

Repercusiones del programa “Sport to Break Barriers” en las actitudes hacia la inmigración en estudiantes de secundaria andaluces

Repercussions of the “Sport to break barriers” program in attitudes toward immigration in Andalusian high school students

Javier Lamonedá¹, Bastian Carter-Thuiller^{2,3}, Víctor Manuel López-Pastor⁴

1 Grupo Physical Activity for Health Promotion (Universidad de Granada). Junta de Andalucía. España.

2 Departamento de Educación. Universidad de Los Lagos. Chile

3 Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Chile.

4 Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. España.

CORRESPONDENCIA:

Javier Lamonedá

educacionfisicajlp@gmail.com

Fecha Recepción: agosto de 2017 • Fecha Aceptación: mayo de 2019

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO:

Lamonedá, J., Carter-Thuiller, B., & López-Pastor, V. M. (2020). Repercusiones del programa “Sport to Break Barriers” en las actitudes hacia la inmigración en estudiantes de secundaria andaluces. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 97-108.

Resumen

El objetivo principal del presente estudio fue valorar la eficacia de un programa de intervención para la prevención primaria de actitudes contrarias hacia la inmigración y promoción de actitudes favorables hacia el foráneo. Participaron 98 estudiantes (43 chicos y 55 chicas) con una edad media de 13.15 ± 1.12 años. Se empleó un diseño pre-experimental de un solo grupo con medidas pre-test y post-test. Durante la intervención de cinco semanas se partió de una fase de sensibilización sobre el fenómeno migratorio; en una segunda, se propuso desarrollar una iniciativa de impacto social, que culminó en la preparación del proyecto de evento por la paz y su desarrollo, un espacio de encuentro entre diferentes centros educativos, clubes y una ONG. En los prolegómenos, se desarrollaron proyectos de aprendizaje cooperativo a través de recursos didácticos originales. Los resultados iniciales mostraron una prevalencia de las actitudes favorables sobre las creencias adversas ante la inmigración. Entre los argumentos favorables destacó el discurso cultural y, como principal prejuicio, las consecuencias económicas. Tras la intervención se demuestra una mejora de las actitudes positivas, en las que los principales cambios aluden a la dimensión económica-laboral. No se encontraron diferencias en la escala negativa, confirmando la tendencia a la estabilidad de los prejuicios. Resulta de interés enriquecer el currículo con experiencias transformadoras hacia un cambio educativo que trascienda el plano académico y reporte beneficios en el ámbito social.

Palabras clave: intervención educativa, inmigración, actitudes, educación física.

Abstract

The main objective of this study was to assess the effectiveness of an intervention program for the primary prevention of negative attitudes towards immigration and the promotion of favorable attitudes towards outsiders. At the end, it analyzed the repercussions of the intervention. In the study, participated 98 students (43 boys and 55 girls) with an average age of 13.15 years (± 1.12). A pre-experimental design of a single group was used with pre-test and post-test measurements. The five-week intervention started with a phase of awareness about the migratory phenomenon and, on a second phase, it was proposed to develop an initiative of social impact, which culminated in the preparation and implementation of the event “Project for Peace”, a meeting space between different educational centers, clubs and one NGO. In the preparations, cooperative learning projects were developed through original didactic resources. Initial results showed a prevalence of favorable attitudes about adverse beliefs. Among the favorable arguments shined the cultural discourse and the main prejudice was the economic consequences. After the intervention proposed by this study, was clearly noted an improvement of the positive attitudes. The main changes refer to the economic-labor dimension. No differences were found in the negative scale, confirming the tendency to stability of prejudices. It is of interest to enrich the curriculum with transformative experiences towards an educational change that transcends the academic level and brings benefits in the social field.

Key words: Educational Intervention, Immigration, Attitudes, Physical Education.

Introducción

La inmigración ha tenido como consecuencia la transformación de las sociedades, dando paso a la construcción de espacios educativos donde conviven diferentes representaciones y prácticas culturales (Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes, & Carter-Beltran, 2018). En este sentido, la escuela se ha posicionado como un escenario trascendental para fomentar la coexistencia pacífica y el entendimiento entre los culturalmente distintos a partir de una óptica educativa (Civitillo et al., 2017; Civitillo, Juang, & Schachner, 2018; Gay, 2013). Lo antes descrito ha suscitado el interés de la comunidad científica por analizar los escenarios educativos marcados por la inmigración, así como la identificación de modelos que permitan abordar la diversidad cultural presente en la escuela (Carter-Thuillier, López-Pastor, & Gallardo, 2017; López, Villamón, & Añó, 2018; Zwahlen, Nagel, & Schlesinger, 2018) y el desarrollo de competencias interculturales que favorezcan la vida social (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2013). Buena parte de estos trabajos han definido a la competencia intercultural como un *recurso clave para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad plural* (Aneas, 2005, p. 7). Por su parte, Oliveras (2000, p. 35) la considera una *habilidad para interactuar de forma adecuada y flexible ante acciones y expectativas de personas heterogéneas de otras culturas*.

Es decir, la interculturalidad supone la construcción de espacios donde todas las identidades culturales puedan interactuar de forma dinámica y continua en pos de generar relaciones basadas en la igualdad, pero no en la homogeneidad (Aguado, 2011; Besalú, 2009; Flecha & Puigvert, 2002). Por lo tanto, una competencia educativa vinculada a este ámbito implicaría el desarrollo de prácticas educativas que permitan la valoración y comprensión de la diversidad cultural bajo un marco de equidad social (Aguado, 2017). Para ello es lógicamente necesario que el profesorado también sea competente en este ámbito (Barret et al., 2013), de lo contrario es poco probable que los educadores consigan identificar e incorporar elementos de todas las culturas al aula con fines pedagógicos (Soler, Flores & Prat, 2012).

Para Flecha y Puigvert (2011) existen tres grandes enfoques para clasificar las formas de interacción y discriminación cultural: (a) “etnocentrista”, que sobre estima la dominancia de una cultura sobre otra, sustentando los principios de asimilación y aculturación, y habiéndose descrito como un equivalente al racismo moderno; (b) “relativista” o “multiculturalismo”, que presupone diferencias culturales antagónicas que im-

posibilitan la convivencia, siendo una visión que da espacio al denominado racismo postmoderno; y (c) “comunicativa” o “interculturalismo”, que promulga una relación igualitaria entre las diferencias que poseen los grupos culturales, asumiendo principios democráticos y antirracistas; ello implica que se reconocen y valoran todas las identidades culturales presentes en el contexto, sustentando las relaciones que pueden darse entre ellas bajo un marco de mutuo respeto, donde no existen culturas superiores ni inferiores (Flecha & Puigvert, 2002).

