, las sesiones de EF se caracterizan por ser los espacios donde más conflictos tienen lugar, o son más frecuentes, sobre todo en comparación con otras materias curriculares (Buscà, Ruiz y Rekalde, 2014; Capllonch, Figueras y Lleixà, 2014; Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2013), ya que en estas sesiones el alumnado interactúa con mayor libertad en la expresión de sentimientos y actitudes (Hernández y Buscà, 2016). En esta línea, Ortí (2003) opina que su tradicional metodología directiva y su carácter vivencial pueden provocar la floración de actitudes conflictivas y discriminatorias.

Siguiendo a Capllonch et al. (2014), los conflictos más frecuentes en EF provienen de discriminaciones por razones de género, habilidad motriz y cultura, etc. Según un último estudio de Hernández y Buscà (2016), el 63% de los conflictos identificados en las clases de EF de un centro multicultural eran las «faltas de respeto»; el 15%, las «faltas de organización y consenso»; el 12%, de tipo «discriminatorio a nivel cultual»; y el 10% derivaban de la no «aceptación de las reglas». Como se puede apreciar, los «conflictos culturales», o aquellos relacionados con la multiculturalidad del aula, están presentes en las clases de EF.

Independientemente del tipo de conflictos, numerosos trabajos conciben a la EF como un marco privilegiado para analizarlos y transformarlos de forma educativa (Hernández y Buscà, 2016; Llamas 2003), además de para prevenirlos, sobre todo a partir de una adecuada intervención socioeducativa (Buscà et al., 2014). Sirva de ejemplo el proyecto de investigación «Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario», descrito por Aubert, Bizkarra y Calvo (2014).

De hecho, el trabajo elaborado por Capllonch et al. (2014) sobre los artículos publicados sobre EF y los conflictos entre los años 2003 y 2012 en las principales bases de datos de mayor impacto nacional e internacional, dentro de la rama de ciencias sociales y de la educación, revela la existencia de un número considerable, aunque siempre mejorable, de investigaciones al respecto. Entre ellos, la EF en contextos multiculturales también tiene una pequeña presencia.

Más allá de la EF, y a lo que el ámbito multicultural se refiere, Girard y Koch (1997) y Besalú, (2002) coinciden en señalar que los conflictos que tienen lugar en las escuelas multiculturales se suceden porque la propia naturaleza de la vida escolar los genera (independientemente de las características del contexto) y porque la propia realidad multicultural es conflictiva, sobre todo por el desconocimiento cultural existente entre los diversos grupos culturales (García Fernández y Goenechea, 2009).

A su vez, algunas de las particularidades de la escolarización del alumnado de origen extranjero también pueden ser consideradas como fuentes de conflic-

tos en la escuela. Entre ellas se destacan los elevados niveles de segregación de los centros educativos (Valiente, 2008); el precario estatus socioeconómico de las familias inmigradas (Llevot y Garreta, 2003); el estado emocional del alumnado recién llegado (duelo migratorio) (Deusdad, 2010); la falta de motivación y autoestima del alumnado (Goenechea, 2004); el desconocimiento de las lenguas oficiales (Goenechea, 2004); la existencia de situaciones de rechazo y exclusión con el colectivo autóctono; y la incomprensión y falta de atención familiar (Llevot y Garreta, 2003).

Ante este panorama, y ante la estrecha relación que existe entre el triángulo que forma la EF, los conflictos y la escuela multicultural, este trabajo pretende revelar las opiniones del profesorado de EF sobre la imagen social de una escuela multicultural, a nivel de conflictividad, a partir de sus años de experiencia en este contexto. Además de conocer cuáles son los motivos y los argumentos que justifican sus respuestas, aquí también se identifican las principales situaciones conflictivas que tienen lugar en sus sesiones.

2. Metodología

Tomando como punto de partida la adopción de un enfoque cualitativo, para la elaboración de este artículo se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple (Arnal, Latorre y del Rincón, 1994).

2.1. Participantes

Para la localización y selección de los casos participantes (N = 12) se ha realizado un muestreo intencional o de casos típicos (Heinemann, 2003), en función de su grado de accesibilidad y proximidad (el Barcelonès y el Vallès Occidental, en la provincia de Barcelona). A partir de aquí, dos han sido los criterios utilizados para la selección final: *a*) centros públicos de educación primaria con más del 50% de alumnado de origen extranjero; y *b*) profesorado de EF con ≥ cinco años de experiencia en dicha escuela.

Tras consultar al Departamento de Enseñanza de Cataluña, 32 eran los centros educativos públicos (24 de Barcelona, cinco de Sabadell y tres 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 (segundo criterio), 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).

Tabla 1. Características del profesorado de EF participante

Escuela/Ubicación	Pseudónimos	Sexo	Edad	Experiencia
Barcelona. Sant Martí	Laia	M	54 años	13 años
Barcelona. Sant Martí	Darío	H	31 años	6 años
Barcelona. Ciutat Vella	Rodrigo	H	43 años	17 años
Barcelona. Ciutat Vella	Natalia	M	36 años	6 años
Barcelona. Ciutat Vella	Carmen	M	43 años	12 años
Barcelona. Ciutat Vella	Lorena	M	33 años	5 años
Barcelona. Sants	Mar	M	43 años	13 años
Barcelona. Sants	Ariadna	M	34 años	7 años
Barcelona. Sant Andreu	Hugo	H	39 años	7 años
Barcelona. Nou Barris	Álvaro	H	34 años	9 años
Barcelona. Gràcia	Lucas	H	56 años	15 años
Sabadell	Mireia	M	45 años	11 años
Media			**41 años**	**12 años**

Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumentos

El primer instrumento utilizado con todas las personas participantes ha sido la entrevista semiestructurada. A partir de las directrices de Massot, Dorio y Sabariego (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 guion provisional de preguntas. Para la familiarización con dicho guion, a modo de entrenamiento, en esta fase se realizaron tres entrevistas piloto. A su vez, en esta misma fase se validó este instrumento (por criterios y por constructo).

Tras contactar con las personas participantes, 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 trascripción literal del audio de las doce entrevistas con el apoyo del programa Express Scribe®.

Posteriormente, el segundo instrumento ha sido la observación encubierta y no participante (Heinemann, 2003). Para poder profundizar en esta técnica se seleccionaron cuatro de los casos estudiados, en base a los siguientes criterios: años de experiencia (dos noveles y dos veteranos); estado de ánimo laboral expresado en la entrevista (dos positivos y dos negativos); y sexo (dos hombres y dos mujeres).

En cuanto a su procedimiento de aplicación, y en base a las directrices de Caplow (1972), en la «fase previa» se realizaron diversas pruebas piloto a un profesor ajeno a este estudio, pero de características similares, al mismo tiempo que se procedió a la validación del instrumento (por criterios y por constructo). Seguidamente, en la «fase de desarrollo» se observaron alrededor de unas diez sesiones por profesor/a, durante dos semanas ininterrumpidas. En

todas ellas se utilizaron las notas de campo como registro narrativo (McKernan, 1999), también a partir de las sugerencias de Patton (2002). Y como «fase final», se recopilaron, revisaron y clasificaron las sesiones observadas en función del sistema de categorías elaborado.

2.3. Análisis de datos

El instrumento utilizado para el análisis, codificación e interpretación de los resultados obtenidos ha sido el análisis de contenido y las fases destacadas 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 la fase de «explotación del material» se codificaron los resultados en función del sistema de categorías. Para ello se utilizó la octava versión del programa informático «Nudist NVivo®». Y en último lugar, los informes generados en la fase de «tratamiento de resultados e interpretaciones», según el mismo sistema de categorías empleado, fueron abordados desde una perspectiva cualitativa.

3. Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados agrupados en dos categorías. La primera hace referencia a la visión general del profesorado de EF estudiado sobre las situaciones conflictivas que tienen lugar en sus clases multiculturales de EF y sobre los posibles motivos y/o causas que los originan. La segunda categoría se refiere al conjunto de conflictos identificados tanto por las personas participantes como por el investigador del estudio.

Finalmente, para una mejor comprensión de los resultados cabe decir que en este trabajo se utilizan dos tipos de abreviaturas para identificar la fuente de origen de los mismos. Los fragmentos procedentes de las entrevistas poseen la letra E (ejemplo: E-Darío) y los relativos a las notas de campo, las letras NC (ejemplo: NC-Darío).

3.1. Rompiendo estereotipos y prejuicios a partir de la opinión del profesorado

Al igual que Williams et al. (1997 cfr. Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007), una gran parte del profesorado participante considera que la mayor o menor presencia de situaciones conflictivas en la escuela no depende del factor cultural del alumnado, sino más bien de su naturaleza propia y personal (características personales-naturaleza conflictiva), junto con la influencia social y familiar (Leiva, 2010).

> Los problemas son más disciplinarios que por multiculturalidad. El que es conflictivo, o el que es muy agresivo, es el que te da problemas. (E-Mireia)

Además, el profesorado considera que el número de conflictos que tiene lugar en sus escuelas multiculturales no corresponde con la imagen preconcebida que se transmite desde los medios de comunicación, la cual finalmente circula entre la población (Leiva, 2010).