La integración de los colectivos inmigrantes depende en gran medida de las actitudes que exprese la población autóctona hacia ellos (Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia & Etxeberria, 2012; Rinken, 2015). En el caso de los trabajos realizados en la comunidad autónoma andaluza (Rinken & Pérez, 2007; Rinken, 2016) se deduce que la inmigración es un tema de interés a la hora de valorar la convivencia vecinal. Parece ser que la percepción de la población de acogida mejora cuando el inmigrante alcanza una estabilidad laboral, social y residencial. En este mismo estudio Rinken (2016) analiza una amplia variedad de posturas ante la inmigración, sintetizando los posibles discursos en cuatro: (a) “solidario”, considerando que debe establecerse una igualdad de condiciones sociales y que los problemas que pudieran derivarse del proceso no deben extrapolarse a todos los grupos, presentando actitudes empáticas y anteponiendo el enriquecimiento cultural sobre los efectos económicos; (b) “funcionalista” (utilitarista), considerando útil el fenómeno migratorio desde el plano económico y, al mismo tiempo, reconociendo la existencia de una fragmentación de los mercados laborales en función de la condición social y relegando al inmigrante a empleos ingratos; (c) “desconfiado”, mostrando incertidumbre y sensación de amenaza ante el fenómeno migratorio, en gran medida por un nivel alto de desconocimiento, lo que plantea exigencias para la buena convivencia; y (d) “excluyente”, que atribuye al inmigrante una falta generalizada de adaptación a las normas y costumbres sociales que imposibilitan la convivencia y derivan en una postura claramente de rechazo. Así, en zonas con un alto índice de inmigrantes, la población andaluza se caracterizaba por ser un 32% funcionalista, un 31% desconfiado, un 20% solidario y un 17% excluyente.

En este sentido, también parece interesante conocer las actitudes de los estudiantes sobre la inmigración. Por ejemplo, en un estudio realizado en 29 países de la Unión Europea (Borgonovi & Pokropek, 2017) se ha constatado cómo el inmigrante tiene un menor sentimiento de pertenencia a la escuela que los nativos y mayor probabilidad de repetir curso y riesgo de sufrir

“bullying”; lo cual supone un claro déficit en los procesos de inclusión escolar y social. Por parte de los nativos, la percepción de los españoles hacia la inmigración como problema social parece haber disminuido de modo progresivo desde 2008 hasta 2013. El valor máximo (casi el 60%) se había alcanzado en 2006, aunque sigue existiendo una brecha social entre estudiantes de diferente origen (Rinken, 2015). En lo que respecta a la opinión de los estudiantes de Secundaria, la tendencia es que las actitudes favorables ante la inmigración superen a las contrarias, si bien se aprecia una alta estabilidad de los prejuicios, que se incrementan a medida que la edad del estudiante avanza (Ballesteros & Fontecha, 2019; Etxeberria et al., 2012).

Educación física y deporte intercultural

La educación física (EF) y el deporte escolar han sido considerados a menudo como una herramienta adecuada para fomentar la integración y el sentido de pertenencia entre los migrantes (Cherng, Turney, & Kao, 2014; Díaz, 2009; Paredes & Reina, 2006). Un estudio realizado en Suiza por Makarova y Herzog (2014) muestra cómo las actividades deportivas aumentan la sensación de integración social por parte de la población inmigrante. La mayoría de los jóvenes inmigrantes reconocieron que el deporte era una parte importante de su tiempo libre y que aquellos jóvenes inmigrantes, de ambos géneros, que practicaban deportes en los clubes, tenían un contacto personal considerablemente mayor con sus compañeros suizos durante estas actividades deportivas. En este sentido, la práctica deportiva ha sido empleada para el aumento de las relaciones y redes sociales de la población inmigrante, capital social que ha demostrado transferirse también a otros ambientes fuera del deporte (Camino, Maza & Puig, 2008; Theeboom, Schailée, & Nols, 2012).

A pesar de que la EF contiene principios pedagógicos intrínsecos que facilitan la educación intercultural (Essomba, 2014; Heinemann, 2002; Molina & Pastor, 2004; Lleixà & Soler, 2004; Medina, 2002; Soler et al., 2012), presenta otras múltiples posibilidades. Puede convertirse en un medio para la emancipación, pero también para reafirmar valores tradicionales o brindar espacio a conflictos, estereotipos raciales y rivalidades nacionales (Barker et al., 2013; Molina, 2010). En consecuencia, la EF no puede ser considerada por sí misma una herramienta favorable para la interculturalidad, o integración del alumnado inmigrante, sino que depende del enfoque bajo el que se implemente y los fines que dicha actividad persiga (Carter-Thuillier et al., 2018). Aunque es preciso señalar las experiencias

de éxito y autoeficacia que resultan de su práctica en combinación con interacciones sociales positivas con otras personas significativas (Burrmann, Brandmann, Mutz, & Zender, 2017).

Llegados a este punto, resulta de interés rescatar la investigación de Arjona, Checa, Pardo y García (2016) que, tras analizar la EF y deporte escolar en centros almerienses con una tasa de inmigración mayor o igual al 15%, encontraron una escasa implicación en la formación intercultural del profesorado, así como carencias en las intervenciones. Revelaron debilidades tanto en la organización tradicional de campeonatos deportivos, desprovista de medidas de trabajo intergrupar, de reflexión y debate, así como en el desarrollo de la autonomía personal y el liderazgo del alumnado.

Si nos detenemos en las claves para hacer de la EF y el deporte un recurso para la interacción cultural entre inmigrantes y nativos, buena parte de los estudios empíricos se centran en definir las características del contexto como factor determinante. Según Hatzigeorgiadis et al. (2013) y Li, Sotiriadou y Auld (2015), se precisa de un ambiente basado en el respeto mutuo entre los participantes, para lo cual la figura del educador/monitor/profesor es clave. Por consiguiente, parece ser necesario que el profesorado que pretenda trabajar en dichos contextos sea competente en términos interculturales, tenga experiencia en contextos de diversidad cultural durante su formación y la capacidad de otorgar a la práctica deportiva un tratamiento pedagógico, con un claro sentido formativo (Carter-Thuillier et al., 2017).

A pesar del creciente interés por desarrollar investigaciones en torno a la EF, deporte e inmigración, hasta el momento son escasos los estudios empíricos que demuestren que la EF mejore la competencia intercultural. El programa desarrollado por Grimminger y Möhwald (2017), con 69 estudiantes de 11.6 años, siguiendo una metodología de *Educación del Movimiento Intercultural*, mostró resultados ambivalentes: las actitudes asimilativas mejoraron significativamente y las actitudes de integración decrecieron. En función de lo expresado, parece necesario tratar con mayor profundidad las posibilidades que ofrece la EF en el desarrollo de competencias interculturales y de inclusión del inmigrante (Carter-Thuillier et al., 2017), así como el diseño, implementación y análisis de programas centrados en ese fin.