> El día a día no es tal como la gente se cree. Conflictos en el patio, seguramente tenemos menos aquí que en una escuela donde no haya un alto nivel de niños inmigrantes. Se puede dar un conflicto, pero no por el hecho de ser inmigrante. (E-Laia)

> Las situaciones conflictivas realmente son muy pocas. (E-Carmen)

De hecho, Rodrigo y Carmen, dos profesores veteranos, coinciden en describir sus inicios profesionales como unas experiencias marcadas por la conflictividad del alumnado autóctono de aquella época (sobre los años noventa). A partir de este punto en común, ambos educadores afirman que con el paso de los años, los cuales casualmente han coincidido con la diversificación cultural del alumnado, ha habido una mejoría en los comportamientos que tienen lugar en la escuela.

> La llegada de una gran cantidad de alumnos inmigrantes supuso una mejora en la dinámica del centro. La zona [el barrio] a nivel conflictivo ha mejorado desde cuando la población inmigrante es mayoritaria, si se compara cuando la mayoritaria eran los autóctonos. La inmigración ha sido una válvula de escape que ha dejado las cosas mucho más tranquilas. (E-Rodrigo)

> Cuando yo empecé, hace doce años, había familias autóctonas muy complicadas y muy agresivas. Ahora eso ha cambiado bastante, antes había gente más conflictiva en cuestión de comportamientos. (E-Carmen)

De una manera similar, otros educadores y educadoras participantes subrayan la importancia del paso de los años como un aspecto clave en el descenso de conflictos en la escuela. Por ejemplo, Natalia considera que con los años ha habido un descenso en el desconocimiento cultural que inicialmente tuvo lugar entre el alumnado y el profesorado, lo cual ha mejorado la convivencia en el aula. Como argumentan ciertos expertos y expertas, la ignorancia cultural entre los diversos colectivos genera un «choque cultural» que puede ser el detonante de una situación conflictiva (Ferrer y Martín, 2010; Soriano, 2009).

> En general tampoco hay tantos conflictos. A lo mejor años atrás, cuando yo empecé, sí que realmente teníamos un nivel de alumnado pues muy conflictivo, ya sea porque las familias marroquíes no estaban muy adaptadas, o por la confrontación entre gitanos y marroquíes. Se tenían como un odio, eran muy racistas. Pero es que hace tanto tiempo que tenemos tanto mestizaje que forma parte de nuestro día a día. (E-Natalia)

Todas estas ideas cobran aún un mayor sentido si se tienen en cuenta las opiniones de Mar, Lorena y Natalia, tres de las profesoras noveles de este estudio, respecto a sus primeros años de experiencia en su escuela multicultu-

ral. Sin entrar a valorar sus posibles déficits formativos y su falta de experiencia laboral en un contexto multicultural, estas educadoras recuerdan sus inicios profesionales como unos periodos caracterizados por el comportamiento conflictivo de su alumnado.

> Cuando llegas a un colegio como este te desbordas. Te desbordas porque no hay disciplina en los niños. Cuesta mucho que te hagan caso en clase. (E-Mar)

> [¡Puff!] El primer año fue fatal, fatal. El primer año en un cole como este te puedes morir. Es horrible porque tienes muchos conflictos. A lo mejor son dos o tres los que te la lían pero […] el primer año aquí es para morirse. (E-Lorena)

> Los niños se portaban súper mal. Teníamos 18 por clase, pero era horroroso, yo me iba cada día […] horroroso, de verdad, fue muy duro. (E-Natalia)

En definitiva, independientemente de la mayor o menor experiencia que en estos momentos pueda poseer el profesorado de EF a la hora de resolver los conflictos en la escuela, la mayor parte de este colectivo se muestra convencido que, desde los inicios de la escolarización del alumnado de origen extranjero en la escuela hasta estos momentos, el nivel de conflictividad escolar ha mejorado.

3.2. Reflexionando sobre las posibles causas

Más allá del factor cultural del alumnado, el profesorado participante reconoce la existencia de otras fuentes más determinantes en la aparición de las situaciones conflictivas que tienen lugar en la escuela.

a) Problemas socioeconómicos de las familias

En la línea de los argumentos de Llevot y Garreta (2003) y Moreno et al. (2007), el profesorado estudiado opina que los problemas socioeconómicos de la gran mayoría de las familias del alumnado son los principales causantes del comportamiento inadecuado de sus estudiantes en el aula.