Por todo ello, el objetivo principal del presente estudio fue valorar la eficacia de un programa de intervención para la prevención primaria de actitudes contrarias hacia la inmigración y promoción de actitudes favorables hacia el foráneo. Además, se pretende profundizar en el estudio de las percepciones de la

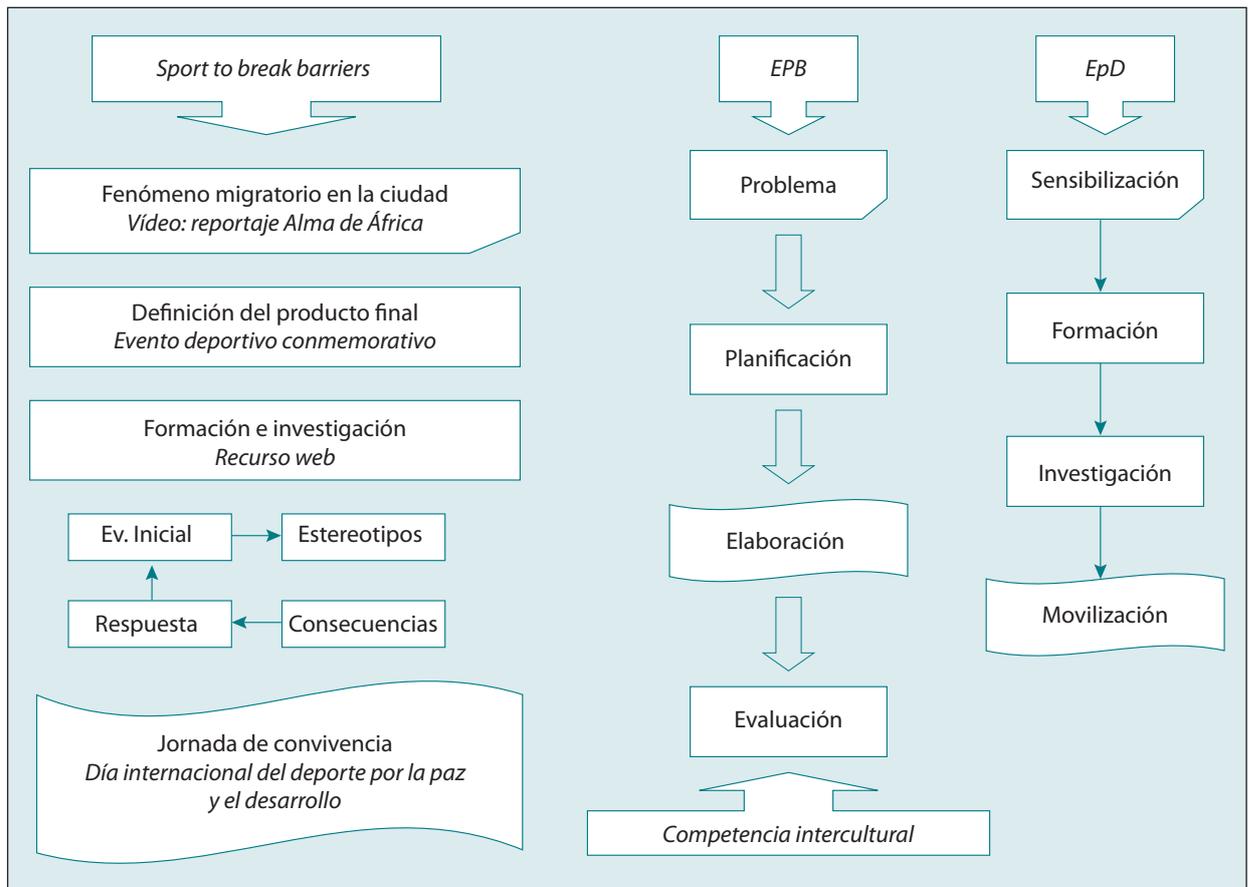


Figura 1. Síntesis del programa Sport to Break Barriers y su vinculación con metodologías transformadoras.

población autóctona hacia el inmigrante. La hipótesis de partida fue que los participantes en el programa de aprendizaje “Sport to Break Barriers”, basado en problemas orientado a la educación intercultural y para el desarrollo en EF, mejorarán sus actitudes positivas y reducirán sus actitudes negativas ante la inmigración.

Método

Participantes

En estudio participaron un total de 98 estudiantes de 1º y 3º de Secundaria, con una media de edad de 13.15 (DT = 1.12) años de un centro público, ubicado en la provincia de Cádiz (España), seleccionados por conveniencia. La muestra estaba integrada por 43 participantes de sexo masculino (13.28 ±1.22 años) y 55 femenino (13.05 ±1.03 años).

La muestra se caracterizaba por contar con un 98.98% de estudiantes de nacionalidad española. Respecto al estado civil de los progenitores, la mayoría estaban casados (74.42%); mientras que el nivel máxi-

mo de estudios de los padres mostraba una distribución variada: titulados en Secundaria (Padres=33.9%; Madres=34.4%), titulados en Formación Profesional (Padres=30.6%; Madres=31.3%), titulados en Primaria (Padres=19.4%; Madres=18.8%) o con títulos universitarios (Padres=6.5%; Madres=7.8%). En relación a la ocupación profesional, los padres se dedicaban principalmente a trabajos cualificados de industrias, manufactura, construcción (26.3%), de servicio de restauración, personales, protección y vendedores de comercio (19.3%); mientras que las madres trabajaban principalmente en el hogar (32.3%) o estaban en paro (25.8%).

Programa de intervención educativa: *Sport to Break Barriers*

Metodología Didáctica. Mixta, fundamentada en la Educación Basada en Problemas (EBP), educación intercultural y educación para el desarrollo (EpD) (figura 1).

A través de la EBP se pretende que el estudiante se enfrente a problemas del mundo real y actúe de manera colaborativa (Bender, 2012). En nuestro caso, el problema era la desigualdad social que atraviesa

el inmigrante; y como plan de acción, desarrollar un proceso de investigación que culminase en una iniciativa que promoviera la movilización social a través del deporte.

Por otra parte, los modelos de educación intercultural y EpD inspiraron a confeccionar un recurso didáctico para su implementación a través de las clases de EF y tutorías. Respetaba las cuatro fases de la EpD (Ortega, 2007): sensibilización, formación, investigación y movilización.

Procedimiento

Se empleó un diseño pre-experimental de un solo grupo con medidas pre-test y post-test. El diseño y los procedimientos se desarrollaron considerando los principios éticos expresados en la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2004).

Cronología. El estudio se desarrolló entre los meses de enero y abril de 2018 en tres fases: planificación (2 meses, de enero-febrero de 2018), desarrollo (5 semanas, entre marzo y abril de 2018) y evaluación (dos semanas, abril de 2018).

Planificación. Antes de iniciar el programa se informó a los participantes y representantes legales de las pretensiones del estudio y se solicitaron permisos. Todos los estudiantes participaron de manera voluntaria y el equipo investigador garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes y los datos aportados. Durante este período se confeccionó una guía didáctica sobre deporte e inclusión del inmigrante. Además, se tomó contacto con diferentes centros educativos que tenían interés en participar en el programa y se contactó con entidades que colaborarían en el proyecto.

Una vez confeccionado el programa, este fue aprobado por el departamento de EF y el centro educativo. Además, la actividad formó parte de dos programas: (1) "Elaboración de materiales y recursos didácticos" de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía. MCO-010/18); y, (2) "Start the change", un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea CSO-LA/2017/388-169. Durante todo el proceso se recibió apoyo externo de una organización no gubernamental (ONG).

Desarrollo. Se partió de una primera fase de sensibilización sobre el fenómeno migratorio en nuestra ciudad. La pretensión era mostrar la situación que atraviesan otros jóvenes de un entorno cercano al estudiante, evitando la teorización y fomentando la vivencia directa. En este caso, se presentó la experiencia del club Alma de África, único equipo en el mundo constituido por futbolistas federados de la calle.

En una segunda etapa se motivó a desarrollar una iniciativa de impacto social a favor de la inclusión del inmigrante. La propuesta definitiva culminó en el diseño de una jornada conmemorativa por la paz y el desarrollo en el deporte. La preparación del proyecto pasaba por profundizar en el conocimiento de los colectivos que asistirían a la jornada. Para ello, los estudiantes realizaron trabajos colaborativos de investigación en pequeños grupos sobre el club Alma de África. La configuración de grupos fue a libre elección de los estudiantes. Se estableció un mínimo de dos y un máximo de cuatro componentes por grupo. El trabajo de investigación se inició en el aula (tutoría o clase de EF), en la que se explicó detenidamente el programa y se presentó un recurso digital de consulta. Durante la fase de trabajo en grupo los estudiantes fueron asesorados por sus tutores o profesor de EF. A través de la web accedieron a información sobre las fases de la investigación, que incluía: preguntas, enlaces a webs de referencia y reportajes audiovisuales. Inicialmente se les cuestionó qué opinaban sobre la temática; en segundo lugar, se les requirió que se documentasen sobre la realidad de los estereotipos en torno a la inmigración; seguidamente se les solicitó que explicasen qué entendían por inmigración, para lo que se recurrió a reportajes con soporte audiovisual; se trató posteriormente una de las consecuencias de la inmigración: el racismo, y finalmente aportaron sus opiniones y propuestas de cambio (tabla 1).

"Sports to Break Barriers" pretendió ofrecer a los participantes una experiencia educativa a favor de la igualdad, no solo a través de una metodología que invitaba al debate y reflexión, sino, sobre todo, mediante un aprendizaje vivencial. En este sentido se diseñó y desarrolló una jornada para conmemorar el *Día Internacional del Deporte para la Paz y el Desarrollo* el 6 de abril de 2018, con una participación de más de 250 estudiantes de cuatro centros educativos de la ciudad. Un evento por la mejora de la convivencia entre centros públicos y concertados, entre estudiantes de la zona norte y sur de la ciudad, y el trabajo colaborativo entre centros educativos, clubes de fútbol, ONG y asociaciones de padres.

Evaluación. El programa culminaba con una valoración tanto individual como grupal del desarrollo de este, a través de unas preguntas específicas para iniciar el debate y un cuestionario final.

Instrumento de medida

Se recurrió al cuestionario sobre actitudes relacionadas con la inmigración (Etxeberria et al., 2012). Consta de 20 ítems dividido en dos escalas: 10 en positivo

Tabla 1. Descripción de las fases del programa de investigación

Fase	Actividades	Recursos
1. La realidad para el estudiante.	-Opinión de los participantes ante el fenómeno de las migraciones.	-Cuestionario. -Preguntas para generar debate.
2. Estado de la cuestión I: estereotipos.	-Elaboración de tabla explicativa sobre la realidad de los "prejuicios".	-Web de referencia: "stoprumores".
3. Estado de la cuestión II: emigrantes en tu ciudad.	-Observación de las diferencias sociales, los problemas económicos y las dificultades que atraviesan otros jóvenes procedentes de países subdesarrollados y que conviven con nosotros, en particular, del club de fútbol Alma de África.	-Visionado de reportajes sobre Alma de África editados por: "El País" y "Marca".
4. Consecuencias.	-Análisis sobre las consecuencias del fenómeno migratorio: conductas discriminatorias, racistas y xenofóbicas.	-Lectura de noticias deportivas sobre agresividad, violencia y racismo en fútbol.
5. Alternativas.	-Revisión de los principales obstáculos que dificultan la inclusión -Propuestas de mejora.	-Visionado de reportaje sobre Alma de África: "El País".
6. Desarrollo de experiencia.	-Diseño y desarrollo de una jornada deportiva conmemorativa -Elaboración de carteles.	-Bibliografía de jugadores. Alma de África editada por "Marca".
7. Revisión.	-Identificación de las ideas principales que aporta el trabajo -Opinión personal.	-Cuestionario. -Preguntas para iniciar debate.

(e.g., *los inmigrantes nos ayudan a vivir mejor*) y 10 en negativo (e.g., *reciben más ayudas que los de aquí*). Los participantes debían responder en una escala tipo Likert 1-10, siendo 1, *nada de acuerdo* y 10, *totalmente de acuerdo*. El análisis de fiabilidad realizado para las dos escalas, positiva y negativa, ofrece una alpha de Crombach de .759 en pre-test y .720 en post-test para la escala positiva, y de .724 en pre-test y .737 post-test para la escala negativa.

Análisis estadístico

En el estudio diferenciamos dos análisis: descriptivo e inferencial. Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 20.0 para Windows. Para el estudio descriptivo se analizan los datos reportados por los participantes en el pre-test. A fin de facilitar la interpretación de los resultados, se agruparon las respuestas de manera sencilla y funcional en tres niveles, de acuerdo con las puntuaciones otorgadas a cada pregunta. En la escala de actitudes positivas, se interpreta que los valores 1 a 3 en la escala likert denotan actitudes *negativas*, entre 4 y 6 *neutras*, y en el rango de 7 a 10 *positivas*. Por su parte, para la escala negativa: las puntuaciones *neutras* se mantuvieron, las *positivas* en este caso se consideraron valores entre 1 a 3, y las *negativas* entre 7 y 10.

Con el objetivo de conocer los cambios que el programa de intervención había generado en los estudiantes, se realizó una prueba no paramétrica debido al tamaño de la muestra y el estudio de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) (tabla2). En este caso el test en cuestión fue el Test de Wilcoxon para muestras pareadas y con un nivel de significatividad menor que .05.