> Tú estás hablando de diversidad cultural, pero es que aparte de todo esto tienes que saber en qué barrio estás metido. Que dentro de la diversidad cultural que tienes, detrás de cada niño hay un problema familiar muy gordo, porque muchos de ellos duermen en camas calientes, muchos de ellos viven toda la familia en una habitación, y al que acaba de llegar le tienes que sumar todo lo que llevan detrás. Ya no es que culturalmente sean diferentes […], porque eso no llega a ser un problema, es que tienes que mirar la problemática que llevan detrás. (E-Lorena)

> [Mientras el alumnado juega libremente al fútbol] Rodrigo me habla sobre el caso concreto de uno de sus alumnos [alumno catalán con un comportamiento muy negativo durante toda la clase]. Me explica su situación familiar, y la ver-

> dad es que tiene una gran cantidad de problemas que, según el profesor, son el detonante de su mal comportamiento y falta de disciplina. (NC-Rodrigo)

Dentro de la tipología de problemas familiares a los que el profesorado hace referencia, se pueden encontrar algunos de los que se presentan en el siguiente comentario:

> [Mientras el alumnado juega libremente al fútbol] Rodrigo me realiza una pequeña radiografía de las características personales y familiares de todos y cada uno de sus alumnos. En este caso, hay tres alumnos catalanes, y más del 70% del alumnado de esta clase tiene graves problemas familiares: padres o madres encarcelados o encarceladas, desatención familiar, problemas económicos, falta de vivienda, etc. El profesor me explica que, por suerte, no todo el alumnado del centro tiene estos problemas. (NC-Rodrigo)

b) Desatención familiar

Como consecuencia de los problemas sociales y económicos señalados, el profesorado destaca una común desatención familiar que en numerosas ocasiones sufre el alumnado, la cual se concibe también como fuente de comportamientos no deseables en el aula.

> Las faltas de disciplina las suelen llevar a cabo el alumnado que suele tener problemas familiares. Sobre todo los que están más desatendidos, aquellos que carecen de normas que cumplir. Si la familia se implica y esfuerza por la educación de su hijo, los comportamientos mejoran. De lo contrario, al alumno le suele gustar llamar la atención y ser el protagonista de la clase. (E-Mar)

> Hugo me explica que las situaciones familiares influyen mucho en el alumnado. Según el docente, hay padres que no atienden a sus hijos, que no se preocupan por ellos, que les da igual las notas, etc. Esto suele provocar que el alumno quiera llamar la atención en clase, lo cual en ocasiones genera la aparición de un mal comportamiento. A la hora de intentar corregirlo, no tienen la ayuda familiar, por lo cual, «las intenciones de los maestros caen en saco roto». (NC-Hugo)

Según Lorena, este problema se suma a los problemas familiares anteriormente mencionados.

> Entonces, los problemas muchas veces vienen por los problemas que ellos tienen detrás y el peso que llevan esos niños encima, las pocas horas que pasan con sus padres […], ahí es donde viene el problema. Entonces suelen ser niños con mucha carga emocional detrás de ellos, que a la hora de comportamiento eres tú la que le pones freno muchas veces, eres tú la que les pones los límites. (E-Lorena)

En esta línea, y quizás debido, o no, a esta difícil realidad social, algunos docentes añaden la falta de implicación e interés general que muestran algunas familias inmigradas hacia la escolarización de sus hijos e hijas; unas percepcio-

nes similares a las señaladas en López-Pastor, Pérez y Monjas (2007) y Palomero (2006).

> Es que la dificultad o el problema no es la diversidad cultural, son las expectativas que tiene cada familia respecto al colegio. Si no te importa en absoluto lo que hagan o dejen de hacer los niños en el colegio […]. (E-Natalia)

Por tanto, el profesorado opina que los niños y niñas que no tienen un apoyo o seguimiento familiar, o unas normas que cumplir en casa, suelen convertirse en estudiantes conflictivos en clase, puesto que normalmente tienden a reclamar la atención que les falta en sus hogares. En último lugar, es importante tener en cuenta que el profesorado también es consciente de que la desatención que muestran algunas familias hacia sus hijos e hijas a veces puede ser forzada (motivos laborales, problemas sociales, etc.), y otras veces, premeditada. Aun así, esto depende de las propias creencias y pensamientos familiares, un aspecto fuera del alcance del profesorado.

3.3. Situaciones conflictivas identificadas

a) Agresiones verbales y físicas

El profesorado destaca que el alumnado que es conflictivo (naturaleza individual) suele generar diversos problemas durante las clases de EF, como agresiones verbales y físicas, sobre todo debido a la propia naturaleza del área (Ortí, 2003).

> El [niño o niña] que es conflictivo en la clase apunta a serlo también aquí [clases de EF] porque, claro, se dan situaciones de roce que en la clase a lo mejor no se dan. En la clase lo buscan, aquí se busca; pero hay más posibilidades, el contacto es más fácil. (E-Mireia)

Teniéndose en cuenta estas palabras, seguidamente se presentan algunas de las anotaciones más relevantes.

> El docente sale del aula, pero puedo comprobar como la gran mayoría del alumnado no realiza la actividad por escrito que les ha mandado [castigo impuesto por el mal comportamiento]. Todo lo contrario, puedo ver como hay tres o cuatro alumnos que no hacen nada, se insultan, se levantan, gritan […]. De hecho, una vez que el docente entró de nuevo en el aula, vio como uno de ellos estaba rompiendo uno de sus libros de texto. (NC-Rodrigo)

> La profesora, tras adoptar una actitud seria, se enfada con su alumnado: les recrimina que llevan mucho tiempo portándose mal en clase, ya que se pelean y agreden violentamente, se insultan, no suelen mantener silencio y no prestan atención a sus explicaciones. (NC-Lorena)

> El inicio de la sesión con este grupo es algo complicado: diversos alumnos se están insultando, algunos llegan incluso a pegarse; la mayoría del resto de los compañeros no guardan silencio, algunos se ríen de la pelea e incentivan que

> continúen peleándose. Este es el grupo donde tres alumnos se pegaron en la clase de ayer por la tarde. (NC-Hugo)

Después de revisar todos estos ejemplos, se puede afirmar que son frecuentes las situaciones agresivas en todos los centros estudiados. Cabría preguntarse si verdaderamente el origen de la violencia que presenta todo este alumnado proviene del ámbito familiar, tal como el mismo profesorado opina.

b) Racismo en la escuela: ¿algo inconsciente?

Más allá de la propia conciencia del alumnado, el profesorado también culpa a la influencia del entorno como la principal causa por la cual existen ciertas manifestaciones racistas en la escuela, algo también señalado por Cea y Valles (2010) y SOS Racisme (2010).

> Yo creo que los chavales, lo que puedan tener de racismo, o de rechazo a otra cultura, les viene más por lo que hayan podido escuchar en casa, porque yo sí que he escuchado a padres y madres que: «es que estos han venido a quitarnos las becas. A esta gente les dan todo y a nosotros no». En los niños, como niños, el tema racismo no tiene aún conciencia ni capacidad. (E-Álvaro)

> Yo pienso que son contextos que vienen de casa. De que a uno le dan una beca y: «¡al moro aquel le han dado la beca y a mí no!», y piensas «¡si tú estás casada con un argelino, a ver, piensa un poco!». Son cosas puntuales, que el nivel cultural, familiar es tan bajo, que no ven la situación. (E-Carmen)

Como ejemplo, algunos de los insultos racistas identificados en varias de las escuelas estudiadas son los siguientes:

> En la clase, antes de bajar al patio, hay un alumno gitano que delante del tutor y el profesor de EF llama despectivamente negro a un compañero suyo. El profesor le dice que ya le han dicho mil veces que eso no son maneras: «Imagínate que yo te llamo boliviano despectivamente, ¿qué te parecería?». El alumno le responde que él es catalán y que al menos no es negro […]. (NC-Hugo)

> En este ejercicio, un alumno gitano que no participaba mucho con su pareja lo insulta llamándolo «moro de mierda». (NC-Hugo)

Lejos de que la presencia de este tipo de insultos raciales genere una situación alarmante, la mayoría del profesorado no piensa que estos tengan una connotación cultural negativa. De hecho, este tipo de lenguaje verbal pasa a ser banalizado, puesto que el profesorado los compara con otros tipos de insultos más «comunes» (gordo, flaco, torpe, etc.).

> Alguna vez sí que se ha hecho algún insulto racista, pero yo no creo que sea tanto con conocimiento de causa, de decir te estoy llamando moro o negro porque sepa que eso te […], pues igual que el niño que te llama «maricón», pues es lo primero que les aparece por la cabeza. (E-Álvaro)

Al hilo de este último comentario, el profesorado señala al enfado puntual o al «calentón» que puede tener el alumnado en algún momento de la clase, como otro de los detonantes de su aparición en el aula.