Resultados

Estudio descriptivo

En la figura 2 se presentan los resultados obtenidos en el pretest en la primera escala sobre actitudes positivas a los inmigrantes. Como puede apreciarse, los participantes tienden a manifestar una postura en favor de los derechos de los inmigrantes (ítem 9), así como un reconocimiento del enriquecimiento cultural que supone el fenómeno migratorio (ítem 13) (todos > 60%).

Se expresan porcentaje de frecuencias y frecuencias (en paréntesis) de cada ítem: en color negro, puntuaciones contrarias (1-3); gris, valores neutros (4-6) y blanco, favorables (7-10). Ítems: 1. Nos ayudan a vivir mejor, 3. Son amables, 5. con ellos aprendemos muchas cosas, 7. Son personas trabajadoras, 9. Deben tener los mismos derechos, 11. Hacen las cosas bien, 13. Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas, 15. Son gente buena, 17. Hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere, 19. Ayudan a mejorar la economía de nuestro país

Se encontraron niveles de respuesta prioritariamente favorables (45-50%). En estos casos se apreciaron opiniones como: son personas trabajadoras (ítem 7) y de ellos aprendemos muchas cosas (ítem 5).

Se observaron variables a las que le corresponden cargas que hemos interpretado como neutras, al haberse encontrado una frecuencia de datos elevada en puntuaciones 4 a 6 (entre un 47.9 y 61.05%): 1 (ayudan a vivir mejor), 3 (son amables), 11 (hacen las cosas bien) y 15 (son gente buena).

Tabla 2. Resultados de normalidad

Nº ítem	Escala Positiva		Nº ítem	Escala Negativa	
	pre	post		pre	post
1	.025	.029	2	.000	.002
3	.001	.002	4	.039	.032
5	.241	.114	6	.000	.000
7	.017	.013	8	.000	.000
9	.000	.000	10	.017	.004
11	.000	.000	12	.040	.016
13	.005	.003	14	.024	.004
15	.000	.002	16	.069	.046
17	.112	.027	18	.000	.000
19	.003	.058	20	.000	.001

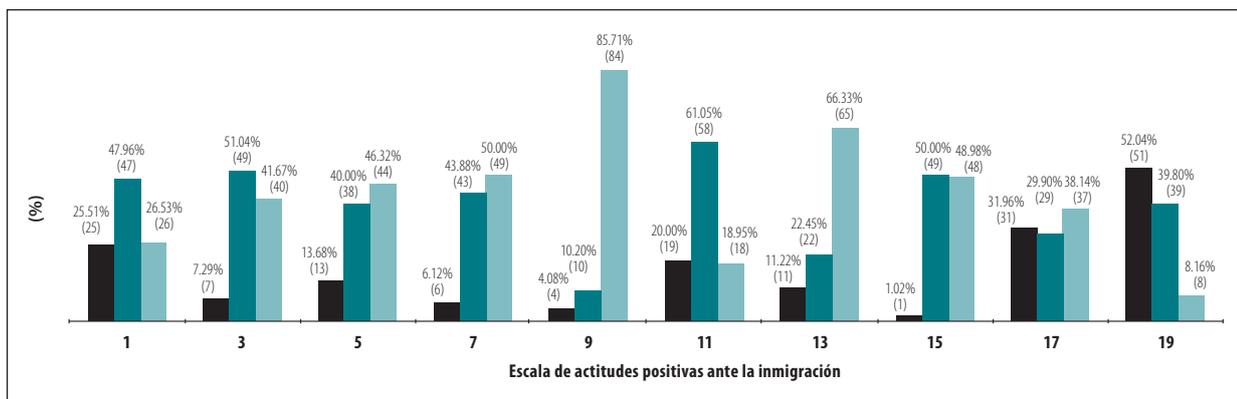


Figura 2. Actitudes positivas ante la inmigración. Se expresan porcentaje de frecuencias y frecuencias (en paréntesis) de cada ítem: en color negro, puntuaciones contrarias (1-3); verde oscuro, valores neutros (4-6) y verde claro, favorables (7-10). Ítems: 1. Nos ayudan a vivir mejor, 3. Son amables, 5. con ellos aprendemos muchas cosas, 7. Son personas trabajadoras, 9. Deben tener los mismos derechos, 11. Hacen las cosas bien, 13. Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas, 15. Son gente buena, 17. Hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere, 19. Ayudan a mejorar la economía de nuestro país.

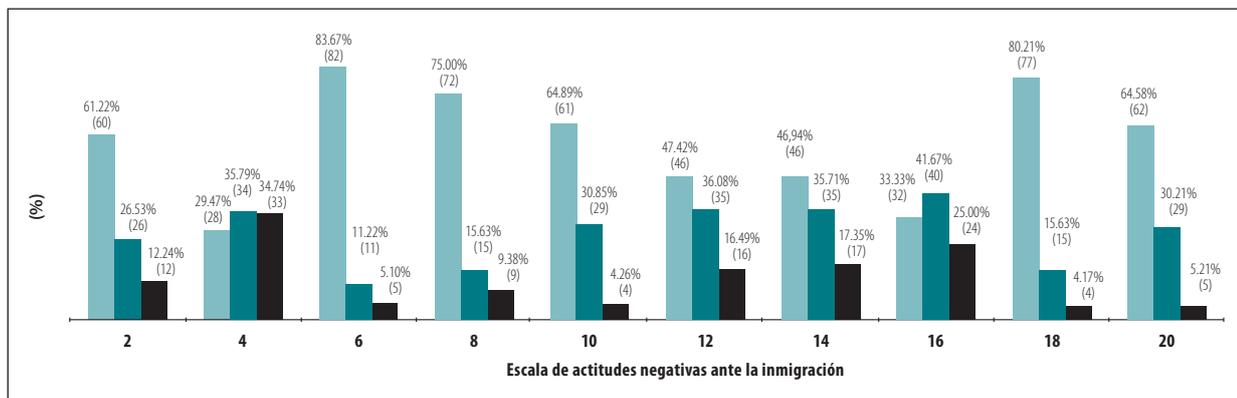


Figura 3. Actitudes negativas ante la inmigración. Se expresan porcentaje de frecuencias y frecuencias (en paréntesis) de cada ítem: en color negro, puntuaciones contrarias (7-10); verde oscuro, valores neutros (4-6) y verde claro, favorables (1-3). Ítems: 2. Nos están invadiendo, 4. Reciben más ayudas que los de aquí, 6. El castellano se perderá, 8. Quieren imponernos su religión, 10. Aumentan la delincuencia, 12. Traen enfermedades a nuestro país, 14. Quitar el trabajo a los de aquí, 16. Tienen menos formación y cultura que los de aquí, 18. Bajan el nivel de nuestras escuelas, 20. Son mas machistas que los de aquí.