> Sí, se pueden decir «negro», «hijo de puta» y «vete a tu país» (…). Esas cosas se las dicen, sí; pero la verdad es que es porque a lo mejor ha pasado por el lado y le ha tocado […]. Pero solo en el momento de enfadarse, o sea, pueden estar uno al lado del otro y no hay ningún problema; pero si se enfadan entonces sí que les sale la vena racista, pero no llega a más. (E-Mireia)

> No es una cosa que yo tenga manía hacia él porque es de otro país. No, es el calentón del momento que, bueno, sí dicen frases que hacen daño realmente. (E-Carmen)

Como se puede ver, las situaciones de enfado pueden provocar que el alumnado utilice algunos términos despectivos para insultar a sus compañeros y compañeras que, según el profesorado, han quedado de manera inconsciente en el vocabulario del alumnado. Para justificar esta idea, el profesorado destaca la poca coherencia de estos propios insultos racistas describiendo algunos casos donde al alumnado extranjero, incluso el de la misma nacionalidad, se insulta entre sí. Cabe recordar que, siguiendo los argumentos de Reppeto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007), en la naturaleza propia de la sociedad y del individuo existe un peligroso posicionamiento xenófobo.

> Incluso a veces son del mismo país. El moro mierda se lo dicen entre ellos. Pero quiero decir, es un lenguaje que quizás se ha quedado. (E-Rodrigo)

> [Casos de racismo] No, a ver, cuando se enfadan y se insultan se pueden decir de todo. Incluso un marroquí le puede decir a otro que también lo es pues alguna barbaridad referente a […] cuando él mismo lo es; pero vaya, claro es que aquí, cuando se enfadan, ya te digo pueden decir o hacer… (E-Mar)

> A veces sí que verbalizan alguna frase de: «¡Cállate, chino de mierda!», o cosas de estas. Estas sí que las verbalizan, pero ya es cuando el enfado es súper grande, y determinadas personas. Que precisamente también son inmigrantes. (E-Carmen)

A pesar de que toda esta información pueda llegar a hacer pensar que en las escuelas estudiadas apenas existen conflictos raciales, es importante tener presente que entre el profesorado suele existir la tendencia de concebir solo la versión más violenta de la misma (Ortiz, 2008), obviándose y/o naturalizándose de esta manera los insultos raciales.

De esta misma manera, la falta de formación y recursos para resolver y prevenir este tipo de conflictos provoca que, a menudo, el profesorado «no quiera ver» este tipo de problemas, lo cual es un serio revés para la adopción del enfoque intercultural en la escuela (Aguado y Álvarez, 2006; Besalú y Tort, 2009).

> A veces tapamos, pensamos que no existe […] es un tema duro para destapar, pero que en realidad existe […]. Tienes que estar muy preparada. Ha habido

> algún año que se ha trabajado más y han salido temas duros: temas de racismo, de malos tratos, no precisamente entre alumnos, sino entre familias a los niños también se da […]. (E-Laia)

c) El contacto físico entre el alumnado: el color de la piel y el género como factores influyentes

Existen algunos casos donde el alumnado manifiesta no querer tocar, o coger de la mano, a otro compañero o compañera suya por cuestiones raciales. Lejos de ser una situación alarmante, los argumentos de Gieß-Stüber (2009) sirven para entender que estas reacciones son típicas entre el alumnado, sobre todo en el de menor edad, ya que puede no estar acostumbrado a vivenciar la diversidad cultural.

> En una de las parejas, una alumna de etnia gitana se acerca a mí para decirme que no quiere estar con su pareja porque es negra y africana. (NC-Hugo)

Junto con este problema racial, existen algunos casos donde la cuestión de género adquiere una especial relevancia ya que, como afirma una parte del profesorado, el rol de la mujer es infravalorado en ciertas culturas, lo cual genera un problema a la hora de fomentar el trabajo mixto. Independientemente de estas cuestiones culturales, cabe recordar que el contacto entre chicos y chicas siempre ha sido un aspecto problemático en entornos más monoculturales (Martínez Álvarez y García Monje, 2002).

> Hablamos sobre un alumno africano. Hugo me explica que este alumno es muy machista, y que lo que él intenta es estar todo el tiempo poniéndolo en grupos con chicas para que vaya cambiando su percepción. «Aunque esto viene de casa, y a veces es difícil luchar contra la educación familiar». (NC-Hugo)

> Uno de los nuevos grupos estaba formado por cuatro niñas y un niño. Este niño (Bangladesh) le dice a la profesora que se quiere cambiar a otro grupo, que no quiere estar con las niñas. La profesora lo cambia de grupo sin ningún problema aparente. (NC-Mar)

> Los niños a veces tienen un poco de manía de hacer cosas con las niñas. Sobre todo si tienen que darse la mano. (E-Mar)

d) Poca implicación del alumnado en la asignatura

Al igual que en el trabajo de Capllonch, Godall y Lleixà (2007), una parte del profesorado participante expresa la poca motivación, implicación o participación que presenta una parte del alumnado, sobre todo el femenino, hacia la EF o algunos de sus contenidos (sobre todo de condición física). Esta idea contradice a todos aquellos argumentos que etiquetan a esta área curricular como una asignatura tradicionalmente motivante.