En cuanto a los efectos económicos, el grupo adoptó una postura claramente contraria al fenómeno migratorio. Se manifiesta al considerar los resultados de la pregunta 19 (ayudan a mejorar la economía), en la que 52% puntuó con valores 1-3. Este dato sin embargo no se aprecia al analizar las respuestas a la cuestión 17 (hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere), para la que los resultados se repartieron en los tres ni-

veles de agrupamiento establecidos: negativo (31.9%), positivo (38.1%) y neutro (29.9%).

Con relación a las actitudes negativas (figura 3) es particularmente frecuente entre los participantes posicionarse en una postura favorable ante la inmigración. Esto puede verse reflejado en seis de las diez cuestiones que conforma la escala para las que la mayoría se posicionaron en contra de la afirmación pro-

Tabla 3. Actitudes ante la inmigración. Media, desviación típica y test de Wilcoxon de los valores promedio de la escala positiva, negativa y diferencia entre escalas.

	Pre		Post		Z	p	Incremento
	Act. favorable* n (%)	M (DT)	Act. favorable* n (%)	M (DT)			
Actitudes positivas	28 (28.57%)	6.10 (1.35)	31 (31.63%)	6.38 (1.37)	-2.03	.042	.27 (1.17)
Actitudes negativas	46 (46.94%)	3.36 (1.30)	45 (45.92%)	3.28 (1.29)	-.93	.353	-.08 (1.34)
Diferencia positivas y negativas		2.74 (2.04)		3.09 (2.25)	-.09	.037	.35 (1.90)

*Actitud favorable ante el fenómeno migratorio: se expresan porcentaje de frecuencias y frecuencias (en paréntesis): para la escala de actitudes positivas, puntuaciones entre 7 y 10; y para la negativa, entre 1 y 3.

Tabla 4. Actitudes Positivas ante la inmigración. Los datos se presentan en una escala Likert donde 1 representa una postura contraria a la afirmación y 10 favorable. En este caso las puntuaciones cuanto más altas se interpretan como más positivas ante la inmigración. Las actitudes favorables se consideran valores entre 7 y 10.

	Pre		Post		Z	p	Incremento
	Act. favorable n (%)	M (SD)	Act. favorable n (%)	M (SD)			
1. Nos ayudan para vivir mejor	26 (23.53%)	4.98 (2.41)	34 (34.69%)	5.39 (2.69)	-1.20	.229	.41 (3.16)
3. Son amables	40 (40.82%)	6.29 (2.27)	52 (53.06%)	6.65 (2.25)	-1.62	.106	.36 (2.57)
5. Con ellos aprendemos muchas cosas	44 (44.90%)	6.23 (2.65)	52 (53.06%)	6.36 (2.66)	-.58	.563	.24 (2.81)
7. Son personas trabajadoras	49 (50%)	6.39 (1.92)	53 (54.08%)	6.89 (2.70)	-1.66	.096	.50 (2.79)
9. Deben tener los mismos derechos	84 (85.71%)	8.89 (2.22)	75 (76.53%)	8.33 (2.58)	-1.93	.053	.56 (2.75)
11. Hacen las cosas bien	18 (18.37%)	5.16 (2.04)	34 (34.69%)	5.86 (2.05)	-3.09	.002	.64 (1.98)
13. Gracias a ellos conocemos culturas /lenguas	65 (66.33%)	7.45 (2.58)	61 (62.24%)	7.31 (2.69)	-.19	.845	.14 (2.86)
15. Son gente buena	48 (48.98%)	6.81 (2.03)	49 (50%)	6.74 (2.39)	-.36	.718	.06 (2.38)
17. Hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere	37 (37.76%)	5.40 (3.19)	36 (36.73%)	5.52 (3.09)	-.12	.902	.11 (3.97)
19. Ayudan a mejorar la economía del país	8 (8.16%)	3.35 (2.19)	25 (25.51%)	4.66 (2.72)	-5.06	.000	1.32 (2.36)

puesta, asignando valores en torno a 1 y 3 (entre el 61.2 y 83.6%): 6 (el castellano se perderá), 18 (bajan el nivel de nuestras escuelas), 8 (quieren imponernos su religión), 10 (aumentan la delincuencia), 20 (son más machistas que los de aquí) y 2 (nos están invadiendo). Se expresan porcentaje de frecuencias y frecuencias (en paréntesis) de cada ítem: en color negro, puntuaciones contrarias (7-10); gris, valores neutros (4-6) y blanco, favorables (1-3). Ítems: 2. Nos están invadiendo, 4. Reciben más ayudas que los de aquí, 6. El castellano se perderá, 8. Quieren imponernos su religión, 10. Aumentan la delincuencia, 12. Traen enfermedades a nuestro país, 14. QUITAN el trabajo a los de aquí, 16. Tienen menos formación y cultura que los de aquí, 18. Bajan el nivel de nuestras escuelas, 20. Son más machistas que los de aquí

En cuanto a las opiniones contrarias a la inmigración, cabe señalar que no se detectó ninguna pregunta en que el nivel de respuesta adversa superase a los otros dos posibles posicionamientos: neutro o positivo. Sin embargo, se aprecian resultados en los que las puntuaciones de valores intermedios y negativos superan a los positivos (entre 52.6 y 66.7%): 16 (tienen menos for-

mación y cultura que los de aquí), 12 (traen enfermedades a nuestro país) y 14 (quitan el trabajo a los de aquí).

Finalmente, se detectó una cuestión en que la puntuación negativa superó a la positiva: 4 (los foráneos reciben más ayudas que los autóctonos).

Diferencias pre-post intervención

La valoración general del fenómeno migratorio en los escolares fue mayoritariamente favorable, tanto en pre-test como post-test, como puede observarse en el balance entre escala negativa y positiva en ambas mediciones. En este caso, la media de puntuaciones positivas está muy por encima de la media de las negativas (tabla 3 y 4).

Ateniéndonos al objetivo principal del estudio, tras el programa de intervención la población escolar mejoró significativamente sus actitudes hacia la inmigración y mostró una evolución positiva del balance de resultados de las escalas negativa y positiva. No se apreciaron incrementos en las actitudes negativas. En cambio, aunque se aprecia una ligera disminución en la escala de actitudes negativas, las diferencias no son

Tabla 5. Actitudes negativas ante la inmigración. Los datos se presentan en una escala Likert donde 1 representa una postura contraria a la afirmación y 10 favorable. En este caso las puntuaciones cuanto más bajas se interpretan como más positivas ante la inmigración. Las actitudes favorables se consideran puntuaciones entre 1 y 3.