> Al comenzar la carrera, el profesor corre conjuntamente con el alumnado. Se aprecia como solo tres alumnos mantienen el ritmo, mientras que el

> resto se dedica a hacer lo que le da la gana: andar, sentarse, molestar […]. (NC-Rodrigo)
>
> Sí que es verdad que con las chicas, a la hora de hacer clase, es mucho más difícil. (E-Lorena)
>
> Durante los primeros juegos, dos alumnas no quieren hacer nada y se sientan en el césped. (NC-Hugo)

e) El desconocimiento de la lengua vehicular

El desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela no es un problema en las clases de EF según la totalidad del profesorado, ya que el lenguaje verbal no se considera un medio de comunicación tan importante (Gil y Pastor, 2003; López Pastor et al., 2007; Ortí, 2005; Prat, 2010), como lo puede ser el corporal y el visual.

A pesar de esta percepción, los resultados revelan que el alumnado que no domina el catalán sí que puede vivenciar algunas situaciones problemáticas en la clase de EF.

En primer lugar, existen algunos casos donde el alumnado puede llegar a no comprender las explicaciones verbales y gestuales del profesorado, lo cual conlleva la incorrecta ejecución de las tareas.

> Los primeros alumnos en atrapar o salvar son los cuatro alumnos del Pakistán. Cuando el profesor cambia los roles, tres de estos cuatro alumnos continúan ejerciendo su anterior rol, es decir, continúan atrapando y salvando [no han entendido la dinámica del juego]. (NC-Rodrigo)

En segundo lugar, existen casos donde el desconocimiento del catalán también puede generar diversas situaciones angustiosas y de inseguridad en el alumnado, sobre todo cuando los esfuerzos por comunicarse en la lengua catalana no han tenido éxito. Por este motivo, es posible que el alumnado intente pasar desapercibido (invisibilidad), evitando así cualquier tipo de comunicación con su educador o educadora.

> Una alumna procedente de China no empieza la actividad porque no tiene pelota de tenis. Ella no le dice nada al profesor y este tarda un rato en percatarse. Tras varios minutos sin hacer nada, el profesor se da cuenta y le dice que si no tiene pelota se lo tiene que decir, que tiene que realizar la actividad. (NC-Hugo)
>
> Un alumno que no domina el idioma quiere explicarle al profesor que ha atrapado a una chica, y que esta continúa jugando como si nada, en vez de haber sido eliminada. El alumno no es capaz de explicarse correctamente, por lo que el profesor no lo entiende. De todos modos, el alumno tampoco insiste mucho y sigue jugando de igual manera. Se le ve enfadado. (NC-Rodrigo)

En definitiva, con la presencia de estas situaciones problemáticas es posible contradecir a aquellos educadores y educadoras que tan rotundamente

afirman que, gracias a la imitación y el lenguaje corporal, el alumnado que no conoce el catalán no tiene problemas en la clase de EF. Quizás, esta percepción exista debido al silencio o la invisibilidad de aquel alumnado que intenta pasar desapercibido.

f) Normas higiénicas: dificultades y problemáticas

No cumplir con las normas higiénicas suele comportar una situación conflictiva para la mayoría del profesorado, al igual que en López Pastor et al. (2007).

En el caso de los resultados obtenidos, el incumplimiento común de estas normas suele derivar en un cuestionable castigo que consiste en la prohibición de realizar o participar en la clase de EF.

> Las tres niñas que no han traído la ropa se acercan a la maestra para explicarle que les gustaría participar en la clase de hoy. La profesora les recuerda que si no traen recambio no pueden hacer clase: «Estas son las normas y ya lo sabéis». (NC-Lorena)

> En el día de hoy, un alumno no trae ropa deportiva y tampoco recambio. Debe ser algo continuo porque la profesora le ha dicho que después, cuando suban a clase, le pondrá una nota a sus padres. (NC-Mar)

> Un alumno no trae la ropa deportiva por tercera vez, por lo que no realizará la clase de hoy. El profesor se lo explica. El alumno le hace caso, pero al tratarse de un alumno que no domina el idioma, parece que no lo ha entendido muy bien. Este se sienta en un banco que está en la pista exterior. (NC-Rodrigo)

En el lado opuesto de estos ejemplos se encuentra el caso de Hugo. Este profesor no penaliza que el alumnado no traiga la ropa deportiva adecuada, ya que para él «la ropa deportiva es una lucha perdida. Me da igual que no la traigan, lo importante es que hagan las actividades. No gano nada castigando o privando de jugar» (NC-Hugo).