	Pre		Post		Z	p	Incremento
	Act. favorable n (%)	M (SD)	Act. favorable n (%)	M (SD)			
2. Nos están invadiendo	60 (61.22%)	3.14 (2.52)	62 (63.27%)	3.17 (2.44)	-.03	.972	.03 (2.91)
4. Reciben más ayudas que los de aquí	28 (28.57%)	5.17 (2.93)	43 (43.88%)	4.30 (2.78)	-2.28	.023	-.82 (3.61)
6. El castellano se perderá	82 (83.67%)	2.01 (1.95)	89 (90.82%)	1.74 (1.25)	-.73	.464	-.26 (1.99)
8. Quieren imponernos su religión	72 (73.47%)	2.51 (2.27)	76 (77.55%)	2.42 (2.14)	-.44	.659	-.07 (2.33)
10. Aumentan la delincuencia	61 (62.24%)	3.04 (1.97)	57 (58.16%)	3.43 (2.35)	-.76	.444	.27 (2.24)
12. Traen enfermedades a nuestro país	46 (46.94%)	3.93 (2.48)	52 (53.06%)	3.64 (2.44)	-.95	.339	-.26 (2.91)
14. QUITAN el trabajo a los de aquí	46 (46.94%)	4.12 (2.74)	52 (53.06%)	3.82 (2.83)	-1.13	.258	-.31 (3.37)
16. Tienen menos formación y cultura	32 (32.65%)	4.77 (2.67)	38 (38.78%)	4.77 (2.93)	-.42	.673	.10 (3.56)
18. Bajan el nivel de nuestras escuelas	77 (78.57%)	2.14 (1.78)	76 (77.55%)	2.28 (1.68)	-.64	.513	.14 (2.13)
20. Son más machistas que los de aquí	62 (63.27%)	2.85 (2.22)	56 (57.14%)	3.33 (2.45)	-1.59	.111	.48 (3.08)

estadísticamente significativas, por lo que no deben ser consideradas (ver tabla 3).

En un análisis más detallado de los cambios de actitudes positivas (tabla 4) se aprecia una mejora significativa en dos ítems: 11 (hacen las cosas bien) y 19 (ayudan a mejorar la economía de nuestro país). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en el resto de las variables analizadas.

En lo que respecta a las actitudes negativas ante la inmigración (tabla 5), no se redujeron las percepciones negativas, salvo uno de los ítems, que mejora significativamente tras la intervención: 4 (reciben más ayudas que los de aquí).

Discusión

La hipótesis de partida planteaba que la aplicación de un programa de EBP orientado a la educación intercultural y EpD en EF obtendría un cambio significativo en las actitudes positivas y reducirán sus actitudes negativas ante la inmigración. En este sentido, los resultados obtenidos parecen indicar que se cumple solo parcialmente. Los datos muestran que la intervención ha generado una mejora con diferencias significativas tanto en la puntuación global de la escala de actitudes positivas hacia la inmigración, como en la diferencia entre las dos escalas; mientras que en la escala de actitudes negativas la mejora no es significativa. Además, si analizamos los ítems de uno en uno, se puede com-

probar que solo hay diferencias significativas en dos ítems de la escala de actitudes positivas y en uno de la escala de actitudes negativas. Entre las actitudes positivas, los principales cambios aludieron a la dimensión económica-laboral.

Atendiendo al análisis descriptivo, se apreció cómo para los estudiantes de EF las actitudes favorables preponderaban sobre las creencias adversas. Entre las actitudes positivas prevaleció el discurso cultural, mientras que las negativas se centraban en el impacto económico. Los resultados coinciden con anteriores trabajos que encontraron un tipo de actitud dual: con claras actitudes positivas hacia el foráneo como la igualdad de derechos, buena percepción sobre la laboriosidad de estos; pero que también comparte creencias negativas, como el abuso de ayudas sociales o el incremento de la delincuencia (Etxebarria et al. 2013). Este perfil de ciudadano ya fue descrito por Rincken y Pérez (2007) y Rincken (2016) tras analizar las actitudes y opiniones en la comunidad andaluza y categorizar la muestra en cuatro grupos. En nuestro caso, la muestra guarda similitud con el grupo 3 (con una clara apreciación positiva del impacto cultural de la inmigración), que representaba un 19.6% del total.

Podemos encontrar una posible explicación a la inseguridad económica detectada en la teoría de posición grupal, a la que han recurrido otros trabajos en España (Rincken, 2015) y Europa (Finotelli & Ponzo, 2018). Según esta, el grupo dominante no se preocupa por el grupo subordinado en sí, sino por su propia posición

frente a él. Por consiguiente, un contexto económicamente desfavorable como el andaluz, con un alto índice de paro, sería propenso a mostrar inseguridad hacia el foráneo, precisamente por considerarlo una amenaza en la pugna hacia un mejor posicionamiento laboral.

Frente a la percepción de rechazo detectada inicialmente en la dimensión económica-laboral, fue la principal variable que mejoró tras la intervención. Se redujo la creencia de que reciben más ayudas que los de aquí y mejoró la visión utilitaria: ayudan a mejorar la economía de nuestro país y hacen las cosas bien. Es probable que esta mejora se deba al trabajo de investigación en grupos, en el que pudieron desvelar la realidad de los prejuicios. En este sentido, el presente estudio coincide con anteriores trabajos, en los que se aludía a los trabajos en grupos entre las estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula (Rojas, 2003).

El modelo que presentamos puede facilitar el desarrollo de actitudes positivas hacia el inmigrante en estudiantes de Secundaria, aunque conviene seguir avanzando en la mejora de la reducción de los prejuicios. Una de las posibles explicaciones podemos encontrarlas en el modelo bidimensional (Berry, 1994). Bajo este modelo teórico, una persona con mayor desarrollo de la competencia cultural dispone de más recursos y capacidades que otros para lograr un equilibrio entre el mantenimiento de su propia identidad y el desempeño en otros grupos culturales. En nuestro caso, la inclusión intercultural podría haberse producido por un cambio de actitudes en el estudiante nativo (cultura dominante), que manteniendo su propia identidad logra aceptar que el inmigrante (cultura no dominante), tome parte activa de la sociedad y se muestre a favor de establecer relaciones con ellos.

Esta investigación apunta a una metodología de educación intercultural a través de la EF que se nutre a su vez de la EpD y EBP. Consideramos que puede complementar anteriores trabajos que recurrían en mayor medida intervenciones lúdicas como la práctica de juegos cooperativos y juegos del mundo (López-Pastor, Pérez, & Monjas, 2007; Molina & López-Pastor, 2017).

Siguiendo a Arjona et al. (2016), la EF ha mostrado algunas debilidades como medio para la educación intercultural, precisamente por la ausencia de tiempos de reflexión o debate y por anteponer el desarrollo de la habilidad física a cualquier otra meta. Aunque precisa ser desarrollado y contrastado en otros estudios, el presente trabajo muestra un indicio sobre las posibilidades de afrontar la intervención en EF apoyándose en un recurso didáctico basado en la EpD. Entre las características de este modelo se pretende favorecer en el estudiante valores de solidaridad, igualdad, in-

clusión, cooperación y justicia social partiendo de la acción informada y comprensión de las causas y efectos (Ortega, 2007).