Sobre este tema, sería interesante conocer hasta qué punto la realidad socioeconómica de las familias es la principal causante de este problema ya que, al hablar de estudiantes de educación primaria, es muy posible que en estas edades el alumnado aún no disponga de mucha iniciativa propia y dependa firmemente de la influencia familiar.

4. Conclusiones

El profesorado participante muestra un especial interés en desvincular la imagen conflictiva que existe a nivel social sobre la escuela multicultural. A partir de sus más de cinco años de experiencia en ella, el profesorado señala la presencia de diversas situaciones conflictivas, sobre todo en sus inicios laborales; pero las compara con las de cualquier otro centro educativo. En este sentido, el paso de los años se percibe como un aspecto positivo que ha mejorado la intensidad de su presencia, ya sea por la familiarización de la diversificación cultural como por la mejora de la experiencia docente.

Según este colectivo, el factor cultural del alumnado no determina o justifica la existencia de conflictos en el aula *per se*; más bien son las características del entorno social y los problemas socioeconómicos de las familias, además de su posible desatención en la escolarización de sus descendientes, las verdaderas causas más influyentes.

En definitiva, y tras haberse identificado un conjunto de conflictos en las clases de EF estudiadas, desde este trabajo se quiere destacar la importancia que tiene la correcta resolución y tratamiento de todos aquellos conflictos cuyo eje central es el origen ético-cultural del alumnado, puesto que la invisibilización o normalización de los mismos pueden tener consecuencias graves tanto para el propio alumnado como para el futuro de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Aguado, M. T. y Álvarez, B. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.

Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Aubert, A., Bizkarra, M. y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaira: Mad.

Buscà, F., Ruiz, L. y Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161.

Caplow, T. (1972). *La investigación sociológica*. Barcelona: Laia.

Capllonch, M., Godall, T. y 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.

Capllonch, M., Figueras, S. y Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149-155.

Cea D'Ancona, M. Á. y Valles Martínez, M. S. (2010). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Choi, W. y 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.

Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 111-120.

Ferrer, M. y Martín, A. (2010). ¿Pedimos peras al olmo? Una escuela inclusiva con familias de exclusión social. *Aula de Innovación Educativa*, 197, 13-16.

García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.

Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*. Barcelona: Granica.

Goenechea, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Giess-Stüber, P. (2009). Interculturalidad reflexiva e interacción con lo "extraño" en el deporte y a través del deporte. En: J. Durán González (ed.). *Actividad física, deporte e inmigración. El reto de la interculturalidad* (pp. 95-112). Madrid: Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid.

Gil Madrona, P. y Pastor Vicedo, 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.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.

Hernández, M. y Buscà, F. (2016). Cómo se previenen y resuelven los conflictos en una clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 51, 61-66.

Leiva, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.

López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social». *Estudios Pedagógicos*, 38 (n.º especial), 155-176.

López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, Á. y Monjas Aguado, 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. *EFdeportes*, 106. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm> [Consultado el 21/07/2010].

Llamas, J. (2003). Orientaciones para afrontar y educar en el conflicto desde la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 51-62.

Llevot, N. y Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Macazaga, A. M., Rekalde, I. y Vizcarra, M. T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.

Martínez Álvarez, L. y García Monje, A. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 69, 118-123.

Massot, M. I., Dorio, I. y 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.

Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17(3), 213-223.

Moliner Miravet, L. y Moliner García, 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. y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

Oliver, M. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.

— (2005). La educación física y el juego en la integración del alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa* [versión electrónica], 140.

Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>

Palomero, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 91-111.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. ThousandOaks, CA: Sage.

Prat, M. (2010). Deporte y ciudadanía. En J. M. Puig (ed.). *Entre otros. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 149-164). Barcelona: ICE-Horsori.

Reppeto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.

Soriano, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano Ayala (ed.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83). Madrid: La Muralla.

SOS Racisme Catalunya. (2010). *L'estat del racisme a Catalunya 2010.* Recuperado de <http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2011/04/Estat-del-Racisme-a-Catalunya-2010.pdf> [Consultado el 18/03/2012].

Valiente, Ò. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-23.

View publication stats