En lo que respecta a la EBP, coincidimos con León, Martínez y Santos (2018) al considerarlo una pedagogía innovadora en EF hacia el fomento de sociedades más activas. En este caso, se muestra un indicio de la metodología EBP aplicada al desarrollo intercultural. En la presente aplicación se pueden observar notables posibilidades de aprendizaje para el desarrollo personal y social. En consecuencia, parece ser una propuesta para el estudiante que no sólo supera el modelo de observador pasivo, sino que atañe a la vida personal y avanza hacia un desarrollo moral; una experiencia EpD que hace del estudiante un joven sensible, entusiasta, reactivo ante situaciones de injusticia social y comprometido con su entorno social (Ortega, 2007). En este sentido, coincidimos con Lorente y Martos (2018) al considerar el aprendizaje como un proceso constructivo, con aspiraciones para preparar a jóvenes para toda la vida (*lifelong learning*) y hacer de ellos ciudadanos responsables en una sociedad democrática.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta. En primer lugar, el número de participantes y duración de la intervención educativa animan a llevar a cabo programas más prolongados y ampliar el tamaño de la muestra. En segundo lugar, aunque el programa se muestra como una herramienta preventiva ante actitudes adversas frente a la inmigración, no aborda la interacción en el juego ni el análisis conductual. Por ello, conviene seguir profundizando en esta línea de trabajo. En tercer lugar, en este caso, se recabaron datos cuantitativos a través de cuestionarios, si bien, para futuros trabajos resulta de interés el empleo de técnicas cualitativas, de cara a mejorar la triangulación de técnicas e informantes y la recogida de datos durante el proceso de intervención.

Conclusiones

El Programa “Sport to Break Barriers”, orientado hacia una educación intercultural y basado EBP y EpD, demuestra ser efectivo para mejorar ligeramente las actitudes positivas del autóctono ante el inmigrante e invita a hacer de la materia de EF un medio en el que generar en los estudiantes experiencias deportivas enriquecedoras, haciéndolos más sensibles, solidarios, colaborativos y comprometidos por un cambio social.

Este trabajo puede resultar de interés para enriquecer el currículo de EF con experiencias transformadoras hacia un cambio educativo que trascienda el plano académico y reporte beneficios en el ámbito social.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Aguado, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado & P. Mata (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 17-46). Madrid: UNED.
- Agudo, G. (coord.). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global*. Guía para su integración en centros educativos. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Aneas, M.A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1-9.
- Arjona, A., Checa, J.C., Pardo, R., & García, N. (2016). Educación física y deporte: ¿Instrumentos de integración de inmigrantes? *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 10-21.
- Asociación Médica Mundial (2004). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Tokio: Nota de Clarificación, agregada por la Asamblea General de la AMM.
- Ballesteros, M.A., & Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. doi:10.15366/tp2019.33.002
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bender, W.N. (2012). *Project based learning*. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Besalú, X. & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra: Madrid.
- Berry, J. (1994). *Acculturation and psychological adaptation*. En F.J.R. Van De Vijver A.M. Bouvy, P. Boski, & P. Schmitz (Eds.). *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129-141). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Borgonovi, F., & Pokropek, A. (2017). *Birthplace diversity, income inequality and education gradients in generalised trust: The relevance of cognitive skills in 29 countries*. Paris: OECD Education Working Papers, 164. doi:10.1787/f16a8bae-en
- Burrmann, U., Brandmann, K., Mutz, M., & Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal for Sport and Society*, 14(3), 186-204. doi:10.1080/16138171.2017.1349643
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Camino, X., Maza, G., & Puig, N. (2008). Redes sociales y deporte en los espacios públicos de Barcelona. *Apunts. Educación Física y deportes*, 91, 12-28.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltrán, J. (2018). Immigration and Social Inclusion: Possibilities from School and Sport. En T. Sequeira (Ed.), *Immigration and Development* (pp. 57-74). Rijeka: InTech.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017). La integración de los estudiantes inmigrantes en un programa de deporte escolar con fines de transformación social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55. doi:10.17583/qre.2017.2192
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and immigrant adolescents. *Teachers College Record*, 116(3), 1-28.
- Civittillo, S., Schachner, M., Juanga, L., Van de Vijver, F., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. doi:10.1016/j.lcsi.2016.09.002
- Civittillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83. doi:10.1016/j.edurev.2018.01.003
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2998Diaz.pdf>
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148. doi:10.1174/113564012804932074
- Ettxeberria, F., Murua, H., Arrieta, E., Garmendia, J., & Ettxeberria, J.P. (2012). Inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 97-131.
- Finotelli, C., & Ponzio, I. (2018). Integration in times of economic decline. Migrant inclusion in Southern European societies: trends and theoretical implications. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(14), 2303-2319. doi:10.1080/1369183X.2017.1345830
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Flecha, J.R., & Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11, 135-164. doi:10.26754/ojs_ais/ais.200011187
- Fraser, J.L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40. doi:10.1080/1740898042000334890
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. doi:10.1111/curi.12002
- Grimminger, I., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 445-458. doi:10.1080/17408989.2016.1225030
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202. doi:10.1027/1016-9040/a000155
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- León, O., Martínez, L.F., & Santos, M.L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Li, K., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220. doi:10.1080/16078055.2015.1066603
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona, España: Horsori.
- López, S., Villamón, M., & Añó, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 389-394.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., & Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 106. En: www.efdeportes.com.
- Lorente, E., & Martos, D. (eds.) (2018). *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: An empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9. doi:10.1007/s12662-013-0321-9
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1) 29-45.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 18-23.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, 165-173.
- Molina, M., & López-Pastor, V.M. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia. *Didacticae*, 2, 89-104. doi:10.1344/did.2017.2.89-104

- Molina, M., & Pastor, C. (2004). Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori.
- Moreno, J.M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-206.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Rinken, S. (2015). Actitudes hacia la inmigración y los inmigrantes: ¿en qué es España excepcional? *Migraciones*, 37, 53-74. doi:mig.i37.y2015.003
- Rinken, S. (2016). Crisis económica y sentimiento antinmigrante: el caso de Andalucía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 77-96. doi:10.5477/cis/reis.156.77
- Rinken, S., & Pérez, M.P. (2007). *Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Rojas, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba*, 29, 71-87.
- 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. *Revista pensar a práctica*, 15(1), 253-271.
- Theeboom, M., Schailée, H., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21. doi:10.1080/19406940.2011.627359
- Zwahlen, J.A., Nagel, S., & Schlesinger, T. (2018). Analyzing social integration of young immigrants in sports clubs. *European Journal for Sport and Society*, 15(1), 22-42. doi:10.1080/16138171.2018.1440950